

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

A implementação de decisões vocacionais no
Ensino Secundário: Contributos para a
construção de um modelo de intervenção

Marisa Simões Carvalho

Marisa Simões Carvalho

**A implementação de decisões vocacionais no
Ensino Secundário: Contributos para a
construção de um modelo de intervenção**

UMinho | 2012

Junho de 2012





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Marisa Simões Carvalho

**A implementação de decisões vocacionais no
Ensino Secundário: Contributos para a
construção de um modelo de intervenção**

Tese de Doutoramento em Psicologia
Especialização em Psicologia Vocacional

Trabalho realizado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro
Silva Brás da Cunha**

Junho de 2012

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO PARCIAL DESTA TESE APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ___/___/_____

Assinatura: _____

Marisa Simões Carvalho

Agradecimentos

Durante os últimos anos, diversas pessoas apoiaram e facilitaram a realização e conclusão deste trabalho. Cabe-me agradecer a cada uma dessas pessoas.

À Doutora Maria do Céu Taveira, minha orientadora, pelo apoio, incentivo e colaboração na implementação deste (e de muitos outros) projeto(s). Estes anos de trabalho conjunto permitiram-me crescer profissionalmente, como investigadora e psicóloga, mas também como pessoa, em resultado das muitas oportunidades e desafios oferecidos.

À Direção do Agrupamento de Escolas de Toutosa, pelos anos de partilha, incentivo e abertura a muitos projetos, pelo reconhecimento da importância do trabalho do profissional de psicologia, pela disponibilidade em acolher iniciativas e pedidos e, sobretudo, pela amizade demonstrada a cada momento em comum. Agradecer, ainda, aos colegas e amigos do Agrupamento de Escolas de Toutosa, por me darem o privilégio de uma aprendizagem conjunta, em especial aos docentes Isabel Vilhena e Nuno Vieira. Agradecer também a todos os alunos, pais e encarregados de educação, docentes e não docentes que se cruzaram comigo ao longo deste percurso, e que justificam sempre mais e melhor de mim enquanto pessoa e profissional. Uma palavra especial à Diretora do Agrupamento de Escolas de Toutosa, Maria Clara Pereira Leão, por tudo.

Aos colegas do curso de Doutoramento em Psicologia Vocacional pela partilha de experiências e aprendizagens, o que ao longo deste percurso se constituiu como um elemento facilitador da persistência e empenho na tarefa. Um agradecimento especial à Martina, pela amizade.

A todos aqueles que contribuíram para a operacionalização de tarefas específicas deste projeto. Em primeiro lugar, agradeço a participação e colaboração dos participantes e profissionais envolvidos neste estudo. Em segundo lugar, agradeço à docente Paula Mota e ao arquiteto Arménio Sabença pelo apoio na tradução de documentos. Em terceiro lugar, à Arquigrupo pelo apoio logístico na impressão de documentos.

Finalmente, um agradecimento sentido e especial à minha família. Ao Fernando, pela compreensão, ajuda e amor, sempre presentes, a cada momento partilhado mas também a cada momento roubado (e foram muitos). Aos meus pais, pelo apoio, incentivo e amor incondicional. Aos meus avós, pelo exemplo de trabalho e de vida. Ao meu irmão, por me ajudar a ver e a reconhecer outros percursos possíveis. À minha sobrinha Violeta, pela alegria. A todos por acreditarem sempre...

Resumo

A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção

As escolhas de carreira estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da sua vida, na medida em que têm implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento (Gati & Tal, 2008). A investigação no campo da psicologia vocacional oferece um vasto conjunto de conceções e modelos sobre a tomada de decisão (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007). Contudo, trabalhos recentes reconhecem a necessidade de aprofundamento de aspetos específicos deste processo (Gati & Tal, 2008; Hartung, 2010). Esta dissertação inscreve-se na linha de investigação relativa aos processos de tomada de decisão, procurando contribuir para o conhecimento dos fatores pessoais e contextuais implicados na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário bem como para a organização de modelos integrados de intervenção vocacional nesta fase do percurso de vida dos jovens. Este estudo enquadra-se numa investigação de maior amplitude relativa aos modelos de intervenção vocacional no ensino secundário, dando seguimento a estudos prévios acerca do papel dos diferentes intervenientes educativos neste processo (Carvalho, 2007; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Considerando os objetivos desta linha de investigação, e em concreto deste estudo de dissertação, a metodologia privilegiada foi a *grounded theory*. Depois de enquadrados teórica e metodologicamente, são apresentados quatro estudos relacionados que incidem nas perspetivas emergentes dos alunos, dos pais, dos professores e dos profissionais de orientação sobre o contributo de cada um destes atores na prossecução de objetivos vocacionais no 10.º ano de escolaridade. A amostra teórica deste estudo é constituída por 125 participantes. Utilizou-se um guião de entrevista para a recolha de dados. Os resultados desta investigação puseram em evidência o papel de protagonista que os alunos desempenham no processo de implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade. Este papel consubstancia-se em três grandes

domínios, inerentes às exigências sócio-acadêmicas específicas do ensino secundário. Por um lado, releva-se a ação dos alunos no ajustamento ao novo contexto, através da mobilização das competências pessoais, sociais e académicas necessárias, da participação nas atividades de caráter escolar e social, da gestão dos obstáculos e das dificuldades experienciadas ao longo do processo e da utilização da rede de suporte constituída por pares, pais, professores e outros intervenientes. Por outro lado, salienta-se a ação dos alunos no sentido do sucesso académico através do estudo, do empenho e da persistência face às tarefas escolares. Finalmente, há a referir a ação específica dos alunos no sentido de testarem e aprofundarem as escolhas realizadas através de oportunidades diversas de exploração do meio. Neste processo de implementação de decisões académicas, os pais, os professores e os psicólogos também têm um papel significativo, quer através da relação direta que estabelecem com os alunos, quer através da interação com outros intervenientes e da organização de atividades que influenciam a ação dos alunos. Destaca-se, particularmente, o papel do psicólogo escolar, a quem cabe a tarefa desafiadora de incrementar um programa integrado e colaborativo de intervenção vocacional no ensino secundário. Com efeito, propõe-se uma intervenção em três níveis distintos, a saber: (i) os alunos; (ii) os intervenientes educativos (pais, professores) e; (iii) a comunidade alargada. A estes três níveis fazem-se corresponder as seguintes modalidades de intervenção: (i) as intervenções de caráter informativo, psicopedagógico e de aconselhamento; (ii) a consultadoria/formação e; (iii) o estabelecimento de parcerias comunitárias. Por fim, apresentam-se os contributos específicos deste trabalho, as suas limitações e algumas pistas para a investigação futura.

Palavras-chave: tomada de decisão, ensino secundário, alunos, pais, professores, psicólogos, *grounded theory*.

Abstract

Career decision implementation at high school: contributions to the construction of an intervention model

Career choices are among the most important decisions that people take throughout their lives, as they have significant implications in several development areas (Gati & Tal, 2008). Vocational psychology research offers a wide range of career decision making theories and models (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007). Nevertheless, recent work has recognized the need to deepen specific aspects of this process (Gati & Tal, 2008; Hartung, 2010). This dissertation fits in a research line on career decision making and it seeks to contribute to the knowledge of contextual and personal factors involved in the career decision implementation at high school as well as to the construction of integrated models of intervention at this stage of vocational life course of young people. This study frames in a wider range investigation concerning vocational models of intervention in high school, following the earlier studies about the role of different actors in the process (Carvalho, 2007; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Taking into consideration the aims of the research line, and specifically of this study, we choose *grounded theory* methodology. Once it was theoretically and methodologically upheld, we present four related studies about the emerging perspectives of students, parents, teachers and counselors on their own role at the implementation of career goals at 10th grade in high school. The theoretical sample of this study is made up of 125 participants. We used an interview guide for data collection. The results have highlighted the leading role that students play in career decision implementation at 10th grade in high school. This role is done in three major domains, inherent to the specific social and academic demands of high school. On one hand, we emphasize the students' action in adjusting to the new school context through the mobilization of personal, social and academic skills and also through their participation in

school and social activities managing obstacles and difficulties experienced and using the network support of peers, parents, teachers and other partners. On the other hand, we highlight the students' action towards academic success through study, commitment and persistence at school tasks. Finally, we mention the specific action of the students in order to test and deepen career choices by means of vocational exploration opportunities. At this process of career decision implementation, parents, teachers and psychologists also have a significant role, either by their relation to the students or through their interaction with other partners and through the organization of activities that influence de students' action. It is noteworthy the role of school psychologists', who have the challenging task of improving an integrated and collaborative vocational intervention at high school. Therefore, we propose a three level intervention, namely: (i) students; (ii) educational stakeholders (parents, teachers) and; (iii) wider community. At this three levels are matched different forms of intervention: (i) information, psycho-pedagogical and counseling interventions; (ii) consulting/training and; (iii) community partnerships. Finally, we present the specific contributions and limitations of this study and some clues for future research.

Keywords: career decision making, high school, students, parents, teachers, psychologists, *grounded theory*.

Índice

Agradecimentos	iii
Resumo	v
Abstract	vii
Índice	ix
Lista de quadros	xv
Lista de figuras.....	xvii
Introdução.....	1
Capítulo 1. A implementação de decisões vocacionais.....	15
Resumo	17
1.1. Introdução	19
1.2. Modelos teóricos sobre a implementação de decisões vocacionais.....	20
1.3. Estudos empíricos sobre a implementação de decisões vocacionais.....	27
1.4. Considerações finais	30
1.4.1. Implicações para a intervenção vocacional	32
1.4.2. Implicações para a investigação futura.....	34
1.5. Referências	34
Capítulo 2. A utilização da <i>grounded theory</i> em estudos de Psicologia Vocacional	43
Resumo	45
2.1. Introdução	47
2.2. Caracterização da <i>grounded theory</i>	48
2.2.1. Pressupostos da <i>grounded theory</i>	48
2.2.2. Características da <i>grounded theory</i>	50
2.2.3. Procedimentos da <i>grounded theory</i>	55
2.2.4. Escolha e validação dos estudos de <i>grounded theory</i>	60

2.3. A utilização da <i>grounded theory</i> na Psicologia Vocacional.....	63
2.3.1. Contributos dos estudos de <i>grounded theory</i> para a Psicologia Vocacional.....	67
2.3.1.1. Estudos centrados na adolescência	67
2.3.1.2. Estudos centrados na juventude.....	70
2.3.1.3. Estudos centrados na idade adulta.....	72
2.3.2. Características metodológicas dos estudos de <i>grounded theory</i> na Psicologia Vocacional	74
2.4. Conclusão	83
2.5. Referências	85
Capítulo 3. O papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais .91	
Resumo.....	93
3.1. Introdução	95
3.2. Contributos teóricos e empíricos para o estudo do papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais	98
3.2.1. Teoria sócio-cognitiva da carreira.....	98
3.2.2. Teoria da construção da carreira	101
3.2.3. Teoria da ação.....	106
3.2.4. Outros contributos	108
3.3. Método.....	109
3.3.1. Procedimentos	110
3.3.2. Material	112
3.3.3. Participantes	113
3.4. Resultados	114
3.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias....	114
3.4.1.1. Ação no âmbito do ajustamento ao contexto	114
3.4.1.2. Ação no âmbito da carreira.....	117
3.4.1.3. Ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem.....	119
3.4.1.4. Consequências da ação dos alunos	120
3.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença.....	121

3.4.3. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos alunos na implementação de decisões no ensino secundário	123
3.5. Discussão.....	125
3.6. Referências	129
Capítulo 4. O papel dos pais na implementação de decisões vocacionais ...	137
Resumo.....	139
4.1. Introdução.....	141
4.2. Contributos teóricos e empíricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos.....	144
4.2.1. Contributos teóricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos	145
4.2.2. Contributos empíricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos.....	149
4.3. Método.....	154
4.3.1. Procedimentos	155
4.3.2. Material	157
4.3.3. Participantes	158
4.4. Resultados	159
4.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias....	159
4.4.1.1. Ação no âmbito da relação pais-filhos.....	160
4.4.1.2. Ação no âmbito da relação com o meio	162
4.4.1.3. Consequências da ação dos pais	163
4.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença.....	163
4.4.3. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos pais na implementação de decisões no ensino secundário	166
4.5. Discussão.....	168
4.6. Referências	171
Capítulo 5. O papel dos professores na implementação de decisões vocacionais.....	179
Resumo.....	181

5.1. Introdução	183
5.2. Contributos teóricos e empíricos sobre a influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos.....	185
5.3. Método	189
5.3.1. Procedimentos	190
5.3.2. Material	192
5.3.3. Participantes	193
5.4. Resultados	194
5.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias....	194
5.4.1.1. Ação no âmbito da prática profissional docente.....	194
5.4.1.1.1. Ação no âmbito da disciplina	196
5.4.1.1.2. Ação no âmbito da promoção da carreira.....	197
5.4.1.1.3. Ação no âmbito da relação com outros agentes educativos	199
5.4.1.2. Atitudes do professor na relação com os alunos.....	200
5.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença	203
5.4.3. Modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos professores na implementação de decisões no ensino secundário	206
5.5. Discussão.....	208
5.6. Referências	211
Capítulo 6. O papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais	219
Resumo	221
6.1. Introdução	223
6.2. Contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional	224
6.2.1. Estudos sobre o processo de intervenção vocacional.....	225
6.2.1.1. Contributos específicos dos estudos sobre a intenção e comportamento de procura de ajuda	226
6.2.1.2. Contributos específicos dos estudos sobre as expectativas relativamente ao psicólogo e à intervenção vocacional.....	227

6.2.2. Estudos sobre a avaliação dos resultados da intervenção vocacional	229
6.2.3. Síntese	232
6.3. Método.....	233
6.3.1. Procedimentos	234
6.3.2. Material	236
6.3.3. Participantes	237
6.4. Resultados	238
6.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias....	238
6.4.1.1. Conceções e finalidades dos Serviços de Psicologia e Orientação .	238
6.4.1.2. Práticas de intervenção vocacional.....	239
6.4.1.2.1. Ações no âmbito da carreira	239
6.4.1.2.2. Práticas de aconselhamento	242
6.4.1.2.3. Práticas de consultadoria/formação	243
6.4.1.3. Atitudes do profissional na relação com os alunos.....	243
6.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença	245
6.4.3. Modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos psicólogos na implementação de decisões no ensino secundário	249
6.5. Discussão.....	251
6.6. Referências	255
Conclusão.....	261

Lista de quadros

Quadro 2.1. Diferenças entre os modelos Glaserianos, Straussarianos e Construtivistas da <i>grounded theory</i>	51
Quadro 2.2. Diferentes tipos de questões utilizadas na <i>grounded theory</i> (cf. Strauss & Corbin, 1998)	56
Quadro 2.3. Modelo heurístico de planeamento de estudos de <i>grounded theory</i> (adaptado de Holt & Tamminen, 2010b, p. 421)	62
Quadro 2.4. Estudos considerados a propósito da utilização da <i>grounded theory</i> na Psicologia Vocacional.....	64
Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de <i>grounded theory</i> em Psicologia Vocacional	75
Quadro 3.1. Proposições da teoria de construção da carreira (adaptado de Savickas, 2001, 2005)	104
Quadro 3.2. Dimensões da adaptabilidade vocacional (adaptado de Savickas, 2005, p. 53)	105
Quadro 3.3. Conceitos principais da teoria da ação (adaptado de Young et al., 2002, p. 219).	106
Quadro 3.4. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	115
Quadro 3.5. Percentagem de unidades de análise dos domínios e categorias da ação dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	122
Quadro 4.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	160
Quadro 4.2. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	165

Quadro 5.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	195
Quadro 5.2. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos professores que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	201
Quadro 5.3. Percentagem de unidades de análise dos domínios e categorias relativas à ação dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	204
Quadro 5.4. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos professores que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	205
Quadro 6.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	240
Quadro 6.2. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes do psicólogo que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	244
Quadro 6.3. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	247
Quadro 6.4. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos psicólogos que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença	248

Lista de figuras

Figura 2.1. Processo de construção de teoria a partir da <i>grounded theory</i> (adaptado de Weed, 2009, p. 506)	52
Figura 3.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	124
Figura 4.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	167
Figura 5.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	207
Figura 6.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.....	250
Figura 7.1. Modelo ilustrativo da implementação de decisões vocacionais no 10.º ano de escolaridade.....	266
Figura 7.2. Modelo ilustrativo dos diferentes níveis de intervenção do psicólogo escolar no ensino secundário.....	275

Introdução

As escolhas de carreira estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da sua vida, na medida em que têm implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento (Gati & Tal, 2008). A investigação no campo da psicologia vocacional oferece um vasto conjunto de conceções e modelos sobre a tomada de decisão (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007). Ainda assim, trabalhos recentes reconhecem a necessidade de aprofundamento de aspetos específicos deste processo (Gati & Tal, 2008; Hartung, 2010). Assiste-se a um interesse crescente em desenvolver teorias e modelos de decisão que integrem a complexidade e o dinamismo que caracterizam as sociedades de um mundo cada vez mais global (Silva, 2012). Passam a valorizar-se os fatores contextuais da tomada de decisão (Fouad & Katamneni, 2008; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983), o papel dos acontecimentos não planeados (Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999), a criatividade e a adaptabilidade (Savickas, 2002), a utilidade de conceitos da teoria do caos como a não-linearidade e a recursividade, para explicar as novas complexidades das vidas de trabalho dos indivíduos (Bright, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005).

Neste enquadramento, consideramos fundamental aprofundar aspetos relativos à tomada de decisão vocacional, e concretamente os fatores pessoais e contextuais implicados nas fases acionais deste processo. Com efeito, esta dissertação inscreve-se na linha de investigação relativa aos processos de tomada de decisão, procurando contribuir para o conhecimento acerca dos fatores pessoais e contextuais implicados na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário bem como para a organização de modelos integrados de intervenção vocacional nesta fase do percurso de vida dos jovens. Deste modo, são considerados dois aspetos fundamentais no que ao processo de tomada de decisão vocacional diz respeito. Por um lado, é considerada a implementação das escolhas ou objetivos vocacionais enquanto fase crucial do processo de tomada de decisão, salientando-se os contributos de diversos modelos teóricos (e.g., Khul, 1986; Lent, 2005; Lent et al., 2002; Peterson Sampson & Reardon, 1991; Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963) e estudos empíricos (e.g.,

Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Jome & Phillips, 2005; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002; Phillips, Blustein, Jobin-Davis & White, 2002; Young et al., 2007). Por outro lado, são relevados os fatores implicados no processo de decisão, com enfoque nos fatores relacionais e contextuais que influenciam a implementação de decisões vocacionais (e.g., Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009; Falconer & Hays, 2006; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Young et al., 2007)

A execução ou implementação de objetivos e planos vocacionais é concebida como uma fase do processo de tomada de decisão vocacional, que pressupõe um conjunto de aspetos cognitivos, emocionais e sociais inerentes ao compromisso e implicação do indivíduo na resolução de um dado problema vocacional. Constitui, por isso, um momento crítico do ato decisório (González & Rodríguez Moreno, 2006) com implicações significativas no ajustamento, satisfação e adaptabilidade dos indivíduos (Germeijs & Verschueren, 2007). Todavia, muitas questões sobre esta fase da escolha vocacional permanecem ainda por estudar, verificando-se que a investigação e a prática vocacional têm coincidido na incidência em fases de planeamento das decisões de carreira (Jome & Phillips, 2005). Exemplos disso são os diversos trabalhos de investigação dedicados às intervenções vocacionais no final do ensino básico (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008, 2011; Santos, 2009; Trigueiros, 2009) e a escassez de propostas de intervenção vocacional no início do ensino secundário. Regista-se uma tendência para considerar que os estudantes do ensino secundário já fizeram escolhas escolares bastante específicas não necessitando de ajuda em matéria de Orientação, ignorando-se a ampla variedade de opções de carreira, a flexibilidade crescente dos percursos secundários e as necessidades específicas de adaptação a novos contextos escolares e profissionais (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). Com efeito, dadas as características do ensino secundário e a sua importância em termos de ajustamento social e profissional, importa reconhecer esta fase do percurso escolar como central em termos de desenvolvimento de carreira. Trata-se de um momento de implementação de planos e de exercício de ações inerentes à construção de carreira, tornando-se

essencial criar nesse contexto modalidades sistemáticas e coerentes de apoio aos processos psicológicos de escolha e tomada de decisão dos jovens (Carvalho, 2007; Leitão, Paixão & Silva, 2004/2005; OCDE, 2005). Destaca-se, pois, a inexistência de modelos que sustentem a intervenção vocacional em fases de implementação de decisões, especificamente no ensino secundário.

No seguimento do referido, considera-se necessário aprofundar aspetos específicos dos processos de tomada de decisão tais como os comportamentos, atitudes e condições inerentes à implementação das escolhas e respetivas implicações em termos da formulação de modelos conceptuais que sustentem a intervenção vocacional nesta fase do processo de decisão (Bubany, Krieschok, Black & McKay, 2008; Gati & Tal, 2008; Krieschok, Black & Mckay, 2009; Phillips, 1997). Neste sentido, Schultheiss (2008) afirma a necessidade de se adotarem leituras renovadas dos processos inerentes ao desenvolvimento vocacional, recorrendo a modelos de investigação mais inclusivos como é o caso da *grounded theory*.

A *grounded theory* é uma metodologia qualitativa que tem vindo a ser utilizada em diferentes áreas da Psicologia (Fernandes & Maia, 2001; Lee, Mitchell & Sablynski, 1999; Pidgeon & Henwood, 1997), considerando-se particularmente útil na compreensão dos processos sociais e psicológicos bem como na análise dos fatores intervenientes nesses mesmos processos (Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1998). Trabalhos recentes no âmbito da Psicologia Vocacional têm privilegiado a utilização da *grounded theory* com objetivos distintos. Alguns estudos têm incidido na revisão de conceitos clássicos, como sejam a tomada de decisão vocacional, oferecendo um novo ângulo de leitura, ao considerarem dimensões subjetivas e fatores contextuais, na linha dos modelos contextualistas e multiculturais da carreira (e.g., Bubany et al., 2008; Tien, Lin & Chen, 2005). Outros estudos têm contribuído para o aprofundamento de aspetos diversos associados à construção de carreira, como sejam as conceções e expectativas de jovens e de outros significativos relativamente à carreira (e.g., Carvalho, 2007; Usinger, 2005; Usinger & Smith, 2010) e recursos e barreiras ao desenvolvimento da carreira (e.g., Jakson & Nutini, 2002; Noonan, Hall & Blustein, 2007).

Finalmente, alguns estudos sustentam a integração de novos constructos na literatura vocacional tais como a noção de chamamento (e.g., Hunter, Dik & Banning, 2010). Saliente-se que os diversos estudos referidos privilegiam, sobretudo, concepções construtivistas, contextualistas e sócio-cognitivas da carreira.

A presente dissertação inscreve-se na linha de investigação relativa à tomada de decisão vocacional e privilegia também uma concepção desenvolvimentista e contextualista da carreira (cf., Fouad & Kantamneni, 2008; Schultheiss, 2003, 2008; Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963; Vondracek, 1990, 2007; Vondracek et al., 1983; Young, Valach & Collin, 2002). Neste enquadramento, a literatura vocacional tem evidenciado o papel dos contextos no desenvolvimento vocacional, e especificamente nos processos de tomada de decisão. A família, os professores e os pares têm sido identificados como figuras significativas na determinação das escolhas vocacionais e no desenvolvimento da carreira (e.g., Carvalho, 2007; Diemer, 2007; Fouad & Kantamneni, 2008; Gonçalves, 2006; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Schultheiss, Palma, Pedragovich & Glasscock, 2002; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004). Deste modo, pretende-se aprofundar o conhecimento acerca dos processos de tomada de decisão, em fases de implementação das escolhas vocacionais, tomando em consideração as perspetivas dos próprios e de outros intervenientes.

O objetivo último desta dissertação é contribuir para a construção de um modelo conceptual que sustente a intervenção vocacional no ensino secundário. Deste modo, afigura-se fundamental compreender o modo como os alunos, no início do ensino secundário, concebem a implementação das escolhas que realizaram previamente, bem como o modo como concebem o papel que os outros intervenientes educativos têm neste processo. Mais especificamente, pretende-se analisar as perspetivas emergentes dos alunos, dos pais, dos professores e dos profissionais de orientação sobre o contributo de cada um destes atores na prossecução de objetivos vocacionais no 10.º ano de escolaridade. Este estudo enquadra-se numa investigação de maior amplitude relativa aos modelos de intervenção vocacional no ensino

secundário, dando seguimento a estudos prévios acerca do papel dos diferentes intervenientes educativos neste processo (Carvalho, 2007; Pinto et al., 2003). Considerando os objetivos desta linha de investigação, e em concreto deste estudo de dissertação, a metodologia privilegiada foi a *grounded theory*.

Em termos de estrutura, esta dissertação apresenta-se em formato tipo artigo, organizada em seis capítulos, cada um dos quais correspondente a uma versão ampliada de artigos submetidos ou a submeter em periódicos de relevância na área.

O Capítulo 1 aprofunda o conceito de implementação de escolhas e de planos de carreira, destacando-se os contributos teóricos e empíricos à compreensão desta fase do processo de tomada de decisão vocacional. Com efeito, identificam-se e caracterizam-se os modelos teóricos que relevam a fase de implementação ou de execução de escolhas e apresentam-se os estudos empíricos que contribuem para a compreensão desta fase do processo de escolha. De acordo com os contributos elencados, tecem-se considerações relativas à prática vocacional e à investigação futura em torno da implementação de decisões.

O Capítulo 2 apresenta a *grounded theory*, metodologia qualitativa privilegiada no conjunto de estudos que constituem este trabalho de dissertação. Este capítulo organiza-se em duas partes distintas. A primeira parte apresenta, de forma genérica, os pressupostos, as características e os procedimentos da metodologia bem como alguns aspetos a considerar em termos de escolha e validação dos estudos de *grounded theory*. A segunda parte deste capítulo apresenta alguns estudos de *grounded theory* realizados no âmbito da Psicologia Vocacional, sintetizando os seus contributos em termos do estado da arte da disciplina, mas também identificando aspetos inerentes à utilização da metodologia.

O Capítulo 3, relativo ao papel dos alunos, apresenta os contributos dos diferentes modelos e estudos empíricos relativamente à fase de implementação de decisões vocacionais, com destaque para as questões da agência e da adaptabilidade vocacional, e o estudo de *grounded theory*

relativo às perspectivas de alunos e de diferentes intervenientes educativos acerca dos comportamentos e ações que os alunos devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário.

O Capítulo 4, relativo ao papel dos pais no processo, sintetiza os contributos dos diferentes modelos e estudos empíricos relativamente à influência da família no desenvolvimento vocacional e apresenta o estudo de *grounded theory* relativo às perspectivas dos mesmos participantes acerca dos comportamentos e ações que os pais devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário.

O Capítulo 5, sobre o papel dos professores na implementação de decisões vocacionais, revê a literatura em termos de influência deliberada e não deliberada dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos e apresenta o estudo de *grounded theory* relativo às perspectivas dos mesmos participantes acerca dos comportamentos e ações que os professores devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário.

O Capítulo 6, relativo ao papel dos psicólogos no processo, apresenta os contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional, com enfoque nos aspetos relativos à intenção e comportamento de procura de ajuda, às expectativas dos clientes em relação à intervenção e ao psicólogo e à avaliação da eficácia de programas de intervenção na carreira. Apresenta, ainda, o estudo de *grounded theory* relativo às perspectivas dos mesmos participantes acerca dos comportamentos e ações que os pais devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário.

Finalmente, a conclusão desta dissertação apresenta uma leitura integrada dos contributos teóricos e resultados dos diferentes estudos levados a cabo. Com efeito, são apresentadas as principais conclusões deste trabalho, identificados os seus contributos para a construção de um modelo de intervenção vocacional no início do ensino secundário e discutidas as implicações para a investigação futura.

Referências

- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.
- Bubany, S. T., Krieshok, T. S., Black, M. D. & McKay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision making. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 177-197. doi: 10.1177/1069072707313189
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Diemer, M. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 502-524.
- Falconer, J. W., & Hays, K. A. (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students: A focus group approach. *Journal of Career Development*, 32, 219-233.
- Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fernandes, E. & Maia, A. (2001). *Grounded theory*. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76) Braga: CEEP/UM.
- Fouad, N. & Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D.

- Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th. ed., pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.157-185). Sydney: Springer.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 189-204. doi:10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- González, M. A. & Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa, 20(38)*, 13-38.
- Hartung, P. J. (2010). Practice and research in career counseling and development – 2009. *Career Development Quarterly, 59(2)*, 98-142.
- Hunter, I. Dik, B. J. & Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 178-186. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.008
- Jackson, M. A. & Nutini, C. D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The Career Development Quarterly, 51*, 56-77.
- Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.

- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira. Avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Krieshok, T., Black, M. & McKay, R. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275-290. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.006
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 379-403). New York: The Guilford.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R. & Sablynski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 161-187.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2004/2005). *Projeto de investigação sobre a "Motivação dos jovens portugueses para a formação superior em Ciências e em Tecnologia"*. Coimbra: NOEP/FPCEUC.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-227). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B. Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115-124.

- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 439-465.
- Noonan, A. E., Hall, G., Blustein, D. L. (2007). Urban adolescents' experience of social class in relationships at work. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 542-560. doi: 10.1016/j.jvb.2007.01.005
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Orientação escolar e profissional. Guia para decisores*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Patton, W. & McIlveen, P. (2009). Practice and research in career counseling and development – 2008. *Career Development Quarterly*, *58*, 118-161.
- Peterson, G., Sampson, J. & Reardon, R. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Phillips, S. (1997). Toward an expanded definition of adaptative decision-making. *The Career Development Quarterly*, *45*, 275-287.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 202-216.
- Pidgeon, N. & Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (1st., pp. 245-275). UK: Psychology Press.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, *16(1)*, 37-58.
- Santos, A. (2009). *Estudo exploratório de avaliação de uma intervenção vocacional em classe* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.

- Schultheiss, D. E. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development, 81*, 301-310.
- Schultheiss, D. E. (2008) Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly, 57*, 7-24.
- Schultheiss, D. E., Palma, T. V., Pedragovich, K. S. & Glasscock, J. M. (2002). Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 302-310.
- Silva, J. T. (2012). Carreira, agência e criatividade. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. C. Pinto & A. D. Silva (Coords.), *Carreira, criatividade e empreendedorismo* (pp. 21-35). Braga. APDC.
- Soares, M. C. (1998). *A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal, 40*, 15-20.
- Tiedeman, D. V. & Miller-Tiedeman, A. (1984). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 308-337) Oxford: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tien, H. S. (2007). Practice and research in career counseling and development - 2006. *The Career Development Quarterly, 56*, 98-140.
- Tien, H. S., Lin, C. & Chen, S. (2005). A grounded analysis of career uncertainty perceived by college students in Taiwan. *The Career Development Quarterly, 54*, 162-174.

- Trigueiros, V. (2009). *Consulta Psicológica Vocacional: estudo de eficácia diferencial do programa Futuro Bué!* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Usinger, J. (2005). Parent/guardian visualization of career and academic future of seventh graders enrolled in low-achieving schools. *The Career Development Quarterly*, *53*, 234-245.
- Usinger, J. & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, *76*, 580-591. doi:10.1016/j.jvb.2010.01.010
- 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* (pp. 37-56). New York: Praeger.
- Vondracek, F. W. (2007). Introduction and commentary: Studies of development in context. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 1-7.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, *23*, 179-202.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, *32*(4), 493-568.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transitions to adulthood: Two case illustrations. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, *7*, 149-158.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 206-254). San Francisco: Jossey-Bass.

Capítulo 1. A implementação de decisões vocacionais

Resumo

A decisão ou escolha vocacional constitui um tópico central da Psicologia Vocacional. As inúmeras transições com que os indivíduos se deparam ao longo da vida, em particular no contexto atual dominado pela imprevisibilidade e incerteza, justificam leituras renovadas dos processos de decisão. Neste âmbito, trabalhos recentes reconhecem a necessidade de aprofundamento do conhecimento acerca da execução ou implementação de objetivos e planos vocacionais, tendo em conta as suas consequências em termos de satisfação, sucesso e adaptabilidade nas escolhas realizadas. Contudo, este aspeto é muitas vezes negligenciado na investigação e nas intervenções de carreira. Ao longo deste capítulo, chamamos a atenção para a importância da fase de implementação das escolhas, nos processos de tomada de decisão vocacional. Assim, apresentam-se os contributos dos modelos teóricos de tomada de decisão vocacional, que se referem à fase acional do processo de escolha, e dos estudos empíricos mais dedicados a este tópico. Apontam-se, também, algumas implicações para a prática vocacional e investigação futura neste domínio.

Palavras-chave: tomada de decisão, escolha vocacional, implementação da escolha.

1.1. Introdução

As escolhas de carreira estão entre as decisões mais importantes que as pessoas tomam ao longo da sua vida, na medida em que têm implicações significativas nas diferentes áreas do desenvolvimento, nomeadamente social, familiar e pessoal (Gati & Tal, 2008). Desde o trabalho de Parsons (1909) que a investigação no campo da psicologia vocacional oferece um vasto conjunto de conceções e modelos sobre a tomada de decisão (Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007). Perante a necessidade de lidar, no mundo moderno, com mais situações de instabilidade pessoal, profissional e social, o valor dos modelos da correspondência pessoa-ambiente, assentes numa visão traço da personalidade (e.g., tipologia vocacional de Holland, 1997), foi posto em causa por diversos teóricos da tomada de decisão (e.g., Lent, Brown & Hackett, 2002; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983). Além disso, trabalhos recentes reconhecem a necessidade de aprofundamento de aspetos específicos deste processo (Gati & Tal, 2008; Hartung, 2010). Assiste-se a um interesse crescente em desenvolver teorias e modelos de decisão que integrem a complexidade e o dinamismo que caracterizam as sociedades de um mundo cada vez mais global (Silva, 2012). Passam a valorizar-se os fatores contextuais da tomada de decisão (Fouad & Katamneni, 2008; Vondracek et al., 1983), o papel dos acontecimentos não planeados (Mitchell et al., 1999), a criatividade e a adaptabilidade (Savickas, 2002), a utilidade de conceitos da teoria do caos, como a não-linearidade e a recursividade, para explicar as novas complexidades das vidas de trabalho dos indivíduos (Bright, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005).

Neste enquadramento, um dos aspetos que consideramos fundamental aprofundar é a questão da execução ou implementação de objetivos e planos vocacionais nos processos de tomada de decisão vocacional. Esta fase pressupõe um conjunto de aspetos cognitivos, emocionais e sociais que se prendem com o compromisso e a implicação do interessado na resolução de um problema vocacional. A execução ou implementação dos planos vocacionais constitui um momento crítico do ato

decisório (González & Rodríguez Moreno, 2006) com implicações significativas no ajustamento, satisfação e adaptabilidade dos indivíduos (Germeijs & Verschueren, 2007). Todavia, muitas questões sobre esta fase da escolha vocacional permanecem ainda por estudar (Jome & Phillips, 2005), uma lacuna que os investigadores vocacionais devem procurar colmatar. Neste sentido, este capítulo pretende chamar a atenção e rever a literatura principal sobre o tema da implementação das escolhas vocacionais. Apresentam-se os contributos dos modelos teóricos e estudos empíricos dedicados a este tópico e apontam-se implicações para a prática vocacional e investigação futura.

1.2. Modelos teóricos sobre a implementação de decisões vocacionais

A decisão vocacional foi analisada de forma diversa, de acordo com três abordagens distintas (Chartrand & Camp, 1991, citados por Santos, 2007). A primeira enquadra a decisão vocacional num processo evolutivo que ocorre ao longo de vários estádios de desenvolvimento. A escolha vocacional deixa de ser analisada isoladamente, por referência ao conteúdo da decisão, e passa a ser conceptualizada como um processo desenvolvimental (Super, 1990; Tiedeman, 1961). Exemplo disso é o modelo proposto por Tiedeman e colaboradores (Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963), no qual os autores descrevem a tomada de decisão como um processo que se repete ao longo da vida, em ciclos de planeamento - implementação, sempre que surge a necessidade de escolha. O desenvolvimento vocacional resulta do conjunto de decisões que a pessoa toma à medida que se desenvolve, constituindo-se como um processo evolutivo, contínuo e subjetivo, na linha do que vem sendo designado por construção de carreira (Savickas, 2008). A segunda abordagem analisa mais detalhadamente a forma como os indivíduos efetuam escolhas, em particular de natureza vocacional. Neste âmbito distinguem-se os modelos prescritivos (e.g., Gati & Asher, 2001) e os modelos descritivos (e.g., Harren, 1979; Krumboltz & Nichols, 1990; Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963) de tomada de decisão. Os modelos prescritivos centram-se nas decisões e na escolha vocacional, constituindo

tentativas de ajuda aos indivíduos na tomada de decisão com vista à redução de erros de escolha. Estes modelos procuram responder à questão “Como tomar melhores decisões?” e, neste sentido, prescrevem o caminho a seguir na tomada de decisão (Jepsen & Diley, 1974; Phillips & Paziienza, 1988). Os modelos descritivos procuram explicar o processo de tomada de decisão vocacional tal como ele ocorre, dando resposta à questão “Como são tomadas as decisões de carreira?”. Pode dizer-se que estudam o fenómeno natural pelo qual as pessoas decidem. A terceira, e última abordagem põe em evidência as variáveis individuais que distinguem os decisores. Nesta linha, têm vindo a desenvolver-se estudos sobre os estilos de decisão, as dificuldades no processo de tomada de decisão, a indecisão vocacional e estratégias não racionais de aproximação aos problemas vocacionais (cf., Hartung, 2010; Patton & McIlveen, 2009; Tien, 2007).

Alguns dos modelos referidos identificam a implementação da escolha como uma fase do processo decisional, onde se destacam os modelos desenvolvimentistas (e.g., Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O’Hara, 1963), cognitivos (e.g., Peterson, Sampson & Reardon, 1991) e sócio-cognitivos (e.g., Khul, 1986; Lent, 2005; Lent et al., 2002) da carreira.

Numa perspetiva desenvolvimentista, Tiedeman e colaboradores (Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O’Hara, 1963) concebem a decisão vocacional enquadrada no processo de desenvolvimento vocacional. A tomada de decisão é iniciada pela experiência de um problema vocacional e pelo reconhecimento da necessidade de tomar uma decisão, dependendo em larga medida das oportunidades sociais, das características pessoais e da capacidade da pessoa para se adaptar às circunstâncias. Com efeito, a decisão vocacional define-se como um processo dinâmico que se desenvolve em ciclos de planeamento ou antecipação e de implementação ou execução. Na fase de antecipação, o indivíduo procura a resolução do problema vocacional através da exploração de alternativas, da cristalização de opções e da definição e clarificação da escolha. Na fase de implementação, o indivíduo já se comprometeu com uma solução, procurando

agi-la no sentido do ajustamento. Os autores distinguem três subestádios na implementação de decisões, a saber: (i) a indução ou entrada no novo contexto; (ii) a adaptação e progressão no novo contexto e; (iii) a integração e aquisição de novas perspectivas. A indução acontece com a execução do plano de ação, o que se faz na interação do indivíduo com o meio. Contudo, a implementação da escolha, resultado da adaptação do indivíduo ao meio, difere do plano formulado. O indivíduo torna-se parte da região do sistema social no qual implementa o plano de ação, o que obriga à adaptação e ao aperfeiçoamento desse mesmo plano. Assim, a adaptação resulta do *feedback* positivo que o grupo oferece ao indivíduo, promovendo um forte sentido de identidade. O indivíduo sente-se integrado no grupo, experiencia um forte sentido de identidade e envolve-se ativamente no desenvolvimento do grupo. Por conseguinte, atua simultaneamente no sentido dos objetivos do grupo e dos objetivos pessoais, de forma a conseguir consistência entre ambos, o que se traduz na modificação dos objetivos e do campo do grupo. A integração acontece quando o indivíduo e o grupo procuram manter a organização dominante através de uma atitude de colaboração. O indivíduo sente-se satisfeito, pelo menos temporariamente, e o grupo considera-o bem sucedido. Esta fase tem, na sua essência, a síntese dos movimentos de diferenciação e de integração, o que resulta na consolidação da identidade. A diferenciação envolve a capacidade dos indivíduos para distinguirem as experiências com que se confrontam. A integração ou reintegração corresponde ao processo pessoal de reestruturação dessas mesmas experiências num todo significativo. O resultado destes dois processos é a reestruturação hierárquica, ou seja, a construção de quadros de referência mais complexos pela pessoa. Este processo repete-se ao longo da vida, sempre que surge a necessidade de tomar uma decisão. Assim, o desenvolvimento vocacional decorre das várias decisões que acontecem ao longo da vida de um indivíduo nas diferentes áreas de desenvolvimento. Trata-se, pois, de um processo de desenvolvimento pessoal, visto em relação com a escolha, entrada e progressão nos percursos escolar e vocacional. Por conseguinte, o desenvolvimento vocacional faz-se por referência a uma história individual de

decisões assim como ao contexto sócio-histórico em que a mesma ocorre (Tiedeman, 1961). Estes modelos são consistentes com a teoria e investigação da identidade sobre a simultaneidade do processo de identidade em diferentes domínios ou áreas de conteúdo e com a noção de interdependência de papéis de vida de Super (Taveira, 2000).

No seguimento destes trabalhos, Harren (1979) propõe outro modelo do processo de tomada de decisão, onde contempla também a implementação das escolhas. O autor organiza o processo de tomada de decisão numa sequência de quatro estádios. Eles são o conhecimento, o planeamento, o compromisso e a implementação. A fase de implementação acontece quando os indivíduos se confrontam, reagem e são assimilados pelo novo contexto. O autor identifica três soluções de ajustamento ao contexto, a saber: (i) a conformidade ou necessidade de aprovação social; (ii) a autonomia ou afirmação de necessidades e objetivos pessoais e; (iii) a interdependência ou consideração do *self* em situação. Estes modelos clássicos realçam, pois, a fase de implementação das escolhas no processo de decisão vocacional, situando-o no quadro do desenvolvimento vocacional.

Peterson e colaboradores (1991) propõem um modelo de tomada de decisão baseado nas teorias de processamento cognitivo de informação. A tomada de decisão inclui processos de resolução de problemas assim como processos cognitivos, afetivos e psicomotores de conversão de planos em ação. A tomada de decisão vocacional concretiza-se num ciclo de cinco estádios, que são a comunicação, a análise, a síntese, a avaliação e a execução (CASVE). Este ciclo redonda no processo através do qual o indivíduo integra o autoconhecimento e o conhecimento do mundo para formular e implementar um plano de ação (Peterson et al., 1991). Inicialmente, o indivíduo confronta-se com um desfasamento ou descontinuidade entre o estado atual e o estado ideal através de um conjunto de sinais externos e/ou internos (comunicação), problema que conduz à análise dos seus componentes causais e relacionais (análise) e à conseqüente reestruturação da informação no sentido da formulação de planos de ação (síntese) e respetiva priorização em função do potencial de sucesso, custos e benefícios (avaliação).

Finalmente, é selecionado um plano de ação e organizado numa sequência lógica de atividades tendo em vista a sua implementação (execução). Especificamente, a execução é a conversão da cognição em ação através da formulação e implementação de uma estratégia ou plano de ação. A solução do problema vocacional é operacionalizada pela formulação concreta de objetivos e séries lógicas de passos e da antecipação do tempo e recursos necessários à sua concretização. O ciclo termina quando é implementada uma solução, retomando à fase de comunicação, para avaliar o sucesso da decisão. Pode afirmar-se que este modelo apresenta contributos à compreensão da fase acional do processo de decisão, nomeadamente na indicação de comportamentos a desenvolver na resolução bem-sucedida da escolha vocacional. Ainda assim, há a destacar o enfoque quase exclusivo nos aspetos racionais do processo de decisão, o que tem sido perspetivado como uma limitação do modelo (Krieshok, Black & McKay, 2009; Phillips, 1997). Saliente-se, por exemplo, a importância de aspetos cognitivo-motivacionais na execução das decisões vocacionais (e.g., Giles & Larmour, 2006; Lens, Paixão, & Herrera, 2009; Sandler, 2000).

No âmbito das teorias da motivação, alguns trabalhos têm incidido no estudo do impacto dos processos motivacionais no desenvolvimento vocacional, o que pressupõe uma compreensão alargada de alguns processos pré e pós decisoriais como sejam os objetivos pessoais/vocacionais, as expectativas de autoeficácia em contexto vocacional, a perceção de barreiras e o controlo volitivo da ação planificada (Paixão, 2004). Com efeito, distinguem-se duas fases, a saber: (i) a fase pré-acional ou pré-decisional, correspondente à formação de objetivos e de intenções e; (ii) a fase acional ou pós-decisional, correspondente ao estabelecimento e manutenção das intenções e à avaliação do trajeto instrumental (Paixão, 2004). Enquanto a fase pré-acional corresponde à seleção de objetivos, formação de intenções e organização de planos prévios da ação, a fase acional propriamente dita implica a organização e a implementação de uma série de sub-tarefas intermediárias que pressupõem um processo contínuo de avaliação do movimento comportamental em direção às finalidades desejadas (Paixão,

2004). Concretamente, a execução de objetivos vocacionais pressupõe, da parte do indivíduo, a persistência na manutenção de uma intenção, a proteção do objetivo desejado perante a concorrência de outros objetivos valorizados, pelo próprio ou pelos outros, a percepção de competência para implementar a ação e o desencadear de estratégias autorregulatórias específicas de controlo dessa mesma ação (Khul, 1986). Entre essas estratégias incluem-se a seletividade ativa intencional, que facilita o processamento da informação relacionada com a escolha, o controlo da emoção, relacionado com a volição e com o controlo dos estados emocionais que podem pôr em causa a sua eficácia, e o controlo ambiental, que consiste em controlar a emoção e a motivação através da notificação de outros acerca das suas intenções ou outro tipo de influência pessoal sobre aspetos do ambiente (Miguel, 1997). Nesta linha, considera-se assim que condições pessoais e contextuais diversas podem favorecer a implementação de objetivos vocacionais, onde destacamos as expectativas ou crenças de autoeficácia, a percepção de barreiras e o controlo volitivo da ação (e.g., Paixão, 2004; Paixão & Silva, 2001; Paixão, Silva, Leitão & Miguel, 1998).

Lent e colaboradores (Lent, 2005; Lent et al., 2002), por sua vez, no âmbito da teoria sócio-cognitiva da carreira, referem-se igualmente ao processo de realização de escolhas. O modelo de escolha, nesta teoria, incide sobre o modo como os indivíduos selecionam os seus objetivos e tomam as suas decisões de carreira (Lent et al., 2002). Este modelo considera que as variáveis pessoais e contextuais exercem influência sobre as experiências de aprendizagem a que os indivíduos se submetem, e que estas, por sua vez, influenciam as suas expectativas de autoeficácia e de resultado. Estas crenças dos indivíduos acerca da sua competência e dos resultados associados determinam o interesse num domínio de carreira em particular. Os interesses, por sua vez, estimulam as escolhas e decisões que os indivíduos realizam acerca dos objetivos que desejam alcançar num determinado percurso de carreira. Após a definição dos objetivos, desenvolvem então um plano de ação, no qual identificam claramente os passos e as etapas necessárias à sua concretização. Segue-se a implementação dessas estratégias e ações, por

meio das quais os indivíduos irão alcançar um determinado nível de desempenho. Com efeito, as ações correspondem à tradução dos objetivos em comportamentos, constituindo parte integrante do processo de decisão. O modelo de escolha organiza-se então em três componentes principais: (i) a definição de objetivos para uma área específica; (ii) a realização de ações no sentido da implementação dos objetivos definidos e; (iii) as experiências subsequentes (Lent, 2005). Acresce que o sucesso na tomada de decisão, e especificamente na implementação das ações, é determinado pelas opções disponíveis, pela natureza das crenças pessoais de autoeficácia e expectativas de resultado, e pelos apoios e barreiras existentes (Lent, 2005; Lent et al., 2002). Quanto a este ponto, destaca-se o carácter específico e situacional das barreiras de carreira, o que leva a que diferentes obstáculos sejam percecionados em função das tarefas de desenvolvimento em questão (cf. Cardoso, 2009).

Em síntese, é de notar a referência à implementação de decisões em modelos clássicos da tomada de decisão vocacional, como são exemplo os modelos propostos por Tiedeman e colaboradores (Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O'Hara, 1963) e por Harren (1979). Paradoxalmente, poucos estudos empíricos acerca da tomada de decisão têm incidido nesta fase do processo, e a própria intervenção vocacional tende a centrar-se nas fases de planeamento das escolhas. Ainda assim, considerando os diversos modelos de tomada de decisão apresentados, destaca-se o reconhecimento da fase acional, de implementação das escolhas vocacionais, bem como a identificação de fatores pessoais e contextuais específicos implicados neste processo. Saliente-se, pois, o reduzido aprofundamento e incidência de estudos acerca do tema, tanto mais considerando o impacto positivo que a implementação bem sucedida das decisões tem no ajustamento e satisfação com as escolhas realizadas (Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002). Ainda assim, apresentamos, no ponto abaixo, um conjunto de estudos que consideramos relevantes na compreensão da temática em análise.

1.3. Estudos empíricos sobre a implementação de decisões vocacionais

Os estudos empíricos sobre a implementação de decisões são importantes na medida em que identificam um conjunto de traços e comportamentos dos indivíduos, bem como fatores contextuais que contribuem para a compreensão daquela fase de execução de objetivos vocacionais (e.g., Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1992, 1997; Phillips, Blustein, Jobin-Davis & White, 2002; Young et al., 2007).

Relativamente aos fatores pessoais implicados na execução ou implementação de decisões, alguns estudos sugerem a necessidade dos indivíduos apresentarem uma atitude metódica e sistemática de aproximação ao meio e de avaliação lógica de opções e ações bem como o uso de recursos pessoais e logísticos disponíveis. Outros estudos contrapõem a necessidade de se considerarem as diferenças individuais no comportamento de implementação (Phillips, 1992, 1997). Esta linha de estudo identifica diferentes fatores da variabilidade do comportamento de implementação vocacional, como sejam a qualidade do processo de tomada de decisão, a autoestima, o locus de controlo, a informação acerca do *self* e do mundo, as expectativas de autoeficácia e as estratégias de *coping* privilegiadas (Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1992; Phillips et al., 2002; Skorikov, 2007). Concretamente, as estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos face às tarefas de decisão têm implicações na qualidade da implementação traduzida, por exemplo no compromisso e investimento com a escolha (Germeijs & Verschueren, 2007). Além disso, a participação dos indivíduos em atividades de aprofundamento e exploração de capacidades, interesses e competências bem como a sua preparação e disponibilidade para se mobilizarem em situações de transição contribuem para a qualidade do processo em termos de adaptação e ajustamento (Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002). Destacam-se, ainda, os processos de pesquisa e de persuasão como determinantes da qualidade do processo de implementação das escolhas, na medida em que constituem estratégias de seleção, criação e concretização de oportunidades de carreira nos diversos contextos de vida

(Jome & Phillips, 2005). Os indivíduos bem-sucedidos na concretização das estratégias de pesquisa e de persuasão, inerentes à execução de objetivos vocacionais, são descritos como apresentando um conjunto de comportamentos e competências facilitadoras destes processos. Assim, parecem ser responsáveis e conscienciosos, sentem-se confortáveis na interação com os outros e revelam autoconfiança na implementação da escolha. À medida que avançam no processo de implementação, investem em comportamentos de pesquisa, revelam sólidas competências orais e escritas e demonstram-se à vontade na interação interpessoal. Isto está em linha com a ideia de que os indivíduos necessitam essencialmente de competências facilitadoras da inserção e do desenvolvimento nos contextos educativos e profissionais, destacando-se assim as competências de carreira. Estas incluem as competências de autoria, relativas à capacidade para estabelecer uma relação significativa e útil entre os investimentos realizados na educação ou formação, o papel de trabalhador desejado e a biografia ou estilo de vida pretendido, as competências de transição, referentes à capacidade para comunicar ou demonstrar o seu valor e, se necessário, realizar compromissos e negociar finalidades, e competências de trabalho, correspondentes à capacidade para se manter num dado contexto em circunstâncias de mudança, baseado num sentido de direção e de identidade (Taveira, 2004). No mesmo sentido, diversos estudos reconhecem o papel dos comportamentos proativos e empreendedores no ajustamento, adaptação e sucesso na carreira (e.g., Fuller & Marler, 2009; Obschonka, Silbereisen, Schmitt-Rodermund & Stuetzer, 2011; Saks, Gruman & Cooper-Thomas, 2011; Vos, Hauw & Heijden, 2011). Os indivíduos proativos são caracterizados por comportamentos de procura de oportunidades, demonstração de iniciativa e persistência face às mudanças. Estes comportamentos favorecem o sucesso na carreira ao longo da vida dos indivíduos (Fuller & Marler, 2009). Também a atitude empreendedora na fase da adolescência é preditora dessa mesma atitude ao longo do percurso de carreira e do sucesso na mesma (Obschonka et al., 2011).

Além dos aspetos pessoais referidos, importa destacar as evidências presentes na literatura vocacional acerca da importância do meio envolvente apoiante. Vários estudos referem recursos e fontes de suporte ao processo de implementação da decisão (e.g., Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009; Falconer & Hays, 2006; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Young et al., 2007). A família, por exemplo, tem sido considerada como o fator de maior influência no desenvolvimento de carreira e, especificamente, na tomada de decisão vocacional (Whiston & Keller, 2004). A investigação empírica tem evidenciado a importância que as variáveis estruturais (e.g., estatuto sócio-económico, meio étnico de origem e configuração familiar) e processuais (e.g., encorajamento parental, interação pais/filhos, comportamento intencional) da família têm no desenvolvimento de carreira dos jovens (Whiston & Keller, 2004). Concretamente em fases de implementação de decisões, os pais exercem um papel importante, quer diretamente através da relação que estabelecem com os filhos, quer indiretamente através das atividades que promovem e em que participam na sua relação com o meio (Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009). Assim, a qualidade do processo de implementação das escolhas relaciona-se com as condições que os contextos familiares proporcionam, nomeadamente em termos de apoio afetivo e instrumental (Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2001; Young et al., 2006). Também a escola tem sido apresentada como um contexto determinante das escolhas escolares e profissionais (Bright, et al., 2005; Carvalho & Taveira, 2010a; Gati & Tal, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Neste contexto, pode dizer-se que o papel dos professores na tomada de decisão decorre da sua influência direta nos alunos, nomeadamente através da relação que estabelecem com eles, e da sua influência indireta, mediada por outras variáveis tais como a realização académica e o currículo. Além disso, esta influência pode ser mais ou menos deliberada, dependendo da intencionalidade dos objetivos e práticas dos professores em termos de desenvolvimento vocacional (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Mouta & Nascimento, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Pinto et al., 2003). Além da

família e da escola, outros contextos e fatores contextuais têm sido apontados como determinantes das decisões vocacionais, nomeadamente os pares e os psicólogos (Bright, et al., 2005; Carvalho & Taveira, 2010a; Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010).

Os jovens tendem a indicar variados tipos de recursos facilitadores do processo de decisão, colocando ênfase nas experiências e relações mais informais (Carvalho & Taveira, 2009; Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002). Lent e colaboradores (2002), num estudo de cariz qualitativo com estudantes universitários, reiteram a importância destas variáveis enquanto elementos facilitadores, mas identificam também barreiras inibidoras da implementação da escolha (e.g., limitações económicas e ausência de apoio). Pode concluir-se que a qualidade do processo de implementação das decisões resulta do enquadramento do sujeito ativo e agêntico num contexto apoiante do ponto de vista afetivo e instrumental. Deste modo, a diversidade de fatores pessoais e contextuais devem ser considerados na compreensão da implementação de decisões.

1.4. Considerações finais

No âmbito da Psicologia Vocacional, o conceito de decisão ou escolha é agora retomado com enfoque renovado por diversos modelos teóricos e estudos empíricos. Isto traduz a necessidade de novas leituras da tomada de decisão, onde destacamos o caráter multidimensional e dinâmico em termos processuais, valorizamos o papel da interação entre o indivíduo e os contextos nas escolhas, o interesse na intervenção centrada na fase acional da decisão e a desejabilidade de intervenções capazes de responder às exigências de adaptabilidade à mudança (Gati & Tal, 2008; Tien, 2007). De facto, o enfoque é colocado no processo de decisão, enquadrado no desenvolvimento vocacional do indivíduo, e para o qual concorrem variáveis individuais, relacionais e contextuais. Reconhece-se que os percursos de carreira deixaram de ser lineares, passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida, que decorrem de problemas vocacionais com efeitos numa ou mais áreas de vida (Barros, 2010). O indivíduo assume o papel de

protagonista nas decisões de carreira, mas sempre em interação com múltiplos contextos de vida. Daqui advém a valorização da agência e proatividade do indivíduo bem como o reconhecimento de dimensões sócio-afetivas e contextuais presentes nas decisões de carreira (Gati & Tal, 2008; González & Rodríguez Moreno, 2006; Krieshok et al., 2009; Phillips, 1997).

Especificamente, no processo de tomada de decisão vocacional, destaca-se a fase acional inerente à implementação das escolhas. Diversos modelos de tomada de decisão vocacional identificam a implementação da escolha como uma fase do processo decisional (e.g., Harren, 1979; Lent et al., 2002; Peterson et al., 1991; Tiedeman & O'Hara, 1963). De acordo com isto, a definição do projeto vocacional não termina com a escolha, exigindo a implementação das intenções. Concluídas as tarefas de planeamento, iniciam-se as tarefas de implementação e de ajustamento às consequências da escolha. Por exemplo, no sistema educativo português, o 10º ano de escolaridade corresponde ao início do ensino secundário e, potencialmente, à implementação de uma escolha planeada em termos de área escolar e profissional. Esta fase corresponde à tradução dos objetivos e planos vocacionais em ações, tendo por isso implicações significativas em termos de ajustamento, satisfação e adaptabilidade (Germeijs & Verschueren, 2007). Todavia, apesar da diversidade de modelos teóricos e estudos empíricos sobre a tomada de decisão vocacional (cf. Jepsen & Diley, 1974; Phillips & Pazzienza, 1988), as referências à implementação da escolha são escassas.

Nesta linha, os diversos modelos e estudos empíricos acerca do tema reconhecem um conjunto de competências, atitudes e condições específicas à implementação de decisões escolares e profissionais (e.g., informação sobre o *self* e sobre o meio, autoeficácia, estratégias de pesquisa e de persuasão) assim como competências, atitudes e condições mais genéricas do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (e.g., competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, estratégias de *coping*) que contribuem para a implementação bem-sucedida dessas mesmas decisões (Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent et al., 2002; Phillips, 1992).

A postura ativa e agêntica do indivíduo enquadrada num contexto apoiante parecem constituir-se como o cenário facilitador deste processo (Lent, 2005; Phillips et al., 2002; Young et al., 2007). Especificamente, a capacidade de agência dos indivíduos tem sido realçada por diferentes modelos teóricos e estudos empíricos relativos à implementação de decisões vocacionais (e.g., Carvalho & Taveira, 2010b; Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002). Considerando, aliás, a multiplicidade e imprevisibilidade das transições de vida, a implementação das escolhas afigura-se, sobretudo, como um momento propício ao desenvolvimento de competências e de criação/aproveitamento de oportunidades. É, pois, um componente central do processo de tomada de decisão e, por conseguinte, da carreira. Assim afirmamos a necessidade de reconhecer a implementação das escolhas, sejam de carácter académico ou profissional, como uma fase distinta do processo de decisão e do percurso dos indivíduos, o que tem obrigatoriamente implicações em termos da prática vocacional.

Pode concluir-se que a qualidade do processo de implementação das decisões resulta do enquadramento complexo e dinâmico do indivíduo, enquanto sujeito ativo e agêntico, num contexto apoiante do ponto de vista afetivo e instrumental. A diversidade de fatores pessoais e contextuais, numa perspetiva holística e dinâmica, devem pois ser considerados na compreensão do papel do indivíduo na implementação de decisões bem como na organização da intervenção vocacional.

1.4.1. Implicações para a intervenção vocacional

A literatura vocacional revela que a intervenção neste domínio tende a centrar-se em fases de planeamento das decisões vocacionais, dedicando menos atenção às fases de implementação das escolhas (Fouad & Katamneni, 2008; Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002). Ainda assim, as intervenções mais dedicadas à implementação de planos e de objetivos vocacionais têm incidido, sobretudo, na transição escola-trabalho, nomeadamente na promoção de estratégias de procura de emprego e no

treino de competências de entrevista (Phillips, 1992). Contudo, neste capítulo identificamos um conjunto de fatores pessoais e contextuais determinantes da implementação de decisões vocacionais e, por isso, a considerar na prática vocacional. Em termos de características pessoais, identificaram-se competências e atitudes específicas à implementação de decisões escolares e profissionais, como sejam a informação sobre o *self* e sobre o meio, a autoeficácia e as estratégias de pesquisa e de persuasão, mas também competências e atitudes mais genéricas do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo, como sejam as competências de comunicação e de relacionamento interpessoal e as estratégias de *coping*, que devem ser consideradas na organização de programas de intervenção vocacional (Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1992). Com efeito, importa considerar a organização de atividades como *workshops* para promoção de competências de comunicação oral e escrita, de relacionamento interpessoal e estratégias de *coping*, assim como programas de promoção de estratégias de pesquisa e de persuasão e ações de informação sobre o meio. Em termos de características do meio, identificaram-se condições facilitadoras do processo de implementação de decisões, sobretudo, sustentadas no apoio afetivo e instrumental às ações dos jovens por parte de diversas figuras significativas. Deste modo, verifica-se a necessidade de estimular o reconhecimento/aprovação sociais e o suporte/apoio, promover experiências diversificadas e garantir recursos logísticos e financeiros (Carvalho & Taveira, 2010b; Jome & Phillips, 2005; Lent et al., 2002; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1992).

A intervenção vocacional em fases de implementação das escolhas deve constituir-se como promotora de oportunidades de desenvolvimento de competências mais genéricas (e.g., sociais), competências específicas da escolha académica e/ou profissional (e.g., estudo, empregabilidade) e competências de carreira (e.g., autoeficácia, autoria). Deve ainda contribuir para o aprofundamento e dinamização de redes de suporte como estratégia privilegiada de promoção de competências e de consolidação de uma bolsa de recursos de apoio e de gestão de barreiras/obstáculos.

1.4.2. Implicações para a investigação futura

Conforme já referido, as referências à implementação da escolha são escassas. Jome e Phillips (2005) afirmam que muitas questões sobre a fase de implementação da escolha permanecem por estudar e realçam a necessidade de se investir neste tema, tendo em conta o papel crítico que a implementação tem no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Mantém-se a necessidade de atualização e aprofundamento do conhecimento acerca da implementação de decisões.

Embora diversos modelos identifiquem a implementação das escolhas como uma fase do processo de decisão vocacional, não fica claro o modo como a mesma é concretizada pelos diferentes indivíduos, nos diferentes momentos da carreira. Importa ampliar o conhecimento acerca do processo de implementação de decisões, considerando a diversidade de estratégias utilizadas pelos indivíduos em diferentes situações de vida. Além disso, é necessário conhecer as condições facilitadoras do processo de implementação, destacando-se por exemplo as características pessoais e os fatores contextuais subjacentes à implementação bem-sucedida. Além disso, parece fundamental a organização de modelos de intervenção vocacional eficazes, que considerem o processo de decisão numa perspetiva integradora e holística. Fica o desafio à organização de modelos integrados de intervenção vocacional, que tomem em linha de conta as diferentes fases do processo de tomada de decisão bem como os fatores intervenientes neste processo.

1.5. Referências

- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 11(2)*, 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Bojuwoye, O., & Mbanjwa, S. (2006). Factors impacting on career choices of Technikon students from previously disadvantaged high schools. *Journal of Psychology in Africa, 16(1)*, 3-16.

- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.
- Cardoso, P. (2009). *Inventário de percepção de barreiras da carreira*. Évora: Universidade de Évora.
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010a, abril). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para o estudo do papel dos professores e dos profissionais de orientação*. Trabalho apresentado na VI Conferência do Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e Intervenção, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010b, julho). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para uma intervenção concertada*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”, Braga.
- Falconer, J. W., & Hays, K. A. (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students: A focus group approach. *Journal of Career Development*, 32, 219-233.
- Fuller, B. & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 329-345. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.008
- Fouad, N. & Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Gati, I., & Asher, I. (2001). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In T. L. Leong & A.

- Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 6–54). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.157-185). Sydney: Springer.
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, *68*, 189-204. doi:10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Giles, M. & Larmour, S. (2006). The theory of planned behavior: A conceptual framework to view the career development of women. *Journal of Applied Social Psychology*, *30*(10), 2137–2157.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *8*(1), 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- González, M. A. & Rodríguez Moreno, M. L. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Un enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educativa*, *20*(38), 13-38.
- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, *14*, 119-133.
- Hartung, P. J. (2010). Practice and research in career counseling and development – 2009. *Career Development Quarterly*, *59*(2), 98-142.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd. ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Jepsen, D., & Diley, J. (1974). Vocational decision-making models: A review and comparative analysis. *Review of Educational Research*, *44*, 331-349.

- Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- Kuhl, J. (1986). Motivation and information processing: A new look at decision making, dynamic change, and action control. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds.), *The handbook of motivation and cognition: Foundations of social behavior* (pp. 379-403). New York: The Guilford.
- Krieshok, T., Black, M. & McKay, R. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 275-290. doi:10.1016/j.jvb.2009.04.006
- Krumboltz, J. D. & Nichols, C. W. (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* (pp.159-192). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lens, W., Paixão, P., Herrera, D. (2009). Instrumental motivation is extrinsic motivation: So what?. *Psychologica*, 50, 21-40.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-227). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.
- Miguel, J. P. (1997). *A informação de carreira no ensino superior*. Atas da Conferência Internacional sobre a Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa (pp. 127-139). Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S. & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115-124.

- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultadoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(1)*, 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 439-465.
- Munhoz, I. & Melo-Silva, L. (2011). Educação para a carreira: Conceções, desenvolvimento e possibilidades no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12(1)*, 37-48. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E. & Stuetzer, M. (2011). Nascent entrepreneurship and the developing individual: Early entrepreneurial competence in adolescence and venture creation success during the career. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 121-133. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.005
- Paixão, M. P. (2004). A avaliação dos fatores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M. P. & Silva, J. M. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão vocacional: Estudo exploratório. *Psychologica, 26*, 175-185.
- Paixão, M. P., Silva, J. T., Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (1998). A dimensão cognitivo-motivacional no controlo da ação. *Psychologica, 20*, 5-13.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, W. & McIlveen, P. (2009). Practice and research in career counseling and development – 2008. *Career Development Quarterly, 58*, 118-161.
- Peterson, G., Sampson, J. & Reardon, R. (1991). *Career development and services. A cognitive approach*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

- Phillips, S. (1992). Career counseling: Choice and implementation. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (2nd ed., pp. 513-547). Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Phillips, S. (1997). Toward an expanded definition of adaptative decision-making. *The Career Development Quarterly*, *45*, 275-287.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, *61*, 202-216.
- Phillips, S. D., & Paziienza, N. J. (1988). History and theory of the assessment of career development and decision making. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Career decision making* (pp. 1-31). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psicologica*, *26*, 135-149.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, *16(1)*, 37-58.
- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R. & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *11(2)*, 201-212. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Saks, A. M., Gruman, J. A. & Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, *79(1)*, 36-46. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.007
- Sandler, M. E. (2000). Career decision-making self-efficacy, perceived stress, and an integrated model of student persistence: A structural model of finances, attitudes, behavior, and career development. *Research in Higher Education*, *41(5)*, 537-580.
- Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.

- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2008). David V. Tiedeman: Engineer of career construction. *The Career Development Quarterly*, 56, 217-224.
- Silva, J. T. (2012). Carreira, agência e criatividade. In L. Faria, A. Araújo, F. Morais, E. Sá, J. C. Pinto & A. D. Silva (Coords.), *Carreira, criatividade e empreendedorismo* (pp.21-35). Braga. APDC.
- Skorikov, V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: IEP/UM.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.
- Tiedeman, D. V. & Miller-Tiedeman, A. (1984). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp. 308-337) Oxford: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Tien, H. S. (2007). Practice and research in career counseling and development - 2006. *The Career Development Quarterly*, 56, 98-140.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.

- Vos, A. D., Hauw, S. D. & Heijden, B. I. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 438-447. doi: 10.1016/j.jvb.2011.05.010
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 493-568.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 1-23. doi:10.1016/j.jvb.2005.05.001
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transitions to adulthood: Two case illustrations. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 7*, 149-158.

Capítulo 2. A utilização da *grounded theory* em estudos de Psicologia Vocacional

Resumo

A *grounded theory* é uma metodologia qualitativa que tem vindo progressivamente a ser mais utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em diferentes áreas da Psicologia. O objetivo último da *grounded theory* é gerar teoria através de um conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de recolha e de análise de dados. O presente trabalho inscreve-se no reconhecimento dos contributos da *grounded theory* para a teoria psicológica e debruça-se na sua aplicação à Psicologia Vocacional. Pretende-se, assim, aprofundar e disseminar o conhecimento acerca da utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional. Na primeira parte deste capítulo são apresentados aspetos relativos à caracterização da metodologia, nomeadamente pressupostos, características e procedimentos. Discute-se, também, a escolha e a validação dos estudos de *grounded theory*. Na segunda parte são analisados alguns estudos de *grounded theory* realizados no âmbito da Psicologia Vocacional. Conclui-se com a discussão de aspetos relativos à utilização da metodologia e implicações para a investigação psicológica.

Palavras-chave: Metodologias qualitativas, *grounded theory*, psicologia vocacional.

2.1. Introdução

A *grounded theory* é uma metodologia qualitativa que tem vindo progressivamente a ser utilizada pelos investigadores no âmbito das ciências sociais e humanas, nomeadamente em diferentes áreas da Psicologia (Fernandes & Maia, 2001; Lee, Mitchell & Sablynski, 1999; Pidgeon & Henwood, 1997). Surgiu no âmbito de estudos sociológicos, em certa medida, como reação à insatisfação com os modelos dominantes à época, ora excessivamente desfasados dos interesses de estudo, ora demasiadamente especulativos (Fernandes & Maia, 2001). Barney Glaser e Anselm Strauss, autores originais da metodologia, conceberam-na como um modelo de investigação enraizado¹, que combina o rigor e a sistematização com a aproximação do investigador à realidade no sentido da teorização. A *grounded theory* é, assim, definida como uma metodologia de investigação sustentada em procedimentos sistemáticos e rigorosos de recolha e de análise de dados que visa gerar teoria (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998).

Não é por isso de estranhar que a Psicologia tenha importado este modelo de investigação social. Por um lado, tendo como objeto de estudo o comportamento humano, o investigador não pode ignorar dados qualitativos relativos à experiência e à atribuição de significados, capazes de ilustrar dimensões pessoais, interativas e históricas da realidade pessoal. Por outro lado, esta valorização de aspetos subjetivos da experiência está em linha com as preocupações atuais da Psicologia. É neste sentido que Charmaz (2003) afirma que a *grounded theory* oferece contributos à revisão da teoria psicológica e dos respetivos métodos de investigação.

Especificamente na Psicologia Vocacional, a *grounded theory* tem sido uma das metodologias qualitativas privilegiada com objetivos de elaboração de teoria (cf. Lee et al., 1999). Apesar do debate em torno da utilização da *grounded theory* e das críticas apontadas a diversos trabalhos relativamente à sua aplicação, continua a ser reconhecido o contributo fundamental da metodologia para o aprofundamento do conhecimento acerca de tópicos

¹No original "grounded" (Glaser & Strauss, 1967).

específicos da Psicologia (Carvalho & Taveira, 2010; Henwood & Pidgeon, 1995, 2003; Lee et al., 1999; Pidgeon & Henwood, 1997; Schultheiss, 2008).

O presente capítulo inscreve-se no reconhecimento dos contributos da *grounded theory* para a teoria psicológica e debruça-se na sua aplicação à Psicologia Vocacional. Pretende-se, assim, aprofundar e disseminar o conhecimento acerca da utilização da *grounded theory* neste domínio de estudo. Na primeira parte deste capítulo são apresentados aspetos relativos à caracterização da metodologia, nomeadamente pressupostos, características e procedimentos. Discute-se, também, a escolha e a validação dos estudos de *grounded theory*. Na segunda parte do capítulo são analisados alguns estudos de *grounded theory* realizados no âmbito da Psicologia Vocacional. Este capítulo é concluído com a discussão de aspetos relativos à utilização da metodologia e implicações para a investigação psicológica.

2.2. Caracterização da *grounded theory*

2.2.1. Pressupostos da *grounded theory*

A *grounded theory* foi inicialmente apresentada por Barney Glaser e Anselm Strauss, na obra “*The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*” publicada em 1967, e posteriormente, desenvolvida por outros autores (e.g., Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998). Os autores originais propuseram uma metodologia de investigação que permitisse gerar teoria a partir dos dados, respondendo a um conjunto de questões, necessidades e especulações associadas à Sociologia e à investigação social. Conceberam a *grounded theory* como uma metodologia rigorosa e sistemática de recolha e análise de dados, através de um processo indutivo de produção de conhecimento (Fernandes & Maia, 2001).

Glaser foi influenciado pelos trabalhos de Paul Lazarsfeld, considerado inovador nas metodologias quantitativas. Além disso, foi influenciado por tradições que enfatizavam a investigação empírica em conjugação com o desenvolvimento de teoria (Strauss & Corbin, 1998). O autor assume uma

posição ontológica realista e epistemológica positivista, ao afirmar que os fenómenos emergem diretamente dos dados, sendo função do investigador descobri-los e elaborar a teoria correspondente (Glaser, 1992, 2002).

Strauss foi influenciado pelo modelo interacionista, colocando o foco em aspetos como a relevância da teoria nascida dos dados para o desenvolvimento de uma disciplina ou modelo, a complexidade e a variabilidade dos fenómenos e da ação humana, a crença de que as pessoas são atores que têm um papel ativo na resposta a situações problemáticas, a crença de que as pessoas agem com base em construção de significados, a compreensão de que o significado é definido e redefinido na interação, a sensibilidade para o processo dos fenómenos e a atenção para a interrelação entre condições, ação e consequências (Strauss & Corbin, 1998). O autor apresenta uma conceção pós-positivista, segundo a qual se reconhecem fenómenos que não podem ser diretamente medidos, embora seja possível uma aproximação relativamente objetiva aos dados (Weed, 2009).

Em certa medida, a *grounded theory* faz a ponte entre métodos de raiz positivista e de raiz interpretativa. A obra original dos autores apresenta, por um lado, sinais da epistemologia positivista de Glaser, patentes na ideia de que a realidade é conhecida através do método da descoberta e com ênfase no uso de técnicas sistemáticas, e por outro lado, das tradições interpretativas privilegiadas por Strauss, nomeadamente na valorização da forma como as pessoas constroem ações, significados e intenções (Charmaz, 2003).

Outros autores demarcam-se claramente do paradigma positivista, inspirando-se no paradigma construtivista (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Henwood & Pidgeon, 2003). Charmaz (2003, 2006) vem liderar uma posição construtivista e interpretativa subjacente à *grounded theory*. Com efeito, o enfoque é colocado na construção de significados através da interação entre o investigador e o investigado (Charmaz, 2006). A revisão construtivista da *grounded theory* procura combinar o rigor sistemático da análise com o carácter criativo e dinâmico do processo de investigação (Henwood & Pidgeon, 2003). Além disso, incide na construção de teoria e não na descoberta. Nesta linha, o conhecimento científico do mundo não reflete

diretamente o mundo tal como ele existe externamente ao sujeito conhecedor, mas é construído pelas pessoas no contexto de relações históricas, sociais e culturais (Henwood & Pidgeon, 1995). Daqui decorre que o conhecimento é contextualizado, dependente do sujeito conhecedor e subjetivo, pelo que o processo de construção implica procedimentos metodológicos facilitadores da compreensão das experiências e dos significados que os indivíduos constroem em interação (Fernandes & Maia, 2001).

A existência de diferentes linhas de utilização desta metodologia, suportadas em diferentes pressupostos ontológicos e epistemológicos, originou intenso debate em torno da *grounded theory* (e.g., Glaser, 2009; Greckhamer & Koro-Ljungberg, 2005; Heath & Cowley, 2004; Holt & Tamminen, 2010a, 2010b; Seldén, 2004; Weed, 2009). Alguns autores referem, aliás, a necessidade de distinguir os modelos Glaserianos, Straussarianos e Construtivistas de *grounded theory* bem como a importância dos estudos explicitarem a posição ontológica e epistemológica subjacente à escolha da metodologia dadas as implicações teóricas e metodológicas desta mesma opção (Greckhamer & Koro-Ljungberg, 2005; Holt & Tamminen, 2010a, 2010b; Mills, Bonner & Francis, 2006; Weed, 2009). O quadro 2.1 sintetiza as diferenças entre os modelos Glaserianos, Straussarianos e Construtivistas de *grounded theory*, que aprofundaremos nos pontos abaixo deste capítulo.

2.2.2. Características da *grounded theory*

A *grounded theory* define-se como um processo sistemático de recolha e análise de dados tendo em vista a *descoberta ou construção* de teoria² (Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1998). A literatura apresenta a *grounded theory*, ora como metodologia ou forma de pensar e estudar a realidade social, ora como método ou conjunto de procedimentos e técnicas de recolha e de análise de dados (Strauss & Corbin, 1998).

²No original "discovery" (Glaser & Strauss, 1967) e "construction" (Charmaz, 2003, 2006).

Quadro 2.1. Diferenças entre os modelos Glaserianos, Straussianos e Construtivistas da *grounded theory*

Modelos	Posição ontológica e epistemológica	Objetivo	Recolha e análise de dados	Sensibilidade teórica	Uso da literatura	Códigos e diagramas	Categoria central
Modelos Glaserianos (e.g., Glaser & Strauss, 1967)	Realista e positivista;	Descoberta da teoria;	Indução; As categorias emergem dos dados; Rejeita a transcrição dos dados;	O investigador entra no campo de investigação sem ideias prévias, deixando as categorias emergir dos dados;	A revisão da literatura não antecede a recolha e a análise de dados;	A codificação é a ferramenta analítica central; Distinguem-se a codificação aberta, a conceptualização teórica e a comparação constante;	A categoria central destaca-se entre as restantes;
Modelos Straussianos (e.g., Strauss & Corbin, 1998)	Realista e interpretativa;	Construção da teoria;	Indução, dedução e verificação; As categorias emergem dos dados;	O investigador recorre a um conjunto de técnicas que estimulam a sensibilidade teórica;	A literatura pode ser utilizada como uma ferramenta de otimização do processo de análise de dados;	Propõem um conjunto de procedimentos de codificação; Distinguem a codificação aberta, axial e seletiva; Privilegiam diagramas;	A categoria central integra os diferentes aspetos da teoria, correspondendo a uma narrativa que a representa;
Modelos Construtivistas (e.g., Charmaz, 2003, 2006)	Relativista e subjetiva;	Construção da teoria;	As categorias refletem a interação entre o observador e o observado; Recolha, análise e transcrição de dados;	Valoriza a sensibilidade teórica do investigador;	A literatura pode ser utilizada como uma ferramenta de otimização do processo de análise de dados;	Recorre aos diferentes procedimentos de codificação; Utiliza memorandos;	Privilegia a construção de uma narrativa;

Elencam-se, em seguida, um conjunto de características que definem a *grounded theory* enquanto metodologia de investigação.

Conforme referido anteriormente, o objetivo último da *grounded theory* é gerar teoria. Com efeito, a noção de teoria é central nesta metodologia. A teorização é definida como o ato de construção, a partir dos dados, de uma grelha de leitura que sistematicamente integre os diferentes conceitos em afirmações de relação. A teoria não se limita à descrição dos fenómenos, mas antes implica a explicação e predição de acontecimentos (Strauss & Corbin, 1998). O conceito de teoria distingue-se, assim, dos conceitos de descrição e de categorização conceptual. A descrição consiste em contar uma história, por vezes de forma gráfica e detalhada, sem interpretar acontecimentos e sem explicar o porquê da sua ocorrência. A categorização conceptual consiste em classificar acontecimentos e objetos em dimensões, sem que se relacione necessariamente as classificações entre si.

No processo específico de construção de teoria devem ser garantidas um conjunto de condições básicas, conforme apresentado na figura 2.1.

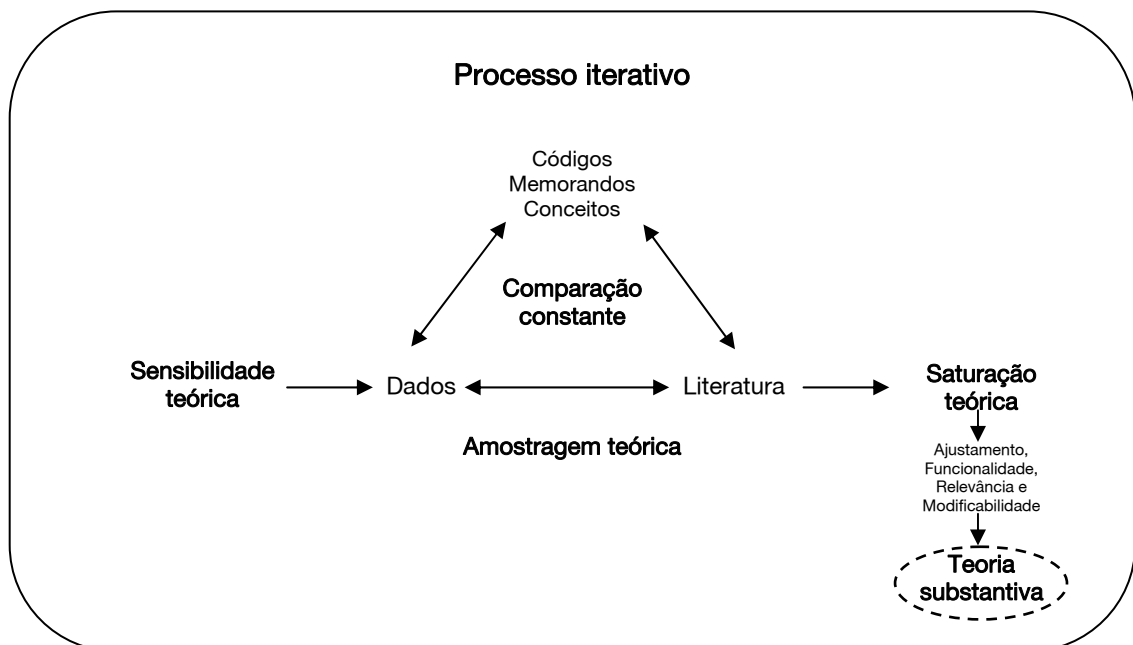


Figura 2.1. Processo de construção de teoria a partir da *grounded theory* (adaptado de Weed, 2009, p. 506)

As condições básicas são: (i) o processo iterativo; (ii) a amostragem teórica; (iii) a sensibilidade teórica; (iv) os códigos, memorandos e conceitos; (v) a comparação constante; (vi) a saturação teórica; (vii) o ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade e; (viii) a teoria substantiva (e.g., Bryant & Charmaz, 2007; Charmaz, 2003, 2006; Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990, 1994, 1998).

A *grounded theory* envolve um processo iterativo baseado na interação entre a recolha e a análise de dados. Com efeito, a análise dos dados inicia-se simultaneamente à sua recolha, estabelecendo-se uma relação interatuante entre as duas fases. Os dados são recolhidos, analisados e comparados com a literatura, seguindo-se nova recolha de dados, informada pela análise anterior, e posteriormente analisada e comparada com a literatura e com os conceitos originais. Este processo repete-se até à saturação teórica dos dados (Weed, 2009). A saturação teórica acontece quando as categorias encontradas começam a estabilizar e os casos novos não trazem nada de novo ao investigador (Fernandes & Maia, 2001). A amostra, neste âmbito, é definida como teórica. Trata-se de uma amostra definida pela análise e, por conseguinte, relevante do ponto de vista da tipicidade ou da variabilidade do fenómeno em estudo, e não do ponto de vista estatístico (Strauss & Corbin, 1998). Deste modo, a amostra é informada pela análise e a sua construção é simultânea à recolha e análise dos dados.

Neste processo, a sensibilidade teórica assume um papel central na medida em que assegura que os investigadores iniciam a investigação com conhecimento sobre a área em análise, mas sem qualquer noção pré-concebida acerca do que irão descobrir. Com efeito, a *grounded theory* envolve um processo dialético constante entre os dados e os conceitos, tendo por base a sensibilidade teórica do investigador. O conhecimento prévio do investigador, a literatura e outro material podem servir para informar o contexto conceptual, as questões de investigação, a análise dos dados e a discussão dos resultados obtidos (Henwood & Pidgeon, 2003; Holt & Tamminen, 2010a).

As categorias resultantes do processo de análise de dados configuram a teoria e, por isso, são centrais no processo de *grounded theory*. Do ponto de vista da estratégia metodológica, isto traduz-se na utilização de códigos e de conceitos, orientados pela utilização de memorandos. As técnicas de análise palavra-a-palavra, linha-a-linha, incidente-a-incidente bem como os procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva podem ser utilizados para facilitar o processo de conceptualização dos dados. Conforme veremos abaixo, o questionamento e comparação constante são também fundamentais neste processo. Não se trata de utilizar mecanicamente estes procedimentos, mas sobretudo de pensar teoricamente desde o início do estudo tendo em vista a construção de teoria substantiva (Holt & Tamminen, 2010a). Todo o processo deve dar origem a uma teoria substantiva, isto é, uma teoria relativamente específica a um grupo e/ou lugar, que se aplica a tópicos de uma disciplina (Strauss & Corbin, 1998). Ainda assim, os estudos de *grounded theory* podem dar origem a teorias mais abstratas e formais.

O ajustamento, a funcionalidade, a relevância e a modificabilidade são elementos que permitem avaliar a teoria ou o resultado do estudo de *grounded theory* (Glaser & Strauss, 1967). O ajustamento refere-se ao modo como os conceitos e a teoria refletem os incidentes e o fenómeno estudado. A funcionalidade do modelo elaborado resulta da sua capacidade para explicar os problemas e os processos estudados. A relevância da teoria relaciona-se com a correspondência às necessidades reais daqueles a que se referem os processos estudados. Finalmente, a teoria construída é provisória e modificável, isto é, deve estar aberta à possibilidade de extensões ou desenvolvimentos de forma a acomodar-se a novos resultados de investigação posterior.

A figura 2.1 representa o modo como os elementos centrais da *grounded theory* se relacionam entre si. Da análise das suas características básicas conclui-se que a *grounded theory* corresponde a um processo iterativo de análise de dados, sustentado no questionamento e comparação constante, com vista a gerar teoria substantiva. Neste processo, o investigador

utiliza um conjunto de procedimentos e técnicas diversas, conforme apresentado no ponto seguinte deste capítulo.

2.2.3. Procedimentos da *grounded theory*

Afirmamos anteriormente que a *grounded theory*, enquanto método, pode definir-se como um conjunto de procedimentos sistemáticos e rigorosos de recolha e análise de dados (Strauss & Corbin, 1998). A literatura identifica o conjunto de procedimentos específicos da *grounded theory*, a saber: (i) a definição do problema de investigação; (ii) a construção da amostra; (iii) e os procedimentos de codificação (Fernandes & Maia, 2001).

A definição do problema consiste em selecionar as questões orientadoras do estudo. Estas devem ser suficientemente abertas para permitir a análise do fenómeno mas, simultaneamente, devem delimitar o campo de estudo. Além disso, as questões de investigação poderão ser reformuladas ao longo do estudo, desde que a análise o exija (Fernandes & Maia, 2001). Neste contexto, Strauss e Corbin (1998) distinguem problema de investigação e questões de investigação. O problema de investigação refere-se à área geral do estudo, enquanto as questões de investigação correspondem a afirmações que identificam o fenómeno em estudo, circunscrevendo-o de acordo com um conjunto de parâmetros que orientam a recolha e a análise dos dados.

Relativamente à amostra, conforme referido anteriormente, esta é definida como teórica, o que tem implicações nos procedimentos de amostragem. A construção da amostra é simultânea à recolha e análise dos dados. Ainda que o número de pessoas ou casos dependam do acesso, tempo e recursos disponíveis para satisfazer os requisitos da construção de uma amostra teórica, o procedimento adequado é ir analisando o material à medida que é recolhido, terminando a recolha de casos quando se atinge a saturação teórica (Strauss & Corbin, 1998).

No que diz respeito à análise dos dados, a *grounded theory* socorre-se de procedimentos específicos de codificação. Por codificação entende-se o processo de divisão, conceptualização e reorganização dos dados no sentido da construção de teoria (Strauss & Corbin, 1998). Destacam-se as operações de

comparação e questionamento constantes, já referidas neste trabalho, bem como a codificação aberta, axial e seletiva.

Os processos de questionamento e comparação definem-se como movimentos contínuos entre a construção do investigador e o retorno aos dados, até estes estarem saturados (Fernandes & Maia, 2001). O questionamento é visto como um procedimento central em qualquer investigação, assumindo na *grounded theory* um papel de destaque. Uma boa pergunta é aquela que leva o investigador a encontrar respostas que servem a formulação teórica em desenvolvimento (Strauss & Corbin, 1998). Importa, assim, responder a questões como “Quem?”, “Quando?”, “Porquê?”, “Onde?”, “O quê?”, “Como?”, “Quanto?” e “Que resultados?”. No quadro 2.2 apresentam-se exemplos específicos de questões a considerar nos estudos de *grounded theory*.

Quadro 2.2. Diferentes tipos de questões utilizadas na *grounded theory* (cf. Strauss & Corbin, 1998)

Questão	Função da questão	Exemplos
Questões de sensibilização	Orientam o investigador para o que os dados podem indicar;	O que é isto? Quem são os envolvidos? Como é que definem a situação? Que significados atribuem? As definições e significados são diferentes de pessoa para pessoa? Que consequências?
Questões teóricas	Ajudam o investigador a perceber o processo, as variações e a fazer conexões entre os conceitos;	Qual a relação entre estes conceitos? O que pode acontecer se...? Como é que os acontecimentos e as ações mudam com o tempo?
Questões de natureza prática e estrutural	Orientam a amostragem e suportam o desenvolvimento da estrutura da teoria emergente;	Quais os conceitos bem e mal desenvolvidos? Onde, quando e como vou recolher dados para a teoria emergente? Quanto tempo vai levar? A minha teoria é lógica? Quais as quebras desta lógica? Cheguei ao ponto de saturação teórica?
Questões orientadoras	Orientam as entrevistas, as observações e as análises; Mudam com o tempo; Baseiam-se na teoria em construção; São específicas de cada investigação; Começam por ser abertas, tornando-se progressivamente mais específicas;	-

A comparação constante é uma das condições básicas da *grounded theory*. Define-se como uma ferramenta analítica usada para estimular o pensamento acerca das propriedades e dimensões das categorias (Strauss & Corbin, 1998). É utilizada para comparar dados entre si, mas também dados com categorias, categorias entre si e categorias com teoria. Os autores propõem ainda técnicas específicas de análise de dados (e.g., *flip-flop*, bandeira vermelha) que permitem aprofundar a comparação e questionamento realizados (Strauss & Corbin, 1998).

Os autores distinguem, ainda, os procedimentos de codificação aberta, axial e seletiva (Strauss & Corbin, 1998). Trata-se de procedimentos que, embora apresentados de forma ordenada e mecânica, devem ser utilizados com caráter de flexibilidade e criatividade, viabilizando a sensibilidade teórica do investigador. Além disso, durante o processo global de análise, o investigador alterna entre os diferentes tipos de procedimentos.

O procedimento de codificação aberta consiste na decomposição, análise, comparação, conceptualização e categorização dos dados (Strauss & Corbin, 1998). Nesta fase, os dados são reorganizados em partes discretas, examinados pormenorizadamente e comparados entre si. Acontecimentos, objetos e ações, conceptualmente similares quanto à sua natureza ou relacionados em termos de significação, são agrupados em conceitos mais abstratos designados de categorias. O primeiro passo é decompor os dados em unidades de análise e questionar abertamente acerca destas unidades. Por exemplo, questões do tipo "O que é isto?" e "O que é que isto representa?" ajudam a focalizar a atenção no fenómeno e abrem caminho para a construção de conhecimento indutivo (Strauss & Corbin, 1998). Este questionamento exige competências de observação e atenção focalizada, atitude de curiosidade e capacidade para ir nomeando e conceptualizando as respostas que vão emergindo neste processo. Este ato de nomear as unidades de análise é tanto mais rico e eficaz quanto mais se aproximar de uma conceptualização, pois as categorias conceptuais permitem trabalhar um maior número de dados. No entanto, este processo de gerar conceitos acerca do fenómeno resulta, por vezes, em alguma confusão e diversidade de conceitos associados às

unidades de análise. O passo seguinte consiste em agrupar os conceitos em categorias, através dos procedimentos de questionamento e comparação constante. O investigador identifica relações de similaridade que unem os conceitos e que, ao serem nomeados e agrupados, formam uma categoria conceptual. A nomeação da categoria pode surgir por influência dos conceitos identificados e da sua ligação lexical aos dados, da sensibilidade teórica do investigador ou por influência de outros significados frequentemente veiculados na literatura. Neste último caso, é importante clarificar o significado que a categoria assume no estudo em causa e diferenciá-lo dos significados tradicionalmente associados. No entanto, o procedimento de conceptualização é um pouco mais complexo do que a simples nomeação. Identificar uma categoria exige a sua especificação, ou seja, implica a definição das propriedades e dimensões que a caracterizam no contexto do fenómeno em estudo. Este processo de identificação de propriedades e dimensões pode complexificar-se em diferentes níveis hierárquicos, dando origem a uma estrutura conceptual complexa e densa. O processo da *grounded theory* supõe que cada propriedade pode ter em si própria as suas sub-propriedades, cada uma delas suscetível de ser dimensionalizada. Segundo Strauss e Corbin (1998), a identificação das propriedades pode fazer-se por um processo de questionamento dedutivo, através da verificação de propriedades gerais junto dos dados relativos ao fenómeno em estudo, ou por um processo de questionamento indutivo, identificando as propriedades das categorias que remetem para o seu posicionamento num contínuo dimensional, no discurso ou relatos analisados.

A codificação axial consiste no conjunto de procedimentos através dos quais os dados, já conceptualizados, são reorganizados com base no estabelecimento de ligações entre as categorias. Com efeito, permite a especificação das categorias que emergem da codificação aberta em termos de um conjunto de condições que lhe dão suporte e precisão, salientando-se tendencialmente uma das categorias como representando a ideia central e em relação à qual outras estabelecem relações de subordinação. Estas relações são definidas por diferentes condições, nomeadamente: (i) as condições causais, isto é, os acontecimentos ou fatores que levam à ocorrência do fenómeno e que

geralmente referenciam expressões causais do tipo "desde...", "porque...", "devido..."; (ii) as condições contextuais, isto é, o conjunto de condições que especificam a localização do fenómeno, quer em termos da sua ocorrência, quer em termos da sua resolução, situando-o numa perspetiva temporal e evolutiva; (iii) as condições intervenientes, isto é, o conjunto de fatores contextuais mais latos que podem afetar a ocorrência e desenvolvimento do fenómeno em estudo, como por exemplo a cultura, as políticas sociais e a história; (iv) as estratégias de ação, isto é, as ações intencionais ou deliberadas no sentido da resolução de um problema específico com consequências na evolução do fenómeno e; (v) as consequências, isto é, o resultado das ações no fenómeno (Strauss & Corbin, 1998). Durante o processo de codificação axial, o investigador move-se constantemente entre o pensamento indutivo e dedutivo. Se, por um lado, o investigador define categorias que subentendem uma relação entre outras categorias, por outro lado, tem de proceder a um movimento de verificação destas relações junto dos dados. É esta estrutura hierárquica das categorias, definida por relações diferenciadas e complexas, que dá suporte à teoria construída com base nos dados analisados.

A codificação seletiva consiste no processo de seleção da categoria central, ou seja, do fenómeno à volta do qual todos os outros são integrados. Este processo de codificação é de nível mais abstrato, derivando do estabelecimento e validação do relacionamento sistemático entre a categoria central e as outras categorias. O investigador confronta-se agora com a tarefa de integrar as categorias em teoria. O primeiro passo consiste na seleção e compromisso com uma categoria central, de entre as várias categorias já construídas, no sentido de explicar a linha da história. Uma forma de identificar a categoria que representa o fenómeno é contar uma história, escrevendo algumas linhas sobre o essencial da mesma. Trata-se, portanto, de uma fase de seleção e descrição geral do foco mais importante ou saliente dos diferentes relatos. Após esta descrição, o investigador pode selecionar, entre as várias categorias, a que melhor lhe parece representar a descrição anteriormente feita. De seguida, passa-se ao estabelecimento de relações das categorias subsidiárias com a categoria central por meio de um paradigma axial. Além disso, os autores

sugerem também que se faça o relacionamento das categorias ao nível dimensional, a validação dessas mesmas relações e o completamento das categorias a necessitar de refinamento e de desenvolvimento (Strauss & Corbin, 1998). Os dados daqui resultantes podem ser apresentados sob a forma de esquemas e diagramas, representativos da teoria substantiva.

Em síntese, os estudos de *grounded theory* devem contemplar um conjunto de condições básicas e respetivos procedimentos de operacionalização. Importa ainda analisar os critérios subjacentes à escolha e validação da metodologia.

2.2.4. Escolha e validação dos estudos de *grounded theory*

A utilização das metodologias qualitativas conduziu à discussão acerca dos critérios de escolha e de validação das mesmas. Na literatura encontramos uma grande diversidade de critérios que poderão ser considerados na avaliação da investigação qualitativa, nomeadamente critérios de credibilização seletiva, fiabilidade, validade, triangulação, inferência analítica e validade social (Flick, 2005; Morrow, 2005). Alguns destes critérios confundem-se com critérios de avaliação da investigação quantitativa, o que conduziu a esforços diversos para desenvolver critérios alternativos (Flick, 2005). Lincoln e Guba (1985), por exemplo, estabelecem a confiança, a credibilidade, a segurança e a transferibilidade como critérios específicos a considerar na investigação qualitativa. Ainda assim, atribuem um valor particular à credibilidade da investigação, propondo a utilização de estratégias que contribuam para o reforço da mesma. Entre estas estratégias destacam a observação do terreno, a triangulação, a explicação entre pares e a análise de casos negativos (Flick, 2005).

Os textos originais acerca da *grounded theory* põem em evidência a necessidade de se assegurar a credibilidade, a plausibilidade e a confiança das investigações qualitativas com recurso a estratégias de verificação e correção (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990). Entre outras, a responsividade do investigador, a coerência metodológica, a amostragem apropriada, a recolha e análise interrelacionada dos dados, o pensamento

teórico e o desenvolvimento de um modelo teórico como resultado do projeto de investigação constituem estratégias de verificação e correção a considerar em estudos de *grounded theory* (Morse, Barrett, Mayan, Olson & Spiers, 2002). Glaser e Strauss (1967), conforme referido anteriormente, identificaram o ajustamento, a funcionalidade, a relevância e a modificabilidade como critérios de avaliação da teoria. Complementarmente, Corbin e Strauss (1990) apresentam um conjunto de questões/critérios de avaliação dos estudos de *grounded theory*, distinguindo processo e resultados de investigação. Relativamente ao processo de investigação, identificam as seguintes questões: (i) Como foi constituída a amostra original?; (ii) Quais as principais categorias que emergiram dos dados?; (iii) Quais os acontecimentos, incidentes, ações que conduziram à identificação daquelas categorias?; (iv) Que formulações teóricas ou categorias guiaram a recolha de dados?; (v) Quais eram as hipóteses centrais acerca das relações entre as categorias?; (vi) Houve casos em que as hipóteses não se mantiveram face ao observado? Como foram explicadas as discrepâncias?; (vii) Como e porquê foi selecionada a categoria principal?. Relativamente aos resultados da investigação, propõem as seguintes questões: (i) Os conceitos foram gerados?; (ii) Os conceitos estão sistematicamente relacionados?; (iii) Existem diversas relações conceptuais? As categorias estão bem desenvolvidas? As categorias são conceptualmente densas?; (iv) Há muita variedade introduzida na teoria?; (v) As condições que afetam o fenómeno em estudo foram consideradas e explicadas?; (vi) O processo de mudança foi considerado?; (vii) Em que medida os resultados teóricos são significativos?.

Holt e Tamminen (2010b) propõem um modelo heurístico de organização dos estudos de *grounded theory* que assegure a sua coerência metodológica dos mesmos. Este modelo inclui aspetos como as decisões de investigação, respetivos elementos a considerar e sugestões de leitura associadas. O quadro 2.3 sintetiza o modelo heurístico de planeamento proposto pelos autores referidos.

Quadro 2.3. Modelo heurístico de planeamento de estudos de *grounded theory* (adaptado de Holt & Tamminen, 2010b, p. 421)

Decisões de investigação	Aspetos a considerar na decisão
Posição ontológica e epistemológica	Identificar a perspetiva epistemológica privilegiada;
Questão de investigação	As questões podem ser formuladas a partir da literatura ou experiência pessoal/profissional; As questões geralmente focam-se na análise de processos sociais em contexto com vista à construção de teoria e contribuem em áreas onde não existem teorias;
Seleção do modelo de <i>grounded theory</i>	Considerar a variante da metodologia a utilizar; A variante escolhida deve ser coerente com a perspetiva epistemológica e suscetível de responder às questões de investigação;
Participantes	Identificar a população e os contextos de amostragem; Utilizar a amostragem teórica;
Amostra	Utilizar o princípio da saturação teórica; Fazer estimativas com base em estudos semelhantes;
Processo iterativo de recolha e análise de dados	Iniciar a análise em simultâneo com a recolha de dados; Identificar conceitos e categorias que requerem saturação posterior;
Método de recolha de dados	Considerar entrevistas, observações e análise documental (depende da variante selecionada);
Método de análise de dados	Considerar técnicas e procedimentos de codificação (depende da variante selecionada);
Produto final	Antecipar o tipo de teoria a produzir (e.g., substantiva, formal); Executar diagramas representativos do produto final; Considerar formas de avaliação da teoria;

Não obste a diversidade de critérios e o fértil debate em torno da utilização da *grounded theory* e da avaliação dos resultados dos respetivos estudos, parece haver unanimidade relativamente à necessidade de se privilegiarem o rigor de procedimentos de análise e a descrição exaustiva dos mesmos. A apresentação detalhada das estratégias e procedimentos utilizados na recolha, codificação, análise e apresentação da teoria constituem um garante do cuidado colocado ao longo do processo e da possibilidade de uma avaliação externa da teoria construída (Fernandes & Maia, 2001).

2.3. A utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional

A utilização da *grounded theory* na Psicologia prende-se com o facto de privilegiar a dimensão humana da sociedade, os significados que as pessoas atribuem às suas vidas e os aspetos subjetivos da vida social. Estas preocupações estão alinhadas com o interesse atual da Psicologia relativamente à compreensão da experiência e da construção de significados (Fernandes & Maia, 2001; Henwood & Pidgeon, 2003; Lee et al., 1999). A *grounded theory* oferece à investigação psicológica um conjunto de possibilidades e desafios, sem perder de vista o rigor necessário à prática analítica. Não é, por isso, surpreendente a sua utilização nas diferentes áreas da Psicologia, nomeadamente na Psicologia Vocacional (Henwood & Pidgeon, 2003; Lee et al., 1999; Strauss & Corbin, 1994). Lee e colaboradores (1999), num contributo sobre a investigação qualitativa na Psicologia Organizacional e Vocacional, afirmam que a *grounded theory* tem sido a metodologia tendencialmente privilegiada.

Conforme já foi referido, o presente trabalho inscreve-se no reconhecimento dos contributos da *grounded theory* para a teoria psicológica e debruça-se na sua aplicação à Psicologia Vocacional. Neste ponto pretende-se apresentar os contributos de alguns estudos de *grounded theory* para o estado da arte em Psicologia Vocacional bem como discutir a respetiva utilização da metodologia. Para a seleção dos estudos, foi realizada uma pesquisa nas bases de dados eletrónicas das três publicações periódicas da Psicologia Vocacional com maior fator de impacto no ano de 2011. Estas publicações foram o “Journal of Vocational Behavior” (8,646), o “Journal of Career Assessment” (1,730) e o “Career Development Quarterly” (1,594). Entre 2001 e 2011, foram encontrados 18 artigos através da introdução da palavra-chave “*grounded theory*”. Neste trabalho, incluímos os artigos em que os autores reclamam o uso da metodologia, mas também artigos que, embora não sendo identificados explicitamente como estudos de *grounded theory*, apresentam referências às técnicas desta metodologia. O quadro 2.4 apresenta os artigos considerados (autor e título), respetivas palavras-chave e referência ao uso da *grounded theory*.

Quadro 2.4. Estudos considerados a propósito da utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional

Autores (Revista, Ano)	Título	Palavras-chave	Uso da <i>grounded theory</i>
Adams, Cahill & Ackerlind (JVB, 2005)	A qualitative study of Latino lesbian and gay youths' experiences with discrimination and the career development process	Latino-americanos; Homossexualidade; Jovens; Desenvolvimento de carreira; Heterossexismo;	"A constant-comparative method (Glaser & Strauss, 1967) was employed while also connecting with relevant literature from the vocational psychology literature, particularly LGB vocational psychology, SCCT, and the vocational psychology of persons of color as these are the areas that emphasize the importance of coping with the contextual influence of discrimination." (p. 204)
Bornat, Henry & Raghuram (JVB, 2011)	The making of careers, the making of a discipline: Luck and chance in migrant careers in geriatric medicine	Carreira; Sorte e mudança; Medicina; Geriatria; Emigrantes; História oral;	"Following a <i>grounded theory</i> approach, ten key transcripts from each dataset were then selected and coded according to emergent, dialogically derived, themes." (p.5)
Bubany, Krieshok, Black & McKay (JCA, 2008)	College students' perspectives on their career decision making	Modelos de tomada de decisão vocacional; Métodos mistos; Intuição; Interdependência; Envolvimento;	"...the narrative data were analyzed using qualitative methods informed by <i>grounded theory</i> and consensual qualitative research" (abstract)
Ebberwein, Krieshok, Ulven & Prosser (CDQ, 2004)	Voices in transition: Lessons on career adaptability	-	"... <i>grounded theory</i> , the qualitative method used in this study..." (p. 294)
Gerber & Saiki (CDQ, 2010)	Success according to professionals in the fashion industry	-	"The interviews were analyzed for success themes using a grounded approach methodology." (p. 219)
Hunter, Dik & Banning (JVB, 2010)	College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis	Chamamento; Vocação; Análise qualitativa; Análise de conteúdo etnográfica;	"The responses to the three questions of interest in this study typically ranged from one to three sentences and were coded individually using the method of constant comparative analysis (Corbin & Strauss, 2008)." (p. 181)

Quadro 2.4. Estudos considerados a propósito da utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Título	Palavras-chave	Uso da <i>grounded theory</i>
Jakson & Nutini (CDQ, 2002)	Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination	-	“Using a grounded theory method of analysis (Strauss & Corbin, 1990)...” (p. 62)
Kinjerski & Skrypnek (CDQ, 2008)	Four paths to spirit at work: journeys of personal meaning, fulfillment, well-being, and transcendence through work	-	“Because it is suited to revealing process, we selected <i>grounded theory</i> as the approach to investigate how individuals develop spirit at work.” (p. 321)
Lapan, Osana, Tucker & Kosciulek (CDQ, 2002)	Challenges for creating community career partnerships: perspectives from practitioners	-	“We used a <i>grounded theory</i> approach (Strauss & Corbin, 1998)” (p. 176)
Maertz, Stevens & Champion (JVB, 2003)	A turnover model for the Mexican maquiladoras	Vinculação; Compromisso; Família; Operárias; México; Qualitativo; Turnover;	“We analyzed the final transcripts of the interview data using a variation of <i>grounded theory</i> -building (Glaser & Strauss, 1967; Strauss & Corbin, 1990).” (p. 115)
Noonan, Hall & Blustein (JVB, 2007)	Urban adolescents’ experience of social class in relationships at work	Transição escola-trabalho; Adolescentes residentes em zonas urbanas; Classe social; Relações; Tutoria;	“...we utilized what Miles and Huberman (1994) [p. 58] describe as a “mid-range” coding approach in that it falls between strictly a priori and strictly inductive or grounded approaches.” (p. 549)
Rothwell, Herbert & Seal (JVB, 2011)	Shared service centers and professional employability	Serviços; Empregabilidade; Carreira profissional;	“Due to the emergent nature of the research a <i>grounded theory</i> approach (Glaser, 2003) was adopted.” (p. 5)

Quadro 2.4. Estudos considerados a propósito da utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Título	Palavras-chave	Uso da <i>grounded theory</i>
Sargent, Bataille, Vough & Lee (JVB, 2011)	Metaphors for retirement: Unshackled from schedules	Reforma; Metáfora; Aposentados; Análise qualitativa; Significado; Identidade profissional;	“We used a qualitative methodology, involving a grounded approach to data analysis (Glaser & Strauss, 1967)” (p. 3)
Tien, Lin & Chen (CDQ, 2005)	A grounded analysis of career uncertainty perceived by college students in Taiwan	-	“All the participants' responses were coded and classified into several categories based on the <i>grounded theory</i> method (Strauss & Corbin, 1998).” (p. 165)
Usinger (CDQ, 2005)	Parent/guardian visualization of career and academic future of seventeen graders enrolled in low-achieving schools	-	“ <i>Grounded theory</i> , as described by Glaser and Strauss (1967) and adapted for use in a social constructivist paradigm, served as the basis for data analysis for these findings and is being used in the longitudinal study.” (p. 238)
Usinger & Smith (JVB, 2010)	Career development in the context of self-construction during adolescence	Adolescência; Construção de carreira; Autoconceito; Meio rural; Nível socioeconómico baixo; Construção Social;	“Combining semi structured interviews and the constructivist <i>grounded theory</i> analysis (Charmaz, 2006) allowed a framework to emerge from the life themes described over time by the adolescents.” (p. 581)
Wang, Lo, Xu, Wang & Porfeli (JVB, 2007)	Constructing the search for a job in academia from the perspectives of self-regulated learning strategies and social cognitive career theory	Estratégias de aprendizagem; Teoria sócio-cognitiva da carreira; Procura de emprego; Autoetnografia;	“The constant comparative method was used for data analysis. This method involves an iterative process of constantly collecting data and comparing each piece of data with others through open coding, axial coding, and matrix development (Glaser & Strauss, 1967).” (p. 578)
Workman (JVB, 2001)	Collectivism, individualism, and cohesion in a team- based occupation	-	“...a <i>grounded theory</i> design is appropriate to develop and explore new propositions (Creswell, 1998). This research design was combined with an ethnographic interview methodology (Spradley, 1979) for data collection.” (p. 86)

2.3.1. Contributos dos estudos de *grounded theory* para a Psicologia Vocacional

A apreciação dos estudos selecionados revela um certo interesse pela utilização da metodologia. Ocorre uma variedade significativa de tópicos considerados nos diferentes artigos, o que indicia o carácter difuso da utilização da *grounded theory* na Psicologia Vocacional. A maioria dos estudos centra-se em tópicos relacionados com o exercício da atividade profissional (e.g., Gerber & Saiki, 2010; Kinjerski & Skrypnek, 2008; Workman, 2001). Destacam-se trabalhos de aprofundamento de conceitos específicos nomeadamente sobre transições de carreira (Ebberwein, Krieschok, Ulven & Prosser, 2004), sucesso profissional (Gerber & Saiki, 2010) e *turnover* (Maertz, Stevens & Campion, 2003). Um dos estudos aprofunda os significados e configurações de vivência da reforma (Sargent, Bataille, Vough & Lee, 2011). Outros estudos incidem no ensino superior e na transição para trabalho (e.g., Bubany, Krieschok, Black & Mckay, 2008; Tien, Lin & Chen, 2005; Wang, Lo, Xu, Wang & Porfeli, 2007) bem como em questões vocacionais inerentes à fase da adolescência tais como os processos e fatores associados à tomada de decisão vocacional e à carreira (e.g., Jackson & Nutini, 2002; Noonan, Hall & Blustein, 2007; Usinger & Smith, 2010). Segue-se uma síntese dos estudos referidos, organizados por faixa etária (adolescentes, jovens e adultos).

2.3.1.1. Estudos centrados na adolescência

A maioria dos estudos centrados na adolescência põe em evidência barreiras potenciais ao desenvolvimento de carreira resultantes de situações de vulnerabilidade social e discriminação. Jackson e Nutini (2002) realizaram um estudo com 21 alunos, com idades compreendidas entre os 11 e os 14 anos, e vulneráveis a situações de discriminação. O objetivo do estudo foi identificar aspetos das experiências de aprendizagem dos participantes, especificamente os efeitos da discriminação, que funcionam como barreiras ou como recursos ao desenvolvimento de carreira. Os autores identificaram quatro temas centrais relacionados com a influência da discriminação, a saber: (i) Barreiras contextuais à aprendizagem (e.g., ambiente perigoso,

discriminação, baixo rendimento, apoio social negativo e modelos de papéis negativos); (ii) Recursos contextuais para a aprendizagem (e.g., apoio social positivo, modelos de papéis positivos, programas de intervenção); (iii) Barreiras psicológicas à aprendizagem (e.g., crenças irrealistas acerca da igualdade de oportunidades, autoeficácia acadêmica e social negativas e estratégias de *coping* limitadas) e; (iv) Recursos psicológicos para a aprendizagem (e.g., competências, *coping* eficaz, estratégias de *coping* e autoeficácia acadêmica e social positivas). De acordo com isto, apresentaram um quadro conceptual que sustenta a avaliação vocacional de recursos e barreiras particularmente em jovens vulneráveis à discriminação. Usinger (2005) realizou um estudo sobre as expectativas de carreira, com 47 pais/encarregados de educação³ e 57 alunos integrados em escolas de meios desfavorecidos. A autora analisou as perspetivas dos participantes, verificando que os alunos apresentam uma visão otimista do futuro e os pais/encarregados de educação manifestam um forte desejo de que os seus filhos sejam bem sucedidos e que reconheçam o papel da educação neste processo. Relativamente à visualização do futuro dos filhos, Usinger (2005) identificou cinco tipos principais: (i) Tipo 1, Eu vejo... como/fazendo...; (ii) Tipo 2, Eu gostaria...; (iii) Tipo 3, Eu espero que... através da escola; (iv) Tipo 4, Afirmações ambivalentes e; (v) Tipo 5, Oprimido⁴. Complementarmente, Usinger e Smith (2010) desenvolveram um estudo longitudinal com 60 adolescentes, residentes em zonas rurais e urbanas desfavorecidas, acerca do processo de construção de expectativas de carreira. Os participantes apresentaram duas tendências específicas de resposta. Parte dos participantes apresentaram uma tendência para o desenvolvimento intencional de um *self* autónomo internamente derivado (e.g., eu no mundo, autocriação). Outra parte dos participantes apresentou tendência para um sentido de *self* externamente derivado (e.g., egoísta, zangado, desvinculado, oprimido). As autoras apresentaram um modelo conceptual relativo à autoconstrução da identidade.

Os restantes estudos centram-se na transição escola-trabalho. Noonan e colaboradores (2007) realizaram um estudo com 27 estudantes do ensino secundário com o objetivo de analisar aspetos específicos desta

³ No original "Parents/Guardians" (Usinger, 2005).

⁴ No original "I see... as/doing...", "I would like... to", "I hope that... makes it through school", "Ambivalent statements" e "Overwhelmed" (Usinger & Smith, 2010).

transição (e.g., a relação com adultos significativos em fase de transição e a experiência dos aspetos subjetivos da classe social). Relativamente ao modo como a classe social é vivida nas relações profissionais dos adolescentes, os autores identificaram as seguintes categorias: (i) Navegação da identidade, isto é, aprofundamento do autoconhecimento, por parte dos participantes, enquanto profissionais; (ii) Perceções de similaridade, diferenciação e compreensão, isto é, os participantes referem a experiência de diferença de classe, a experiência de similaridade de classe e o sentido de compreensão nas relações com os supervisores e outros adultos; (iii) Incentivos à mobilidade, isto é, os participantes identificaram formas diversas de encorajamento à mobilidade por parte de supervisores e outros adultos e; (iv) Consciência da estratificação, isto é, o reconhecimento por parte dos participantes da estratificação social, nomeadamente em função do estatuto profissional⁵. Destacam-se as implicações deste estudo em termos da elaboração de programas de promoção da transição escola-trabalho e de mentoria. Finalmente, Lapan, Osana, Tucker e Kosciulek (2002) desenvolveram um estudo sobre parcerias comunitárias para o desenvolvimento de carreira⁶ na transição do ensino secundário para o trabalho. Especificamente, pretendiam identificar as oportunidades e desafios decorrentes da criação e implementação das parcerias do ponto de vista dos seus responsáveis. Os autores identificaram um conjunto de categorias que traduzem aspetos a considerar na organização de parcerias, nomeadamente a implementação de atividades de planeamento de carreira, o envolvimento de elementos significativos (e.g., pais, professores), a inclusão da totalidade dos alunos e a avaliação dos efeitos das parcerias nos alunos.

Os cinco estudos apresentados centram-se, sobretudo, na construção da identidade e no desenvolvimento de carreira, identificando conceções e expectativas dos adolescentes e de outros significativos (e.g., Usinger, 2005; Usinger & Smith, 2010). Além disso, identificam barreiras e recursos ao desenvolvimento de carreira, particularmente relacionados com fatores de discriminação e estratificação social (e.g., Jackson & Nutini, 2002; Noonan et al., 2007). Com efeito, os estudos põem em evidência aspetos subjetivos e

⁵ No original "navigation of identity", "perceptions of similarity, difference, and being understood", "receipt of mobility encouragement" e "awareness of stratification" (Noonan et al., 2007).

⁶ No original "community career partnerships" (Lapan et al., 2002).

contextuais associados à construção de carreira, estando em linha com modelos construtivistas, contextualistas e sócio-cognitivos. Além disso, apresentam contributos importantes à intervenção vocacional nesta faixa etária, considerando as suas necessidades específicas.

2.3.1.2. Estudos centrados na juventude

A propósito deste ponto, os tópicos abordados são bastante diversos. Por exemplo, dois estudos apresentam contributos para o conhecimento da tomada de decisão vocacional. Bubany e colaboradores (2008) realizaram um estudo de investigação misto acerca dos processos de tomada de decisão privilegiados por estudantes universitários. Os resultados obtidos pelos autores são coerentes com os modelos que incluem as noções de interdependência, experiência, intuição e emoção, informando modelos mais compreensivos do processo de tomada de decisão e intervenções de carreira mais efetivas. Tien e colaboradores (2005) realizaram um estudo com 532 estudantes universitários sobre a incerteza vocacional percebida, focando-se nas fontes de incerteza, experiências no momento de incerteza e estratégias de *coping* face à incerteza. Os autores elaboraram um modelo de incerteza vocacional, onde incluíram fontes pessoais (e.g., mudança de interesses, problemas de saúde, crenças religiosas) e ambientais (e.g., acontecimentos de vida, expectativas familiares, competição com pares), experiências associadas (e.g., exaustão física, confusão emocional, baixa autoestima, falta de confiança) e estratégias de *coping* (e.g., ajustamento psicológico, redes de suporte, procura de informação). Um outro estudo centrou-se nas estratégias de empregabilidade privilegiadas na área académica. Wang e colaboradores (2007) realizaram um estudo qualitativo com quatro doutorados sobre as estratégias de procura de emprego no ensino superior. Os autores identificaram um conjunto de categorias que coincidem com estratégias autorreguladas de aprendizagem apresentadas na literatura. Este estudo aprofunda aspetos da teoria sócio-cognitiva da carreira e constitui um recurso para o planeamento de carreira dos estudantes de doutoramento.

Outros estudos aprofundaram temas específicos como a vivência da orientação sexual em relação com o exercício do papel profissional e a experiência de chamamento⁷ no desenvolvimento de carreira. Adams e colaboradores (2005) realizaram um estudo qualitativo com o objetivo de analisar o desenvolvimento de carreira de jovens latinos homossexuais e compreender como as múltiplas identidades interagem neste processo. As autoras identificaram os temas principais seguintes: (i) Saber que se é diferente, o que corresponde ao reconhecimento da diferença por se ser homossexual, por parte dos participantes, e à experiência de discriminação; (ii) Prejuízo intragrupal, que se refere a experiências de discriminação, sobretudo, associadas à etnicidade; (iii) Sem restrições à escolha de carreira, o que corresponde às expectativas e aspirações de sucesso dos participantes; (iv) Interseção das tarefas desenvolvimentais, que remete para as descrições dos participantes que traduzem a conexão entre o desenvolvimento de carreira e o desenvolvimento social e de identidade; (v) Resiliência face ao heterossexismo, que se refere à capacidade dos participantes para lidar adaptativamente com os estereótipos e preconceitos associados à homossexualidade e; (vi) Gestão contraditória da identidade, que corresponde à decisão de revelar a orientação sexual no local de trabalho⁸. Hunter e colaboradores (2010) realizaram um estudo qualitativo com 295 estudantes universitários com o objetivo de perceber como definem o constructo de chamamento, a influência desta experiência no desenvolvimento de carreira e a sua aplicação a diferentes áreas de vida. Os resultados indicaram que os estudantes percebem o chamamento como resultante de uma força orientadora, ocorrendo no sentido do bem-estar e adaptação pessoal, com objetivos altruístas e generalizável a múltiplos papéis de vida. Estes resultados sustentam a integração do constructo de chamamento na literatura vocacional e sugerem novos temas a explorar na intervenção.

Pode dizer-se que parte dos estudos referidos aprofunda temas clássicos da Psicologia Vocacional, oferecendo um novo ângulo de leitura dos processos e incorporando as dimensões subjetivas inerentes. É o caso do tópico da tomada de decisão vocacional, retomado por estes trabalhos numa

⁷ No original "calling" (Hunter et al., 2010).

⁸ No original "knowing you are different", "within-group prejudice", "no restrictions to career choice", "intersecting developmental tasks", "resilience in the face of heterosexism" e "contradictory identity management in the workplace" (Adams et al., 2005).

perspetiva pessoal subjetiva, experiencial e intuitiva (Bubany et al., 2008; Tien et al., 2005). Ainda assim, outros trabalhos sustentam a integração de novos constructos na literatura vocacional, onde destacamos a noção de chamamento (Hunter et al., 2010).

2.3.1.3. Estudos centrados na idade adulta

Conforme referido, parte dos estudos analisados centra-se em tópicos relacionados com a atividade profissional. Por exemplo, Gerber e Saiki (2010) realizaram um estudo sobre o sucesso profissional percebido na indústria da moda. As autoras entrevistaram 33 profissionais do setor da moda e identificaram definições e atributos do sucesso profissional na área. As medidas extrínsecas de sucesso mencionadas foram o salário, promoções, saldos, ser reconhecido como especialista e ter influência. As medidas intrínsecas de sucesso incluem a inovação, integridade e a satisfação profissional. Os atributos considerados importantes para o sucesso profissional na área foram a motivação, flexibilidade, atitude positiva, capacidade de relacionamento, satisfação com o trabalho, a existência de um mentor, autopromoção, ser multifacetado, seguir o instinto, vestir-se bem e fazer investigação. Também Kinjerski e Skrypnek (2008) se centraram nas experiências positivas de trabalho. Concretamente estudaram o espírito no trabalho⁹, entendido como um estado psicológico distinto que se caracteriza pelas dimensões cognitiva, interpessoal, espiritual e mística. A partir da entrevista a 13 pessoas, selecionadas em função de experiências positivas de trabalho, os autores identificam quatro trajetórias possíveis para o espírito no trabalho. Elas são (i) a trajetória *sempre lá*, que tem uma natureza de continuidade; (ii) a trajetória de *união*, identificada como uma viagem integrativa e de crescimento; (iii) a trajetória de *acontecimentos transformadores*, desenvolvida em resposta a acontecimentos específicos de crise e mudança e; (iv) a trajetória *contextualmente sensível*, dependente do ambiente de trabalho¹⁰. Ainda no âmbito da atividade profissional, Workman (2001) apresentou um estudo sobre coletivismo, individualismo e coesão a nível ocupacional com programadores informáticos. O autor verificou que o

⁹No original "spirit at work" (Kinjerski & Skrypnek, 2008).

¹⁰No original "always there path", "coming together path", "transformative events path" e "contextually sensitive path" (Kinjerski & Skrypnek, 2008).

individualismo e o coletivismo podem coexistir, enquanto a coesão social é um constructo separado. De acordo com isto, estabeleceu um conjunto de proposições sobre estes constructos a nível ocupacional.

Consideramos aqui também os estudos sobre transições de carreira em situação de desemprego e turnover. Ebberwein e colaboradores (2004) realizaram um estudo qualitativo sobre as transições de carreira, no âmbito do qual entrevistaram 18 pessoas em situação de desemprego. Concluíram que os participantes que anteciparam mudanças de carreira citaram experiências e estratégias de coping mais positivas na transição, por comparação aos participantes que não anteciparam essas mesmas mudanças. De acordo com isto, os autores identificaram respostas adaptativas, desafios contextuais e insights associados à transição de carreira. Relativamente às respostas adaptativas, identificaram cinco tipos, a saber: (i) Aproximação à situação de desemprego com um sentido de urgência adaptativo; (ii) Imaginação dos detalhes da próxima mudança de carreira, mesmo sem que se avizinha uma nova transição; (iii) Preparação para as mudanças quando as transições de carreira estão iminentes; (iv) Precaução na opção por empregos temporários e; (v) Definição de objetivos realistas e planeamento da estratégia necessária à sua concretização. Relativamente aos desafios contextuais, os autores identificaram os recursos financeiros, a vida familiar e o tipo de empregador como determinantes do processo de transição. Os participantes partilharam, ainda, *insights* sobre a situação de transição relacionados com a gestão de necessidades, responsabilidades e interesses, com o tipo de aconselhamento e com o impacto de diferentes transições. Os autores destacam a adaptabilidade vocacional numa perspetiva contextualista da carreira. Complementarmente, Rothwell e colaboradores (2011) realizaram um estudo qualitativo com o objetivo de investigar os centros de serviços partilhados¹¹ como uma forma organizacional emergente suscetível de introduzir mudanças fundamentais na natureza e localização do trabalho bem como de explorar o impacto destas mudanças e a necessidade de perspetivar a empregabilidade como um aspeto central das trajetórias de carreira. Relativamente ao turnover, Maertz e colaboradores (2003) elaboraram um modelo explicativo com base na

¹¹ No original "shared service centers" (Rothwell et al., 2011).

entrevista a 45 operárias mexicanas. Os autores verificaram que o ambiente cultural e económico percebido pelas operárias determina os antecedentes, a saliência e a força do turnover. Este estudo oferece contributos à explicação do *turnover* e à aplicação do constructo a diferentes culturas.

Finalmente, Sargent e colaboradores (2011) realizaram um estudo qualitativo sobre as metáforas da reforma de uma amostra de 35 empresários reformados. Os autores identificaram oito metáforas relacionadas com os significados da reforma, a saber: (i) a perda; (ii) o renascimento; (iii) a desintoxicação; (iv) a liberalização; (v) a desaceleração; (vi) a manutenção do curso; (vii) o marco histórico e; (viii) a transformação¹². Com base nestas metáforas, identificaram quatro configurações distintas que permitem conceptualizar a reforma. Elas são (i) Explorar novos horizontes; (ii) Procura de significado; (iii) Contributo pessoal; (iv) Descanço¹³. Os resultados desta investigação revelam que a reforma é melhor compreendida quando incorporada numa perspetiva de orientação para o futuro e sentido de agência.

Estes estudos constituem um contributo fundamental a linhas de investigação associadas ao trabalho e ao desempenho da atividade profissional, na medida em que resultam em teoria substantiva sobre tópicos específicos com implicações para a investigação e prática vocacional. Por um lado, importa notar a inscrição destes estudos em modelos contextualistas (e.g., Ebberwein et al., 2004), sócio-cognitivos (e.g., Sargent et al., 2011) e multiculturais da carreira (e.g., Maertz et al., 2003). Por outro lado, destacam-se também as diversas implicações para a intervenção vocacional dos estudos referidos em termos, por exemplo, de apoio às transições e mudanças de carreira.

2.3.2. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* na Psicologia Vocacional

O quadro 2.5. sistematiza a análise metodológica dos artigos considerados neste trabalho.

¹² No original "loss", "renaissance", "detox", "liberation", "downshifting", "staying the course", "milestone" e "transformation" (Sargent et al., 2011).

¹³ No original "exploring new horizons", "searching for meaning", "contributing on your own terms" e "putting your feet up" (Sargent et al., 2011).

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Adams, Cahill & Ackerlind (JVB, 2005)	Discriminação em função da orientação sexual	Realização de entrevistas prévias à realização do <i>focus group</i> (p. 203); Entrevistas repetidas (p. 203);	Amostra de conveniência (p. 203);	Literatura sustenta a elaboração do guião de entrevista (p. 202), a elaboração das categorias (p. 204), a análise das respostas (p. 204) e discussão dos resultados;	Referência a códigos e categorias (pp. 203- 204);	Subjacente a comparação entre respostas, categorias e literatura (p. 204);	Não referida;	Não referidos; Entrevistas repetidas que garantem relevância (p. 203); Referência ao caráter provisório dos dados traduz a modificabilidade (p. 204);	Descrição temática e categorial;
Bornat, Henry & Raghuram (JVB, 2011)	Sorte e oportunidade na carreira de medicina geriátrica de imigrantes	Referência ao processo iterativo; Realização simultânea da recolha e análise dos dados (p. 5);	Amostra intencional definida previamente (p. 5);	Estatísticas e documentos oficiais apoiam a análise dos dados; Literatura sustenta a discussão dos resultados;	Referência a categorias (p. 5);	Subjacente a comparação entre respostas, categorias e documentos (p. 5);	Não referida, mas ocorre (p. 5);	Não referidos;	Descrição temática e categorial;

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Bubany, Krieshok, Black & McKay (JCA, 2008)	Tomada de decisão vocacional	Referido (p. 183);	Amostra intencional;	Literatura sustenta a elaboração do guião de entrevista;	Referência a temas e a categorias (pp. 182-183);	Subjacente à análise das respostas (p. 183);	Referida (p. 183);	Não referidas; Utilização de procedimentos que aumentam a relevância e o ajustamento (p.177).	Teoria substantiva;
Ebberwein, Krieshok, Ulven & Prosser (CDQ, 2004)	Adaptabilidade em situações de transição involuntária de carreira	Realização de entrevistas informais prévias; Realização simultânea de recolha e análise dos dados (pp. 296-297);	Amostra intencional definida previamente;	Literatura sustenta a elaboração da entrevista, a definição de conceitos prévios, a análise e a discussão dos resultados;	Referência a categorias (p. 296);	Referência à comparação constante (p. 296); Comparação entre respostas e categorias (p. 297);	Não referida, mas ocorre (p. 297);	Referência à relevância (p. 296); Referência à validade (p. 297);	Teoria substantiva;
Gerber & Saiki (CDQ, 2010)	Sucesso na indústria da moda	Realização simultânea da recolha e análise dos dados (pp. 222-223);	Amostra intencional definida previamente;	Literatura sustenta a elaboração da entrevista (p. 222), a análise e a discussão dos resultados;	Referência aos códigos (p. 224);	Referência à comparação constante (p. 224);	Não referida;	Não referidos;	Descrição temática;

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Hunter, Dik & Banning (JVB, 2010)	Percepção de chamamento no trabalho e na vida	Não referido;	Amostra intencional (p. 180);	Literatura sustenta as questões de investigação e discussão;	Referência a categorias (p. 181);	Referência à comparação constante (p. 181);	Referência à saturação das categorias (p. 181);	Não referidos; Referência à fiabilidade;	Descrição temática e categorial (p. 181);
Jackson & Nutini (CDQ, 2002)	Recursos e barreiras à discriminação na adolescência	Apresentação das categorias aos participantes (p. 62);	Amostra intencional (p. 60);	Literatura sustenta a recolha e análise das respostas;	Referência a códigos, categorias e memorandos (p. 62);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias;	Não referida;	Não referidos;	Teoria substantiva;
Kinjerski & Skrypnek (CDQ, 2008)	Significado pessoal, realização, bem-estar e transcendência no trabalho	Realização simultânea da recolha e análise dos dados (p. 321); Apresentação das categorias aos participantes (pp. 321-322);	Amostra intencional;	Literatura sustenta a análise das respostas (p. 322) e a discussão dos resultados;	Referência a códigos, categorias e memorandos (p. 322);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias (p. 322);	Não referida;	Não referidos; Descritos procedimentos que aumentam a relevância (p. 322)	Descrição temática e categorial;

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Lapan, Osana, Tucker & Kosciulek (CDQ, 2002)	Parcerias comunitári as na promoção da carreira	Não referido;	Amostra intencional;	Literatura sustenta o guião de entrevista e discussão dos resultados;	Referência a códigos e categorias (p. 177);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias (p. 177)	Não referida;	Não referidos;	Descrição temática e categorial;
Maertz, Stevens & Campion (JVB, 2003)	Turnover	Realização simultânea de recolha e análise dos dados (p. 115)	Amostra intencional;	Literatura sustenta as questões de investigação, a análise das respostas e a discussão;	Referência a códigos e categorias (p. 115);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias (p. 115);	Não referida;	Não referidos;	Teoria substantiva; Apresentação de modelo e proposições;
Noonan, Hall & Blustein (JVB, 2007)	Classe social, relações e trabalho	Não referido;	Amostra intencional (p. 556);	Literatura sustenta a elaboração de instrumentos e a discussão dos resultados;	Referência a códigos e categorias (p. 549);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias;	Não referida;	Não referidos; Referência à confiança;	Descrição temática e categorial;

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Rothwel, Herbert & Seal (JVB, 2011)	Emprego	Recolha e análise prévias que orientaram o processo (p. 5); Devolução das transcrições;	Amostra intencional (p. 5);	Literatura sustenta a escolha do método, as questões de investigação, a definição dos temas e a discussão dos resultados;	Referência a temas e a memorandos (p. 5);	Não referida;	Não referida;	Não referidos;	Descrição temática;
Sargent, Bataille, Vough & Lee (JVB, 2011)	Reforma	Referência ao processo iterativo (p. 3);	Amostra intencional (p. 3);	Literatura sustenta a análise das respostas e a discussão dos resultados;	Referência a códigos, temas, categorias e diagramas (pp. 3-4);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias;	Não referida;	Não referidos;	Metáforas;
Tien, Lin & Chen (CDQ, 2005)	Incerteza vocacional	Referência à ausência de aspectos do processo iterativo (p. 165);	Amostra intencional;	Literatura sustenta as questões de investigação, a análise das respostas e a discussão dos resultados;	Referência a códigos, categorias e memorandos (pp. 165-166);	Subjacente a comparação entre respostas e categorias;	Referência à saturação teórica (p. 166);	Não referidos;	Teoria substantiva;

Quadro 2.5. Características metodológicas dos estudos de *grounded theory* em Psicologia Vocacional (continuação)

Autores (Revista, Ano)	Tópico	Processo iterativo	Amostragem teórica	Sensibilidade teórica	Códigos, memorandos e conceitos	Comparação constante	Saturação teórica	Ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade	Teoria substantiva
Usinger (CDQ, 2005)	Expectativas parentais sobre a carreira de alunos	Não referido;	Amostra intencional (pp. 236-237);	Literatura sustenta o guião de entrevista e a discussão;	Referência a temas e categorias (p. 238);	Subjacente a comparação (p. 238);	Não referida;	Não referidos;	Teoria substantiva;
Usinger & Smith (JVB, 2010)	Construção pessoal e desenvolvimento de carreira na adolescência	Realização simultânea da recolha e análise inicial dos dados (p. 583);	Amostra intencional (pp. 582-583);	Literatura sustenta o guião de entrevista, a análise e a discussão dos resultados;	Referência a códigos, temas, memorandos e modelos (pp. 582-584);	Referência à comparação constante (p. 583);	Não referida;	Não referidos;	Teoria substantiva;
Wang, Lo, Xu, Wang & Porfeli (JVB, 2007)	Emprego	Referência a processo iterativo (p. 578);	Amostra intencional (p. 578);	Literatura sustenta as questões, a análise e a discussão dos resultados (p. 578);	Referência a temas e categorias (p. 578);	Referência à comparação constante (p. 578);	Não referida;	Não referidos;	Descrição temática e categorial;
Workman (JVB, 2001)	Individualismo, coletivismo e coesão cultural a nível ocupacional	Não referido;	Amostra intencional (p. 86);	Literatura sustenta as questões e a discussão dos resultados;	Referência a categorias (p. 87);	Referência à comparação constante (pp. 86-87);	Referência à saturação teórica (p. 87);	Não referidos;	Proposições;

Nesta análise, incluímos oito características principais da *grounded theory*, a saber: (i) o processo iterativo; (ii) a amostragem teórica; (iii) a sensibilidade teórica; (iv) os códigos, categorias e memorandos; (v) a comparação constante; (vi) a saturação teórica; (vii) a teoria substantiva e; (viii) o ajustamento, funcionalidade, relevância e modificabilidade.

A *grounded theory* envolve um processo iterativo baseado na interação entre a recolha e a análise de dados, facilitada pela amostragem teórica. A maioria dos estudos apresentados emprega o processo iterativo de recolha e análise de dados, embora não o refira explicitamente. Por exemplo, Bornat e colaboradores (2011) referem a utilização do processo iterativo na realização simultânea e interrelacionada da recolha e análise dos dados. Em alguns casos, a realização de entrevistas prévias sustentou a clarificação e definição de temas (e.g., Rothwell et al., 2011), a elaboração de guiões de entrevista (e.g., Adams et al., 2005; Ebberwein et al., 2004; Rothwell et al., 2011) e a seleção da amostra (e.g., Rothwell et al., 2011). Um dos estudos reconhece a ausência do processo iterativo, justificando-o com a falta de tempo e de recursos, e apontando-o como uma limitação do estudo (Tien et al., 2005).

A amostra, num estudo de *grounded theory*, é definida como teórica. O processo de recolha e análise de dados influencia o processo de amostragem, decorrendo em simultâneo, e em função da relevância em termos de tipicidade ou variabilidade dos fenómenos em estudo. A amostragem teórica guia o processo iterativo e avança a saturação teórica. Embora os estudos utilizem o processo iterativo, verifica-se a ausência de procedimentos de amostragem teórica. A maioria apresenta uma amostra intencional baseada em critérios definidos a priori. Ainda assim, em diversos estudos foram realizadas entrevistas prévias à recolha de dados que determinaram a seleção da amostra (e.g., Adams et al., 2005; Ebberwein et al., 2004; Rothwell et al., 2011). Apenas três estudos referem a saturação teórica (Hunter et al., 2010; Tien et al., 2005; Workman, 2001), o que em certa medida é coerente com a inexistência de procedimentos específicos de amostragem.

Já afirmamos que a sensibilidade teórica é uma das condições básicas da *grounded theory*. A totalidade dos estudos apresenta a revisão da literatura e a discussão dos resultados. Numa parte significativa de estudos, a literatura sustenta a elaboração do guião de entrevista (e.g., Adams et al., 2005; Bornat, et al., 2011; Gerber & Saiki, 2010; Tien et al., 2005; Workman, 2001) e a análise das respostas bem como a especificação de temas e categorias (e.g., Adams et al., 2005; Ebberwein et al., 2004; Maertz, et al., 2003). A globalidade dos estudos refere a elaboração de conceitos, categorias ou temas. Parte dos estudos refere também a atribuição de códigos e a elaboração de memorandos enquanto ferramentas facilitadoras da análise dos dados (e.g., Jackson & Nutini, 2002; Kinjerski & Skrypnek, 2008; Tien et al., 2005; Usinger & Smith, 2010).

A comparação constante constitui uma ferramenta essencial num estudo de *grounded theory*. É utilizada para comparar dados entre si, mas também dados com categorias, categorias entre si e categorias com teoria. A maioria dos estudos recorre à comparação constante, embora não a refira explicitamente. Destaca-se a comparação dos dados entre si, dos dados com as categorias e das categorias entre si (e.g., Hunter et al., 2010; Lapan et al., 2002; Noonan et al., 2007).

A teoria substantiva é o resultado esperado de um estudo de *grounded theory*. Os estudos apresentados privilegiam as descrições temáticas associadas a proposições e tipologias (e.g., Adams et al., 2005; Bornat et al., 2011; Hunter et al., 2010; Kinjerski & Skrypnek, 2008; Noonan et al., 2007). Apenas alguns estudos referem a teoria substantiva como produto final (e.g., Ebberwein et al., 2004; Jackson & Nutini, 2002; Maertz et al., 2003; Tien et al., 2005).

O ajustamento, a funcionalidade, a relevância e a modificabilidade constituem elementos que permitem avaliar a teoria ou o resultado do estudo de *grounded theory*. Nenhum dos estudos refere estes elementos. Ainda assim, dois estudos referem procedimentos que contribuem para a ocorrência dos mesmos. Adams e colaboradores (2005), por exemplo, recorrem a entrevistas repetidas de forma a clarificar as categorias e referem-se ao

caráter provisório da teoria apresentada, o que contribui para a relevância e modificabilidade respectivamente. Também Kinjerski e Skrypniec (2008) apresentam e discutem as categorias formuladas com os participantes no estudo, o que contribui para a relevância do mesmo. De referir que alguns estudos apresentam outros critérios de avaliação da investigação tais como a validade e a fiabilidade (e.g., Ebberwein et al., 2004; Hunter et al., 2010).

Concluindo, os estudos apresentados consideram uma parte significativa dos elementos que constituem as condições básicas da *grounded theory*. Reconhecem-se algumas dificuldades na operacionalização da amostragem e saturação teórica, o que é coerente com algumas críticas apontadas à metodologia. Os limites e constituição da amostra teórica bem como as decisões relativas à saturação dos dados constituem dificuldades inerentes à *grounded theory* (Greckhamer & Koro-Ljungberg, 2005; Health & Cowley, 2004). A destacar, também, a ausência de referências aos critérios e formas de avaliação da teoria e do processo de investigação qualitativa.

2.4. Conclusão

A *grounded theory* é uma metodologia de investigação qualitativa que progressivamente tem vindo a ganhar adeptos, nomeadamente na Psicologia (Charmaz, 2003, 2006; Lee et al., 1999; Pidgeon & Henwood, 1997). O seu objetivo último é gerar teoria, pelo que o investigador recolhe e, simultaneamente, analisa os dados relativos ao fenómeno em estudo através de um processo de questionamento e de comparação constantes, que se pode configurar em três fases de codificação (aberta, axial e seletiva). Não se trata, contudo, de uma metodologia rígida, estanque e de aplicação mecânica. Sobretudo os modelos straussarianos da *grounded theory* têm sido descritos como excessivamente prescritivos (Henwood & Pidgeon, 2003). Ainda assim, Strauss e Corbin (1998) relembram que os procedimentos e técnicas propostos devem ser utilizados com flexibilidade, não inibindo a criatividade do investigador. Os procedimentos da *grounded theory* articulam-se, ao longo do processo, de forma cumulativa, integrada e alternativa. Embora o procedimento que conduz à teoria os integre numa sequência em que os

procedimentos mais complexos integram e acumulam resultados dos procedimentos mais simples, o uso dos procedimentos mais simples não se esgota numa primeira fase sendo recorrentes e alternados com processos mais complexos. A flexibilidade do processo é uma condição que garante a densidade da teoria, mas torna a análise difícil (Fernandes & Maia, 2001). Esta complexidade deriva, por exemplo, do carácter provisório dos resultados da análise que exige ao investigador o cuidado constante de verificação da análise junto dos dados.

Quando o investigador se compromete com um estudo com esta metodologia, compromete-se com um percurso de análise sujeito à novidade que o vaivém entre os dados e a análise pode trazer, e que inclusivamente pode exigir a reformulação das análises já efetuadas anteriormente (Fernandes & Maia, 2001, p. 64).

A complexidade do processo, aduzida ao debate em torno da metodologia, introduz um conjunto de críticas aos estudos de *grounded theory*, nomeadamente em termos de escolha, utilização e validação. Uma das discussões centrais refere-se ao facto de diversos autores considerarem que muitos dos estudos que reclamam a utilização da metodologia não o fazem de forma efetiva (e.g., Lee et al., 1999). Em causa está, por exemplo, o modo como a metodologia é descrita e apresentada nos estudos publicados. Ainda assim, o debate em torno da questão parece ter contribuído para uma melhoria significativa na apresentação dos estudos de *grounded theory*. Os estudos realizados na Psicologia Vocacional, e aqui apresentados, descrevem claramente os pontos essenciais de aplicação da metodologia. Mantém-se, contudo, a questão de garantia das condições básicas propostas pelos autores originais e já apresentadas neste capítulo. Holt e Tamminen (2010a; 2010b) elencam um conjunto de considerações a verificar na realização de estudos de *grounded theory*. Um dos pontos essenciais remete para a orientação epistemológica de base, determinante da escolha da variante da metodologia selecionada. Constata-se a necessidade de coerência entre os pressupostos privilegiados pelos investigadores e as suas opções metodológicas. Este aspeto nem sempre é identificado nos estudos de

grounded theory. Outro aspeto fundamental refere-se ao processo iterativo inerente à recolha e análise de dados. Neste sentido, trata-se de uma condição que deve ser acautelada desde a fase de planeamento à conclusão da investigação, o que nem sempre é visível nos estudos de *grounded theory*. Em muitos casos, o leitor é levado a supor a existência de procedimentos que correspondem e garantem a iteratividade do processo. Isto remete também para a assumpção de outras condições básicas (e.g., sensibilidade teórica e saturação teórica) e para a utilização das técnicas e procedimentos (e.g., comparação contante), nem sempre fáceis de conciliar com aspetos logísticos da investigação (e.g., *timings*, tipo, recursos). Deste modo, Holt e Tamminen (2010a; 2010b) consideram que nos casos em que é necessária a apresentação de um projeto de investigação prévio à realização do estudo, tal como acontece nas teses e dissertações, o investigador deve inicialmente elaborar o contexto teórico/conceptual e discutir os conceitos teóricos de base ao seu estudo, mais do que propor uma teoria a ser testada. Além disso, relembram que a *grounded theory* visa a produção de modelos teóricos e não tanto listagens descritivas de temas e sub-temas. Por fim, acrescentam que a utilização de técnicas de verificação ao longo do processo de investigação bem como a avaliação do resultado obtido asseguram o elevado nível de rigor metodológico e da qualidade da investigação qualitativa.

2.5. Referências

- Adams, E. M., Cahill, B. J. & Ackerlind, S. J. (2005). A qualitative study of Latino lesbian and gay youths' experiences with discrimination and the career development process. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 199-218. doi:10.1016/j.jvb.2004.11.002
- Bornat, J., Henry, L. & Raghuram, P. (2011). The making of careers, the making of a discipline: Luck and chance in migrant career in geriatric medicine. *Journal of Vocational Behavior*, 78(3), 342-350. doi:10.1016/j.jvb.2011.03.015

- Bubany, S. T., Krieshok, T. S., Black, M. D. & McKay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision making. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 177-197. doi: 10.1177/1069072707313189
- Bryant, A. & Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The sage handbook of grounded theory*. London: Sage Publications.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010, fevereiro). *A grounded theory como metodologia de investigação em Psicologia Vocacional: Descrição de um projeto de investigação*. Trabalho apresentado no VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia, Braga.
- Charmaz, K. (2003). Grounded theory. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: a practical guide to research methods* (1st ed., pp.81-110). London: Sage Publications.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage Publications.
- Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded theory research: procedures, canons and evaluative criteria. *Zeitschrift für Soziologie*, 19(6), 418-427.
- Corbin, J. M. & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. London: Sage Publications.
- Ebberwein, C. A., Krieshok, T. S., Ulven, J. C. & Prosser, E. C. (2004). Voices in transition: Lessons on career adaptability. *The Career Development Quarterly*, 52, 292-307.
- Fernandes, E. & Maia, A. (2001). Grounded theory. In E. M. Fernandes & L. S. Almeida (Eds.), *Métodos e técnicas de avaliação. Contributos para a prática e investigação psicológicas* (pp.49-76) Braga: CEEP/UM.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gerber, T. & Saiki, D. (2010). Success according to professionals in the fashion industry. *The Career Development Quarterly*, 58, 219-229.
- Glaser, B. G. (1992). *Basics of grounded theory analysis*. California: Sociology Press.

- Glaser, B. G. (2002). Constructivist grounded theory? *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 3(3), Art. 12, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0203125>
- Glaser, B. G. (2009). *Jargonizing: Using the grounded theory vocabulary*. Mill Valley: Sociology Press.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldine de Gruyter.
- Greckhamer, T. & Koro-Ljungberg, M. (2005). The erosion of a method: examples from *grounded theory*. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 18(6), 729-750. doi: 10.1080/09518390500298204
- Heath, H. & Cowley, S. (2004). Developing a grounded theory approach: a comparison of Glaser and Strauss. *International Journal of Nursing Studies*, 41, 141-150. doi:10.1016/S0020-7489(03)00113-5
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (1995). Grounded theory and psychological research. *The Psychologist*, 8(3), 115-118.
- Henwood, K. & Pidgeon, N. (2003). Grounded theory in psychological research. In P. M. Camic, J. E. Rhodes & L. Yardley (Eds.), *Qualitative research in psychology: expanding perspectives in methodology and design* (1st. ed., 131-155). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Holt, N. L. & Tamminen, K. A. (2010a). Improving grounded theory research in sport and exercise psychology: Further reflections as a response to Mike Weed. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 405-413. doi:10.1016/j.psychsport.2009.12.002
- Holt, N. L. & Tamminen, K. A. (2010b). Moving forward with grounded theory in sport and exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, 11, 419-422. doi:10.1016/j.psychsport.2010.07.009
- Hunter, I. Dik, B. J. & Banning, J. H. (2010). College students' perceptions of calling in work and life: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 178-186. doi:10.1016/j.jvb.2009.10.008

- Jackson, M. A. & Nutini, C. D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescents vulnerable to discrimination. *The Career Development Quarterly*, *51*, 56-77.
- Kinjerski, V. & Skrypnek, B. J. (2008). Four paths to spirit at work: journeys of personal meaning, fulfillment, well-being, and transcendence through work. *The Career Development Quarterly*, *56*, 319-329.
- Lapan, R. T., Osana, H. P., Tucker, B. & Kosciulek, J. F. (2002). Challenges for creating community career partnerships: Perspectives from practitioners. *The Career Development Quarterly*, *51*, 172-190.
- Lee, T. W., Mitchell, T. R. & Sablynski, C. J. (1999). Qualitative research in organizational and vocational psychology, 1979-1999. *Journal of Vocational Behavior*, *55*, 161-187.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Maertz, C. P., Stevens, M. J., Campion, M. A. (2003). A turnover model for the Mexican maquiladoras. *Journal of Vocational Behavior*, *63*, 111-135. doi:10.1016/S0001-8791(02)00023-4
- Mills, J., Bonner, A. & Fancis, K. (2006). The development of constructivist *grounded theory*. *International Journal of Qualitative Methods*, *5(1)*, 1-10. Recuperado de http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/5_1/pdf/mills.pdf
- Morrow, S. L. (2005). Quality and trustworthiness in qualitative research in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, *52(2)*, 250-260.
- Morse, J. M., Barrett, M., Mayan, M., Olson, K. & Spiers, J. (2002). Verification strategies for establishing reliability and validity in qualitative research. *International Journal of Qualitative Methods*, *1(2)*, 1-19.
- Noonan, A. E., Hall, G., Blustein, D. L. (2007). Urban adolescents' experience of social class in relationships at work. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 542-560. doi:10.1016/j.jvb.2007.01.005

- Pidgeon, N. & Henwood, K. (1997). Using grounded theory in psychological research. In N. Hayes (Ed.), *Doing qualitative analysis in psychology* (1st., pp.245-275). UK: Psychology Press.
- Rothwell, A. T., Herbert, I. P. & Seal, W. (2011). Shared service centers and professional employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 241-252. doi:10.1016/j.jvb.2011.01.001
- Sargent, L. D., Bataille, C. D., Vough, H. C. & Lee, M. D. (2011). Metaphors for retirement: Unshackled from schedules. *Journal of Vocational Behavior*, 79(2), 315-324. 315-324. doi:10.1016/j.jvb.2011.03.002
- Seldén, L. (2004). On grounded theory – with some malice. *Journal of Documentation*, 61(1), 114-129. doi: 10.1108/00220410510578041
- Schultheiss, D. E. (2008) Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *The Career Development Quarterly*, 57, 7-24.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques* (1st. ed.) Newbury Park, CA: Sage.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- Tien, H. S., Lin, C. & Chen, S. (2005). A grounded analysis of career uncertainty perceived by college students in Taiwan. *The Career Development Quarterly*, 54, 162-174.
- Usinger, J. (2005). Parent/guardian visualization of career and academic future of seventh graders enrolled in low-achieving schools. *The Career Development Quarterly*, 53, 234-245.
- Usinger, J. & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 580-591. doi:10.1016/j.jvb.2010.01.010

- Wang, C., Lo, Y, Xu, Y., Wang, Y. & Porfeli, E. (2007). Constructing the search for a job in academia from the perspectives of self-regulated learning strategies and social cognitive career theory. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 574-589. doi:10.1016/j.jvb.2007.02.002
- Weed, M. (2009). Research quality considerations for *grounded theory* research in sport and exercise psychology. *Psychology of Sport and Exercise*, *10*, 502-510. doi:10.1016/j.psychsport.2009.02.007
- Workman, M. (2001). Collectivism, individualism, and cohesion in a tem-based occupation. *Journal of Vocational Behavior*, *58*, 82-97. doi:10.1006/jvbe.2000.1768

Capítulo 3. O papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais

Resumo

No sistema educativo português, a transição do ensino básico para o ensino secundário é considerada uma mudança importante no percurso escolar dos jovens. Importa reconhecer o início do ensino secundário como um momento de implementação de planos e de exercício de ações inerentes à construção de carreira e que, por isso, implica um conjunto de competências e atitudes facilitadoras da adaptação à mudança. Este estudo procura contribuir para o aprofundamento da temática, na medida em que analisa as conceções de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário. Foram investigadas as perspetivas de 125 participantes, através de um guião de entrevista, e com recurso ao método de *grounded theory*. As respostas dos participantes puseram em evidência o papel dos alunos através da sua ação no âmbito do ajustamento ao contexto, da carreira e do processo de ensino/aprendizagem. Retiram-se implicações para a prática e investigação na Psicologia Vocacional.

Palavras-chave: tomada de decisão vocacional, implementação da escolha, alunos, ensino secundário, *grounded theory*.

3.1. Introdução

O sistema educativo português tem sido atravessado por um conjunto de dinâmicas e reformas no sentido de assegurar a qualificação das populações e de nos aproximarmos dos indicadores europeus. Nas últimas décadas tem-se verificado em Portugal um aumento significativo da escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (Guerreiro, Cantante & Barroso, 2009). Concretamente no ensino secundário, tem-se verificado uma evolução favorável traduzida no crescimento da taxa real de escolarização¹ de 10,2% para 60%, considerando os anos letivos de 1976/77 e 2006/2007 (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2009). O aumento do número de alunos matriculados no ensino secundário ocorre de forma generalizada às diferentes modalidades de ensino (Guerreiro et al., 2009). Esta tendência deverá manter-se nos próximos anos, perspetivando-se o crescimento do número de alunos no ensino secundário, nomeadamente nas vias de ensino profissionalizante, sobretudo, incentivado pelo conjunto de medidas adotadas no sentido de reforçar os níveis de escolarização e, em particular, pelo alargamento da escolaridade obrigatória.

A transição do ensino básico para o ensino secundário é considerada uma mudança importante no percurso escolar dos jovens. Isto revê-se, aliás, na incidência de programas de orientação vocacional no final do ensino básico (Eurydice, 2009; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). Contudo, regista-se uma tendência para considerar que os estudantes do ensino secundário já fizeram escolhas escolares bastante específicas não necessitando de ajuda em matéria de Orientação, ignorando-se a ampla variedade de opções de carreira, a flexibilidade crescente dos percursos secundários e as necessidades específicas de adaptação a novos contextos escolares e profissionais (OCDE, 2005). Acrescente-se as implicações do sucesso académico no ensino secundário em termos de carreira. É de referir que os resultados escolares, designadamente os que conduzem ao insucesso escolar, exercem uma influência determinante nos processos de decisão e estão relacionados com problemas sociais e económicos posteriores (e.g., Abreu, 2001; Guèvremont, Roos & Brownell,

¹ Taxa real de escolarização: Relação percentual entre o número de alunos matriculados num determinado ciclo de estudos, em idade normal de frequência desse ciclo, e a população residente dos mesmos níveis etários (GEPE, 2009).

2007; McNeal, 2011). Considerando o sucesso acadêmico como um indicador de ajustamento ao novo contexto escolar, vejamos as taxas de retenção e desistência² no ensino secundário. No ano letivo 2005/2006, a taxa de retenção e desistência no ensino secundário foi de 30,6%, enquanto no ano letivo de 2009/2010 foi de 18,9%. Apesar da melhoria acentuada que se tem verificado nos últimos anos, esta taxa continua a ser a mais elevada ao longo da escolaridade (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, 2011).

Dadas as características do ensino secundário e a sua importância em termos de ajustamento social e profissional, importa reconhecer esta fase do percurso escolar como central em termos de desenvolvimento de carreira. As noções clássicas da Psicologia Vocacional relativas à escolha, decisão e transição surgem como óbvias na operacionalização das tarefas desenvolvimentais com que se defrontam os jovens no ensino secundário. Contudo, afigura-se também cada vez mais óbvia a imprevisibilidade e flexibilidade próprias da nova organização do trabalho e da sociedade. A noção de carreira mudou radicalmente e deixou de ser concebida como um trajeto estável e previsível (Foad, 2007; Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). A carreira passa a ser concebida como um processo evolutivo e imponderável, constituído por pequenos passos em resposta ao meio (Van Esbroeck et al., 2005, p. 6) Neste contexto afigura-se fundamental a valorização dos processos de desenvolvimento pessoal que permitem aos indivíduos a adaptação às diferentes situações de mudança e transição com que se deparam ao longo do trajeto de vida (Barros, 2010). É cada vez mais premente a necessidade do indivíduo desenvolver e adotar competências e atitudes facilitadoras da adaptação às transformações que caracterizam os contextos de trabalho (Barros, 2010; Duarte, 2009, 2010). O paradigma da aprendizagem ao longo da vida responde a este repto na medida em que pressupõe o desenvolvimento de competências relevantes no próprio sujeito, que se prendem, por exemplo, com a sua capacidade de tomar decisões e fazer transições bem sucedidas (Watts, 2008). Com efeito, torna-se essencial

² Taxa de retenção e desistência: relação percentual entre o número de alunos que não podem transitar para o ano de escolaridade seguinte e o número de alunos matriculados nesse ano letivo (GEPE, 2009).

repensar os modelos, métodos e processos de ajudar os indivíduos a fazer escolhas (Barros, 2010; Duarte, 2009, 2010).

É nesta perspetiva que retomamos o estudo da implementação de decisões vocacionais no ensino secundário. O início do ensino secundário, enquanto fase de implementação de planos e de exercício de ações inerentes à construção de carreira, implica um conjunto de competências e atitudes facilitadoras da adaptação à mudança (Germeijs & Verschueren, 2006). A literatura evidencia que a postura ativa e agêntica do indivíduo, enquadrada num contexto apoiante, parece constituir-se como o cenário facilitador dos processos de escolha, implementação e adaptação aos contextos de mudança (Lent, 2004; Phillips, Blustein, Jovin-Davis & White, 2002; Young et al., 2007). Especificamente a capacidade de agência dos indivíduos tem sido realçada por diferentes modelos teóricos e estudos empíricos relativos à implementação de decisões vocacionais (e.g., Carvalho & Taveira, 2010; Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent, Brown, Talleyrand et al., 2002; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes & Shanahan, 2002).

Este capítulo pretende contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca do papel os indivíduos na implementação de decisões vocacionais. Em concreto, pretende-se analisar o papel dos alunos do ensino secundário na implementação da escolha académica realizada e contribuir para a consolidação de um modelo conceptual que sustente a intervenção vocacional nesta fase do percurso escolar. De acordo com isto, começa-se por apresentar os contributos dos diferentes modelos teóricos e estudos empíricos para o aprofundamento da temática. Seguidamente, apresenta-se o estudo de *grounded theory* relativo às perspetivas de alunos e de diferentes intervenientes educativos (pais, professores e profissionais de orientação) acerca dos comportamentos e ações que os alunos devem apresentar no sentido de facilitar a implementação de decisões no início do ensino secundário. Por fim, discutem-se os resultados obtidos e analisam-se implicações para a prática e investigação.

3.2. Contributos teóricos e empíricos para o estudo do papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais

Alguns modelos teóricos e estudos empíricos apresentam contributos à compreensão da implementação de decisões. No seu conjunto, os diferentes trabalhos relevam as competências, atitudes e condições subjacentes à implementação bem sucedida de decisões vocacionais, onde se destacam competências, atitudes e condições específicas do desenvolvimento vocacional (e.g., informação sobre o *self* e sobre o meio, autoeficácia, estratégias de pesquisa e de persuasão) e competências, atitudes e condições mais genéricas do desenvolvimento pessoal e social do indivíduo (e.g., competências de comunicação e de relacionamento interpessoal, estratégias de *coping*) (Germeijs & Verschueren, 2007; Jome & Phillips, 2005; Lent, Brown, Talleyrand et al., 2002; Phillips, 1992). Evidenciam-se, pois, as questões da agência pessoal e da adaptabilidade vocacional, cuja compreensão é aprofundada pelas teorias sócio-cognitiva da carreira, da construção da carreira e da ação. Segue-se uma análise mais detalhada dos contributos teóricos e empíricos dos modelos referidos, destacando-se as implicações em termos do papel do indivíduo no exercício de ações ou planos de carreira.

3.2.1. Teoria sócio-cognitiva da carreira

A teoria sócio-cognitiva da carreira, proposta por Lent, Brown e Hackett (1994), apresenta-se como um modelo unificador de elementos centrais das diferentes teorias da carreira propostas por autores como Super, Holland, Krumboltz, Lofquist e Dawis. Destaca-se particularmente a teoria da aprendizagem social proposta por Bandura (Bandura, 1997; Lent, 2005). Os autores explicam a formação de interesses vocacionais, a realização de escolhas e o sucesso na carreira, sublinhando a capacidade dos indivíduos para dirigir o seu próprio comportamento e reconhecendo as variadas influências pessoais e contextuais que determinam o desenvolvimento da carreira (Lent, 2005).

O exercício da agência pessoal no desenvolvimento de carreira resulta da relação interactuante entre as crenças de autoeficácia, as expectativas de

resultado e os objetivos pessoais (Lent, 2005). As crenças de autoeficácia referem-se aos julgamentos pessoais acerca das capacidades próprias para organizar e executar cursos de ação necessários à concretização de desempenhos específicos. Com efeito, a autoeficácia é identificada como um conjunto dinâmico de crenças pessoais relacionadas com domínios e atividades de realização específicos, que resultam de quatro fontes primárias de informação, a saber: (i) os resultados de realização pessoal; (ii) a aprendizagem vicariante; (iii) a persuasão social e; (iv) os estados fisiológicos e afetivos (Bandura, 1997; Lent, 2005). Destacam-se os resultados de realização ou experiências de sucesso como o fator potencial de maior influência no aumento das crenças de autoeficácia. As expectativas de resultado referem-se às crenças acerca das consequências ou resultados de uma dada ação. Os objetivos pessoais definem-se como a intenção do indivíduo para investir numa atividade particular ou para produzir um resultado específico. Distinguem-se objetivos quanto ao conteúdo da escolha e objetivos de realização, correspondendo os primeiros ao tipo de atividade que a pessoa deseja e os segundos ao nível ou qualidade da realização que a pessoa planeia atingir na concretização de uma determinada ação. A teoria sócio-cognitiva da carreira sustenta que os objetivos pessoais, intimamente relacionados com as crenças de autoeficácia e com as expectativas de resultado, são determinantes do exercício de agência em contextos educativos e profissionais (Lent, 2005). Os elementos centrais desta teoria estão presentes nos modelos de interesses, escolha e realização propostos pelos autores (Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 1994, 2000, 2002). Apresentam-se sucintamente os modelos de escolha e de realização, dado o interesse para a compreensão do papel dos alunos em fases de implementação de decisões.

O modelo de escolha incide sobre o modo como os indivíduos selecionam os seus objetivos e tomam as suas decisões de carreira (Lent, Brown & Hackett, 2000, 2002). Este modelo considera que, em conjunto, variáveis pessoais e contextuais exercem influência sobre as experiências de aprendizagem a que os indivíduos se submetem, e que estas, por sua vez,

influenciam as suas expectativas de autoeficácia e de resultado. Estas crenças dos indivíduos acerca da sua competência e dos resultados associados determinam o interesse num domínio de carreira em particular. Os interesses, por sua vez, estimulam as escolhas e decisões que os indivíduos realizam num determinado percurso de carreira. Após a definição dos objetivos, desenvolvem um plano de ação, no qual identificam claramente os passos e as etapas necessários à sua concretização. Segue-se a implementação dessas estratégias e ações, por meio das quais os indivíduos irão alcançar um determinado nível de desempenho. Assim, o modelo de escolha organiza-se nos seguintes componentes: (i) a definição de objetivos para uma área específica; (ii) a realização de ações no sentido da implementação dos objetivos definidos e; (iii) as experiências subsequentes (Lent, 2005). Acresce que o sucesso da decisão é determinado pelas opções disponíveis, pela natureza das crenças pessoais de autoeficácia e expectativas de resultado e pelos apoios e barreiras existentes (Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 2000).

O modelo de realização ou de performance refere-se ao nível ou qualidade dos resultados obtidos na realização de tarefas educacionais ou profissionais bem como ao grau de persistência utilizado na realização de tarefas ou escolhas específicas nomeadamente face a obstáculos (Lent, 2005). Com efeito, a persistência assume um papel central em termos da estabilidade das escolhas e da qualidade da realização ou desempenho. Neste modelo, o desempenho envolve uma relação interactuante entre as capacidades, a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos de realização. Mais especificamente, as capacidades afetam os resultados obtidos, quer de forma direta, por exemplo através do conhecimento acerca da tarefa e das estratégias adequadas à sua concretização, quer de forma indireta, por exemplo informando a autoeficácia e as expectativas de resultado. Estas, por sua vez, influenciam o nível dos objetivos de realização estabelecidos. Concretamente, um forte sentido de autoeficácia e expectativas de resultado positivas contribuem para a formulação de objetivos mais ambiciosos que garantem a mobilização e a manutenção dos comportamentos. A realização bem sucedida das tarefas constitui, em si mesma, uma oportunidade para

umentar o conhecimento da tarefa e respetivas estratégias de resolução bem como para a concretização de objetivos formulados e promoção do sentido de autoeficácia e expectativas de resultados (Lent, 2005).

Em ambos os modelos são identificadas variáveis pessoais importantes em termos de interesses, escolha e realização, mas também é reconhecida a influência de variáveis contextuais diversas. Lent e colaboradores identificam um conjunto de recursos e de barreiras intervenientes nos processos referidos (Lent, Brown & Hackett, 2000, 2002). Ainda no âmbito da teoria sócio-cognitiva da carreira, os autores propuseram um modelo de satisfação e bem-estar que, em certa medida, informa a implementação de decisões vocacionais. Considerando a satisfação com a escolha e o sucesso na opção escolhida como indicadores da qualidade do processo de implementação, afigura-se a relevância dos contributos deste modelo para o tópico em estudo.

Destacando as variáveis pessoais, a teoria sócio-cognitiva da carreira introduz implicações relevantes quanto à ação do indivíduo em situações de implementação de decisões vocacionais, nomeadamente em termos de escolhas académicas. A formulação de objetivos académicos claros, específicos e proximais, o forte sentido de autoeficácia e as expectativas de resultado positivas permitirão ampliar a implementação bem sucedida das escolhas e aumentar a qualidade do desempenho e da satisfação com a escolha. Assim, o indivíduo tem um papel fundamental na forma como estabelece objetivos, na antecipação e gestão de barreiras, na antecipação, construção e manutenção de apoios e recursos e na adoção de uma atitude flexível e adaptável às situações de decisão (Lent, 2004, 2005).

3.2.2. Teoria da construção da carreira

A teoria da construção da carreira explica os processos interpretativos e interpessoais de atribuição de significado e direção ao comportamento vocacional (Savickas, 2005). O conceito de carreira, tendo subjacente perspectivas construcionistas e contextualistas, incorpora processos interpretativos, de interação social e de negociação de significados. Com

efeito, a carreira denota uma construção subjetiva que atribui significado pessoal às memórias do passado, às experiências presentes e às aspirações de futuro, enquadrando-as num tema de vida que padroniza a vida pessoal relacionada com o trabalho (Savickas, 2001, 2005). Nas palavras de Savickas (2010), “for career construction theory, this vehicle [career] is a story that people tell about their working lives” (p. 41).

Nesta teoria são fundamentais os conceitos de personalidade vocacional, adaptabilidade vocacional e tema de vida, com origem nos contributos de modelos diferenciais, desenvolvimentais e dinâmicos da carreira (Savickas, 2001).

A personalidade vocacional é definida como o conjunto de capacidades, necessidades, valores e interesses individuais relacionados com a carreira. Trata-se de um conceito tipificado no modelo de Holland, que através do hexágono RIASEC oferece contributos renovados à intervenção vocacional numa perspectiva de construção de carreira (Savickas, 2005, 2010).

A adaptabilidade vocacional vem substituir o conceito de maturidade vocacional proposto por Super enquanto constructo crítico numa perspectiva desenvolvimental de adaptação (Savickas, 1997). Define-se como um constructo psicossocial que traduz a disponibilidade e recursos do indivíduo para lidar com as tarefas desenvolvimentais, transições ocupacionais e traumas pessoais correntes e iminentes (Savickas, 1997, 2005). Este constructo é organizado em três níveis distintos, a saber: (i) o nível superior e abstrato, que inclui as dimensões relativas aos recursos e estratégias adaptativas do indivíduo, designadas de preocupação, controlo, curiosidade e confiança; (ii) o nível intermédio, que inclui um conjunto distinto de variáveis funcionais e homogéneas para cada uma das dimensões anteriores, designado de ABCs da construção de carreira (atitudes, crenças e competências) e; (iii) o nível concreto, que se refere ao comportamento vocacional (Savickas, 2005).

O tema de vida é a componente narrativa da teoria de construção de carreira que remete para a subjetividade da vida profissional e do comportamento vocacional. As histórias de carreira revelam os temas que os

indivíduos utilizam para realizar escolhas significativas e se ajustarem aos papéis vocacionais. O padrão inerente ao tema de vida torna-se fundamental na descrição que cada pessoa faz de si e do mundo, unificando diferentes experiências de vida (Savickas, 2005).

As três componentes referidas estruturam o conjunto de proposições que definem a teoria de construção de carreira, conforme apresentado no quadro 3.1. Neste trabalho interessa destacar o conceito de adaptabilidade vocacional, tendo em conta as suas implicações em termos de implementação das decisões. O quadro 3.2 sintetiza as atitudes, competências e comportamentos adaptativos relacionados com diferentes problemas de carreira que traduzem a adaptabilidade vocacional.

Numa perspetiva adaptativa de construção de carreira, os indivíduos tornam-se preocupados com o seu futuro profissional, aumentam o controlo pessoal sobre o futuro vocacional, expandem a curiosidade através da exploração de possíveis eus e de cenários futuros e reforçam a confiança nas suas aspirações (Savickas, 2005). A adaptabilidade vocacional é pois perspetivada como um constructo central no desenvolvimento e sucesso de carreira, que sintetiza processos autorregulatórios, acentua a importância da interação pessoa-ambiente e enfatiza a gestão de acontecimentos de vida (Creed, Fallon & Hood, 2009; Hirschi, 2009). Com efeito, a adaptabilidade vocacional pode servir de elemento mediador entre o desenvolvimento de carreira, o ajustamento académico e social e a satisfação em geral (Creed et al., 2009; Hirschi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Skorikov, 2007).

A teoria da construção da carreira oferece assim contributos à compreensão do papel dos indivíduos no desenvolvimento e implementação das escolhas. A referência à adaptabilidade vocacional põe em destaque competências e recursos fundamentais na resposta a diferentes questões de carreira. A tomada de decisão e a implementação das escolhas constitui uma das questões que os jovens têm necessariamente que resolver no início do ensino secundário, com implicações na construção da carreira.

Quadro 3.1. Proposições da teoria de construção da carreira (adaptado de Savickas, 2001, 2005)

-
1. A sociedade e as suas instituições estruturam o curso de vida do indivíduo através dos papéis sociais. A estrutura de vida de um indivíduo, moldada por processos sociais, consiste num conjunto de papéis centrais e periféricos. O equilíbrio nos papéis centrais, tais como trabalho e família, promove a estabilidade.
 2. A profissão assume um papel central e fornece o foco de organização da personalidade na vida da maioria dos indivíduos. Ainda assim, para alguns indivíduos, este foco é periférico, incidental e até inexistente. As preferências pessoais para os papéis de vida estão enraizadas nas práticas sociais que envolvem os indivíduos e colocam-nos em posições sociais desiguais.
 3. O padrão de carreira individual (isto é, o nível profissional conseguido e a sequência, frequência e duração dos empregos) é determinado pelo nível socioeconómico dos pais, pelo nível educacional, capacidades, traços de personalidade, autoconceito da pessoa e pelo grau de adaptabilidade às oportunidades que a sociedade lhe apresenta.
 4. Os indivíduos diferem nas características vocacionais tais como capacidades, traços de personalidade e autoconceitos.
 5. Cada profissão requer um padrão específico de características vocacionais, ainda que com um certo grau de flexibilidade, o que viabiliza alguma variedade de indivíduos para cada ocupação.
 6. Os indivíduos estão qualificados para uma certa variedade de profissões devido às suas características vocacionais e requisitos ocupacionais.
 7. O sucesso profissional depende do grau em que o indivíduo consegue canalizar as suas características vocacionais nos papéis profissionais que desempenham.
 8. O grau de satisfação que as pessoas conseguem com o trabalho é proporcional ao grau em que conseguem implementar os seus autoconceitos vocacionais.
 9. O processo de construção de carreira é essencialmente o processo de desenvolvimento e implementação dos autoconceitos vocacionais em papéis profissionais. A implementação de autoconceitos vocacionais em papéis profissionais envolve a síntese e o compromisso entre fatores individuais e sociais.
 10. Apesar da estabilidade dos autoconceitos vocacionais a partir do final da adolescência, pode ocorrer mudança ao longo do tempo em virtude de mudanças nas condições de vida e de trabalho.
 11. O processo de desenvolvimento vocacional pode ser caracterizado pelo maxiciclo de estádios de carreira organizados em crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e reforma. Estes estádios são subdivididos em função de tarefas desenvolvimentais que os indivíduos experienciam resultantes de expectativas sociais.
 12. Um miniciclo de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e reforma ocorre durante as diferentes transições bem como em resultado de acontecimentos de vida tais como doença ou desemprego.
 13. A maturidade vocacional é um constructo psicológico que denota o nível de desenvolvimento vocacional do indivíduo ao longo do *continuum* dos estádios que vão do crescimento à reforma.
 14. A adaptabilidade vocacional é um constructo psicossocial que denota a disponibilidade e recursos do indivíduo para lidar com tarefas correntes ou antecipadas do desenvolvimento vocacional.
 15. A construção de carreira resulta das respostas do indivíduo às tarefas de desenvolvimento vocacional, transições profissionais e traumas pessoais.
 16. A construção de carreira é promovida pelo diálogo sobre as tarefas desenvolvimentais e transições ocupacionais, por exercícios que reforçam a capacidade de adaptação e por atividades que clarificam e validam os autoconceitos vocacionais.
-

Quadro 3.2. Dimensões da adaptabilidade vocacional (adaptado de Savickas, 2005, p. 53)

Questões de carreira	Problema de carreira	Dimensão da adaptabilidade	Atitudes e crenças	Competências	Comportamentos adaptativos	Perspetiva relacional	Intervenção de carreira
Eu tenho um futuro?	Indiferença	Preocupação	Projetista	Planeamento	Atento;Envolvido; Preparado;	Dependente	Exercícios de orientação
A quem pertence o meu futuro?	Indecisão	Controlo	Decidido	Tomada de decisão	Assertivo; Disciplinado; Obstinado;	Independente	Treino decisional
O que quero fazer com o meu futuro?	Irrealismo	Curiosidade	Inquisitivo	Exploração	Experimentar; Assumir riscos; Inquirir	Interdependente	Atividades de procura de informação
Posso faze-lo?	Inibição	Confiança	Eficaz	Resolução de problema	Persistente; Esforçado; Trabalhador	Igualitário	Construção de autoestima

3.2.3. Teoria da ação

A teoria da ação é uma proposta contextualista e construcionista explicativa do desenvolvimento de carreira (Young, Valach & Collin, 2002; Young & Valach, 2004). Os autores realçam o carácter intencional e contextual da ação humana. A ação humana constitui um sistema dimensional hierárquico, sequencial e paralelo, que pode ser perspectivado do ponto de vista do comportamento manifesto, dos processos internos e significado social (Young et al., 2002). Conforme apresentado no quadro 3.3, a teoria da ação envolve um conjunto de conceitos relacionados com a ação humana, especificamente sistemas, perspetivas e níveis de organização.

Quadro 3.3. Conceitos principais da teoria da ação (adaptado de Young et al., 2002, p. 219).

Sistemas de ação	Perspetivas de ação	Níveis de organização da ação
Carreira	Comportamento manifesto	Objetivos
Projeto	Processos internos	Passos funcionais
Ação conjunta	Significado pessoal	Elementos
Ação		

A ação individual refere-se às ações que a pessoa realiza individualmente, enquanto a ação conjunta refere-se às ações que realiza em conjunto com outros. Esta noção sustenta-se na ideia de que, apesar da intencionalidade individual, a díade ou o grupo desenvolvem e partilham objetivos e ações conjuntas. Neste sentido, os objetivos e as ações são coconstruídas (Young et al., 2002). Especificamente no domínio da carreira, a ação conjunta diferencia-se da ação individual em função dos seguintes componentes: (i) a tarefa e estrutura de grupo; (ii) o processamento do conhecimento e a energização e; (iii) a execução (Cranach, Ochsenein & Valach, 1986, citados por Young et al., 2002). O projeto e a carreira são constructos que incluem ações individuais e conjuntas e resultam de construção social (Young et al., 2002). O projeto refere-se a grupos de ações

que têm o mesmo objetivo e que ocorrem intermitentemente a médio prazo. A carreira refere-se a séries de projetos que são construídas como tendo um significado comum a longo prazo. Young e colaboradores (2001) afirmam que a construção do projeto pessoal implica um conjunto de ações intencionais, com objetivos dirigidos e com um significado pessoal e familiar, realizadas conjuntamente entre o sujeito em desenvolvimento e os seus significativos, sendo o projeto individual construído em interação com o projeto familiar. O projeto poderia definir-se, então, como o conjunto de ações a curto prazo (ação particular, previsível e circunscrita) e a médio prazo (ação de maior complexidade, com determinado objetivo e menos previsível) em ordem à concretização do projeto pessoal a realizar ao longo do ciclo de vida, designado de carreira (ação a longo prazo e imprevisível). Pode dizer-se que a ação individual, a ação conjunta, o projeto e a carreira são conceitos distintos que representam quatro sistemas hierarquicamente organizados em termos de temporalidade, complexidade, contextualização, comunicação, densidade relacional e controlabilidade (Young et al., 2001; Young, 2001/2002).

A teoria de ação põe também em evidência o conceito de narrativa e a sua importância em termos de ação e de carreira. A narrativa garante a coerência, a continuidade e a intencionalidade de ações separadas e não relacionadas, constituindo-se como um guia de ação no presente e no futuro (Young & Valach, 2000; Young et al., 2002). Complementarmente, a emoção oferece a chave a narrativas de projeto e de carreira. Os autores consideram que a emoção é importante para a explicação contextualista da carreira (Young & Valach, 2000; Young et al., 2002). Em primeiro lugar, a emoção serve para energizar e motivar a ação, garantindo a superação de obstáculos e dificuldades. Em segundo lugar, a emoção serve para regular e controlar ações, projetos e carreira. Finalmente, a emoção prende-se com necessidades, desejos, intenções e objetivos das pessoas, viabilizando a construção de narrativas sobre a carreira (Young et al., 2002).

Pode, então, dizer-se que a teoria da ação reconhece o papel do próprio e de outros significativos na construção da carreira, acentuando a natureza contextual e social da ação humana, nomeadamente em termos de

agência, intencionalidade e escolha. A carreira é assim conceptualizada como “an on-going process of construction” (Young & Valach, 2004, p. 512).

3.2.4. Outros contributos

A compreensão do papel dos alunos no processo de implementação das escolhas resulta ainda dos contributos de outros modelos e estudos empíricos. Destacam-se, por exemplo, os modelos de tomada de decisão que referem a implementação como uma fase do processo de decisão (e.g., Tiedeman, 1961; Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984; Tiedeman & O’Hara, 1963; Harren, 1979). Também os estudos empíricos sobre a implementação da decisão são importantes na medida em que identificam um conjunto de traços, comportamentos e fatores contextuais que contribuem para a compreensão do processo (e.g., Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1992, 1997; Phillips et al., 2002; Young et al., 2007).

Destacam-se, neste capítulo, os contributos de outros estudos empíricos que têm incidido na implementação de decisões escolares no ensino secundário (e.g., Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Kenny & Bledsoe, 2005; Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002). Considerando o prosseguimento de estudos no ensino secundário como uma escolha académica, pode identificar-se o sucesso académico como um dos indicadores da qualidade da implementação da decisão. Nesta linha, alguns autores ilustram o papel dos alunos em termos do nível de performance ou realização. Por exemplo, num estudo nacional sobre as perceções dos alunos do ensino secundário sobre os fatores promotores do sucesso, Costa e Faria (2010) salientaram o reconhecimento do papel ativo dos alunos, nomeadamente através do reconhecimento do esforço/empenho/persistência, da atenção e da participação na aula e do estudo. Outros estudos põem em evidência a atitude ativa e agêntica dos alunos do ensino secundário no sentido do ajustamento e da adaptação a situações de transição (Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002). Concretamente, as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos do ensino secundário face às tarefas de decisão têm implicações na qualidade da

implementação, traduzida no compromisso com a escolha (Germeijs & Verschueren, 2007). Além disso, a participação dos alunos em atividades de aprofundamento e exploração de capacidades, interesses e competências bem como a sua preparação e disponibilidade para se mobilizarem em situações de transição contribuem para a qualidade do seu processo de adaptação e ajustamento escolar e profissional (Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002). Neste mesmo sentido, diversos estudos reconhecem o papel dos comportamentos proativos e empreendedores dos alunos no ajustamento, adaptação e sucesso na carreira (e.g., Fuller & Marler, 2009; Obschonka, Silbereisen, Schmitt-Rodermund & Stuetzer, 2011; Sacks, Gruman & Cooper-Thomas, 2011; Vos, Hauw & Heijden, 2011).

Pode afirmar-se que a qualidade do processo de implementação das decisões resulta do enquadramento do sujeito ativo e agêntico num contexto apoiante do ponto de vista afetivo e instrumental. Assim, a diversidade de fatores pessoais e contextuais devem ser considerados na compreensão do papel dos alunos na implementação de escolhas bem como na intervenção vocacional nesta fase do processo de tomada de decisão.

3.3. Método

O presente trabalho inscreve-se numa investigação de maior amplitude que visa a construção de modelos integrados de intervenção em Orientação no ensino secundário (Pinto, 2000; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Esta necessidade viu-se reforçada pela reforma curricular proposta no início de 2001, na medida em que se defende a diversidade dos percursos de formação, a permeabilidade entre os diferentes cursos do ensino secundário, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de estratégias de aproximação ao mundo do trabalho e o apoio à (re)orientação escolar e profissional nomeadamente no 10.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Além disso, ao longo dos últimos anos, diversos diplomas acentuam estas características, justificando claramente a intervenção vocacional no ensino secundário. Destacam-se as características de permeabilidade entre os percursos de formação e de equivalência de

disciplinas que conduzem à introdução do conceito de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário (Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro; Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho; Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril). Recentemente, a revisão curricular de 2012 vem insistir na atualização do leque de opções da formação específica, no ensino secundário, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho, no reforço e melhoria das ofertas vocacionais e profissionais e na melhoria da orientação escolar e profissional. Os objetivos iniciais do projeto mantêm-se atuais e relevantes do ponto de vista da investigação e da intervenção vocacional.

3.3.1. Procedimentos

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Justifica-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção integrada de Orientação no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Pinto et al., 2003).

Esta investigação teve início com a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em conta a necessidade de perceber as diferentes perspetivas, necessidades e possibilidades de intervenção no desenvolvimento de carreira dos estudantes de 10.º ano de escolaridade (Pinto, 2000). Posteriormente procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. A entrevista foi realizada por diferentes entrevistadores, treinados para este propósito (n=5 licenciados em Psicologia), e as respostas foram inicialmente analisadas por dois avaliadores distintos. Simultaneamente à recolha dos dados procedeu-se à análise das respostas dos participantes. A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultâneas dos dados. A análise dos dados informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente,

determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise, tendo-se tomado como critério o facto de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo grupo de pertença do participante (EST – estudante; EE – pai/mãe ou encarregado de educação; P – professor; SPO – profissional de orientação), o número de participante e o número da unidade de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração.

Depois de analisadas as respostas, reviu-se todo o trabalho de categorização por referência às unidades de análise e à resposta global dos participantes. Isto conduziu a uma primeira reorganização dos dados, consubstanciados em domínios, categorias e sub-categorias. Em seguida, a partir de um processo de questionamento indutivo, identificaram-se propriedades no discurso dos participantes, o que permitiu especificar as diferentes categorias. Posteriormente, através de um processo de questionamento dedutivo, confrontaram-se as categorias e as respetivas propriedades com os dados do fenómeno em estudo. Os procedimentos de questionamento e comparação constante permitiram estabelecer relações entre as categorias e identificar um conjunto de categorias centrais hierárquicas comuns aos vários protocolos. Por fim, foi elaborada a narrativa descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo, sempre com recurso ao questionamento e comparação constantes e por referência ao discurso dos participantes.

Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos, que se consubstanciou numa ficha de análise das respostas e que incluiu: (i) a resposta global dos participantes, organizada em unidades de análise; (ii) os

códigos atribuídos às unidades de análise; (iii) as categorias descritivas; (iv) as categorias conceptuais e; (v) comentários/memorandos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao *software NVivo* com objetivos de compilação e gestão dos dados, o que facilitou a análise por referência a critérios, tais como o grupo de pertença, e a elaboração de modelos descritivos e gráficos do fenómeno em estudo. É de notar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes mas também pela literatura. Os conhecimentos prévios dos investigadores envolvidos e a literatura vocacional informaram o contexto conceptual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados.

No decurso do processo foram assegurados alguns cuidados metodológicos de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

3.3.2. Material

Foi usado um guião de entrevista constituído por três blocos de questões abertas, destinadas a avaliar: (i) as opiniões sobre quais devem ser os objetivos da orientação vocacional no 10.º ano de escolaridade; (ii) as conceções acerca dos contributos de diferentes intervenientes nesse processo, nomeadamente dos próprios estudantes, dos professores e diretores de turma, dos encarregados de educação e dos profissionais de orientação e; (iii) a capacidade agêntica de cada participante para propor um tipo de ação colaborativa no âmbito da orientação vocacional à direção da escola secundária, que reflita os objetivos preconizados para o seu papel pessoal neste âmbito, enquanto estudante, professor, encarregado de

educação ou profissional de orientação, conforme o caso (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003).

Tomando em consideração os objetivos mais específicos desta dissertação foi considerada a questão relativa ao papel dos diferentes intervenientes no processo de decisão no ensino secundário. Este capítulo trata das respostas dos participantes à questão relativa aos papel dos alunos no processo de decisão no 10.º ano de escolaridade, expressa nos seguintes termos: “Para promover e apoiar o desenvolvimento da carreira desses estudantes [estudantes no início do 10.º ano de escolaridade], enuncie o que, em seu entender, devem fazer os próprios estudantes” (Pinto, 2000).

3.3.3. Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica, recolhida em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do ensino secundário, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto. A amostra é constituída por 125 participantes – 46 alunos, 16 pais, 40 professores e 23 profissionais de orientação.

O grupo de alunos é constituído por 46 participantes de ambos os sexos (46% de mulheres; 54% de homens), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ($M=16,39$; $DP=1,42$), a frequentar diferentes cursos do ensino secundário (60,9% no Agrupamento 1 – Curso Científico-Natural; 2,2% no Agrupamento 2 – Curso de Artes; 8,7% no Agrupamento 3 – Curso Económico-Social; 4,3% no Agrupamento 4 – Curso de Humanidades; 19,6% em Curso Profissional de Técnico de Alimentação e Bebidas)⁴.

O grupo de pais é constituído por um total de 16 participantes de ambos os sexos (62,5% de mulheres; 37,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos ($M=43,63$; $DP=4,95$).

O grupo de professores é constituído por 40 professores de ambos os sexos (77,5% de mulheres; 22,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos ($M=44,13$; $DP=8,51$) e registam entre 8 a 35 anos de tempo de serviço como docentes ($M=20,08$; $DP=7,74$).

⁴ 4,3% dos alunos não identificaram a área/course de formação.

O grupo de profissionais de orientação integra um total de 23 participantes de ambos os sexos (91,3% de mulheres; 8,7% de homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=35,87$; $DP=8,80$) e entre 1 e 25 anos de tempo de serviço ($M=8,83$; $DP=6,55$).

3.4. Resultados

Os participantes deste estudo, relativamente à questão sobre o papel dos próprios estudantes no seu desenvolvimento vocacional no 10.º ano de escolaridade, identificaram um conjunto de ações a empreender no sentido da implementação bem sucedida da decisão académica em questão. Nos pontos abaixo, inicia-se com a identificação, definição e caracterização das ações identificadas e depois analisam-se as mesmas por referência ao grupo de pertença.

3.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, o papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais concretiza-se em três domínios de ação, a saber: (i) a ação no âmbito do ajustamento ao contexto; (ii) a ação no âmbito da carreira e; (iii) a ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem. O quadro 3.4. apresenta a percentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e respetivas categorias. É de referir que os participantes identificaram, também, um conjunto de consequências associadas às ações dos alunos no que diz respeito à facilitação da implementação de decisões vocacionais.

3.4.1.1. Ação no âmbito do ajustamento ao contexto

A ação no âmbito do ajustamento ao contexto refere-se aos comportamentos e atitudes dos alunos e que são facilitadores do seu ajustamento académico e social ao novo contexto. Este domínio inclui as categorias de utilização da rede de suporte, de desenvolvimento de

competências, de participação em atividades e de gestão de dificuldades, obstáculos e problemas.

Quadro 3.4. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Domínios e categorias	%
Ação no âmbito do ajustamento ao contexto	44.42
Utilização da rede de suporte	19.23
Desenvolvimento de competências	15.20
Participação em atividades	8.13
Gestão de dificuldades, obstáculos e problemas	1.86
Ação no âmbito da carreira	43.58
Exploração vocacional	20.79
Informação escolar e profissional	13.78
Tomada de decisão vocacional	9.01
Ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem	12
Empenho/Persistência	8
Estudo	4
Total	100

A categoria de utilização da rede de suporte refere-se aos comportamentos dos alunos no sentido de procurar e receber ajuda de elementos da rede de suporte face a situações inerentes à adaptação ao novo contexto ou a outras questões.

Os alunos devem “*procurar ajuda junto de professores, diretores de turma, Serviço de Psicologia e Orientação*” (EST15-1), “*procurar ativamente a colaboração de outros agentes (pais, professores, colegas, profissionais)*” (SPO3-4), “*tomarem a iniciativa de colocar as*

suas dúvidas aos encarregados de educação, professores, diretores de turma, psicólogos da escola” (P36-2), *“devem saber expressar as suas opiniões e procurar ajuda”* (EE4-1) e *“partilhar pontos de vista, experiências, ideias com amigos, familiares, professores”* (SPO17-1).

A categoria de desenvolvimento de competências refere-se aos comportamentos do alunos no sentido de desenvolver, aprofundar e utilizar as competências necessárias ao ajustamento e sucesso na escolha realizada. Inclui as sub-categorias de competências de estudo/aprendizagem, competências pessoais e competências sociais. As competências de estudo/aprendizagem remetem para o conteúdo da escolha académica na medida em que se referem a hábitos de trabalho, gestão de tempo, estratégias de estudo, entre outras competências necessárias à realização académica. As competências pessoais referem-se, sobretudo, à motivação e atitude face às tarefas de estudo e de aprendizagem. As competências sociais referem-se ao relacionamento interpessoal e comunicação com outros.

Em termos de competências de estudo/aprendizagem, os alunos devem *“organizar o seu plano semanal e diário de estudo”* (P2-1), *“procurar organizar o seu trabalho por forma a tirar melhor proveito das aulas e do seu estudo individual”* (P15-1), *“saber gerir o tempo”* (EST46-1), *“conhecer os métodos de estudo e trabalho, sem os quais tudo é mais difícil”* (EE11-1), *“adaptar-se a um sistema de avaliação diferente e ajustar algumas práticas no desempenho do papel de aluno”* (SPO3-2,3) e *“adquirir hábitos de reflexão, pesquisa, de consolidação dos conhecimentos e de trabalho”* (P7-1).

Em termos de competências pessoais, os alunos *“deverão orientar-se para desenvolver o seu espírito crítico através da leitura e da escrita”* (P16-2) e *“criar níveis de auto motivação superiores aos existentes de momento. Procurar criar hábitos de trabalho”* (P25-1,2).

Em termos de competências sociais, os alunos devem *“(…) ter um bom relacionamento com os professores e colegas”* (EST3-2) e

“respeito pelo próximo (colegas, professores, funcionários e outros)” (EST29-1).

A categoria de participação em atividades refere-se à proposta, desenvolvimento e participação em atividades diversas que contribuam para a integração e sucesso no novo contexto. Entre estas consideram-se atividades curriculares, extracurriculares e de ocupação de tempos livres.

Os alunos devem *“ter uma participação mais ativa na escola”* (EST19-1), *“fazer propostas de atividades de forma a clarificar dúvidas”* (EE4-2), *“participar ativamente nas atividades organizadas pela escola para o desenvolvimento da carreira, assumindo estas atividades como de projetos curriculares por disciplina, com caráter obrigatório”* (SPO1-1), *“praticar atividades como ocupação de tempos livres/férias/part-time num trabalho”* (SPO7-5) e *“procurar uma orientação profissional junto do psicólogo da escola ou outro de forma a facilitar a escolha em determinada área”* (P39-1).

A categoria de gestão de dificuldades, obstáculos e problemas corresponde aos comportamentos e atitudes que os alunos devem desenvolver face a dificuldades, obstáculos e problemas no sentido da sua resolução adaptativa.

Os alunos devem *“tentar ultrapassar da melhor forma possível as dificuldades que aparecem no 10º ano de escolaridade”* (EST45-2), *“expor os seus problemas, sejam eles quais forem, de forma que os professores ou as entidades competentes os resolvam”* (EST5-1,2) e *“explicitar dúvidas e colocar questões”* (SPO4-3).

3.4.1.2. Ação no âmbito da carreira

A ação no âmbito da carreira corresponde ao conjunto de atividades em que os alunos se envolvem com objetivos de exploração vocacional e de

tomada de decisão. Este domínio de ação inclui as categorias de exploração vocacional, informação escolar e profissional e tomada de decisão vocacional.

A categoria de exploração vocacional refere-se à participação em atividades de exploração do meio e de testagem de hipóteses acerca de si próprio com vista à definição e à concretização de objetivos vocacionais. Distinguem-se as subcategorias de exploração do *self* e de exploração do meio. A exploração do *self* refere-se a atividades centradas no conhecimento pessoal de competências, atitudes, interesses e aptidões. A exploração do meio refere-se a atividades centradas no contacto e conhecimento do meio circundante.

Em termos de exploração do *self*, os alunos “*deveriam ter oportunidade de explorar melhor os seus interesses*” (EST17-1), “*devem realizar atividades de exploração de si próprios*” (SPO8-3), “*procurar o melhor conhecimento de si próprio (aptidões, gostos, estilo de vida)*” (SPO13-1), “*avaliar bem as suas próprias competências e expectativas de modo a poder escolher com realismo o caminho a seguir*” (P31-1) e “*conhecer as suas características individuais/aptidões para escolhas mais corretas*” (P34-1).

Em termos de exploração do meio, os alunos podem “*trocar ideias com outros colegas de cursos de anos mais avançados*” (EE6-1), “*contactar diretamente com instituições que promovem novos cursos. Contactar diretamente com profissionais*” (SPO6-2,3), “*devem realizar entrevistas a profissionais, visitar locais de trabalho (...) Refletir sobre essas experiências: individualmente e em grupo (alternativa mais adequada)*” (SPO7-1,2,6) e “*contactar diversificadamente com profissionais e estudantes da sua área*” (P21-1). Os alunos podem, ainda, “*tentar esclarecer possíveis dúvidas*” (EST35-1) e “*adotar uma atitude aberta e flexível na exploração vocacional*” (SPO3-1).

A categoria de informação escolar e profissional refere-se a atividades de recolha de informação sobre a oferta escolar e profissional disponível.

Trata-se de uma categoria mais centrada na informação e no conhecimento de conteúdos relacionados com as ofertas em termos escolares e profissionais.

Os alunos devem *“procurar informação acerca dos vários agrupamentos, saber quais as disciplinas que dele fazem parte, as saídas profissionais”* (EST40-1), *“(…) conhecimento dos programas e conteúdo de cada área”* (EST28-2), *“procurar informação sobre curso ou carreira que pretendem seguir”* (EE6-2), *“pesquisar informação sobre os novos cursos que o mercado oferece”* (SPO6-1) e *“informar-se sobre as possíveis saídas profissionais de acordo com os seus interesses e capacidades”* (P19-1).

A categoria tomada de decisão vocacional refere-se ao envolvimento do alunos em atividades que permitem a clarificação, compromisso e/ou a gestão da escolha realizada.

Os alunos devem *“(…) escolher uma área adequada ao seu perfil enquanto alunos”* (EST28-4), *“dentro da escolha que fizeram tentarem informar-se melhor, aprofundarem essa escolha”* (EE16-1), *“assumir um compromisso com um projeto pessoal e planificá-lo com tempo, abertura, flexibilidade, ponderação e consciência”* (SPO3-5) e *“decidir se devem mudar de agrupamento”* (P19-3).

3.4.1.3. Ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem

A ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem corresponde às atitudes e comportamentos dos alunos no sentido da concretização dos objetivos e tarefas escolares e do conseqüente sucesso académico. Este domínio inclui as categorias empenho/persistência e estudo.

A categoria de empenho/persistência refere-se à atitude de compromisso e investimento dos alunos face às tarefas escolares e objetivos estabelecidos.

Os alunos devem “*lutar pelos seus objetivos com muito otimismo*” (EST21-2), “*ter responsabilidade, não desistir dos objetivos, dar o seu melhor*” (EST37-1,2,3), “*(...) procurar empenhar-se nas tarefas que têm para cumprir*” (EE2-2), “*ter mais empenho nas aulas e perante a matéria*” (EST3-1) e “*(...) dedicar-se ao trabalho para possibilitar a concretização dos seus objetivos*” (P39-2).

A categoria de estudo corresponde ao cumprimento dos deveres de aluno relativamente às tarefas de estudo e de aprendizagem.

Os alunos devem “*aproveitar os tempos livres para se dedicarem aos estudos (principalmente às disciplinas com mais dificuldades)*” (EE15-1), “*esforçar-se por estudar a matéria lecionada pelos professores*” (EST43-1) e obter “*(...) bom aproveitamento escolar*” (EST26-1).

3.4.1.4. Consequências da ação dos alunos

Conforme referido anteriormente, os participantes identificaram um conjunto de consequências associadas às ações dos alunos no que diz respeito à facilitação da implementação de decisões vocacionais. As consequências identificadas foram a tomada de decisão vocacional, o sucesso na concretização da escolha, a resolução de problemas ou dificuldades e o sucesso académico. Com efeito, de acordo com os participantes, as ações dos alunos em termos de carreira, ajustamento ao contexto e processo de ensino/aprendizagem podem influenciar aspetos da tomada de decisão, do sucesso na escolha, da resolução de problemas e do sucesso académico.

Os alunos devem “*procurar informar-se sobre as carreiras profissionais que se lhes oferecem, por forma a poderem escolher de forma consciente*” (P17-3), “*solicitar acompanhamento da O.E.P. com vista a uma correta escolha*” (P19-2), “*consciencializar-se de que a partir do 10.º ano as notas são muito importantes e que vão decidir o nosso futuro*” (A42-3), “*dedicar-se ao trabalho para possibilitar a concretização dos seus objetivos*” (P39-2), “*procurar organizar o seu*

trabalho por forma a tirar melhor proveito das aulas, e do seu estudo individual” (P15-1) e “haver bom relacionamento de alunos com alunos, ajudando estes a superar as suas dificuldades” (A18-1,2).

3.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença

Importa analisar a incidência de unidades de análise relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias, tendo em consideração o grupo de pertença. O quadro 3.5 apresenta os valores relativos à percentagem de unidades de análise por domínio e categoria em função do grupo de pertença.

Quanto ao grupo de alunos, apresentam maior incidência de unidades de análise quanto à ação dos alunos no âmbito do ajustamento ao contexto, particularmente no que se refere à utilização da rede de suporte e ao desenvolvimento de competências.

Quanto ao grupo de pais e encarregados de educação, verifica-se a ocorrência de valores próximos em termos de incidência de unidades de análise nos diferentes domínios. Destacam-se, contudo, as categorias de exploração vocacional, empenho/persistência e desenvolvimento de competências.

Quanto ao grupo de professores, verifica-se que apresentam maior incidência de unidades de análise a propósito da ação no âmbito do ajustamento ao contexto, destacando-se as categorias de utilização da rede de suporte e de desenvolvimento de competências. Destaca-se, ainda, a incidência de unidades de análise nas categorias de exploração vocacional e informação escolar e profissional no âmbito da carreira.

Quanto ao grupo de psicólogos, apresentam maior incidência de unidades de análise relativamente à ação no âmbito da carreira, especificamente na categoria de exploração vocacional. Apresentam também incidência relevante de unidades de análise no que se refere à ação no âmbito do ajustamento ao contexto, distribuída pelas categorias de participação em atividades, utilização da rede de suporte e desenvolvimento de competências.

Quadro 3.5. Percentagem de unidades de análise dos domínios e categorias da ação dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Domínios e categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Ação no âmbito do ajustamento ao contexto	45.68	30.79	48.10	43.66
Utilização da rede de suporte	19.63	11.28	24.28	14.70
Desenvolvimento de competências	16.71	15.85	15.35	12.82
Participação em atividades	5.37	3.66	6.98	15.42
Gestão de dificuldades, obstáculos e problemas	3.97	0	1.49	0.72
Ação no âmbito da carreira	38.31	37.19	42.88	54.18
Exploração vocacional	13.90	26.52	16.84	32.71
Informação escolar e profissional	11.68	8.54	18.51	11.53
Tomada de decisão vocacional	12.73	2.13	7.53	9.94
Ação no âmbito do processo de ensino/aprendizagem	16.01	32.01	9.02	2.16
Empenho/Persistência	8.88	20.73	7.16	2.16
Estudo	7.13	11.28	1.86	0
Total	100	100	100	100

3.4.3. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos alunos na implementação de decisões no ensino secundário

Com base nos resultados da análise das respostas dos participantes, propõe-se um modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade (figura 3.1).

A implementação da escolha académica, subsequente à decisão, é facilitada pela atitude agêntica, proativa e dinâmica dos alunos face à entrada no novo contexto escolar e influenciada por outros intervenientes, nomeadamente quanto às necessidades de ajustamento ao contexto e de desenvolvimento de carreira. Com efeito, a ação dos alunos é importante em três domínios específicos de ação, a saber: (i) no ajustamento ao contexto através da mobilização de competências pessoais, relacionais e de estudo/aprendizagem, da participação em atividades curriculares, extracurriculares e de tempos livres, da utilização da rede de suporte e da capacidade de gestão de obstáculos; (ii) no desenvolvimento da carreira através da exploração do *self* e do meio, da recolha de informação escolar e profissional e do envolvimento no processo de tomada de decisão e; (iii) no investimento no processo de ensino/aprendizagem através da persistência face a objetivos e tarefas escolares e do estudo. Neste processo, pais, pares, professores e psicólogos têm um papel diferenciado mas determinante da implementação bem sucedida da escolha. Estes intervenientes são particularmente importantes no âmbito do ajustamento ao contexto, através da organização das atividades, do apoio à resolução de problemas e dificuldades e da disponibilidade em termos de suporte, e no âmbito da carreira, através da promoção de atividades de exploração, na facilitação de informação e no apoio à decisão.

É de notar que a ação dos alunos em situação de implementação de decisões tem consequências em termos da qualidade e satisfação com o processo, nomeadamente quanto à tomada de decisão vocacional, ao sucesso na escolha realizada, à resolução de problemas e ao sucesso académico.

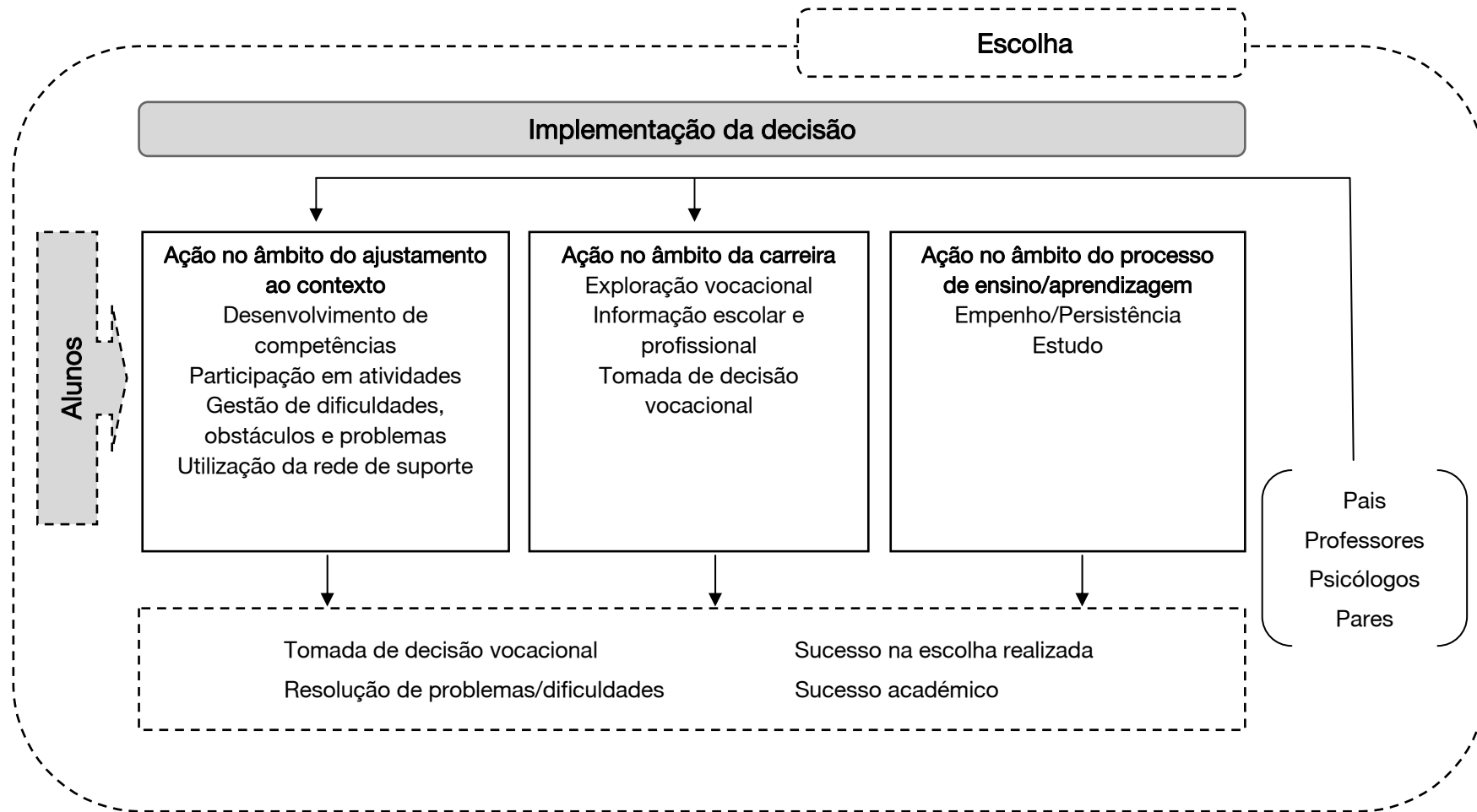


Figura 3.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos alunos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Ainda quanto às consequências da ação dos alunos, interessa notar que as mesmas variam em função da ação em questão. Por um lado, as consequências da ação dos alunos no âmbito do ajustamento ao contexto são descritas em termos das consequências referidas, ainda que se destaque particularmente os efeitos da utilização da rede de suporte em termos do planeamento e implementação da decisão. Esta categoria, em conjunto com o desenvolvimento de competências e a gestão de obstáculos, é referida em termos de efeitos no sucesso da escolha realizada e na resolução de problemas. Por outro lado, as consequências da ação dos alunos no âmbito da carreira são descritas apenas em termos da tomada de decisão vocacional. Por fim, as consequências da ação dos alunos no âmbito do processo de ensino/aprendizagem são descritas, sobretudo, em termos do sucesso na escolha, mas também em termos de sucesso académico e resolução de problemas.

3.5. Discussão

Este capítulo pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca do papel dos alunos na implementação de decisões vocacionais, em concreto, no início do ensino secundário. Do ponto de vista teórico, salientou-se a importância do estudo da implementação de decisões no ensino secundário bem como das competências de agência e de adaptabilidade inerentes ao papel dos alunos em termos da qualidade do processo. Complementarmente, desenhou-se um estudo qualitativo de análise das conceções dos próprios alunos e de diferentes intervenientes educativos relativamente ao papel daqueles na implementação de decisões. Identificaram-se um conjunto de ações a curto e a médio prazo em ordem à concretização de um projeto pessoal com implicações na carreira (cf. Young et al., 2002; Young & Valach, 2004). Estas ações enquadram-se em três domínios distintos: (i) a ação dos alunos no âmbito do ajustamento ao contexto; (ii) a ação dos alunos no âmbito da carreira e; (iii) a ação dos alunos no âmbito do processo de ensino/aprendizagem.

Globalmente os resultados realçam a importância da atitude agêntica, dinâmica e proativa do alunos em relação ao exercício da escolha académica, com implicações em termos do processo e qualidade dessa mesma escolha, da gestão de apoios e barreiras e da realização escolar. Estes resultados estão em linha com os pressupostos dos modelos sócio-cognitivos e construtivistas da carreira (e.g., Lent, Brown & Hackett, 2002; Savickas, 2001, 2005; Young et al., 2002) e com os resultados dos estudos empíricos sobre a implementação de decisões (e.g., Jome & Phillips, 2005; Mortimer et al., 2002).

Concretamente, destacam-se os comportamentos e atitudes dos alunos entendidos como sendo facilitadores do ajustamento académico e social ao novo contexto. O desenvolvimento, aprofundamento e mobilização de competências diversas em função das tarefas e objetivos com que os alunos se deparam é fundamental. Incluem-se aqui competências genéricas de domínio pessoal e social, como são exemplo as competências de relacionamento e comunicação interpessoal, mas também competências específicas relativas aos processos de tomada de decisão e aos processos de estudo e aprendizagem inerentes ao papel de aluno. Diversos trabalhos referiram a importância de competências gerais de desenvolvimento pessoal e social (e.g., Jome & Phillips, 2005), de competências específicas em termos do conteúdo da escolha académica (e.g., Abreu, 2001) e de competências de carreira (e.g., Taveira, 2004). A proposta, desenvolvimento e participação em atividades curriculares, extracurriculares e de tempos livres viabiliza o exercício destas e de outras competências, contribuindo em larga medida para o desempenho e satisfação em diferentes papéis de vida. Podemos afirmar que a participação proativa dos alunos em atividades na escola pode, em si mesmo, constituir um indicador da qualidade do ajustamento social e académico dos alunos. Em conjunto com a mobilização de competências para a concretização de objetivos e tarefas, com a capacidade de gestão de obstáculos e barreiras e com o recurso à rede de suporte, a participação ativa dos alunos em atividades diversas amplifica as possibilidades de sucesso na escolha realizada.

A possibilidade dos alunos recorrerem a diferentes elementos constituintes da sua rede de suporte face às questões da carreira emergiu também como um fator impulsionador da implementação de decisões. Apesar de referido por todos os grupos de participantes deste estudo, o grupo de alunos apresentou a maior incidência de unidades de análise nesta categoria. Isto traduz o reconhecimento, por parte dos alunos em concreto, da interdependência necessária à viabilização e sucesso nas escolhas bem como a emergência da necessidade de uma autonomia protegida inerente às características desenvolvimentais do adolescente e do jovem adulto (cf. Carvalho, 2007). Particularmente a mobilização de apoios e recursos e a gestão de barreiras constituem, à luz da teoria sócio-cognitiva da carreira, elementos centrais dos modelos de decisão e realização (e.g., Lent, Brown & Hackett, 2002). Além disso, diversos estudos acerca da implementação de decisões reiteram a sua importância, nomeadamente através da utilização de estratégias de pesquisa e persuasão por parte dos alunos (e.g., Jome & Phillips, 2005).

Para além das questões específicas do ajustamento ao contexto, a concretização de atividades diversas de exploração vocacional, de pesquisa de informação escolar e profissional e de tomada de decisão foi apresentada como necessária à implementação bem sucedida de decisões. Concretamente a exploração vocacional, entendida como a participação em atividades de exploração e de testagem de hipóteses acerca do *self* e do meio, foi reconhecida e descrita em termos de implicações no planeamento e implementação de decisões. Estes dados revêem-se nos resultados de alguns estudos sobre a implementação de decisões, de acordo com os quais a exploração vocacional, e especificamente a exploração do *self*, se relacionam com o ajustamento académico e, conseqüentemente, com a qualidade daquele processo (Germeijs & Verschueren, 2007).

A ação dos alunos no âmbito do processo de ensino/aprendizagem foi o domínio menos referido por todos os grupos de participantes, com exceção para o grupo de pais e encarregados de educação. Estes valorizaram particularmente a atitude de compromisso e investimento dos alunos face às

tarefas escolares e objetivos estabelecidos, o que redundava nas necessidades associadas ao conteúdo da própria escolha acadêmica. Conforme referido, o empenho/persistência e o estudo foram identificados como determinantes do sucesso na escolha e do sucesso acadêmico resultantes da implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade. Sustentamos, ainda, que o sucesso percebido contribui para a estabilidade da escolha, para a qualidade e nível de desempenho e para a satisfação com escolha, na medida em que informa crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos (cf. Lent, 2005). Por outro lado, supomos que o insucesso subsequente à implementação da decisão acadêmica determina negativamente as crenças, expectativas e objetivos e, por conseguinte, contribui para o desinvestimento e abandono escolares. Deste modo, considerando os efeitos possíveis da ação dos alunos no âmbito do processo de ensino/aprendizagem em termos de sucesso, estabilidade e satisfação na escolha, realçamos a importância deste domínio. É de notar, contudo, que o grupo dos profissionais de orientação deste estudo apresenta um nível reduzido de incidência de unidades de análise neste domínio. Isto poderá indiciar a concentração destes profissionais mais nos processos e competências específicos da tomada de decisão vocacional e menos em processos e competências genéricos, relativos aos diferentes papéis e tarefas de vida dos alunos. Embora a intervenção vocacional na tomada de decisão seja essencial, os resultados deste trabalho apontam para a necessidade de alargar o foco da intervenção a outros domínios da vida das pessoas, conceção que aliás se inscreve em modelos recentes inerentes à chamada psicologia da construção da vida (Duarte, 2010).

Podemos assim afirmar a necessidade de reconhecer a implementação da escolha acadêmica no ensino secundário como uma fase distinta do processo de decisão e do percurso escolar dos alunos, que tem implicações em termos de prática vocacional. Contudo, neste trabalho verifica-se a existência de um certo desfasamento entre as necessidades emergentes dos alunos de 10.º ano de escolaridade e as expectativas dos profissionais de orientação relativamente a essas mesmas necessidades, o que poderá ter implicações em termos da organização, desenvolvimento e

avaliação da intervenção vocacional no ensino secundário. Conforme referido anteriormente, os alunos destacam sobretudo a utilização da rede de suporte e o desenvolvimento de competências no ajustamento ao contexto como fundamentais do sucesso na implementação das escolhas. Por conseguinte, a intervenção vocacional deve contemplar estes aspetos, por exemplo, promovendo o reforço da rede de relações e criando oportunidades de aprofundamento e treino de competências mais ou menos genéricas. Contudo, os profissionais de orientação referiram, sobretudo, a importância da exploração vocacional, o que nos leva a supor que a intervenção vocacional com alunos do ensino secundário possa centrar-se fundamentalmente na promoção de atividades de exploração, ignorando as necessidades reais destes alunos, o que é aliás coerente com os problemas e desafios apontados à orientação escolar e profissional (OCDE, 2004). Por conseguinte, sugerimos que a intervenção vocacional se constitua como promotora de oportunidades de desenvolvimento de competências mais genéricas (e.g., sociais), competências específicas da escolha académica (e.g., estudo) e competências de carreira (e.g., autoeficácia, autoria) e contribua para o aprofundamento e dinamização de redes de suporte, como estratégia privilegiada de promoção de competências e de consolidação de uma bolsa de recursos de apoio e de gestão de barreiras/obstáculos.

Pode concluir-se que a qualidade do processo de implementação das decisões resulta do enquadramento complexo e dinâmico do indivíduo, enquanto sujeito ativo e agêntico, num contexto apoiante do ponto de vista afetivo e instrumental. A diversidade de fatores pessoais e contextuais, numa perspetiva holística e dinâmica, devem ser considerados na compreensão do papel dos alunos na implementação de decisões bem como na organização da intervenção vocacional.

3.6. Referências

Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26.

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2010, julho). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para uma intervenção concertada*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”, Braga.
- Costa, A. C. & Faria, L. (2010, julho). *Perceções de alunos do ensino secundário sobre os fatores promotores do sucesso: Comparações entre o ensino público e privado*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”, Braga.
- Creed, P. A., Fallon, T. & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-13. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Duarte, M. E. (2010, abril). *A construção da vida ou um novo modelo para a intervenção na carreira*. Trabalho apresentado na VI Conferência do Desenvolvimento Vocacional - Avaliação e Intervenção, Braga.
- Eurydice (2009). *A orientação profissional no ensino básico*. Lisboa: GEPE.
- Foad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-64. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085713

- Fuller, B. & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior, 75*, 329-345. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.008
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2009). *50 anos de estatísticas da educação – Volume I*. Lisboa: GEPE/ME.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (2011). *Taxa de retenção e desistência*. Recuperado de <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2006). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 189-204. doi:10.1016/j.jvb.2005.08.004
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 223-241. doi:10.1016/j.jvb.2006.10.004
- Guerreiro, M. D., Cantante, F. & Barroso, M. (2009). *Trajetórias escolares e profissionais de jovens com baixas qualificações*. Lisboa: GEPE.
- Guèvremont, A., Roos, N. & Brownell, M. (2007). Predictors and consequences of grade retention: Examining data from Manitoba, Canada. *Canadian Journal of School Psychology, 22(1)*, 50-67. doi: 10.1177/0829573507301038
- Harren, V. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14*, 119-133.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and affect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 145-173. doi:10.1016/j.jvb.2009.01.002
- Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- Kenny, M. E. & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior, 66*, 257-272. doi:10.1016/j.jvb.2004.10.002

- Lent, R. W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-227). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B. Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 61-72.
- McNeal, R. B. (2011). Labor market effects on dropping out of high school: Variation by gender, race, and employment status. *Youth & Society, 43*(1), 305-332. doi: 10.1177/0044118X10363776
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M. J., Holmes, M. & Shanahan, M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior, 61*, 439-465.
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E. & Stuetzer, M. (2011). Nascent entrepreneurship and the developing individual: Early entrepreneurial competence in adolescence and venture creation success during the career. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 121-133. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.005

- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Orientação escolar e profissional. Guia para decisores*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Phillips, S. (1992). Career counseling: Choice and implementation. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (2nd ed., pp. 513-547). Oxford: John Wiley & Sons, Inc.
- Phillips, S. (1997). Toward an expanded definition of adaptative decision-making. *The Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Phillips, S. D., Blustein, D. L., Jobin-Davis, K. & White, S. F. (2002). Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 202-216.
- Pinto, H. R. (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versão para investigação). Instrumento não publicado.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Saks, A. M., Gruman, J. A. & Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 36-46. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.007
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2001). Toward a comprehensive theory of career development: Dispositions, concerns, and narratives. In T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 295-320). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

- Savickas, M. L. (2010). Reviewing scientific models of career as social constructions. *Revista Portuguesa de Pedagogia – Psychologica, Número Conjunto Comemorativo*, 33-43.
- Skorikov, V. B. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) London: Sage Publications.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.
- Tiedeman, D. V. & Miller-Tiedeman, A. (1984). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp. 308-337) Oxford: Jossey-Bass.
- Tiedeman, D. V. & O'Hara, R. (1963). *Career development: Choice and adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18. doi:10.1007/s10775-005-2122-7
- Vos, A. D., Hauw, S. D. & Heijden, B. I. (2011). Competency development and career success: The mediating role of employability. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 438-447. doi: 10.1016/j.jvb.2011.05.010
- Watts, A. G. (2008). Career guidance and public policy. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.341-353). Netherlands: Springer.

- Young, R. (2001/2002). The joint action of parents and adolescents in health and career, conceptual, methodological and practical applications. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17/18*, 5-15.
- Young, R. A., Marshall, S. K., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Templeton, L., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2007). Meaningful actions and motivated projects in the transitions to adulthood: Two case illustrations. *International Journal of Educational and Vocational Guidance, 7*, 149-158.
- Young, R. A. & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: an action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp.181-196). Cambridge: Cambridge University Press.
- Young, R. A. & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior, 64*, 499-514.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 206-254). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J. , Paselukho, M. A., Wong, Y. S., De Vries, R. J., McLean, H. & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48 (2)*, 190-202.

Capítulo 4. O papel dos pais na implementação de decisões vocacionais

Resumo

A influência da família no desenvolvimento vocacional e, especificamente nos processos de tomada de decisão, tem sido um tópico amplamente considerado na investigação em Psicologia Vocacional. Diversos modelos teóricos e estudos empíricos indicam que variáveis familiares estruturais e processuais determinam o desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Ainda assim, trabalhos recentes põem em evidência a necessidade de aprofundamento de aspetos específicos desta influência. Dando seguimento a estudos anteriores, este capítulo procura contribuir para o aprofundamento da temática, na medida em que analisa as conceções de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel dos pais na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário. Foram investigadas as perspetivas de 125 participantes, através de um guião de entrevista, e com recurso ao método de *grounded theory*. As respostas dos participantes puseram em evidência o papel dos pais através da relação direta que estabelecem com os filhos e da relação com outros intervenientes educativos. Retiram-se implicações para a prática e investigação em Psicologia Vocacional.

Palavras-chave: tomada de decisão vocacional, implementação da escolha, pais, ensino secundário, *grounded theory*.

4.1. Introdução

A influência da família no desenvolvimento vocacional e, especificamente nos processos de tomada de decisão, tem sido um tópico amplamente considerado na investigação em Psicologia Vocacional (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). Por um lado, as diferentes abordagens conceituais da carreira apontam, de forma mais ou menos explícita, a influência de fatores contextuais no desenvolvimento vocacional (Brown, 2002; Soares, 1998). Os modelos psicodinâmicos, por exemplo, atribuem aos pais um papel determinante no desenvolvimento da carreira dos filhos, dando particular destaque à infância (Bordin, 1990; Roe & Lunneborg, 1990). Também os modelos desenvolvimentistas chamam a atenção para a família enquanto contexto promotor de experiências, oportunidades e recursos assim como fonte de modelos de papéis (Savickas, 2002; Super, 1990; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1983, 1986). No quadro dos modelos contextualistas, destacaríamos trabalhos de cariz sistémico que abordam explicitamente o funcionamento familiar como determinante da carreira (Penick & Jepsen, 1992). Além disso, Young e colaboradores (Young et al., 2001; Young, Valach & Collin, 2002) propõem um modelo explicativo da carreira onde realçam o caráter intencional e contextual da ação humana, com enfoque na relação pais-filhos. Por outro lado, a investigação empírica tem destacado a importância de variáveis estruturais (e.g., estatuto sócio-económico, meio étnico de origem e configuração familiar) e processuais (e.g., encorajamento parental, interação pais/filhos, comportamento intencional) da família na carreira, e especificamente nos processos de tomada de decisão (cf. Schulenberg et al., 1984; Whiston & Keller, 2004). Estes trabalhos têm incidido particularmente sobre os processos e mecanismos através dos quais a influência parental ocorre bem como sobre os resultados dessa mesma influência (Carvalho, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Dietrich, Kracke & Nurmi, 2011; Pinto & Soares, 2001; Young, Friesen & Pearson, 1988; Young et al., 2006). Os primeiros referem-se aos processos considerados desejáveis para a promoção do desenvolvimento de carreira, tais como a comunicação aberta, o

suporte/encorajamento e a direção/orientação. Os segundos correspondem aos resultados de carreira considerados desejáveis como consequentes da influência parental, nomeadamente a autonomia e a responsabilidade (Pinto & Soares, 2001; Young et al., 1988). Com efeito, advoga-se que a qualidade dos projetos de carreira dos jovens depende das condições que os contextos familiares proporcionam nomeadamente em termos afetivos e instrumentais (Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2001, 2002; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Young et al., 2006, 2008).

Deste conjunto de trabalhos, salienta-se a referência a aspetos como sejam os mecanismos através dos quais os pais influenciam o desenvolvimento de carreira dos seus filhos, a relação entre comportamentos parentais específicos (e.g., aspirações e expectativas) e o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e as variações culturais e de sexo que caracterizam as influências parentais na carreira dos jovens (e.g., Araújo, 2007; Borges, 2001; Carvalho, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Dietrich et al., 2011; Gonçalves, 2006; Keller & Whiston, 2008; Leung, Hou, Gati & Li, 2011; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004; Wright & Perrone, 2008; Young et al., 2006, 2008).

Apesar da extensa literatura sobre este tópico, alguns autores afirmam que o conhecimento sobre a natureza das influências familiares no desenvolvimento vocacional é limitado e em certa medida inconsistente (Gonçalves & Coimbra, 2007; Hargrove, Creagh & Burgess, 2002; Koumoundourou, Tsaousis & Kourendou, 2011; Santos, 2010). Esta inconsistência é atribuída, por um lado, ao modo como os fatores familiares são operacionalizados e, por outro lado, à inexistência de quadros teóricos integradores dos fatores familiares e pessoais (Hargrove et al., 2002; Koumoundourou et al., 2011). Destacam-se lacunas conceptuais e metodológicas que não permitem compreender claramente o processo através do qual ocorrem as influências familiares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Gonçalves & Coimbra, 2007; Santos, 2010). Estas limitações levaram a que diversos autores considerassem a necessidade de se assumirem modelos teóricos alternativos e metodologias de investigação mais

rigorosas e diversificadas, onde destacamos a necessidade de estudos qualitativos (Whiston & Keller, 2004).

A consideração de diversas variáveis e contextos bem como de múltiplas perspectivas nos estudos sobre o tema têm sido igualmente descurados e, por isso, identificados como uma limitação dos mesmos (Noack, Kracke, Griewosz & Dietrich, 2010). Por um lado, os fatores familiares não podem ser analisados isoladamente e, por isso, outros fatores contextuais devem ser considerados na compreensão do desenvolvimento da carreira (Bardagi & Hutz, 2008; Fouad & Katamneni, 2008; Mouta & Nascimento, 2008; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Whiston & Keller, 2004). Por outro lado, diversos estudos assumem uma perspectiva unidirecional, ignorando a pluralidade, dinamismo e complexidade das influências relacionais e contextuais nos processos de desenvolvimento humano (Fouad & Kantamneni, 2008; Schultheiss, 2003; Schultheiss et al., 2001; Vondracek et al., 1986).

Tendo em conta que se regista a ausência de um quadro conceptual que explique as influências recíprocas do contexto no desenvolvimento da carreira, nomeadamente no que respeita aos processos de decisão (Blustein, 2004; Fouad & Kantamneni, 2008; Jome & Phillips, 2005; Whiston & Keller, 2004), consideramos ser necessário aprofundar o papel de outros significativos neste processo, e especificamente na fase de implementação das decisões. Além do mais, torna-se igualmente importante explicar os processos através dos quais estas influências ocorrem assim como os seus efeitos em termos de tomada de decisão. Este novo ângulo de análise oferece contributos importantes à construção de um modelo conceptual mais integrado e multidimensional dos processos de decisão vocacional e das influências contextuais que lhes são inerentes.

Nesta linha de investigação, dando seguimento a estudos anteriores (Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2010), este capítulo visa o aprofundamento do papel dos pais na implementação das escolhas de carreira, partindo de múltiplas perspectivas. Mais especificamente, exploram-se as perspectivas de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel dos pais na implementação de escolhas de carreira dos seus

filhos, no 10.º ano de escolaridade. Além disso, trata-se de um estudo que se enquadra numa investigação de maior amplitude, a qual visa a construção de um modelo conceptual integrado de intervenção vocacional no ensino secundário. Deste modo, dá continuidade a estudos congéneres, oferecendo contributos à construção daquele modelo conceptual (e.g., Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2010; Pinto et al., 2003).

Neste capítulo, começa-se por apresentar os contributos dos diferentes modelos e estudos empíricos relativamente à influência da família no desenvolvimento vocacional. Seguidamente, apresenta-se o estudo de *grounded theory* relativo às perspetivas de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca dos comportamentos e ações que os pais devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário. Por fim, discutem-se os resultados obtidos e analisam-se implicações para a prática e investigação futuras.

4.2. Contributos teóricos e empíricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos

A literatura vocacional inclui contributos diversos para o estudo do papel dos pais na implementação de decisões vocacionais. Por um lado, diversos modelos teóricos têm contribuído para a compreensão da influência parental nos processos de desenvolvimento vocacional (e.g., modelos estruturais, modelos psicodinâmicos, modelos desenvolvimentistas, modelos contextualistas, modelos sócio-cognitivos). Por outro lado, estudos empíricos, nacionais e internacionais, têm explicitado aspetos diversos da influência parental no desenvolvimento vocacional (e.g., Araújo, 2007; Borges, 2001; Carvalho, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Dietrich et al., 2011; Gonçalves, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Keller & Whiston, 2008; Pinto & Soares, 2001, 2002; Schultheiss et al., 2001; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004; Young et al., 2006, 2008). Em seguida apresentaremos alguns destes contributos teóricos e empíricos.

4.2.1. Contributos teóricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos

Os diferentes modelos teóricos da carreira abordam, de forma mais ou menos explícita, o fenómeno da influência familiar no desenvolvimento vocacional. Na globalidade, os modelos estruturais, psicodinâmicos, desenvolvimentistas, contextualistas e sócio-cognitivos da carreira apresentam contributos ao aprofundamento da temática, impulsionando um conjunto diverso de trabalhos empíricos nesta linha de investigação.

Os modelos estruturais contribuíram para a evolução da teorização acerca da qualidade do ajustamento entre as pessoas e os seus ambientes. Por exemplo, a teoria do ajustamento profissional descreve o desenvolvimento da personalidade profissional e as suas consequências quando concretizada na escolha e na entrada no mercado de trabalho (Dawis, 2002, 2005). A correspondência entre a personalidade e o ambiente emerge como o conceito central do modelo. Ela resulta da história individual de reforços, com início nas primeiras fases da vida, momento em que a família é, para muitas crianças, o ambiente quase exclusivo ou, pelo menos, predominante (Soares, 1998). Pode afirmar-se que estes modelos referem a importância, nos comportamentos vocacionais, de variáveis familiares e tendem a enquadrar essas mesmas variáveis em conjuntos mais amplos e diversificados de determinantes pessoais e situacionais (Dawis, 2002). Concretamente, consideram a influência dos pais na formação dos traços de personalidade dos filhos, e por conseguinte, no ajustamento profissional. Os traços de personalidade em interação com o ambiente contribuem para o ajustamento e satisfação profissionais dos indivíduos (Holland, 1997; Dawis, 2002, 2005).

Os modelos psicodinâmicos da carreira remetem as raízes dos comportamentos vocacionais para as experiências precoces da infância. Por conseguinte, as variáveis determinantes da escolha vocacional e do ajustamento ao trabalho são os impulsos e os desejos do indivíduo. É aqui, aliás, que residem muitas das críticas a estes modelos, acusando a excessiva preocupação com os instintos, a dúvida sobre o papel das interações pais-criança nos primeiros anos de vida na determinação do comportamento

vocacional adulto e a mínima atenção dada às influências sociais e culturais (Watkins & Savickas, 1990). Contudo, as contribuições mais recentes da teoria psicanalítica avançam com formulações no campo da Psicologia Vocacional que procuram integrar estas críticas (e.g., Roe & Lunneborg, 1990; Watkins & Savickas, 1990). Por exemplo, Roe e Lunneborg (1990) defendem que o padrão de desenvolvimento dos interesses, das atitudes e de outras variáveis da personalidade é determinado, primordialmente, pelas experiências do indivíduo, através das quais canaliza involuntariamente a sua atenção em determinadas direções. Estas direções são orientadas pelo padrão de satisfações e frustrações precoces, onde os pais se assumem como figuras predominantes. Assim, padrões parentais distintos contribuem para o desenvolvimento de orientações diferenciadas nas crianças em termos de interesses e aspirações, o que posteriormente determina a escolha profissional. Apesar da fraca comprovação empírica, estes modelos têm contribuído para impulsionar a investigação e a prática relativa ao desenvolvimento vocacional na infância, considerando o respetivo papel dos contextos de vida (e.g., Araújo, 2002; Araújo, Taveira & Lemos, 2004). No que à intervenção diz respeito, Watkins e Savickas (1990) desenvolveram um modelo de aconselhamento psicodinâmico, cujo objetivo é elicitare e esclarecer as conceções subjetivas do indivíduo acerca de si próprio e do mundo que o rodeia, incluindo o trabalho. Propõem um modelo de tema de vida que requer a utilização de técnicas de diagnóstico e de aconselhamento específicas (e.g., entrevistas, genogramas, técnicas projetivas, autobiografias, análise transaccional), sobejamente utilizadas, com referência às relações privilegiadas que se estabelecem ao longo da vida e, especificamente, na infância.

Os modelos desenvolvimentistas dão um contributo fundamental ao aprofundamento desta linha de investigação (e.g., Gottfredson, 2002; Savickas, 2002; Super, 1990; Vondracek et al., 1983, 1986). No modelo proposto por Super (1990), as figuras significativas são determinantes de processos diversos do desenvolvimento vocacional, nomeadamente na exploração e aquisição de interesses, na determinação do locus de controlo, na construção da perspetiva temporal de futuro, da formação do auto-

conceito e da aquisição da capacidade de planeamento. A família, em concreto, fornece oportunidades para que as crianças e os jovens se identifiquem com determinados modelos de papéis adultos, cria ou sublinha necessidades e modela valores, promove experiências através de uma variedade de atividades com consequências para a aquisição de informação e competências relevantes para as futuras atividades profissionais e proporciona recursos como equipamentos, fundos monetários e contactos que tornam determinadas profissões acessíveis ou não. Além disso, o autor advoga que a influência parental se expressa na modelação de preferências vocacionais, na entrada em determinadas formações e profissões e na experiência de sucesso e de satisfação profissionais (Soares, 1998). Também Gottfredson (2002), embora não aborde aprofundadamente o papel dos pais nas preferências profissionais, apresenta um modelo que contextualiza o desenvolvimento, através da localização do indivíduo face a categorias como o género e a classe social (Pinto & Soares, 2001). Segundo a autora, a infância e a adolescência são momentos fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e, particularmente, para a circunscrição das preferências profissionais, sendo nesta fase que os pais assumem um papel determinante (Gottfredson, 2002). Estes e outros modelos desenvolvimentistas põem, assim, em evidência o papel dos contextos e das figuras significativas no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. O desenvolvimento é perspectivado como resultado de um processo contínuo de interação dinâmica entre a pessoa e os contextos em que a mesma se insere. Deste modo, o desenvolvimento vocacional bem sucedido resulta de uma síntese adaptativa das mudanças individuais e sociais ocorridas num dado período de tempo (Vondracek et al., 1983, 1986). Trata-se de uma perspetiva multidimensional, multivariada, contextual e dinâmica, onde os diferentes níveis da ecologia do indivíduo são determinantes. O desenvolvimento vocacional resulta de uma rede sistémica, complexa e única, onde a família é um elemento fundamental (Vondracek et al., 1986). Assim, estes modelos estão em linha com os modelos contextualistas, na medida em que reconhecem o papel dos contextos de vida no desenvolvimento.

Os modelos contextualistas evidenciam o papel do meio ou da interação do indivíduo com diferentes contextos de vida, no âmbito do desenvolvimento da carreira. Esta abordagem tem na sua origem a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), a qual realça o papel do ambiente ecológico (microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema e cronossistema) e das díades relacionais (por exemplo, relação pai-filho) no desenvolvimento humano. A teoria sistémica familiar, por exemplo, é fundamental na compreensão do papel dos contextos na vida dos indivíduos. Ao estudar explicitamente a família enquanto sistema, aponta o seu funcionamento como determinante da carreira e especificamente das dificuldades ocorridas neste processo (Pinto & Soares, 2001). Deste modo, este modelo associa a indecisão vocacional a padrões familiares disfuncionais, que inibem o processo de autonomia e de crescimento dos jovens (Lopez & Andrews, 1987). No quadro dos modelos contextualistas, destacam-se também os trabalhos de Young e colaboradores, que realçam o carácter intencional e contextual da ação humana, com enfoque nas interações pais-filhos (Young, 2001/2002; Young et al., 2001, 2002, 2006). Os autores chamam a atenção para o facto de que pais e filhos interagem mutuamente, num processo complexo e dinâmico, e apresentam contributos relevantes à intervenção vocacional. Young e Friesen (1992) referem que pais e filhos podem facilmente compreender o significado do papel que os pais têm na vida dos filhos através da narrativa, a qual tem recebido progressiva atenção enquanto instrumento de intervenção clínica. Nesta perspetiva, as narrativas constituem uma modalidade eficaz de intervenção, no sentido em que refletem a finalidade e os objetivos dos pais e dos filhos no domínio do desenvolvimento da carreira.

Os modelos de inspiração cognitivo-comportamental, com origem na conceção de Bandura (1986), contribuem igualmente para o estudo do fenómeno em questão ao referirem os pais como modelos sociais de comportamento, de interesses e de valores (Lent et al., 2002). Estes modelos evidenciam o papel da família no desenvolvimento da carreira, por um lado, enquanto modelos de papéis e de valores e, por outro lado, enquanto fontes

de experiências, oportunidades e recursos. Além disso, põem em evidência a possibilidade dos pais se constituírem, não só como fonte de suporte, mas também de barreiras. Lent e colaboradores (2002) definem o apoio ou as fontes de apoio como variáveis ambientais que podem facilitar a formação e a execução de escolhas de carreira e as barreiras como influências contextuais negativas, funcionalmente relacionadas, mas conceptualmente distintas, dos fatores pessoais intervenientes. Deste modo, as ações e atitudes da família podem determinar a formação e a execução das escolhas de forma complexa. Em concreto, apesar da importância dos fatores pessoais e das experiências vocacionais significativas na determinação da escolha, os fatores contextuais (e.g., limitações económicas e apoio social) parecem assumir maior relevo na escolha (Lent et al., 2002).

4.2.2. Contributos empíricos para o estudo do papel dos pais na implementação das decisões vocacionais dos seus filhos

O reconhecimento da influência familiar no desenvolvimento da carreira levou a que o tema se transformasse em área específica de investigação, dando origem a diversos estudos empíricos. As revisões da literatura realizadas por Schulenberg e colaboradores (1984) e por Whiston e Keller (2004) sistematizaram alguns destes contributos.

Os estudos empíricos sobre a influência parental e familiar na carreira podem ser organizados, de acordo com a proposta de Schulenberg e colaboradores (1984; Pinto & Soares, 2001; Whiston & Keller, 2004), em duas dimensões interdependentes. Uma relacionada com fatores de oportunidade disponíveis na família e que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo (e.g., estatuto socioeconómico dos pais, meio étnico de origem e configuração familiar). Outra relacionada com os processos familiares tais como práticas de socialização e relações pais-filhos (e.g., valores, encorajamento parental, interação pais/filhos, modelos de papéis e figuras de identificação proporcionadas pelos pais e comportamento intencional). Na literatura vocacional existem, assim, indicadores da influência de variáveis estruturais, tais como o estatuto sócio-económico e a realização parental, especificamente

em termos de aspirações e expectativas dos filhos. Contudo, as variáveis de processo, tais como o ambiente familiar, o apoio/encorajamento e as expectativas parentais, parecem ter um maior impacto nas variáveis vocacionais. Diversos estudos apontam, por exemplo, para a importância da vinculação, da independência e da estabilidade familiar na determinação da escolha e do compromisso vocacionais (Chope, 2002; Hargrove et al., 2002; Houser & Garvey, 1983; Scott & Church, 2001; Whiston & Keller, 2004; Wolfe & Betz, 2004).

Ao rever os estudos que relacionam o processo de formação da identidade e os aspetos do desenvolvimento da carreira, O'Brien (1996) considera que, no seu conjunto, os mesmos parecem dar suporte ao argumento de que os indivíduos que se encontram vinculados aos seus pais, mas simultaneamente movendo-se com vista à individuação, se envolvem com mais facilidade em atividades de tomada de decisão autónoma e desenvolvem níveis de confiança mais adequados nas decisões relacionadas com a carreira. Por exemplo, Taveira (2000) refere que percepções de segurança acerca das relações de vinculação a par de um grau moderado de autonomia constituem condições relacionais favoráveis da exploração vocacional. Mais recentemente, Berríos-Alison (2005) conclui que características familiares como o apoio/encorajamento, a comunicação aberta, os limites claros, a autonomia e a individuação contribuem para a exploração e compromisso vocacionais. O apoio, o incentivo e o encorajamento parental têm sido variáveis referidas recorrentemente nos diversos estudos empíricos. Jacobsen (1971, citado por Soares, 1998) desenvolveu uma tipologia de técnicas de encorajamento parental, a que podem ser atribuídos diferentes graus de intensidade, com consequências no desenvolvimento vocacional dos filhos. O autor distinguiu práticas de encorajamento com nível de intensidade baixa (e.g., diálogo sobre o futuro escolar e profissional, diálogo sobre modelos diversos, diálogo sobre modelos parentais e combinações das práticas anteriores), com nível de intensidade intermédia (e.g., observação de modelos, frequência de um programa de treino-formação e experiência de trabalho) e com nível de intensidade alta (e.g., combinações de práticas de nível

intermédio e combinações de práticas de nível baixo com nível intermédio). O autor verificou uma tendência para práticas de encorajamento localizadas a um baixo nível de intensidade, tais como verbalizações abstratas sobre empregos possíveis ou exemplos fornecidos por certas pessoas, ou pelo contrário práticas localizadas a um alto nível de intensidade, tais como o recurso a tarefas concretas como visitar locais de trabalho ou tirar um curso (Jacobsen, 1971, citado por Soares, 1998). Estas práticas de encorajamento relacionam-se, em certa medida, com a intencionalidade do comportamento parental em termos do desenvolvimento vocacional dos filhos. Young e colaboradores (1988, 2001, 2006) desenvolveram vários estudos sobre o comportamento intencional dos pais, constatando que estes conseguem descrever as suas intenções na interação com os filhos, assim como as ações implementadas com vista à sua concretização. Isto traduz a crença dos pais de que o seu comportamento influencia os filhos. Os autores identificaram como dimensões de influência parental quer as atividades quer as relações interpessoais que os pais desencadeiam intencionalmente com o objetivo de influenciar o desenvolvimento vocacional dos filhos. As atividades dos pais podem ser individuais, tais como a estruturação do ambiente, o apoio instrumental e a observação do adolescente, ou conjuntas, tais como a demonstração de interesse, a informação e o aconselhamento, sugestão ou reforço. As interações incluem a ajuda, a proteção, a observação, a orientação, a afirmação e a compreensão (Young et al., 1988). Young e Friesen (1992) identificaram dez categorias representativas das intenções dos pais relativamente à promoção do desenvolvimento da carreira dos filhos. Elas são: (i) a aquisição de certas competências, a aquisição de valores e crenças específicas, a proteção de experiências indesejadas; (ii) a promoção de pensamento e ação independentes; (iii) a diminuição de estereótipos sexuais; (iv) a gestão da relação pais-filhos; (v) a facilitação do relacionamento interpessoal; (vi) a promoção do desenvolvimento moral; (vii) o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e; (viii) a realização de objetivos referentes aos pais.

Do exposto, advém o caráter multidirecional, complexo e dinâmico da influência parental no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Phillips e colaboradores (2001) ilustram a complexidade dos processos de influência parental na tomada de decisão ao identificarem as diferentes formas através das quais os outros se envolvem, são envolvidos ou são excluídos nesse processo. A participação dos outros na tomada de decisão pode fazer-se de três formas distintas, a saber: (i) por ação dos outros; (ii) por recrutamento e; (iii) por afastamento. A participação por ação dos outros diz respeito ao nível de ações levadas a cabo por outros no processo de tomada de decisão. As categorias que definem esta dimensão formam um *continuum* relativo ao nível de envolvimento dos outros na tomada de decisão (apoio não ativo, apoio incondicional, fornecimento de informação, fornecimento de alternativas, impulsionar, orientação forçada e criticismo). O recrutamento diz respeito à procura de ajuda pelo decisor, formando um *continuum* que reflete a autonomia daquele na tomada de decisão (uso inseguro dos outros, atitude colaborativa, tomada de decisão cautelosa, procura de informação sobre o *self*, reflexão sobre opções, procura de conselhos, procura de informação, sondagem e recrutamento mal sucedido). A terceira dimensão reflete a exclusão de outros do processo de tomada de decisão de modo mais ou menos ativo (decisão sistemática e independência confiante). As três dimensões apresentadas dão origem a um *continuum* entre a ação dos outros, que se refere às formas pelas quais os outros se envolvem no domínio do decisor, e a ação do próprio, que se refere às formas pelas quais o decisor se envolve e envolve os outros no processo de tomada de decisão (Phillips et al., 2001; Schultheiss, 2003).

A nível nacional têm, também, sido desenvolvidos estudos diversos sobre a temática (e.g., Araújo, 2007; Borges, 2001; Carvalho, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2001, 2002; Soares, 1998). Pinto e Soares (2001, 2002) levaram a cabo um conjunto de estudos acerca da influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes portugueses. De um modo geral, os resultados obtidos são reveladores da importância das intenções parentais relativamente ao desenvolvimento

vocacional dos filhos, assim como do reconhecimento da influência dos diferentes contextos de vida. Num dos estudos, os pais enunciam o que pode ser a sua ação no sentido do desenvolvimento vocacional dos filhos em seis temas, e respetivas categorias, a saber: (i) o papel dos pais (aconselhar, apoiar e motivar); (ii) a comunicação pais/filhos (iniciativa, conteúdo e intenção); (iii) a intervenção da família (atividades específicas e estruturação e situações); (iv) os fatores de influência (filho, agentes educativos e condições do meio); (v) as expectativas dos pais (pessoa, estudante e profissional) e; (vi) as perspetivas dos filhos vistas pelos pais (eixo pessoal, eixo parental, eixo social). Na mesma linha, Carvalho (2007) analisou as conceções que pais e filhos apresentam acerca do papel dos pais nos processos de decisão. No seu conjunto, identificaram-se atitudes relevantes na relação pais-filhos e ações específicas na interação com outros agentes educativos. Daqui advém o reconhecimento do papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos, através de atitudes parentais mais ou menos diretivas, específicas e intencionais, da interação com os filhos, variável em função de padrões relacionais e comunicacionais, e da concretização de atividades tais como a colaboração com a escola, a promoção de oportunidades/experiências e o conhecimento do/a filho/a (Carvalho, 2007; Pinto & Soares, 2001, 2002)

Os estudos realizados concluem que os contextos familiares que se caracterizam por atitudes de apoio e de comunicação aberta entre pais e filhos, que oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional, que acompanham os processos de escolha e decisão com garantias de autonomia e assunção de responsabilidade, favorecem o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Carvalho, 2007; Gonçalves, 1997, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007). É, pois, interessante notar que nestes contextos familiares, os pais sentem que têm um papel significativo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, assumem-no intencionalmente através da realização de atividades, como a visita a contextos de formação, o recurso à ajuda de profissionais, a recolha de informação, e não delegam as suas funções noutros intervenientes como a escola ou os pares (Gonçalves & Coimbra, 2007). Por outro lado, estes mesmos estudos têm revelado que ambientes familiares onde a comunicação

é reduzida, ausente ou negativa, que se definem por oportunidades limitadas de exploração vocacional e se caracterizam pela ausência de apoio e incentivo aos processos de decisão tendem a dificultar o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Gonçalves & Coimbra, 2007; Kinnier, Brigman & Noble, 1990; Penick & Jepsen, 1992). Além disso, os autores revelaram a importância de outros fatores e de outros significativos para além dos pais, o que vem acentuar a natureza multidimensional das influências relacionais e a complexidade e variabilidade inerente ao processo de tomada de decisão e ao desenvolvimento vocacional. Também num estudo nacional acerca do papel da família na tomada de decisão de carreira, verificou-se que os alunos que recebem apoio parental durante o processo de decisão apresentam informação mais consistente, são menos influenciáveis, sentem-se mais seguros, possuem perceções mais adequadas de carreira e avaliam de forma mais positiva o programa de orientação vocacional quando aplicável (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). Isto vem acentuar a importância dos diferentes contextos e intervenientes no processo de desenvolvimento vocacional dos indivíduos, não só na relação direta com os mesmos, mas também indiretamente, por exemplo, na interação com outros contextos e intervenientes. Estes diferentes aspetos relevam na intervenção e investigação em Psicologia Vocacional.

4.3. Método

O presente trabalho inscreve-se numa investigação de maior amplitude que visa a construção de modelos integrados de intervenção em Orientação no ensino secundário (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003). Esta necessidade viu-se reforçada pela reforma curricular proposta no início de 2001, na medida em que se defende a diversidade dos percursos de formação, a permeabilidade entre os diferentes cursos do ensino secundário, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de estratégias de aproximação ao mundo do trabalho e o apoio à (re)orientação escolar e profissional nomeadamente no 10.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Além disso, ao longo dos últimos anos, diversos

diplomas acentuam estas características, justificando claramente a intervenção vocacional no ensino secundário. Destacam-se as características de permeabilidade entre os percursos de formação e de equivalência de disciplinas que conduzem à introdução do conceito de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário (Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro; Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho; Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril). Recentemente, a revisão curricular de 2012 vem insistir na atualização do leque de opções da formação específica, no ensino secundário, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho, no reforço e melhoria das ofertas vocacionais e profissionais e na melhoria da orientação escolar e profissional. Os objetivos iniciais do projeto mantêm-se atuais e relevantes do ponto de vista da investigação e da intervenção vocacional.

4.3.1. Procedimentos

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Justifica-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção integrada de Orientação no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Pinto et al., 2003).

Esta investigação teve início com a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em conta a necessidade de perceber as diferentes perspetivas, necessidades e possibilidades de intervenção no desenvolvimento de carreira dos estudantes de 10.º ano de escolaridade (Pinto, 2000). Posteriormente procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. A entrevista foi realizada por diferentes entrevistadores, treinados para este propósito (n=5 licenciados em Psicologia), e as respostas foram inicialmente analisadas por dois avaliadores distintos. Simultaneamente à recolha dos dados procedeu-se à análise das

respostas dos participantes. A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultânea dos dados. A análise dos dados informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente, determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise, tendo-se tomado como critério, o facto de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo grupo de pertença do participante (EST – estudante; EE – pai/mãe ou encarregado de educação; P – professor; SPO – profissional de orientação), o número de participante e o número da unidade de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração.

Depois de analisadas as respostas, reviu-se todo o trabalho de categorização por referência às unidades de análise e à resposta global dos participantes. Isto conduziu a uma primeira reorganização dos dados, consubstanciada na formulação de domínios, categorias e sub-categorias. Em seguida, a partir de um processo de questionamento indutivo, identificaram-se propriedades no discurso dos participantes, o que permitiu especificar as diferentes categorias. Posteriormente, através de um processo de questionamento dedutivo, confrontaram-se as categorias e as respetivas propriedades com os dados do fenómeno em estudo. Os procedimentos de questionamento e comparação constante permitiram estabelecer relações entre as categorias e identificar um conjunto de categorias centrais hierárquicas comuns aos vários protocolos. Por fim, foi elaborada a narrativa descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo, sempre com recurso ao questionamento e comparação constantes e por referência ao discurso dos participantes.

Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos através do preenchimento de uma ficha de análise das respostas, a qual inclui: (i) a resposta global dos participantes, organizada em unidades de análise; (ii) os códigos atribuídos às unidades de análise; (iii) as categorias descritivas; (iv) as categorias conceptuais e; (v) os comentários/memorandos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao *software NVivo* com objetivos de compilação e gestão dos dados, o que facilitou a análise por referência a critérios, tais como o grupo de pertença, e a elaboração de modelos descritivos e gráficos do fenómeno em estudo. É de notar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes mas também pela literatura. O conhecimento prévio do investigador e a literatura vocacional informaram o contexto conceptual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados. Neste estudo, em concreto, destacam-se os contributos do estudo prévio realizado por Carvalho (2007), a propósito do papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos alunos.

No decurso do processo foram assegurados alguns cuidados metodológicos, nomeadamente, de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

4.3.2. Material

Foi usado um guião de entrevista constituído por três blocos de questões abertas, destinadas a avaliar: (i) as opiniões sobre quais devem ser os objetivos da orientação vocacional no 10.º ano de escolaridade; (ii) as conceções acerca dos contributos de diferentes intervenientes nesse processo, nomeadamente dos próprios estudantes, dos professores e diretores de turma, dos encarregados de educação e dos profissionais de

orientação e; (iii) a capacidade agêntica de cada participante para propor um tipo de ação colaborativa no âmbito da orientação vocacional à direção da escola secundária, que reflita os objetivos preconizados para o seu papel pessoal neste âmbito, enquanto estudante, professor, encarregado de educação ou profissional de orientação, conforme o caso (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003).

Tomando em consideração os objetivos mais específicos desta dissertação foi considerada a questão relativa ao papel dos diferentes intervenientes no processo de decisão no ensino secundário. Este capítulo trata das respostas dos participantes à questão relativa ao papel dos pais no processo de decisão no 10.º ano de escolaridade, expressa nos seguintes termos: “Para promover e apoiar o desenvolvimento da carreira desses estudantes [estudantes no início do 10.º ano de escolaridade], enuncie o que, em seu entender, devem fazer os pais” (Pinto, 2000).

4.3.3. Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica, recolhida em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do ensino secundário, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto. A amostra é constituída por 125 participantes – 46 alunos, 16 pais, 40 professores e 23 profissionais de orientação.

O grupo de alunos é constituído por 46 participantes de ambos os sexos (46% de mulheres; 54% de homens), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ($M=16,39$; $DP=1,42$), a frequentar diferentes cursos do ensino secundário (60,9% no Agrupamento 1 – Curso Científico-Natural; 2,2% no Agrupamento 2 – Curso de Artes; 8,7% no Agrupamento 3 – Curso Económico-Social; 4,3% no Agrupamento 4 – Curso de Humanidades; 19,6% em Curso Profissional de Técnico de Alimentação e Bebidas)².

O grupo de pais é constituído por um total de 16 participantes de ambos os sexos (62,5% de mulheres; 37,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos ($M=43,63$; $DP=4,95$).

² 4,3% dos alunos não identificaram a área/curso de formação.

O grupo de professores é constituído por 40 professores de ambos os sexos (77,5% de mulheres; 22,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos ($M=44,13$; $DP=8,51$) e registam entre 8 a 35 anos de tempo de serviço como docentes ($M=20,08$; $DP=7,74$).

O grupo de profissionais de orientação integra um total de 23 participantes de ambos os sexos (91,3% de mulheres; 8,7% de homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=35,87$; $DP=8,80$) e entre 1 e 25 anos de tempo de serviço ($M=8,83$; $DP=6,55$).

4.4. Resultados

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, o papel dos pais na implementação de decisões vocacionais concretiza-se em dois domínios de ação: (i) a ação no âmbito da relação pais-filhos e; (ii) a ação no âmbito da relação com o meio. É de referir que os participantes identificaram, também, um conjunto de consequências associadas às ações dos pais no que diz respeito à facilitação da implementação de decisões vocacionais. Nos pontos abaixo começa-se por identificar, definir e caracterizar cada um destes aspetos e depois analisam-se alguns destes aspetos em função do grupo de pertença (e.g., alunos, pais, professores e profissionais de orientação).

4.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias

Relativamente ao papel dos pais na implementação de decisões vocacionais, as respostas dos participantes permitiram identificar dois domínios de ação: (i) a ação no âmbito da relação pais-filhos e; (ii) a ação no âmbito da relação com o meio. O quadro 4.1. apresenta a percentagem de unidades de análise por domínio e respetivas categorias. Além disso, foi identificado um conjunto de consequências associadas às ações dos pais no que diz respeito à facilitação da implementação de decisões vocacionais.

Quadro 4.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Domínios e categorias	%
Ação no âmbito da relação pais-filhos	59.22
Acompanhar	22.48
Apoiar	20.90
Ajudar	6.74
Dialogar/Comunicar	5.49
Aconselhar	2.18
Modelar	1.43
Ação no âmbito da relação com o meio	40.78
Colaborar com outros agentes educativos	31.68
Promover oportunidades de exploração vocacional	9.10
Total	100

4.4.1.1. Ação no âmbito da relação pais-filhos

No que se refere à relação pais-filhos, os participantes identificaram um conjunto diverso de ações que traduzem os comportamentos dos pais na interação com os filhos que se constituem como facilitadores do desenvolvimento vocacional destes últimos. As categorias identificadas são acompanhar, apoiar, ajudar, dialogar, aconselhar e modelar.

A categoria acompanhar refere-se à ação de monitorização exercida pelos pais ao longo do percurso de vida dos filhos, com implicações em termos de desenvolvimento vocacional. Trata-se do acompanhamento dos filhos no dia a dia, nas decisões de carreira, na vida escolar e face a situações-problema.

Os pais deverão *“acompanhar de perto o desenvolvimento pessoal e desempenho escolar dos filhos”* (EST20-1), *“atender às alterações (...)”* (P15-4) *“acompanhar de perto os seus filhos”* (EE12-2), *“continuar*

a monitorizar o seu educando” (P15-1), “nunca abandonar os seus filhos” (EST2-1) e “estar atento ao percurso escolar dos seus filhos” (EST21-3).

A categoria apoiar refere-se às atitudes dos pais no sentido da aceitação das escolhas e ações dos filhos, quer em termos gerais, quer em termos específicos. O apoio é descrito em termos de aprovação, incentivo e compreensão das escolhas dos filhos.

Os pais devem *“apoiar os estudantes na sua escolha” (EST35-1), “apoiar os educandos/filhos na vida escolar” (P11-1), “incentivá-los” (EST4-1), “apoiá-los em tudo o que se possa fazer” (EE2-1), “fornecer apoio emocional aos seus filhos” (SPO9-1), “apoiar (...), mas respeitando e não influenciando as opções dos filhos” (EST10-1) e “podiam apoiar-nos nas nossas decisões e compreender aquilo que queremos” (EST13-1).*

A categoria ajudar refere-se ação dos pais no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos alunos através da disponibilidade de meios. Traduz a ideia de ajuda instrumental às decisões, em concreto, na resolução de problemas.

Os pais devem *“ajudar os alunos quando têm dificuldades nas disciplinas” (EST31-1), “procurar ajudar os filhos nas escolhas difíceis” (EST42-3), “ajudar a escolher” (P23-3) e “tentar ajudar na sua orientação” (EE6-2).*

A categoria dialogar refere-se a atitudes dos pais que visam esclarecer os filhos relativamente às questões escolares e profissionais, alertar para dificuldades e problemas e incentivar a participação em experiências de exploração vocacional.

Os pais devem *“comunicar com os educandos” (EE3-4), “procurar explicar a importância do seu futuro profissional” (EST21-2), “alertar os filhos para eventuais dificuldades e obstáculos que irão enfrentar no*

futuro” (P18-3) e “desmistificar o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO’s)” (SPO16-1).

A categoria aconselhar refere-se a atitudes de orientação por parte dos pais em relação aos filhos, quer em termos gerais quer em termos específicos.

Os pais deverão *“orientá-los para uma profissão” (SPO20-2), “sugerir opções” (P18-1), “esclarece-los sobre as saídas profissionais e escolares” (EE8-2) e “devem aconselhar os alunos da melhor forma possível” (EST41-1).*

A categoria modelar refere-se a atitudes dos pais que contribuem para que se constituam como modelos de papéis ou de comportamentos e que são observadas ou admiradas pelos filhos.

Os pais devem transmitir *“toda a sua experiência profissional e de vida” (P5-1), o “exemplo de vida” (EE7-1), “mostrando-lhes as suas experiências de vida, não esquecendo os êxitos e os fracassos” (P4-1).*

4.4.1.2. Ação no âmbito da relação com o meio

Os participantes identificaram aspetos da relação dos pais com o meio como determinantes do desenvolvimento e implementação de escolhas de carreira. Identificaram-se as categorias colaborar com outros agentes educativos e promover oportunidades de exploração vocacional.

A categoria colaborar refere-se às ações dos pais no sentido de cooperarem com outros agentes educativos, em particular com a escola, no sentido de conhecerem melhor o aluno, recolherem informação, ajudarem o filho e contribuírem para a resolução de problemas.

Os pais devem *“ter contacto mais direto e constante não apenas com o diretor de turma, mas, através deste, com os professores e SPO” (P1-1), “vir à escola falar com os professores de maneira a que os filhos tenham sucesso” (EST30-2), “em caso de dúvidas ou*

dificuldades, pedirem ajuda à escola” (EE16-3) e “colaborar, designadamente através da Associação de Pais, com os diretores de turma no planeamento, desenvolvimento e avaliação das atividades” (SPO1-1).

A categoria promoção de oportunidades de exploração do meio refere-se à ação dos pais no sentido de promoverem a participação dos filhos em atividades de exploração vocacional.

Os pais devem *“facilitar o acesso a experiências de trabalho como part-times (...)” (SPO4-3) e “facultar contactos com profissionais, estabelecimentos de ensino e colegas” (P21-4).*

4.4.1.3. Consequências da ação dos pais

Os participantes deste estudo identificaram, ainda, um conjunto de consequências associadas à ação dos pais no sentido da promoção do desenvolvimento vocacional dos filhos. Identificaram aspetos como a experiência de autonomia/responsabilidade, sentimentos de aprovação e incentivo, prazer pelo estudo, sucesso na escolha realizada e outras condições para o desenvolvimento da carreira.

Os pais devem criar *“um espaço para o surgimento da individualidade e autonomia das decisões” (SPO4-1), “mas responsabilizando-os [filhos] pelas novas tarefas” (P28-1), “contribuir para o aluno se sentir aprovado” (EST16-2), para “o prazer de estudar” (EST45-3) “e o sucesso na área que escolheram” (EST30-2), “permitindo que tenham as melhores condições para desenvolver a sua carreira” (EST46-3).*

4.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença

Importa analisar a incidência de unidades de análise por domínio e categoria em função do grupo de pertença. O quadro 4.2 apresenta os valores

relativos à percentagem de unidades de análise por domínio e categoria em função do grupo de pertença.

Quanto ao grupo de alunos, apresentam maior incidência de unidades de análise quanto à ação dos pais no âmbito da relação pais-filhos, com destaque para as categorias de acompanhar e apoiar.

Quanto ao grupo de pais e encarregados de educação, apresentam maior incidência de unidades de análise quanto à ação dos pais no âmbito da relação pais-filhos, com destaque para as categorias de acompanhar e apoiar.

Quanto ao grupo de professores, verifica-se que apresentam maior incidência de unidades de análise a propósito da ação dos pais no âmbito da relação com meio, destacando-se a categoria de colaboração com outros agentes educativos. Ainda assim, é de notar que a diferença na percentagem de unidades de análise entre os dois domínios considerados é reduzida, o que indicia a importância que este grupo de participantes atribui aos pais na relação que estabelecem com os filhos.

Quanto ao grupo de profissionais de orientação, apresentam maior incidência de unidades de análise relativamente à ação dos pais na relação com o meio, com destaque para a colaboração com outros agentes educativos.

Embora não se apresente no quadro, importa referir as consequências que os participantes atribuem à ação dos pais em termos de desenvolvimento vocacional dos filhos. Quanto a este aspeto, os alunos apresentam uma menor diferenciação de respostas, o que se traduz na incidência de respostas idêntica para as diversas categorias. Os pais apresentam uma maior incidência de respostas na categoria responsabilidade. Os professores apresentam uma maior incidência de respostas nas categorias autonomia e responsabilidade. Os profissionais de orientação apresentam maior incidência de respostas na categoria autonomia.

Quadro 4.2. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Domínios e categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Ação no âmbito da relação pais-filhos	85.95	72.97	48.30	32.77
Acompanhar	29.89	22.70	17.65	18.29
Apoiar	28.75	20.81	20.96	6.86
Ajudar	16.14	6.22	2.36	0
Dialogar	7.45	4.86	3.23	6.71
Aconselhar	3.15	5.95	0.87	0.91
Modelar	0.57	12.43	3.23	0
Ação no âmbito da relação com o meio	14.05	27.03	51.70	67.23
Colaborar com outros agentes educativos	11.57	22.98	44.06	42.53
Promover oportunidades de exploração vocacional	2.48	4.05	7.64	24.70
Total	100	100	100	100

4.4.3. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos pais na implementação de decisões no ensino secundário

Com base nos resultados da análise das respostas dos participantes, propõe-se um modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade (figura 4.1).

A implementação da escolha académica, subsequente à decisão, é facilitada pela ação dos pais no âmbito da relação com os filhos nomeadamente através de atitudes de apoio, acompanhamento, ajuda, aconselhamento, diálogo e modelagem. Para além da relação direta que estabelecem com os filhos, e que determina o desenvolvimento dos jovens em termos pessoais e vocacionais, a ação dos pais também pode ser indireta. Estes influenciam através da colaboração com outros agentes educativos, tais como os professores, os diretores de turma e os psicólogos. Além disso, as ações dos pais no sentido da promoção, incentivo e participação em atividades de exploração vocacional contribuem para uma implementação bem sucedida das decisões vocacionais dos filhos.

No seu conjunto, as ações dos pais em situação de implementação de decisões têm consequências em termos da qualidade e satisfação com o processo, nomeadamente quanto ao sucesso na escolha realizada, prazer pelo estudo, autonomia/responsabilidade e sentimentos de aprovação dos alunos.

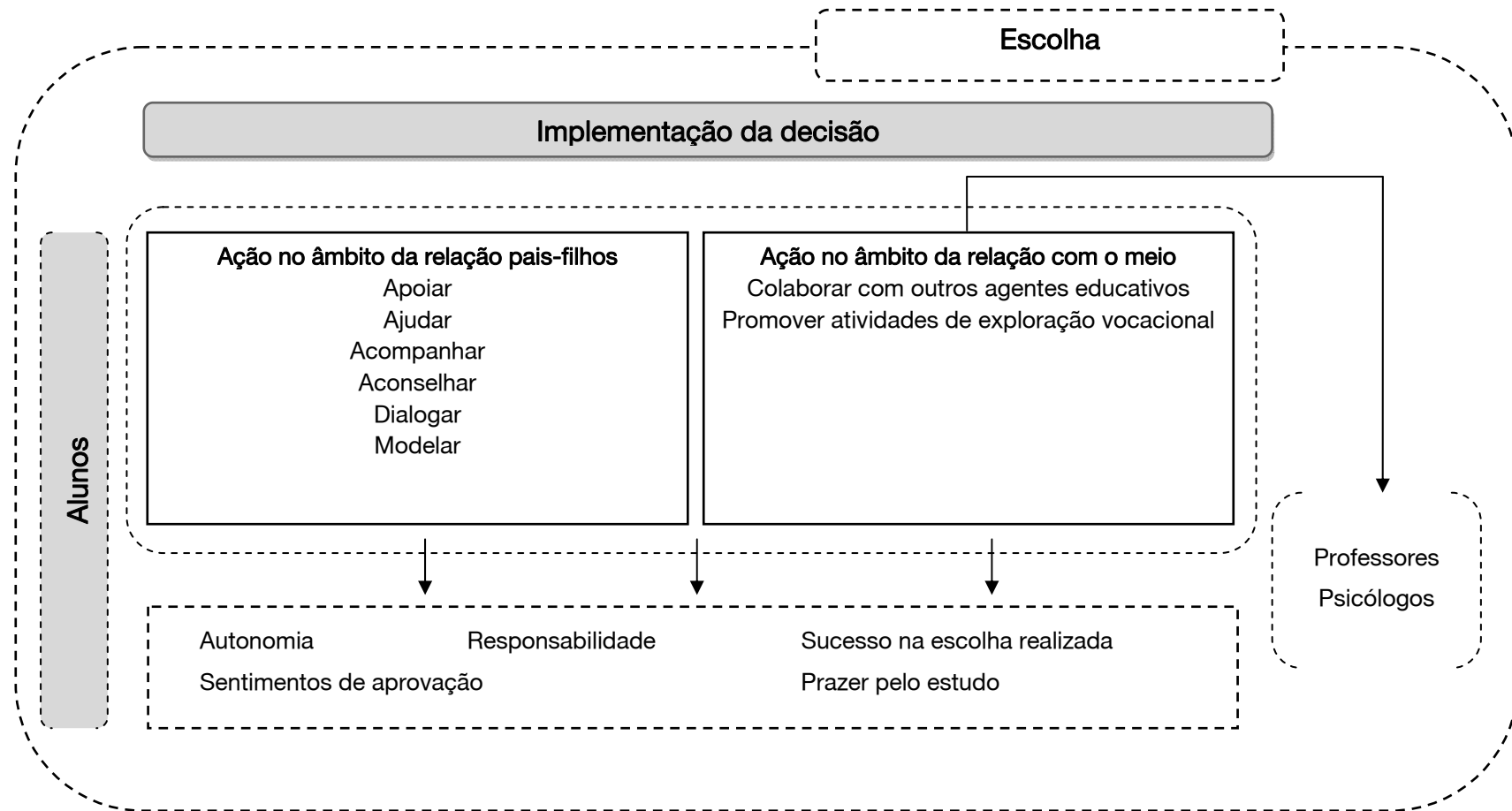


Figura 4.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

4.5. Discussão

Este capítulo pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca do papel dos pais na implementação de decisões vocacionais no início do ensino secundário. Do ponto de vista teórico, salientaram-se os contributos de diferentes modelos e estudos empíricos para a compreensão da temática. Complementarmente, apresentou-se o estudo qualitativo sobre as conceções dos próprios pais, alunos, professores e profissionais de orientação relativamente ao papel dos pais na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.

Os resultados indicam que, quer os alunos quer os diferentes agentes educativos, reconhecem o papel dos pais na implementação de escolhas académicas no 10.º ano de escolaridade. De um modo geral, os participantes evidenciam o reconhecimento do papel dos pais no desenvolvimento da carreira dos filhos, através da relação que estabelecem com eles e da relação com o meio (escola e comunidade). Para além dos processos da influência parental, os participantes evidenciam os efeitos desejáveis dessa influência (autonomia, prazer pelo estudo e sucesso na área escolhida). As respostas dos participantes permitiram assim distinguir os processos da influência parental, consubstanciados na relação direta com os filhos (e.g., comunicação, apoio, acompanhamento) e na relação com o meio (e.g., oportunidades e experiências, colaboração com a escola), e os efeitos desejáveis dessa influência (e.g., autonomia/responsabilidade, sucesso na área escolhida, sentimentos de aprovação). Estes resultados são consistentes com as perspetivas teóricas e empíricas da literatura vocacional que realçam o papel dos contextos no desenvolvimento da carreira (Blustein, 2004; Fouad et al., 2008; Fouad & Katamneni, 2008; Phillips et al., 2001; Schultheiss, 2003; Vondracek et al., 1986; Whiston & Keller, 2004).

No que diz respeito aos processos da influência parental, a relação que se estabelece entre pais e filhos aparece nas respostas dos participantes como fator determinante, o que é coerente com as investigações no domínio (Borges, 2001; Gonçalves, 1997, 2006; Pinto & Soares, 2001, 2002). A interação pais-filhos tem sido descrita na literatura como uma variável

processual de importância no desenvolvimento da carreira (cf. Schulenberg et al., 1984). Destaca-se o papel dos padrões de interação familiar nas escolhas vocacionais (Berríos-Allison, 2005; Hargrove et al., 2002), evidente nas respostas dos participantes quando afirmam a necessidade do estabelecimento de relações positivas entre pais e filhos, que facilitem a autonomia e responsabilização destes. Isto é coerente com alguns estudos que põem em evidência as tarefas associadas à adolescência, a sua relação com o desenvolvimento de carreira e o papel dos pais neste processo (Berríos-Allison, 2005; Schultheiss & Blustein, 1994; Scott & Church, 2001). As atitudes de apoio, acompanhamento, comunicação parecem, na perspectiva dos participantes, contribuir para o desenvolvimento de carreira dos filhos.

Os participantes referem-se à necessidade de apoio no sentido da aceitação das ações e escolhas dos filhos, no que diz respeito ao projeto vocacional, à vida escolar e pessoal, e da disponibilidade afetiva e instrumental para suportar essas mesmas opções. Isto é coerente com os estudos empíricos que apontam o apoio e o encorajamento como uma variável de processo com impacto significativo na tomada de decisão vocacional (Berríos-Allison, 2005; Gonçalves, 2006; Phillips et al., 2001; Pinto & Soares, 2002; Schultheiss & Blustein, 1994; Young et al., 2006). Além disso, põe em evidência a distinção entre apoio afetivo e apoio instrumental, enunciada noutras investigações (Fouad et al., 2008; Lent et al., 2002; Schultheiss et al., 2001).

O acompanhamento e aconselhamento dos filhos são, também, atitudes valorizadas pelos participantes. Estas traduzem um maior nível de envolvimento dos pais nas tarefas vocacionais dos filhos, na medida em que implicam comportamentos de monitorização e de orientação. O referido coincide com investigações que apontam que o papel dos pais no desenvolvimento vocacional pode envolver ações como aconselhar, apoiar e motivar (Gonçalves, 2006; Pinto & Soares, 2002; Young et al., 1988).

Para além da relação dos pais com os filhos, a relação daqueles com o meio, nomeadamente através da participação ou de promoção de atividades parece constituir uma ação significativa dos pais no sentido do

desenvolvimento da carreira dos filhos. Assim, tal como referido por outros autores (Lent et al., 2002; Schultheiss et al., 2001; Soares, 1998), os pais poderão constituir-se como promotores de oportunidades, recursos e experiências favoráveis ao desenvolvimento da carreira dos filhos.

Estudos anteriores demonstraram, não só a influência da família na carreira, mas também a influência de outros contextos (Bardagi & Hutz, 2008; Diemer, 2007; Pinto et al., 2003; Schultheiss et al., 2001). A escola, na figura dos professores, tem sido identificada como um contexto com impacto significativo na carreira (Diemer, 2007). Mais especificamente, a articulação família-escola parece contribuir para o processo de decisão (Pinto et al., 2003). Também neste estudo, as respostas dos participantes valorizam esta colaboração, o que suporta o argumento de que as variáveis familiares não podem ser vistas isoladamente quando estudamos a influência dos contextos no desenvolvimento de carreira (Phillips et al., 2001; Whiston & Keller, 2004).

Ainda relativamente aos processos da influência parental, os participantes consideram-nos relativamente ao projeto vocacional, mas também relativamente a outras áreas de vida como a vida escolar, o desenvolvimento pessoal e a resolução de problemas. Estes dados reforçam a ideia da interação dinâmica e complexa entre fatores pessoais e vocacionais na determinação da carreira e, especificamente no processo de decisão vocacional (Fouad & Katamneni, 2008; Phillips et al., 2001; Schultheiss, 2003).

Conforme referido anteriormente, os participantes evidenciam também os efeitos desejáveis da influência parental. Destacam, por exemplo, a autonomia e a responsabilidade, o prazer pelo estudo e o sucesso na área escolhida como efeitos desejáveis da influência parental. Estes resultados põem em destaque a distinção na literatura entre o reconhecimento dos resultados e dos processos da influência parental na carreira (Pinto & Soares, 2001; Young et al., 1988).

Face ao exposto, as perspetivas dos participantes acerca do papel dos pais no processo de decisão reafirmam as formulações teóricas que realçam o papel dos contextos no desenvolvimento e, especificamente, no desenvolvimento da carreira. Confirmam-se, também, neste estudo os

resultados da investigação que enunciam a relação entre variáveis familiares e variáveis vocacionais, nomeadamente, aqueles que contemplam fatores de ordem diversa na explicação da complexidade do fenómeno das influências e relações humanas (Gonçalves, 2006; Pinto & Soares, 2002; Schulenberg et al., 1984; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004). Com efeito, deve ser objetivo da prática vocacional a sensibilização dos agentes educativos e, em particular dos pais, para as questões associadas ao desenvolvimento e implementação de escolhas de carreira e para o seu papel na qualidade do processo de escolha. Tendo em conta a importância atribuída à relação da família com o meio, é necessário alargar o foco da intervenção vocacional a outros agentes assim como a outros espaços e iniciativas (Blustein, McWhither & Perry, 2005). Deste modo, os dados apontam a necessidade de expandir a intervenção vocacional, considerando os contextos de vida e o seu papel no desenvolvimento da carreira, nomeadamente através de práticas de consultadoria (Gonçalves & Coimbra, 2007). Qualquer modelo conceptual que sustente a intervenção vocacional no ensino secundário deve contemplar o carácter sistémico e multidimensional dos processos de tomada de decisão.

4.6. Referências

- Araújo, A., Taveira, M. & Lemos, M. (2004). Uma experiência precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projetos vocacionais em adolescentes* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento vocacional na infância: Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Bardagi, M. P. & Hutz, C. S. (2008). Apoio parental percebido no contexto da escolha inicial e da evasão de curso universitário. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 31-44. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Berríos-Allison, A. C. (2005). Family influences on college students' occupational identity. *Journal of Career Assessment, 13*(2), 233-247.
- Blustein, D. L. (2004). Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *The Counseling Psychologist, 32*(4), 603-611. doi: 10.1177/0011000004265962
- Blustein, D. L., McWhirter, E. H. & Perry, J. C. (2005). An emancipatory communitarian approach to vocational development theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist, 33*(2), 141-179.
- Bordin, E. S. (1990). Psychodynamic model of career and satisfaction. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp.102-144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Borges, M. G. (2001). *Estilos de interação familiar e projetos de vida dos adolescentes* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development. Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Brown, D. (2002). Status of theories of career choice and development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 510-516). Oxford: Jossey-Bass.
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica, 2*(XXVIII), 333-341.
- Chope, R. (2002). Family matters: Influence of the family in career decision making. *International Career Development Conference, 175-182*.
- Dawis, R. V. (2002). Person-environment correspondence theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 427-464). Oxford: Jossey-Bass.

- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Diemer, M. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, *70*, 502-524.
- Dietrich, J. & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, *75*, 109-119. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Dietrich, J., Kracke, B. & Nurmi, J. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior*, *79*(1), 134-144. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.003
- Fouad, N. & Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Fouad, N., Katamneni, N., Smothers, M., Chen, Y., Fitzpatrick, M & Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *72*, 43-59. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.002
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *8*(1), 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>

- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 85-148). Oxford: Jossey-Bass.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G. & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices* (3rd. ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Houser, B., & Garvey, C. (1983). The impact of family, peers, and educational personnel upon career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 35-44.
- Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- Keller, B. & Whiston, S. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217.
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L. & Noble, F. C. (1990). Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling and Development*, 68, 309-312.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I. & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents' career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 19(2), 165-182. doi: 10.1177/1069072710385547
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B. Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Leung, S. A., Hou, S., Gati, I. & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 11-20. doi:10.1016/j.jvb.2010.08.004

- Lopez, F. G. & Andrews, S. (1987). Career indecision: A family systems perspective. *Journal of Counseling and Development, 65*, 304-307.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9(1)*, 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B. & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*, 50-57. doi:10.1016/j.jvb.2010.02.006
- O'Brien, K. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior, 48*, 257-274.
- Penick, N., & Jepsen, D. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly, 40*, 208-222.
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K. & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist, 29(2)*, 193-213.
- Pinto, H. R. (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versão para investigação). Instrumento não publicado.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica, 26*, 135-149.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia, 36*, 111-137.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação, 16(1)*, 37-58.

- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R. & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Roe, A. & Lunneborg, P. (1990). Personality development and career choice. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp.68-101). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Santos, P. J. (2010). Família e indecisão vocacional: Revisão da literatura numa perspetiva da análise sistémica. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(1), 83-94. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 149-205). Oxford: Jossey-Bass.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Schultheiss, D. E. (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81, 301-310.
- Schultheiss, D. & Blustein, D. (1994). Contributions of family relationship factors to the identity formation process. *Journal of Counseling and Development*, 73(2), 159-166.
- Schultheiss, D. E., Kress, H. M., Manzi, A. J. & Glasscock, J. M. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 214-239.
- Scott, D. & Church, T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328-347.
- Soares, M. C. (1998). *A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) London: Sage Publications.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd. ed., pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: IEP/UM.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1983). The concept of development in vocational theory and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 179-202.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watkins, C., & Savickas, M. (1990). Psychodynamic career counseling. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds), *Career counseling: Contemporary topics in vocational psychology* (pp.79-116). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Wolfe, J. & Betz, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52, 4, 363-369.
- Wright, S. & Perrone, K. (2008). The impact of attachment on career-related variables: A review of the literature and proposed theoretical framework to guide future research. *Journal of Career Development*, 35(2), 87-106.

- Young, R. (2001/2002). The joint action of parents and adolescents in health and career, conceptual, methodological and practical applications. *Cadernos de Consulta Psicológica, 17/18*, 5-15.
- Young, R. A. & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly, 40(3)*, 198-207.
- Young, R. A., Friesen, J. D. & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society, 20(1)*, 29-45.
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Arato-Bolivar, J., Hayoun, R., Marshall, E., Zaidman-Zait, A. & Valach, L. (2006). Relationships, communication, and career in the parent-adolescent projects of families with and without challenges. *Journal of Vocational Behavior, 68*, 1-23. doi:10.1016/j.jvb.2005.05.001
- Young, R. A., Marshall, S., Domene, J. F., Graham, M., Logan, C., Zaidman-Zait, A., Mart, A. & Lee, C. (2008). Transition to adulthood as a parent-youth project: Governance transfer, career promotion, and relational processes. *Journal of Counseling Psychology, 55(3)*, 297-307. doi: 10.1037/0022-0167.55.3.297
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J. , Paselukho, M. A., Wong, Y. S., De Vries, R. J., McLean, H. & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology, 48(2)*, 190-202.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 206-254). San Francisco: Jossey-Bass.

Capítulo 5. O papel dos professores na implementação de decisões vocacionais

Resumo

A escola, e especificamente os professores, têm vindo a ser considerados como determinantes no desenvolvimento vocacional e na tomada de decisão dos alunos. Contudo, a investigação sistemática sobre o tópico é escassa. Este estudo procura contribuir para o aprofundamento da temática, na medida em que analisa as conceções de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel dos professores na implementação de decisões vocacionais dos alunos no ensino secundário. Foram investigadas as perspetivas de 125 participantes, através de um guião de entrevista, e com recurso ao método de *grounded theory*. As respostas dos participantes puseram em evidência o papel dos professores através da sua ação no âmbito da disciplina que lecionam, de ações de promoção da carreira e da relação com outros agentes educativos. Para além de referirem estas ações dos professores, os participantes identificaram também um conjunto de atitudes a privilegiar no âmbito da relação professor-aluno. Retiram-se implicações para a prática e investigação em Psicologia Vocacional.

Palavras-chave: tomada de decisão vocacional, implementação da escolha, professores, ensino secundário, *grounded theory*.

5.1. Introdução

A literatura vocacional tem evidenciado o papel dos contextos no desenvolvimento vocacional (Chope, 2008; Harrington & Harrigan, 2006; Tien, 2007). O papel da família, da escola e dos pares tem sido incorporado na investigação e prática da Psicologia Vocacional (Blustein, 2004; Fouad & Katamneni, 2008; Fouad et al., 2008). Os professores, ainda que com menor ênfase, têm sido apresentados como determinantes do desenvolvimento vocacional e dos processos de tomada de decisão (e.g., Bright, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005; Falconer & Hays, 2006; Gati & Tal, 2008; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

O papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos pode resultar da relação que estabelecem com os alunos no contexto escolar, mas pode também associar-se às consequências da ação indireta dos docentes resultante da interação com outros intervenientes educativos. Por um lado, destaca-se a influência direta dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, nomeadamente através da relação que estabelecem com eles (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Jackson, Kacanski, Rust & Beck, 2006; Sax & Bryant, 2006). Por exemplo, alguns autores concebem os professores como fonte de suporte na tomada de decisão e no desenvolvimento académico (Falconer & Hays, 2006; Gushue & Whitson, 2006; Tien, Wang & Liu, 2009; Pinto et al., 2003). Por outro lado, salienta-se que a influência dos professores pode ser indireta, mediada por variáveis como a realização académica e o currículo, ou relacionada com a interação dos professores com outros agentes educativos (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Jackson et al., 2006; Sax & Bryant, 2006).

Com efeito, o ambiente escolar, o currículo, os níveis de realização académica, as expectativas dos professores e a relação pedagógica estão relacionados com variáveis vocacionais como a tomada de decisão, as aspirações e as crenças pessoais (Cortés, 2009; González & Rodríguez Moreno, 2006; Helwig, 2004, 2008; Pinto et al., 2003; Sax & Bryant, 2006; Tien et al., 2009). Ainda assim, esta influência pode ser mais ou menos intencional, o que levou a que diferentes estudos se centrem na distinção entre influência

deliberada e não deliberada dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Abreu, 1996, 2001; Bright et al., 2005; Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Helwig, 2004, 2008; Pinto et al., 2003). Neste âmbito, destacam-se os contributos do movimento de Educação para a Carreira (Gysbers, 2008; Hoyt, 1995; Law, 1996; Pinto et al., 2003; Rodríguez Moreno, 1995, 2008).

O presente estudo procura contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca do papel dos professores na tomada de decisão vocacional, especificamente no ensino secundário. Considera-se que o início do ensino secundário, enquanto fase de implementação de decisões académicas, é um momento propício à ação deliberada dos professores que podem, nesta fase, desempenhar um papel preponderante em termos de ajustamento e sucesso académicos, com impacto no desenvolvimento dos alunos (Carvalho & Taveira, 2010; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005; Pinto et al., 2003). Dando seguimento a estudos anteriores (Pinto et al., 2003), este capítulo visa o aprofundamento do papel dos professores na implementação de escolhas vocacionais e, deste modo, contribuir para a organização de um modelo sustentado de intervenção vocacional nesta fase do processo de decisão. Mais especificamente, exploram-se as perspetivas de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel dos professores na implementação de escolhas académicas dos alunos, no 10.º ano de escolaridade. Além disso, trata-se de um estudo que se enquadra numa investigação de maior amplitude, que visa a construção de um modelo conceptual integrado de intervenção vocacional no ensino secundário. Deste modo, dá continuidade a estudos congéneres oferecendo contributos à construção daquele modelo conceptual (e.g., Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009; Pinto et al., 2003).

Neste capítulo, começa-se por apresentar os contributos dos diferentes modelos e estudos empíricos relativamente ao papel dos professores no desenvolvimento vocacional. Seguidamente, apresenta-se o estudo de *grounded theory* relativo às perspetivas de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca dos comportamentos e ações que os

professores devem apresentar no sentido de facilitarem a implementação de decisões no início do ensino secundário. Por fim, discutem-se os resultados obtidos e analisam-se implicações para a prática e investigação futuras.

5.2. Contributos teóricos e empíricos sobre a influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos

Apesar da escassa literatura acerca do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, existe um conjunto de trabalhos que incide sobre esta temática. Conforme referido anteriormente, a influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos tem sido descrita, sobretudo, em termos da relação destes profissionais com os alunos e com outros intervenientes educativos e em termos de intencionalidade das suas ações quanto aos processos de desenvolvimento vocacional. Abordaremos, seguidamente, os trabalhos mais dedicados à influência deliberada e não deliberada dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos.

Um conjunto de estudos centra-se na influência não deliberada dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes (Ferreira et al., 2009; Flum & Cinamon, 2006; Law, 1996; Law & McGowan, 1999; Pinto et al., 2003). Esta influência refere-se aos comportamentos, atitudes e ações sem intencionalidade em termos de desenvolvimento vocacional, mas com impacto neste domínio (e.g., Abreu, 1996, 2001; Bright et al., 2005; Ferreira et al., 2009; Helwig, 2004, 2008; Pinto et al., 2003). Considera-se que os professores apresentam um conjunto de estereótipos e concepções pessoais que tendem a influenciar a sua atitude, discurso e prática pedagógica. De forma não deliberada, os professores influenciam os estudantes em termos pessoais, científicos e pedagógicos. Deste modo, os professores exercem influências enquanto pessoas, com atitudes, valores e experiências, enquanto representantes de uma área de saber, com conhecimentos e atividades, e enquanto docentes, com determinado perfil profissional e de competências.

Em termos pessoais, os professores possuem um conjunto de estereótipos e concepções que determinar a relação com os alunos. É expectável que transmitam representações e crenças pessoais sobre o tema

das escolhas acadêmicas e profissionais (Ferreira et al., 2009). Estas representações, valores e expectativas dos professores influenciam, por exemplo, as aspirações de carreira, a orientação para carreiras mais ou menos tradicionais e as outras opções vocacionais dos alunos (Cardoso & Marques, 2008; Constantine, Kindaichi & Miville, 2007; Kniveton, 2004; Sax & Bryant, 2006). Em termos profissionais, no desempenho do papel de docentes, influenciam com o seu perfil profissional, as suas competências, a sua experiência e as suas atividades. Destaca-se particularmente o papel que desempenham em termos pedagógicos, no exercício de atividades inerentes aos conteúdos a transmitir e na promoção de oportunidades de exploração e de aprofundamento desses mesmos conteúdos curriculares (e.g., Abreu, 1996, 2001; Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Bright et al., 2005; Cortés, 2009; Ferreira et al., 2009; Pinto et al., 2003). Além disso, os professores constituem-se como modelos a seguir em termos profissionais. Aspectos como o entusiasmo e a motivação expressos, o tempo dedicado aos alunos e o apoio prestado são determinantes da relação professor-aluno, influenciando a aprendizagem e a identificação com um dado papel profissional e respetivo estilo de vida (Ali & Saunders, 2006; Bright et al., 2005; Fouad et al., 2008; Gibson, 2004; Lent et al., 2002; Tien et al., 2009).

É de notar que, apesar do reconhecimento progressivo da influência dos professores no desenvolvimento de carreira dos estudantes, estes profissionais continuam a apresentar baixos níveis de participação e de intencionalidade quanto à promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos (Ferreira et al., 2009; Grañeras & Parras, 2009; OCDE, 2005; Pinto et al., 2003). Por conseguinte, salienta-se a necessidade destes profissionais reconhecerem a influência das suas práticas no desenvolvimento vocacional dos alunos e, conseqüentemente, intencionalizarem objetivos de intervenção congruentes. De acordo com isto, alguns trabalhos têm incidido, sobretudo, na influência deliberada dos professores na promoção do desenvolvimento vocacional.

Em termos de influência deliberada, destaca-se o movimento de Educação para a Carreira. A educação para a carreira tem sido definida como

a ajuda que se presta às pessoas, para que elas sejam capazes de se preparar melhor para o exercício de um trabalho, remunerado ou não, adquirindo saberes que lhes permitam acompanhar a evolução da sociedade e sentir sucesso e satisfação no desempenho das suas atividades (Hoyt, 1995). Trata-se de uma perspetiva educativa da Orientação, que liga de modo intencional a escola ao mundo do trabalho (Rodríguez Moreno, 1995).

Os programas de educação para a carreira têm como finalidade promover o desenvolvimento vocacional dos jovens, pela aquisição de atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução das tarefas de desenvolvimento que se colocam nas diferentes fases da carreira, através de experiências planeadas (Gomes & Taveira, 2001). Assim, qualquer programa de educação para a carreira deve ser integrado (obedecer ao princípio da infusão curricular), sequencial (respeitar os estádios de desenvolvimento vocacional), sistémico (envolver a participação e envolvimento de todos os agentes educativos), experimental (proporcionar oportunidades de experimentação real) e comunitário (envolver a participação da família e da comunidade) (Humes & Hohenshil, 1985). Além disso, deve orientar-se pelas seguintes regras: (i) ensinar aos alunos a importância das suas tarefas; (ii) recompensar o trabalho sempre que este ocorra; (iii) promover a variedade de ação no local de trabalho, (iv) estimular o trabalho em equipa; (v) estimular a iniciativa e a criatividade e; (vi) desenvolver e reforçar hábitos produtivos de trabalho (Hoyt, 1995). Os professores devem, ainda, considerar o seguinte: (i) planificar as aulas de forma a abordarem conceitos de desenvolvimento vocacional; (ii) realçar as implicações na vida familiar, profissional e comunitária das matérias que ensinam; (iii) utilizar os meios de comunicação social para dar a conhecer a sociedade profissional; (iv) programar visitas a meios económicos e industriais para que os alunos possam observar trabalhadores; (v) planificar trabalhos individuais ou em grupo, com vista a ajudar os alunos a desenvolver atitudes positivas em relação ao trabalho; (vi) organizar feiras, mini-comércios ou mini-indústrias para que os alunos possam experimentar papéis variados e; (vii) programar experiências de trabalho voluntário no meio (cf. Gomes & Taveira, 1999).

Nesta perspectiva, a participação dos professores pode revestir-se de formas diversas entre as quais colaborações pontuais em intervenções vocacionais da iniciativa de outros agentes educativos, condução de programas de educação para a carreira, para os quais recebem formação adequada, e integração de objetivos vocacionais no processo de ensino (Gysbers, 2008; González & Rodríguez Moreno, 2006; Pinto et al., 2003; Taveira & Gomes, 1999). Rodríguez Moreno (2008) distingue três tipos de estratégias, a saber: (i) as estratégias infusivas; (ii) as estratégias aditivas e; (iii) as estratégias mistas.

As estratégias de infusão curricular têm vindo a ser definidas como “qualquer esforço de um professor, escola ou sistema educativo para organizar a educação específica relacionada com o desenvolvimento vocacional, como parte integrante de um curriculum de disciplinas já existentes” (Rodríguez Moreno, 2008, p.46). Trata-se de uma abordagem intencionalmente integrada no processo de ensino, atribuindo ao professor tarefas próprias em função de objetivos vocacionais bem definidos. O processo implica uma programação minuciosa, exigindo a definição e implementação de esquemas de articulação entre a aprendizagem escolar e a aprendizagem vocacional, bem como a avaliação das atividades programadas, envolvendo professores e técnicos de orientação (Rodríguez Moreno, 1995). Neste caso, a ação do professor é claramente explicitada, implicando conhecimentos em diversos domínios, designadamente da Psicologia Vocacional, bem como atitudes favoráveis e competências próprias inerentes à intervenção educativa.

As estratégias de intervenção de natureza aditiva ou mista correspondem à inclusão, nos planos curriculares, de atividades e programas visando o desenvolvimento vocacional dos alunos. As estratégias aditivas referem-se à implementação da educação para a carreira, integrada no horário escolar, tal como se de uma disciplina se tratasse. As estratégias mistas consistem em integrar a educação para a carreira nas disciplinas de ciências sociais e humanas. Em qualquer dos casos, trata-se da integração no currículo de atividades de desenvolvimento vocacional, com diversos graus de

continuidade, especificidade e estruturação e com diferentes níveis de autonomia e envolvimento dos docentes (Pinto et al., 2003). São exemplo destas estratégias os trabalhos de projeto relacionados com a carreira bem como as experiências de trabalho (Rodríguez Moreno, 2008).

Face ao exposto, é importante que os professores adquiram conhecimentos sobre o desenvolvimento vocacional em diferentes fases da vida, sobre a natureza e a estrutura do mundo do trabalho e acerca do papel que desempenham enquanto professores no desenvolvimento vocacional dos alunos (Gomes & Taveira, 2001). Percebe-se a necessidade de processos colaborativos de formação dos docentes em temáticas da Psicologia Vocacional, assumindo aqui o psicólogo um papel fundamental enquanto consultor (Ferreira et al., 2009; Königstedt, 2011; Mouta & Nascimento, 2008).

Os diversos trabalhos referidos suscitam também o interesse pela condução de pesquisas de natureza mais específica sobre o tema ou pela realização de estudos enquadrados em projetos mais amplos sobre a orientação em contexto educativo (Ali & Saunders, 2006; Constantine et al., 2007; Diemer, 2007; Gati & Tal, 2008; Königstedt, 2011; Pinto et al., 2003; Tien et al., 2009).

5.3. Método

O presente trabalho inscreve-se numa investigação de maior amplitude que visa a construção de modelos integrados de intervenção em Orientação no ensino secundário (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003). Esta necessidade viu-se reforçada pela reforma curricular proposta no início de 2001, na medida em que se defende a diversidade dos percursos de formação, a permeabilidade entre os diferentes cursos do ensino secundário, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de estratégias de aproximação ao mundo do trabalho e o apoio à (re)orientação escolar e profissional nomeadamente no 10.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Além disso, ao longo dos últimos anos, diversos diplomas acentuam estas características, justificando claramente a intervenção vocacional no ensino secundário. Destacam-se as características

de permeabilidade entre os percursos de formação e de equivalência de disciplinas que conduzem à introdução do conceito de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário (Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro; Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho; Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril). Recentemente, a revisão curricular de 2012 vem insistir na atualização do leque de opções da formação específica, no ensino secundário, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho, no reforço e melhoria das ofertas vocacionais e profissionais e na melhoria da orientação escolar e profissional. Os objetivos iniciais do projeto mantêm-se atuais e relevantes do ponto de vista da investigação e da intervenção vocacional.

5.3.1. Procedimentos

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Justifica-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção integrada de Orientação no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Pinto et al., 2003).

Esta investigação teve início com a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em conta a necessidade de perceber as diferentes perspetivas, necessidades e possibilidades de intervenção no desenvolvimento de carreira dos estudantes de 10.º ano de escolaridade (Pinto, 2000). Posteriormente procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. A entrevista foi realizada por diferentes entrevistadores, treinados para este propósito (n=5 licenciados em Psicologia), e as respostas foram inicialmente analisadas por dois avaliadores distintos. Simultaneamente à recolha dos dados procedeu-se à análise das respostas dos participantes. A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultâneas dos dados. A análise dos dados

informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente, determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise, tendo-se tomado como critério, o facto de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo grupo de pertença do participante (EST – estudante; EE – pai/mãe ou encarregado de educação; P – professor; SPO – profissional de orientação), o número de participante e o número da unidade de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração.

Depois de analisadas as respostas, reviu-se todo o trabalho de categorização por referência às unidades de análise e à resposta global dos participantes. Isto conduziu a uma primeira reorganização dos dados, consubstanciados em domínios, categorias e sub-categorias. Em seguida, a partir de um processo de questionamento indutivo, identificaram-se propriedades no discurso dos participantes, o que permitiu especificar as diferentes categorias. Posteriormente, através de um processo de questionamento dedutivo, confrontaram-se as categorias e as respetivas propriedades com os dados do fenómeno em estudo. Os procedimentos de questionamento e comparação constante permitiram estabelecer relações entre as categorias e identificar um conjunto de categorias centrais hierárquicas comuns aos vários protocolos. Por fim, foi elaborada a narrativa descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo, sempre com recurso ao questionamento e comparação constantes e por referência ao discurso dos participantes.

Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos, que se consubstanciou numa ficha de análise das respostas e que inclui: (i) a resposta

global dos participantes, organizada em unidades de análise, (ii) os códigos atribuídos às unidades de análise, (iii) as categorias descritivas, (iv) as categorias conceptuais e (v) comentários/memorandos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao *software NVivo* com objetivos de compilação e gestão dos dados, o que facilitou a análise por referência a critérios tais como o grupo de pertença e a elaboração de modelos descritivos e gráficos do fenómeno em estudo. É de notar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes mas também pela literatura. O conhecimento prévio do investigador e a literatura vocacional informaram o contexto conceptual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados. Neste estudo, em concreto, destacam-se os contributos do estudo prévio realizado por Pinto e colaboradores (2003), a propósito do papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos.

No decurso do processo foram assegurados alguns cuidados metodológicos, nomeadamente, de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

5.3.2. Material

Foi usado um guião de entrevista constituído por três blocos de questões abertas, destinadas a avaliar: (i) as opiniões sobre quais devem ser os objetivos da orientação vocacional no 10.º ano de escolaridade; (ii) as conceções acerca dos contributos de diferentes intervenientes nesse processo, nomeadamente dos próprios estudantes, dos professores e diretores de turma, dos encarregados de educação e dos profissionais de orientação e; (iii) a capacidade agêntica de cada participante para propor um tipo de ação colaborativa no âmbito da orientação vocacional à direção da

escola secundária, que reflita os objetivos preconizados para o seu papel pessoal neste âmbito, enquanto estudante, professor, encarregado de educação ou profissional de orientação, conforme o caso (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003).

Tomando em consideração os objetivos mais específicos desta dissertação foi considerada a questão relativa ao papel dos diferentes intervenientes no processo de decisão no ensino secundário. Este capítulo trata das respostas dos participantes à questão relativa aos papel dos professores no processo de decisão no 10.º ano de escolaridade, expressa nos seguintes termos: “Para promover e apoiar o desenvolvimento da carreira desses estudantes [estudantes no início do 10.º ano de escolaridade], enuncie o que, em seu entender, devem fazer os professores” (Pinto, 2000).

5.3.3. Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica, recolhida em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do ensino secundário, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto. A amostra é constituída por 125 participantes – 46 alunos, 16 pais, 40 professores e 23 profissionais de orientação.

O grupo de alunos é constituído por 46 participantes de ambos os sexos (46% de mulheres; 54% de homens), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ($M=16,39$; $DP=1,42$), a frequentar diferentes cursos do ensino secundário (60,9% no Agrupamento 1 – Curso Científico-Natural; 2,2% no Agrupamento 2 – Curso de Artes; 8,7% no Agrupamento 3 – Curso Económico-Social; 4,3% no Agrupamento 4 – Curso de Humanidades; 19,6% em Curso Profissional de Técnico de Alimentação e Bebidas)¹.

O grupo de pais é constituído por um total de 16 participantes de ambos os sexos (62,5% de mulheres; 37,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos ($M=43,63$; $DP=4,95$).

O grupo de professores é constituído por 40 professores de ambos os sexos (77,5% de mulheres; 22,5% de homens) e com idades compreendidas

¹ 4,3% dos alunos não identificaram a área/curso de formação.

entre os 29 e os 60 anos ($M=44,13$; $DP=8,51$) e registam entre 8 a 35 anos de tempo de serviço como docentes ($M=20,08$; $DP=7,74$).

O grupo de profissionais de orientação integra um total de 23 participantes de ambos os sexos (91,3% de mulheres; 8,7% de homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=35,87$; $DP=8,80$) e entre 1 e 25 anos de tempo de serviço ($M=8,83$; $DP=6,55$).

5.4. Resultados

Os participantes deste estudo, relativamente à questão sobre o papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos no 10.º ano de escolaridade, referiram ações no âmbito da prática daqueles profissionais que determinam este processo. Além disso, os participantes identificaram atitudes transversais manifestas na relação com os alunos. Nos pontos abaixo começa-se por identificar, definir e caracterizar cada um destes aspetos e depois analisam-se alguns destes aspetos em função do grupo de pertença (e.g., alunos, pais, professores e profissionais de orientação).

5.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias

Considerando as respostas da totalidade dos participantes, o papel dos professores na implementação de decisões vocacionais concretiza-se em três domínios de ação relacionados com a prática docente, a saber: (i) a ação no âmbito da disciplina que lecionam; (ii) a ação no âmbito da promoção da carreira e; (iii) a ação no âmbito da relação com outros agentes educativos. É de referir que os participantes identificaram também um conjunto de atitudes que o professor deve privilegiar na relação com o alunos.

5.4.1.1. Ação no âmbito da prática profissional docente

Relativamente à ação dos professores no âmbito da prática docente, as respostas dos participantes levaram à formulação de um conjunto de domínios e categorias. O quadro 5.1 apresenta a percentagem de unidades de análise relativas a cada domínio e respetivas categorias.

Quadro 5.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Domínios e categorias	%
Ação no âmbito da promoção da carreira	42.36
Informação escolar e profissional	13.97
Infusão curricular de objetivos vocacionais	11.94
Desenvolvimento de competências	9.21
Oportunidades de exploração vocacional	7.24
Ação no âmbito da disciplina	36.36
Ensinar	15.43
Motivar	14.05
Avaliar	6.88
Ação no âmbito da relação com outros agentes educativos	21.29
Colaborar	15.32
Encaminhar	5.96
Total	100

O domínio de ação no âmbito da disciplina que lecionam inclui as categorias de ensinar, motivar e avaliar. O domínio da ação no âmbito da promoção da carreira inclui as categorias de informação escolar e profissional, infusão curricular de objetivos vocacionais, desenvolvimento de competências e oportunidades de exploração vocacional. O domínio da ação no âmbito da relação com outros agentes educativos inclui as categorias colaborar e encaminhar.

5.4.1.1.1. Ação no âmbito da disciplina

A ação no âmbito da disciplina corresponde às práticas e conteúdos que os professores utilizam no ensino da sua disciplina, com implicações no desenvolvimento vocacional dos alunos. Inclui, assim, as categorias ensinar, motivar e avaliar.

A categoria ensinar corresponde aos conteúdos, práticas e medidas que o professor utiliza no sentido da promoção do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores devem *“dar informações sobre a disciplina, não só conteúdos cognitivos mas e sobretudo, estratégias e métodos de trabalho”* (P15-1), *“cumprir os programas”* (EST39-2), *“orienta-los sobre as metas a atingir”* (EE8-1), *“explicar bem as matérias”* (EE13-1), *“procurar definir estratégias adequadas às características dos alunos; diversificar o processo de ensino/aprendizagem”* (P39-1,2) e *“transmitir o melhor e maior número de conhecimentos possíveis”* (EE1-1).

A categoria motivar corresponde à ação do professor no sentido de incentivar o alunos para a aprendizagem, especificamente no âmbito da disciplina e/ou curso, e para o desenvolvimento da carreira.

Os professores devem *“incentivar e apoiar no sentido do sucesso”* (SPO10-1), *“ajudar os alunos a gostarem do curso e da disciplina”* (EST32-1), *“tentar motivar os alunos para a sua própria carreira”* (P4-1), *“incentivar os alunos, dinamizando as aulas”* (EST21-1,2), *“tentar incentivar no aluno o gosto pela disciplina, principalmente para a ligação entre teoria e vida real”* (EE6-1), *“criar estímulos positivos para os jovens, numa perspetiva de continuidade dos estudos ou de saída profissional, face às suas capacidades e apetências”* (P25-1).

A categoria avaliar refere-se à ação do professor no sentido de definir e implementar critérios e formas de avaliação que viabilizem o conhecimento dos alunos, das suas aprendizagens e dificuldades, considerando a sua realização académica e/ou o projeto de carreira.

Os professores devem “(...) *indicar objetivamente as dificuldades*” (P1-3), “*identificar os pontos fortes e fracos em relação às suas disciplinas*” (P12-1), “*avaliar bem os alunos no sentido de favorecer autoconceitos escolares e crenças de autoeficácia sustentadas*” (SPO10-3), “*ser exigentes e justos na avaliação*” (EST39-3), “*diagnosticar a existência dos pré-requisitos necessários à sua disciplina*” (P23-1) e “*ao ver as notas que temos sabem se temos aptidão ou não para seguir certas áreas*” (EST34-3).

5.4.1.1.2. Ação no âmbito da promoção da carreira

A ação no âmbito da promoção da carreira corresponde às atividades do professor com objetivos de promoção do desenvolvimento da carreira dos alunos. Inclui as categorias de informação escolar e profissional, infusão curricular de objetivos vocacionais, desenvolvimento de competências e oportunidades de exploração vocacional.

A categoria informação escolar e profissional refere-se à ação do professor no sentido de prestar informações sobre a oferta escolar e profissional disponível bem como de esclarecer a relação destas informações com as aptidões e interesses dos alunos.

Os professores devem “*fornecer informação adequada acerca das alternativas que se oferecem a nível escolar e profissional*” (P14-4), “*transmitir todas as informações necessárias para as opções a tomar*” (P18-2), “*informar sobre os cursos das suas áreas*” (P30-1), “*apoiar os estudantes na pesquisa de informações e exploração de novas profissões*” (SPO6-1), “*devem procurar responder a todas as perguntas e dúvidas que os seus alunos tenham em relação ao desenvolvimento da carreira*” (EST41-1), “*(...) estimularem a necessidade de aprofundar a escolha, as suas exigências, as saídas*” (EE16-2) e “*prestar informações sobre o funcionamento do ensino secundário*” (SPO12-3).

A infusão curricular de objetivos vocacionais refere-se à ação dos professores no âmbito da disciplina que lecionam com objetivos de promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos.

Os professores podem “*infundir na atividades letiva o conhecimento da área profissional ou profissões*” (SPO14-2), “*relacionar os conteúdos programáticos com a vida*” (P9-1), “*explicitar a importância dos conteúdos das suas disciplinas na vida prática e profissional*” (P33-2), “*não focar as matérias apenas nos testes mas também mostrar aquilo que elas servem para nós podermos saber o que é que gostamos mais e começar a pensar numa profissão que queremos*” (EST13-1), “*ligar a escola e a realidade*” (EE14-3) “*desenvolver o currículo na perspetiva de formação/orientação do aluno*” (P22-1) e “*permitir que a sua prática pedagógica inclua atividades de apoio à construção e planificação dos projetos de vida dos alunos*” (SPO3-4).

A categoria desenvolvimento de competências refere-se aos objetivos e estratégias adotadas pelos professores tendo em vista o desenvolvimento de competências dos alunos, nomeadamente competências pessoais, sociais e de tomada de decisão.

Os professores podem “*ajudá-los a encontrarem métodos e hábitos de trabalho*” (EST42-2), “*incutir hábitos de trabalho individual e de grupo*” (P23-3), “*promover a autoconfiança dos alunos levando-os a uma participação ativa e consciente*” (P39-3,4), “*promover o desenvolvimento de competências inerentes a uma adequada tomada de decisões*” (P14-3), “*formar e desenvolver a autonomia dos alunos*” (P18-3) e “*promover a autovalorização dos alunos*” (EST21-4).

A categoria oportunidades de exploração do meio refere-se à ação do professor no sentido de promover a participação dos alunos em atividades de exploração vocacional.

Os professores podem “*propiciar uma diversidade de oportunidades para trabalho individual e de grupo*” (P2-2), “*organizar visitas de estudo e contactos com os profissionais e instituições, trazerem profissionais à escola para prestarem informação e falarem da sua experiência*” (EE16-3,4), “*(...) promover o diálogo e a troca de experiências*” (P16-3), “*promover debates sobre saídas profissionais*” (P30-3), “*organizar atividades de exploração (contacto com profissionais, organização de estágios, organização de informação, etc.)*” (SPO15-3) e “*organizar atividades que promovam o autoconhecimento, a exploração do sistema de ensino e do mundo de trabalho*” (SPO21-1).

5.4.1.1.3. Ação no âmbito da relação com outros agentes educativos

A ação no âmbito da relação com outros agentes educativos corresponde às ações desenvolvidas pelos professores na interação com outros agentes educativos tendo em vista do desenvolvimento dos alunos. Estes agentes educativos são o diretor de turma e outros docentes, a família e os psicólogos ou conselheiros de orientação. Inclui as categorias colaborar e encaminhar.

A categoria colaborar corresponde à ação do professor que implica a articulação e/ou cooperação com outros agentes educativos, nomeadamente face à identificação e resolução de problemas e à definição e implementação de medidas educativas.

Os professores devem “*informar o diretor de turma das dificuldades apresentadas pelos alunos em determinadas disciplinas*” (P3-1), “*informar os diretores de turma de problemas de integração no agrupamento escolhido*” (P12-2), “*colaboração ativa e dentro das possibilidades de cada uma das atividades previstas, de preferência para disciplinas e no âmbito do projeto curricular da turma*” (SPO1-1), “*favorecer o diálogo dos estudantes com os pais e diretor de turma*” (P21-4), “*trabalhar em colaboração com o SPO e os encarregados de*

educação” (P27-3) e “disponibilizarem-se física e mentalmente para sessões de debate com o Diretor de Turma, com os colegas do mesmo grupo, com os colegas professores das mesmas turmas, com o objetivo de delinear as melhores estratégias para alcançar tanto as finalidades genéricas do ensino secundário, como as específicas da sua disciplina” (P6-2).

A categoria encaminhar corresponde à ação do professor no sentido de identificar e encaminhar os alunos para serviços especializados, nomeadamente em caso de dificuldades, problemas e outras necessidades de ajuda.

Os professores devem *“encaminhar os alunos para o Gabinete de Orientação Escolar e Profissional” (P19-2), “(...) poderem colaborar na sinalização destas situações” (P24-2), “aconselhar os alunos a frequentarem as sessões de orientação escolar e profissional” (P10-2) e “ajudar os alunos a recorrer aos vários serviços nomeadamente aos SPO quando for caso disso” (SPO10-4).*

5.4.1.2. Atitudes do professor na relação com os alunos

Os participantes do estudo, para além de se referirem explicitamente as ações do professor no âmbito da sua prática que contribuem para o desenvolvimento vocacional dos alunos de 10.º ano de escolaridade, identificaram também um conjunto de atitudes a privilegiar no âmbito da relação professor-aluno. Estas incluem as categorias apoiar, ajudar, acompanhar, dialogar, modelar e aconselhar. O quadro 5.2 apresenta os valores relativos à percentagem de unidades de análise para as diferentes categorias.

A categoria apoiar refere-se à ação do professor no sentido da aceitação das ações e escolhas dos alunos, em termos gerais e específicos. Traduz a ideia de aceitação das escolhas dos alunos e de apoio à implementação das mesmas em termos de suporte afetivo.

Os professores “*têm o dever de apoiar os seus alunos*” (P16-1), “*apoiar os alunos nas suas escolhas, dúvidas ou necessidades*” (EST21-3) e “*apoiarem os alunos ao longo do ano escolar*” (SPO18-1).

Quadro 5.2. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos professores que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Categorias relativas às atitudes do professor na relação com o aluno	%
Apoiar	31.38
Ajudar	24.24
Acompanhar	17.01
Diálogar	12.12
Modelar	10.85
Aconselhar	4.40
Total	100

A categoria ajudar refere-se à ação do professor no sentido de contribuir para o desenvolvimento dos alunos ou resolução de dificuldades. Traduz a ideia de ajuda instrumental às decisões e especificamente à resolução de problemas.

Os professores devem “*(...) ajudá-los na seleção de problemas, colmatando as suas maiores dificuldades*” (P39-5,6), “*ajudar os alunos da melhor maneira*” (EST9-1), “*(...) ajudarem os alunos, não só nas aulas, mas na vida pessoal*” (EST37-4), “*(...) auxiliando no pior e ajudando os alunos*” (EE5-2,3), “*contribuir para a resolução das tarefas vocacionais decorrentes da fase de vida em que o jovem se encontra*” (SPO14-1).

A categoria acompanhar corresponde à ação de monitorização exercida pelo professor ao longo do percurso escolar dos alunos. Trata-se do

acompanhamento dos alunos ao longo da escolaridade, sobretudo em termos académicos.

Os professores devem “*acompanhar o percurso de aprendizagem dos alunos*” (P20-2) “*estar atento às reações, comportamentos e tendências demonstradas pelos alunos*” (P40-1) e “*os professores deverão estar atentos*” (EE5-1).

A categoria dialogar refere-se a atitudes de diálogo e comunicação do professor, relativamente a questões gerais ou a temáticas específicas do domínio da carreira, com implicações no desenvolvimento vocacional dos alunos.

Os professores devem “*ouvir os alunos*” (P18-4), “*ter um diálogo aberto com os alunos*” (EE1-2), “*conversar com os alunos sobre a vida ativa*” (SPO13-1) e “*promover o diálogo e a troca de experiências*” (P16-3).

A categoria modelar refere-se a atitudes dos professores, enquanto modelo de papéis ou comportamentos, que são observadas ou admiradas pelos alunos.

Os professores devem “*ser um bom exemplo para os alunos*” (EE12-6), “*transmitir o gosto pessoal pela disciplina e pelas suas próprias profissões*” (P33-1), “*tentar motivar os alunos para a sua própria carreira não esquecendo de mostrar como se sente enquanto professor, principalmente se se sente muito bem como é o meu caso*” (P4-2) e falar “*da sua própria vivência enquanto profissionais inseridos na vida ativa*” (SPO18-2).

A categoria aconselhar refere-se a ações do professor que incluem prestar esclarecimentos, opiniões e sugestões, quer em termos gerais quer em termos específicos.

Os professores podem “(...) *aconselhar os alunos sempre que preciso*” (EST10-2), “*deviam-nos orientar melhor*” (EST16-1) e “*devem, também, aconselhar um aluno que esteja com dúvidas em relação à escolha de agrupamento que fez a prosseguir ou a mudar de agrupamento*” (EST41-2).

5.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença

Importa analisar a incidência de unidades de análise relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias tendo em consideração o grupo de pertença. Os quadros 5.3 e 5.4 apresentam os valores relativos à percentagem de unidades de análise por domínio em função do grupo de pertença, relativamente às ações e atitudes do professor que contribuem para o desenvolvimento vocacional dos alunos.

O grupo de alunos, assim como o grupo de pais, apresentam maior percentagem de unidades de análise relativamente às ações do professor no âmbito da disciplina que leciona e no âmbito da promoção da carreira. Relativamente ao primeiro domínio, os alunos apresentam maior incidência de unidades de análise na categoria de motivar, enquanto os pais apresentam maior incidência de unidades de análise na categoria de ensinar. Relativamente ao segundo domínio, os alunos apresentam maior incidência de unidades de análise na categoria de informação escolar e profissional, enquanto os pais apresentam maior incidência de unidades de análise na categoria de oportunidades de exploração vocacional. Relativamente às atitudes, o grupo de alunos apresenta maior incidência de unidades de análise nas categorias de apoio e ajuda, enquanto o grupo de pais apresenta maior incidência de unidades de análise nas categorias de apoio e diálogo.

Quadro 5.3. Percentagem de unidades de análise dos domínios e categorias relativas à ação dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Domínios e categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Ação no âmbito da promoção da carreira	34.60	32.36	41.94	62.60
Informação escolar e profissional	15.47	8.49	16.02	11.18
Infusão curricular de objetivos vocacionais	4.75	10.61	9.11	30.28
Desenvolvimento de competências	8.82	3.18	15.41	0
Oportunidades de exploração vocacional	5.56	10.08	1.40	21.14
Ação no âmbito da disciplina	51.97	55.71	31	10.57
Ensinar	15.74	29.71	17.16	0
Motivar	22.93	18.57	10.16	6.30
Avaliar	13.30	7.43	3.68	4.27
Ação no âmbito da relação com outros agentes educativos	13.43	11.94	27.05	26.83
Colaborar	5.70	11.94	20.40	20.53
Encaminhar	7.73	0	6.65	6.30
Total	100	100	100	100

Quadro 5.4. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos professores que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Apoiar	39.60	43.86	2.53	59.82
Ajudar	29.49	10.53	28.48	0
Acompanhar	15.56	10.53	26.90	0
Modelar	0	14.04	28.48	16.96
Diálogo	9.29	21.05	8.86	23.21
Aconselhar	6.06	0	4.75	0
Total	100	100	100	100

O grupo de professores, assim como o grupo de psicólogos, apresentam maior percentagem de unidades de análise relativamente às ações no âmbito da carreira. O grupo de professores apresenta uma percentagem mais elevada de unidades de análise relativamente à categoria de informação escolar e profissional, enquanto o grupo de psicólogos apresenta uma percentagem mais elevada de unidades de análise relativamente à categoria de infusão curricular de objetivos vocacionais. Relativamente às atitudes, o grupo de professores apresenta maior percentagem de unidades de análise nas categorias de ajuda e modelagem, enquanto o grupo de psicólogos apresenta maior incidência de unidades de análise na categoria de apoio.

5.4.3. Modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos professores na implementação de decisões no ensino secundário

Com base nos resultados da análise das respostas dos participantes, propõe-se um modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade (figura 5.1).

Face à implementação de decisões escolares no 10.º ano de escolaridade, os professores desempenham um papel fundamental em termos de sucesso e ajustamento, em função das atitudes e comportamentos que privilegiam na interação com os alunos e em função de ações que desenvolvem com efeitos em termos de desenvolvimento académico e vocacional dos mesmos.

Na relação com os alunos, os professores devem privilegiar atitudes de apoio, acompanhamento, ajuda, aconselhamento e diálogo. Devem, ainda, constituir-se como modelo de papéis em termos pessoais e profissionais, contribuindo para a formação de aspirações sócio-profissionais, valores e estilo de vida. Destaca-se a importância do apoio, entendido como a aceitação das escolhas e comportamentos dos alunos e o suporte afetivo prestado pelos professores na implementação da escolha académica.

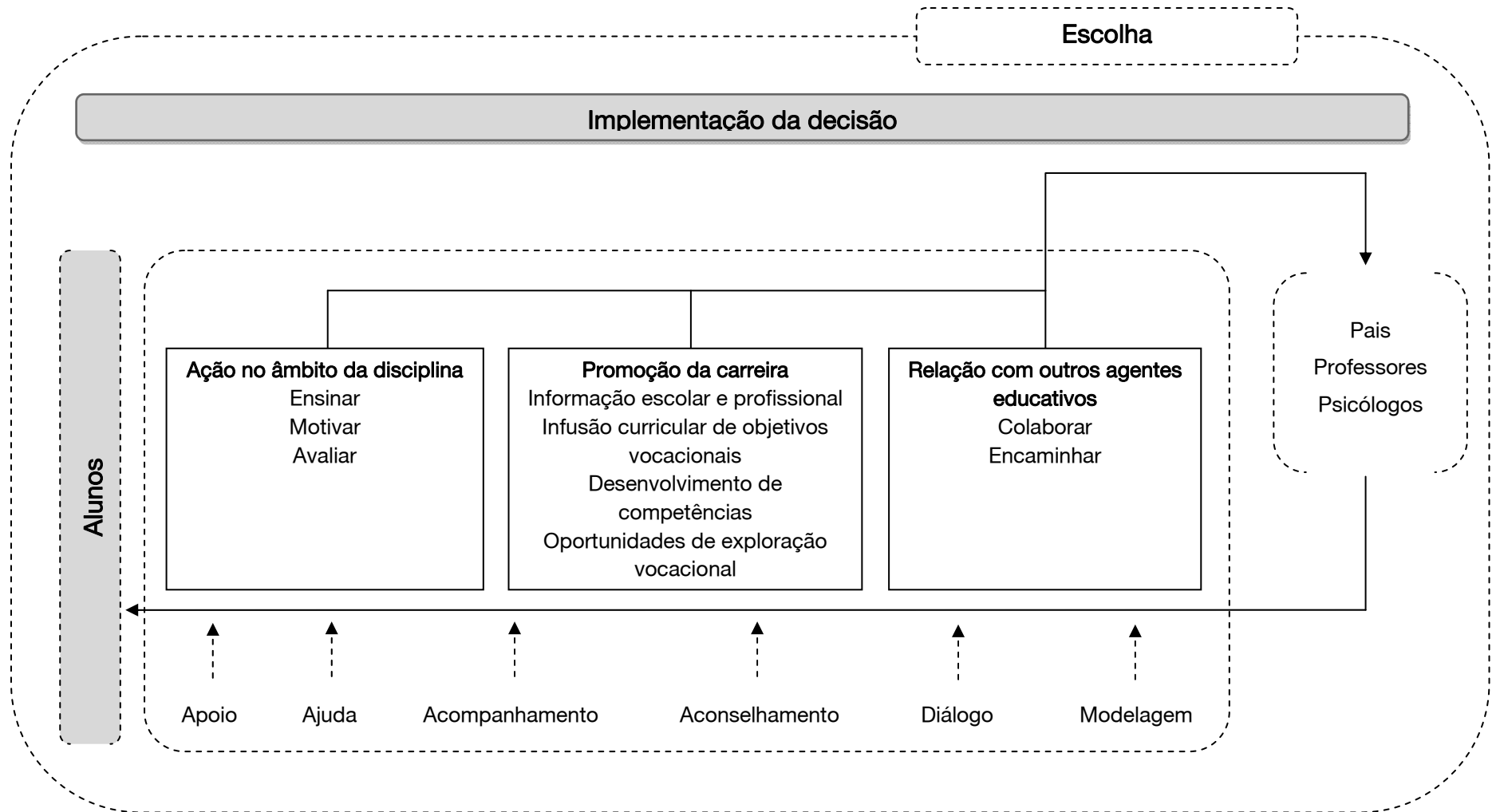


Figura 5.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos professores na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

A ação intencional dos professores no sentido de promover o desenvolvimento vocacional dos alunos deve ocorrer em três domínios distintos. Por um lado, a ação do professor no âmbito da disciplina que leciona, concretizada nos objetivos, conteúdos e medidas educativas que privilegia, na opção por estratégias motivadoras e na utilização de mecanismos adequados de avaliação dos alunos, tem implicações em termos de sucesso académico e, conseqüentemente, na carreira. Por outro lado, a ação do professor no âmbito da promoção da carreira, concretizada em atividades de informação escolar e profissional, na infusão curricular de objetivos vocacionais, na dinamização de oportunidades de exploração do meio e de desenvolvimento de competências, está diretamente relacionada com o desenvolvimento vocacional dos alunos. Finalmente, as ações que desenvolve na relação com outros agentes educativos, tendo em vista o ajustamento e sucesso académico e vocacional dos alunos, constitui uma forma de intervenção indireta no desenvolvimento global destes últimos.

5.5. Discussão

De um modo geral, os participantes neste estudo reconheceram o papel dos professores no desenvolvimento de carreira dos alunos e identificaram, de forma concordante, ações fundamentais destes profissionais no apoio à definição e implementação de decisões académicas e profissionais. Conforme referido, os participantes identificaram três domínios de ação do professor no apoio à implementação de decisões no ensino secundário, a saber: (i) a ação no âmbito da disciplina que lecionam (ensinar, avaliar e motivar); (ii) a ação no âmbito da promoção da carreira (infusão curricular de objetivos vocacionais, informação escolar e profissional, oportunidades de exploração do meio e desenvolvimento de competências) e; (iii) a ação no âmbito da relação com outros agentes educativos (colaborar e encaminhar). Identificaram-se, também, um conjunto de atitudes a privilegiar pelos docentes no âmbito da relação professor-aluno (apoiar, ajudar, acompanhar, dialogar, modelar e aconselhar).

Os professores influenciam diretamente os alunos através da relação que com eles estabelecem, quer no âmbito da disciplina que lecionam, quer no âmbito de outras atividades que desenvolvem em contexto escolar. Os participantes referem um conjunto de comportamentos e atitudes, mais ou menos deliberadas, com implicações no desenvolvimento vocacional dos alunos. São exemplo o apoio, o aconselhamento e o diálogo com os alunos a propósito de questões escolares, pessoais e vocacionais. Saliente-se a importância que os alunos atribuem à relação professor-aluno, especificamente ao apoio e encorajamento prestados face às questões vocacionais.

Destaca-se o carácter central da função de ensinante do docente atribuído pelos diferentes grupos de participantes, designadamente quando se referem à ação dos professores no âmbito da disciplina que lecionam. Os participantes destacaram os conteúdos, os métodos e as medidas educativas utilizadas pelos professores bem como as estratégias motivacionais como forma de contribuir para o sucesso escolar dos alunos em termos gerais. Além disso, referiram-se também às estratégias de avaliação utilizadas pelos professores, assumindo a sua importância em termos de conhecimento dos alunos quanto a interesses, capacidades e dificuldades. Estes dados traduzem a conceção do professor como responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e sustentam a importância do sucesso académico no desenvolvimento vocacional. Os dados deste estudo sugerem, assim, a relação entre desenvolvimento vocacional e desenvolvimento académico, confirmando estudos anteriores sobre a temática (Abreu, 1996, 2001; Arbona, 2000; Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Carmo & Teixeira, 2004; Pinto et al., 2003).

A influência dos professores no desenvolvimento vocacional pode, também, ser descrita em termos de intencionalidade. A ação do professor no âmbito da promoção da carreira, onde se incluem a infusão curricular de objetivos vocacionais, a informação escolar e profissional, a promoção de oportunidades de exploração do meio e o desenvolvimento de competências, diz respeito a estratégias deliberadas de promoção do desenvolvimento vocacional. As respostas dos participantes espelham a utilidade das diversas

estratégias elencadas a propósito da Educação para a Carreira. Estes dados sustentam o caráter integrado, experimental e comunitário de promoção de ações de desenvolvimento vocacional dos estudantes, na medida em que relevam o princípio de infusão curricular, as oportunidades de experimentação real, a informação e o desenvolvimento de competências. Paradoxalmente, embora o grupo de professores tenha sido o que mais salientou este aspeto, outros estudos nacionais têm demonstrado que estes profissionais apresentam baixos níveis de participação e de intencionalidade em termos de práticas de promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos (Ferreira et al., 2009; OCDE, 2005; Pinto et al., 2003).

A influência indireta dos professores no desenvolvimento vocacional vê-se também confirmada nas respostas dos participantes. Para além da incidência de respostas em questões de caráter mais pedagógico e didático, os participantes identificaram também ações mais específicas do professor no âmbito do desenvolvimento de carreira dos alunos. Identificam-se atividades de promoção da carreira (e.g., oportunidades de exploração do meio) e ações no âmbito da relação com outros agentes educativos (e.g., colaborar, encaminhar) que se constituem como formas indiretas de influência. Evidenciou-se que os psicólogos estão particularmente sensíveis à participação dos docentes na promoção e dinamização de atividades de desenvolvimento vocacional e à necessidade destes profissionais intencionalizarem objetivos e práticas vocacionais em articulação com a disciplina que lecionam. Deste modo, a colaboração dos professores com outros agentes educativos, e especificamente com os psicólogos, assume particular importância dadas as necessidades de formação dos docentes sobre a temática. A consultadoria afigura-se, assim, como uma estratégia de colaboração privilegiada em contexto educativo. Antecipamos a necessidade dos psicólogos assumirem ações de consultadoria, nomeadamente junto de professores, que promovam a tomada de consciência relativamente às práticas, mais ou menos deliberadas, de influência nos alunos e o conhecimento das potencialidades da sua ação no desenvolvimento

vocacional dos mesmos (Ferreira et al., 2009; Mouta & Nascimento, 2009; Pinto et al., 2003).

Pode-se afirmar que estes dados reforçam os estudos prévios acerca do papel dos professores no desenvolvimento da carreira dos estudantes (e.g., Abreu, 1996, 2001; Bright et al., 2005; Ferreira et al., 2009; Helwig, 2004, 2008; Pinto et al., 2003), destacando-se o caráter mais ou menos intencional da ação direta e indireta destes profissionais.

Retiram-se implicações para a construção de um modelo conceptual que suporte a intervenção vocacional no ensino secundário em Portugal. Propomos um modelo de ação concertada, sustentado em perspetivas desenvolvimentistas e contextualistas da carreira. Em conjunto com os alunos e outros agentes educativos, os professores desempenham um papel chave no planeamento e implementação de escolhas no ensino secundário. Reiteramos o uso de práticas colaborativas e integradas dos diferentes agentes educativos no processo de ensino-aprendizagem, o estímulo da motivação dos estudantes para a aprendizagem e a promoção de estratégias de aprendizagem colaborativa (Carvalho & Taveira, 2010; Cortés, 2009; González & Rodríguez Moreno, 2006; Grañeras & Parras, 2009; Pinto et al., 2003). Sugerimos, por outro lado, a promoção e fomento de atividades de exploração do mundo laboral utilizando estratégias mistas de infusão curricular (Rodríguez Moreno, 1995, 2008).

Em termos de investigação, confirma-se a necessidade de modelos teóricos e de investigação que reconheçam a complexidade de papéis e de influências contextuais no desenvolvimento vocacional bem como o interesse em aprofundar o conhecimento acerca dos diferentes intervenientes neste processo (Ali & Saunders, 2006; Constantine et al., 2007; Diemer, 2007; Gati & Tal, 2008; Pinto et al., 2003; Tien et al., 2009).

5.6. Referências

Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.

- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizes persistentes. *Psychologica*, 26, 9-26.
- Ali, S. & Saunders, J. (2006). College expectations of rural Appalachian youth: An exploration of social cognitive career theory factors. *The Career Development Quarterly*, 55, 38-51.
- Arbona, C. (2000). The development of academic achievement in school aged children: Precursors of career development. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.). *Handbook of Counseling Psychology* (3rd. ed., pp. 270-309). N.Y.: John Wiley & Sons.
- Blustein, D. L. (2004). Moving from the inside out: Further explorations of the family of origin/career development linkage. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 603-611. doi: 10.1177/0011000004265962
- Bojuwoye, O. & Mbanjwa, S. (2006). Factors impacting on career choices of technikon students from previously disadvantaged high schools. *Journal of Psychology in Africa*, 16(1), 3-16.
- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S. & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.
- Cardoso, P. & Marques, J. F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 8, 49-61.
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). O papel da autoeficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In M. C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 217-286). Coimbra: Almedina.
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2009). A influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.

- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). *A implementação de decisões vocacionais no ensino secundário: Contributos para uma intervenção concertada*. I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”. Braga: Universidade do Minho.
- Chope, R. (2008). Practice and research in career counseling and development – 2007. *The Career Development Quarterly*, 57, 98-173.
- Constantine, M., Kindaichi, M. & Miville, M. (2007). Factors influencing the educational and vocational transitions of black and latino high school students. *Professional School Counseling*, 10(3), 261-265.
- Cortés, A. (2009). *Análisis de la selección para la continuidad de los estudios de los alumnos de Bachillerato de Aragón y del tránsito a la Universidad. Incidencia en el proceso de orientación académica-profesional-personal*. Recuperado a 01 de julho de 2011, de http://www.unizar.es/gobierno/consejo_social/documents/MEMORIAEJECUTIVAORIENTACION.CONSEJOSOCIAL.9-10-2009.ALEJANDRACORTES_000.pdf
- Diemer, M. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 502-524.
- Falconer, J. W., & Hays, K. A. (2006). Influential factors regarding the career development of African American college students: A focus group approach. *Journal of Career Development*, 32, 219-233.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Flum, H. & Cinamom, R. (2006). Sociocultural differences between Jewish and Arab teachers’ attitudes toward career education in Israel. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 6, 123-140. doi: 10.1007/s10775-006-9001-8
- Fouad, N. & Katamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group, and societal dimensions. In S. D.

- Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-425). New Jersey: Willey & Sons.
- Fouad, N., Katamneni, N., Smothers, M., Chen, Y., Fitzpatrick, M & Terry, S. (2008). Asian American career development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 43-59. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.002
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Sydney: Springer.
- Gibson, D. E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 134-156. doi: 10.1016/S0001-8791(03)00051-4
- Gysbers, N. C. (2008). Career guidance and counseling in primary and secondary educational settings. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.). *International handbook of career guidance* (pp. 249-263). Sydney: Springer.
- González, M. & Rodríguez Moreno, M. (2006). El proceso de toma de decisiones en la educación secundaria. Um enfoque comprensivo. *Revista de Orientación Educational*, 20(38), 13-38.
- Gomes, I. & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Braga: CEEP/UM.
- Grañeras, M. & Parras, A. (2009). *Orientación educativa: Fundamentos teóricos, modelos institucionales y nuevas perspectivas*. Madrid: CIDE.
- Gushue, G. V. & Whitson, M. L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.
- Harrington, T. F., & Harrigan, T. A. (2006). Practice and research in career counseling and development - 2005. *The Career Development Quarterly*, 55, 98-167.

- Helwig, A. A. (2004). A 10-year longitudinal study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counseling & Development, 82*, 49-57.
- Helwig, A. A. (2008). From childhood to adulthood. A 15-year longitudinal career development study. *The Career Development Quarterly, 57*, 38-50.
- Hoyt, K. B. (1995). El concept de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodriguez Moreno (Ed.). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría e práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 15-37). Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Humes, C. & Hohenshil, T.H. (1985). Career development and career education for handicapped students: A reexamination. *Vocational Guidance Quarterly, 34(1)*, 31-40.
- Jackson, M. A., Kacanski, J. M., Rust, J. P. & Beck, S. E. (2006). Constructively challenging diverse inner-city youths' beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development, 32*, 203-218.
- Kniveton, B. H. (2004). The influences and motivations on which students base their choice of career. *Research in Education, 72*, 47-59.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Law, B. (1996). Career education in a curriculum. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.). *Rethinking careers education and guidance. Theory, police and practice* (pp.210-232). London: Routledge.
- Law, B. & McGowan, B. (1999). *Opening doors. A framework for developing career-related learning in primary and middle schools*. Cambridge: CRAC/NICEC.
- Lent, R. W., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B. Alexander, M. S., Suthakaran, V. & Chai, C. (2002). Career choice

- barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultadoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Orientação escolar e profissional. Guia para decisores*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Pinto, H. R. (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versão para investigação). Instrumento não publicado.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Rodriguez Moreno, M. L. (1995). *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría e práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Rodriguez Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.). *Psicologia vocacional. Perspetivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Sax, L. J. & Bryant, A. N. (2006). The impact of college on sex-atypical career choices of men and women. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 52-63.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) London: Sage Publications.

- Taveira, M. C. & Gomes, M. I. (1999). Avaliação de necessidades de formação no âmbito da educação para a carreira. In A. P. Soares & S. Caires (Orgs.). *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (Vol. VI, pp. 391-400). Braga: APPORT.
- Tien, H. S. (2007). Practice and research in career counseling and development - 2006. *The Career Development Quarterly*, 56, 98-140.
- Tien, H., Wang Y. & Liu, L. (2009). The role of career barriers in high school students' career choice behavior in Taiwan. *Career Development Quarterly*, 57(3), 274-288.

Capítulo 6. O papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais

Resumo

Atualmente verifica-se a atribuição de uma importância crescente aos Serviços de Psicologia e Orientação destinados a diferentes públicos-alvo. No que à orientação escolar e profissional de jovens diz respeito, apontam-se desafios diversos, onde se destaca a necessidade de formulação de modelos conceptuais que sustentem a intervenção vocacional no ensino secundário. Este estudo procura contribuir para o aprofundamento da temática, na medida em que analisa as conceções de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel destes últimos na implementação de decisões vocacionais no ensino secundário. Foram investigadas as perspetivas de 125 participantes, através de um guião de entrevista, e com recurso ao método de *grounded theory*. Os participantes referiram conceções e finalidades genéricas dos Serviços de Psicologia e Orientação, práticas de intervenção vocacional e atitudes dos profissionais na relação com os alunos. Retiram-se implicações para a prática e investigação em Psicologia Vocacional.

Palavras-chave: tomada de decisão vocacional, implementação da escolha, psicólogos, ensino secundário, *grounded theory*.

6.1. Introdução

Atualmente, verifica-se a atribuição de uma importância crescente aos Serviços de Psicologia e Orientação destinados a diferentes públicos-alvo (Cedefop, 2009; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico, 2005). Estes serviços¹, que têm habitualmente o psicólogo como figura central e única, exercem a sua atividade nas escolas portuguesas em três eixos principais: (i) o apoio psicológico/psicopedagógico; (ii) a orientação vocacional e; (iii) o apoio ao sistema de relações na comunidade.

No que à orientação escolar e profissional de jovens diz respeito, apontam-se desafios diversos. Estes desafios relacionam-se não só com as características emergentes associadas aos percursos de vida dos jovens, mas também com as necessidades e exigências específicas de melhoria no acesso, natureza, nível e qualidade dos serviços. Neste último ponto, são de destacar, a nível internacional, aspetos como a melhoria no acesso aos serviços de apoio e orientação, por exemplo ao nível do ensino secundário, a promoção de competências de gestão de carreira nos estudantes, o apoio na transição para o mercado de trabalho, a priorização de intervenções destinadas a jovens em risco de abandono escolar e a melhoria dos mecanismos de responsabilidade e garantia de qualidade dos próprios serviços (OCDE, 2005). De acordo com isto, importa reconhecer o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação, e em específico o papel dos psicólogos escolares, na opção por modelos, estratégias e programas de intervenção adequados às necessidades efetivas dos seus clientes-alvo e pela avaliação da eficácia dessas mesmas intervenções.

Com efeito, a intervenção vocacional no ensino secundário carece de modelos específicos. Frequentemente, o apoio à orientação do comportamento vocacional é destinado aos jovens que frequentam os cursos mais gerais e focada na preparação para a candidatura e acesso ao ensino superior, ignorando-se a ampla variedade e a flexibilidade crescente dos percursos secundários, as necessidades específicas de alunos do ensino secundário profissionalizante bem como as necessidades dos alunos em situação de insucesso ou risco de abandono escolar e as especificidades

¹ Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) foram criados em Portugal pelo Decreto-Lei n.º 190/91, de 17 de maio.

inerentes à transição e adaptação dos estudantes ao contexto do ensino secundário e superior (OCDE, 2005). Alguns trabalhos têm posto em evidência a necessidade de se privilegiar o caráter preventivo da intervenção vocacional relativamente ao insucesso e abandono escolares no ensino secundário e respetivas consequências sociais, advogando que os seus benefícios superam largamente os seus custos a curto e a longo prazo (Whiston, 2011). Por conseguinte, reitera-se a necessidade de formulação de modelos conceptuais que sustentem a intervenção vocacional no ensino secundário, a organização e implementação de estratégias e programas de intervenção sustentados teórica e empiricamente e a adoção de medidas de avaliação da eficácia e da qualidade das intervenções neste nível de ensino.

O presente capítulo pretende aprofundar o conhecimento acerca da importância dos Serviços de Psicologia e Orientação no ensino secundário através da análise de diversos contributos teóricos e empíricos da Psicologia Vocacional e do estudo qualitativo das conceções acerca do papel dos psicólogos no início do ensino secundário. Pretende-se, ainda, contribuir para a construção de um modelo conceptual que sustente a intervenção vocacional neste nível de escolaridade. Com efeito, o capítulo inicia com a apresentação dos contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional. Seguidamente, apresenta-se o estudo de *grounded theory* relativo às perspetivas de alunos, pais, professores e profissionais de orientação acerca do papel destes profissionais no apoio à implementação de decisões no início do ensino secundário. Finalmente, discutem-se os contributos deste trabalho e retiram-se implicações para a investigação e prática vocacional.

6.2. Contributos teóricos e empíricos sobre o papel dos psicólogos na intervenção vocacional

A literatura acerca do papel dos psicólogos escolares e dos Serviços de Psicologia e Orientação no domínio da carreira é dispersa e heterogénea. É possível, contudo, distinguir e caracterizar a investigação que se dedica à avaliação do processo de intervenção vocacional e a investigação que se

dedica à avaliação dos resultados dessa mesma intervenção. Quanto aos estudos centrados no processo referem-se aqui, por exemplo, os estudos acerca das atitudes e crenças associadas à procura de ajuda (e.g., Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008) e acerca das expectativas dos clientes relativamente aos psicólogos e ao processo de intervenção (e.g., Bosley, Arnold & Cohen, 2007; Kirschner, Hoffman & Hill, 1994; Shivy & Koehly, 2002). Relativamente aos estudos sobre os resultados, destacam-se particularmente os estudos sobre a eficácia das intervenções de carreira (e.g., Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008). No seu conjunto, os diferentes trabalhos referidos constituem contributos importantes para a compreensão e aprofundamento do tópico em questão.

Apresentam-se em seguida os contributos específicos de alguns estudos sobre o processo de aconselhamento vocacional (e.g., intenção e comportamento de procura de ajuda, expectativas acerca do psicólogo e da intervenção vocacional) e de outros estudos relativos aos resultados dessa mesma intervenção (e.g., eficácia das intervenções de carreira).

6.2.1. Estudos sobre o processo de intervenção vocacional

O processo de intervenção pode definir-se como o conjunto de pensamentos, sentimentos e comportamentos que ocorrem durante as sessões de aconselhamento, quer por parte do cliente, quer por parte do profissional (Heppner & Heppner, 2003). Deste modo, as variáveis de processo remetem para as características específicas dos clientes e dos profissionais (e.g., variáveis de personalidade, demográficas, expectativas e crenças acerca da intervenção de carreira) bem como do contexto de intervenção (e.g., arranjo da sala, contexto específico de intervenção).

É de notar que a investigação sobre o processo de intervenção vocacional é escassa, exigindo-se o aprofundamento de aspetos como o estudo da relação terapêutica e das técnicas de aconselhamento, a análise das diferenças em termos do processo e resultados da intervenção em função de subtipos e atributos específicos dos clientes e dos profissionais, a compreensão da influência de acontecimentos específicos na intervenção, o

estudo dos processos cognitivos que medeiam o processo de intervenção, o desenvolvimento de taxonomias de comportamento do profissional de orientação e o recurso a metodologias qualitativas e análises estatísticas específicas (Heppner & Heppner, 2003). No âmbito deste trabalho destacam-se os contributos específicos dos estudos acerca da intenção e comportamento de procura de ajuda bem como das expectativas dos clientes relativamente ao psicólogo e à intervenção.

6.2.1.1. Contributos específicos dos estudos sobre a intenção e comportamento de procura de ajuda

Um dos tópicos considerados na literatura vocacional prende-se com as intenções e comportamentos de procura de ajuda (e.g., Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008). O interesse pelo aprofundamento deste tema advém da constatação que, em muitos casos, os indivíduos não procuram ajuda, e nem tão pouco consideram esta opção, mesmo face à vivência de dificuldades decisórias (Fouad et al., 2006; Ludwikowski, Vogel & Armstrong, 2009). Concretamente, neste trabalho, interessa aprofundar as atitudes e expectativas dos clientes face aos psicólogos e serviços que determinam a intenção e o comportamento efetivo de procura de ajuda profissional.

Fatores como o reconhecimento institucional dos serviços que prestam a intervenção vocacional, o custo do serviço, a proximidade da tomada de decisão, as atitudes acerca das intervenções vocacionais e a atratividade do profissional influenciam a intenção de procura de ajuda no que se refere à carreira (Di Fabio & Bernaud, 2008). Ainda assim, Di Fabio e Bernaud (2008) verificaram que o valor atribuído pelos estudantes à intervenção vocacional é bastante significativo na determinação da intenção de procura de ajuda. As experiências prévias relativamente à intervenção vocacional influenciam o valor e a atitude em relação à mesma e, por conseguinte, a intenção de procura de intervenção. Isto é particularmente incidente em função do nível académico, tendo os mesmos autores verificado que os alunos do ensino secundário demonstram maior intenção de procura de ajuda profissional, quando comparados com os alunos no início do ensino

superior, o que pode ser justificado pelo facto dos primeiros se encontrarem perante tarefas decisoriais diversas e, em alguns casos, em situação iminente de transição para o mercado de trabalho (Di Fabio & Bernaud, 2008). Balin e Hirschi (2010) acrescentam que ser rapariga, estar menos decidido quanto à carreira e apresentar atitudes positivas acerca da intervenção vocacional influenciam positivamente a procura de ajuda de um profissional de orientação. Isto está de acordo com a tendência dos estudos que indicam que as variáveis demográficas e de personalidade não explicam de forma significativa as diferenças no comportamento de procura de ajuda, ainda que a variável sexo possa relacionar-se com este comportamento. Além disso, as variáveis de carreira e as atitudes quanto à intervenção vocacional relacionam-se significativamente com a procura de ajuda, o que é também consistente com estudos prévios (Balin & Hirschi, 2010). É de acrescentar que outros trabalhos se centram especificamente no estigma associado à procura de ajuda profissional, referindo que os indivíduos tendem a internalizar crenças estigmatizantes, por exemplo, acerca da utilidade dos serviços de orientação, o que inibe a procura de ajuda (e.g., Ludwikowski et al., 2009; Vogel, Wade & Haake, 2006, 2007).

Os resultados referidos põem em evidência a necessidade de se considerarem os fatores associados à intenção e comportamento de procura de ajuda no planeamento, divulgação e dinamização de intervenções de carreira (Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008; Fouad et al., 2006; Ludwikowski et al., 2009).

6.2.1.2. Contributos específicos dos estudos sobre as expectativas relativamente ao psicólogo e à intervenção vocacional

A propósito do tema em análise importa discutir também as expectativas dos clientes relativamente à intervenção psicológica. A literatura sobre as expectativas dos clientes não é unívoca e, nalguns casos, é controversa (Nascimento & Coimbra, 2005). Tinsley, Workman e Kass (1980) identificaram quatro fatores relativos às expectativas mais frequentes dos clientes em relação à consulta psicológica, a saber: (i) o investimento pessoal,

que se refere às expectativas que o cliente possui acerca da sua própria atitude em relação ao processo de intervenção, incluindo aspetos como a motivação, a abertura e a responsabilidade pessoal; (ii) as condições facilitadoras, que descrevem as respostas dos clientes relativamente ao comportamento esperado do psicólogo, nomeadamente em termos de variáveis como a aceitação, a genuinidade, a confiabilidade e a confrontatividade daquele; (iii) a especialização do psicólogo, que é representativo das expectativas dos clientes acerca da competência técnica do psicólogo enquanto especialista, assentando em critérios como os conhecimentos, a capacidade empática e o grau de directividade e; (iv) a capacidade para cuidar, que exprime o ponto de vista dos clientes relativamente ao apoio e ao interesse/preocupação com que esperam ser contemplados da parte do seu psicólogo².

Neste trabalho interessa aprofundar os três últimos fatores relacionados com o papel do psicólogo no processo de consulta, destacando-se a centração dos estudos em aspetos como a relação, a empatia, a directividade e o apoio (e.g., Bosley et al., 2007; Kirschner et al., 1994; Shivy & Koehly, 2002). Aspetos como a imparcialidade, o poder e a influência são atributos considerados pelos clientes que procuram ajuda no âmbito da carreira (Bosley et al., 2007). Diversos estudos sugerem que os indivíduos que procuram ajuda no âmbito da carreira esperam receber ajuda diferente daquela que efetivamente recebem (cf. Shivy & Koehly, 2002). Concretamente na intervenção vocacional, o papel do psicólogo que é preferido pelos clientes é o de um profissional que pode ajudar no autoconhecimento e na tomada de decisão através de uma atitude diretiva (Galassi, Crace, Martin, James & Wallace, 1992). Aliás, a necessidade de ajuda emerge frequentemente da preocupação com um problema imediato de escolha e afigura-se como uma intervenção a curto prazo. De acordo com Galassi e colaboradores (1992), os clientes esperam beneficiar de cerca de três sessões de aconselhamento, durante as quais discutem aspetos específicos da carreira e da tomada de decisão vocacional, e onde o profissional presta conselhos e opiniões suportadas na realização de testes. Isto aparece, muitas vezes, relacionado

² No original "Personal Commitment", "Facilitative Conditions", "Counselor Expertise" e "Nurturance" (Tinsley et al., 1980)

com a sobreconfiança no valor preditivo e na eficácia da psicométrica e com a sobrevalorização do papel do psicólogo no processo de intervenção, particularmente na consulta psicológica vocacional. Esta tendência traduz a representação social ainda dominante da orientação vocacional legitimada pela forte e persistente adesão dos psicólogos a modelos tradicionais de intervenção no domínio (Nascimento & Coimbra, 2005).

Nesta linha de estudos, a relação terapêutica tem sido considerada como um indicador processual com impacto nas intervenções diretas e nos seus resultados (Masdonati, Massoudi & Rossier, 2009; Whiston & Rahardja, 2008). A relação terapêutica desempenha um papel importante em termos de eficácia das intervenções, quer considerando aspetos específicos da carreira, quer considerando outros aspetos (Masdonati et al., 2009). Concretamente, o padrão de vinculação do cliente relativamente ao psicólogo bem como a perceção deste como fonte de suporte social e de segurança influenciam positivamente variáveis vocacionais (Littman-Ovadia, 2008).

Importa reter que as expectativas dos clientes, nomeadamente em termos de relação terapêutica, determinam o processo e os resultados da intervenção vocacional. Por este motivo, o conhecimento acerca das expectativas dos clientes em relação ao processo de consulta e ao psicólogo é fundamental na consolidação dos modelos de intervenção bem como na prática vocacional propriamente dita.

6.2.2. Estudos sobre a avaliação dos resultados da intervenção vocacional

Os resultados da intervenção ou do aconselhamento vocacional referem-se às mudanças que ocorrem direta ou indiretamente como resultado da intervenção, e que podem ser medidas em termos de efeitos imediatos (e.g., resposta do cliente a intervenções de carreira específicas), intermédios (e.g., mudanças que ocorrem como resultado de uma dada sessão de intervenção) e distais (e.g., mudanças que ocorrem como resultado da intervenção) (Heppner & Heppner, 2003).

Nos últimos anos foi publicado, tanto a nível nacional (e.g., Faria, 2008; Königstedt, 2008, 2011) como internacional (e.g., Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998), um conjunto de estudos fundamentalmente referentes à avaliação da eficácia das intervenções de carreira. Ainda assim, apesar da existência de uma extensa variedade de intervenções e programas de carreira, apenas uma parte limitada tem sido avaliada de forma empírica e sistemática (e.g., Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi & Rossier, 2011; Reese & Miller, 2010; Whiston, 2002, 2011; Whiston & Buck, 2008). Além disso, há outras avaliações igualmente pertinentes, tais como as relacionadas com as necessidades de intervenção, ou as características do processo de aconselhamento, que é raro serem contempladas nestas investigações (Pinto, 2010). Atualmente, sabe-se que as intervenções de carreira são, em geral, mais eficazes do que a não intervenção (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston et al., 1998), que as intervenções em grupo aparecem frequentemente como as modalidades mais eficazes, oferecendo razoável eficácia a um baixo custo pessoal e financeiro, tanto para o psicólogo como para o cliente (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston, 2002; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008) e que as intervenções com duração entre quatro a cinco sessões são geralmente as mais eficazes (Brown & Ryan Krane, 2000; Faria, 2008). Infelizmente, a ausência de avaliações mais sistematizadas e específicas nesta área acaba por reforçar a ideia de que, independentemente da intervenção desenvolvida, a atividade do psicólogo está sempre associada a um resultado positivo e eficaz (Pinto, 2010).

Uma das áreas que necessita de aprofundamento refere-se à eficácia de diferentes tipos de intervenção em função de diferentes grupos de clientes (Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008). Alguns estudos evidenciam que os indivíduos que apresentam maiores níveis de *stress*, ansiedade e indecisão sentem-se tendencialmente menos satisfeitos com os resultados da intervenção (cf. Rochlen, Milburn & Hill, 2004). Quanto a este aspeto, Whiston (2011) sugere a importância de se considerarem os ingredientes críticos da intervenção

vocacional. Brown e Ryan Krane (2000) referem cinco ingredientes críticos que influenciam positivamente os resultados da intervenção, a saber: (i) os exercícios escritos, que se referem ao uso de cadernos de trabalho, registos e outros materiais escritos que exigem ao sujeito que escreva os seus objetivos, projetos futuros, análises ocupacionais, entre outros; (ii) a atenção individualizada, que se refere à criação de oportunidades para receber *feedback* individualizado sobre resultados de testes, objetivos e projetos futuros; (iii) a informação sobre o mundo do trabalho, que corresponde à organização de oportunidades para reunir informação acerca do mundo de trabalho ou sobre opções de carreira específicas; (iv) a modelação, que se refere à exposição a modelos de exploração de carreira, de tomada de decisão e de implementação e; (v) o cuidado na criação de apoios, que corresponde a atividades concebidas para ajudar os participantes a criar apoios para as suas escolhas e planos de carreira. Com efeito, os profissionais de orientação podem aumentar a eficácia das intervenções se ajudarem os clientes a redigir objetivos de carreira, monitorizarem a implementação de intenções e fornecerem *feedback* individualizado, se promoverem, em contexto de sessão, oportunidades de recolha e análise de informação escolar e profissional e, fora do contexto da sessão, oportunidades de recolha e utilização de informação escolar e profissional, se facilitarem oportunidades de reflexão acerca dos interesses, informação escolar e profissional, entre outros, bem como de análise dos apoios disponíveis à concretização das diferentes opções e se apresentarem modelos bem sucedidos na exploração vocacional, tomada de decisão e resolução de problemas (Brown et al., 2003). Interessa notar que outros estudos revelam que os clientes da intervenção vocacional tendem a demonstrar maior interesse pelos exercícios escritos, *feedback* individualizado e a criação de apoios (Shivy & Koehly, 2002).

Podemos, assim, afirmar que os estudos acerca da avaliação da eficácia das intervenções constituem um contributo fundamental relativamente ao papel dos psicólogos e dos Serviços de Psicologia e Orientação em contextos educativos. Advogam-se modelos e programas de intervenção

sustentados teórica e empiricamente e com preocupações de eficácia e qualidade (Reese & Miller, 2010).

6.2.3. Síntese

O estudo acerca dos fatores de sucesso das intervenções vocacionais, nomeadamente tomando em consideração as expectativas e pedidos dos clientes bem como as variáveis determinantes da sua eficácia, constitui-se como um tópico de relevo em Psicologia Vocacional (Reese & Miller, 2010; Shivy & Koehly, 2002; Whiston & Buck, 2008; Whiston & Rahardja, 2008). Por um lado, é fundamental aprofundar o conhecimento acerca das crenças, atitudes e expectativas dos alunos do ensino secundário relativamente ao psicólogo, aos Serviços de Psicologia e Orientação e às intervenções desenvolvidas. Não menos importantes são as expectativas, preferências e interesses do profissional na determinação da forma e do resultado do processo de intervenção (Nascimento & Coimbra, 2005). Interessa notar que as perceções e atitudes dominantes dos psicólogos acerca da intervenção vocacional têm também contribuído para a sua identificação como o “parente pobre” da intervenção psicológica, o que curiosamente parece relacionar-se com o ensino, treino e supervisão das práticas de intervenção vocacional (Lara, Kline & Paulson, 2011). Esta constatação acarreta implicações importantes e significativas em termos de investigação e prática vocacional bem como ao nível da formação inicial e contínua dos psicólogos e profissionais de orientação. No que a este aspeto diz respeito, não devemos olvidar os resultados dos estudos de eficácia das intervenções vocacionais, incentivando-se a aproximação entre investigação e prática da Psicologia Vocacional.

Relativamente aos contributos para o aprofundamento dos objetivos deste trabalho, destacam-se as referências às crenças, atitudes e expectativas dos clientes, as atitudes de apoio, empatia e directividade dos psicólogos e os componentes críticos da intervenção vocacional. De acordo com isto, podem ser avançadas algumas sugestões quanto ao papel do psicólogo na implementação de decisões vocacionais no início do ensino secundário.

Em primeiro lugar destaca-se a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com caráter preventivo e promocional. Por um lado, o psicólogo estará a contribuir para o desenvolvimento de competências de carreira. Por outro lado, o contacto regular com os serviços e com o psicólogo em contextos diversos, fora da situação de gabinete, e relativamente a atividades e objetivos variados, contribui para a normalização das intervenções psicológicas e para a redução das crenças e estigma associados.

Em segundo lugar, importa promover a divulgação das atividades e dos serviços através de modalidades diversas, nomeadamente no contacto direto com os alunos no contexto educativo e fora de gabinete, no contacto e colaboração com outros intervenientes educativos e através de publicidade diversa.

Em terceiro lugar, defende-se a consideração das implicações dos estudos da eficácia das intervenções na elaboração e dinamização de atividades de intervenção vocacional. Destacam-se os ingredientes críticos que contribuem para aumentar a eficácia e a qualidade das intervenções.

Por último, importa considerar as especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes. Concretamente interessa-nos aprofundar as especificidades dos alunos do ensino secundário e avançar com propostas de intervenção adequadas às mesmas. Neste sentido apresenta-se, em seguida, o estudo qualitativo realizado acerca destas especificidades em termos da intervenção vocacional no ensino secundário.

6.3. Método

O presente trabalho inscreve-se numa investigação de maior amplitude que visa a construção de modelos integrados de intervenção em Orientação no ensino secundário (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003). Esta necessidade viu-se reforçada pela reforma curricular proposta no início de 2001, na medida em que se defende a diversidade dos percursos de formação, a permeabilidade entre os diferentes cursos do ensino secundário, a aprendizagem ao longo da vida, o desenvolvimento de estratégias de

aproximação ao mundo do trabalho e o apoio à (re)orientação escolar e profissional nomeadamente no 10.º ano de escolaridade (Decreto-Lei n.º 7/2001, de 18 de janeiro). Além disso, ao longo dos últimos anos, diversos diplomas acentuam estas características, justificando claramente a intervenção vocacional no ensino secundário. Destacam-se as características de permeabilidade entre os percursos de formação e de equivalência de disciplinas que conduzem à introdução do conceito de reorientação do percurso formativo dos alunos do ensino secundário (Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro; Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho; Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril). Recentemente, a revisão curricular de 2012 vem insistir na atualização do leque de opções da formação específica, no Ensino secundário, tendo em conta o prosseguimento de estudos e as necessidades do mercado de trabalho, no reforço e melhoria das ofertas vocacionais e profissionais e na melhoria da orientação escolar e profissional. Os objetivos iniciais do projeto mantêm-se atuais e relevantes do ponto de vista da investigação e da intervenção vocacional.

6.3.1. Procedimentos

Foram adotados os procedimentos propostos na literatura para a utilização da *grounded theory* (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Justifica-se esta opção metodológica não só pelos objetivos de investigação, orientados para a construção de um modelo conceptual que fundamente a intervenção integrada de Orientação no contexto escolar, mas também pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos em diversas fontes desse contexto (Pinto et al., 2003).

Esta investigação teve início com a construção do instrumento de recolha de dados, tendo em conta a necessidade de perceber as diferentes perspetivas, necessidades e possibilidades de intervenção no desenvolvimento de carreira dos estudantes de 10.º ano de escolaridade (Pinto, 2000). Posteriormente procedeu-se à sua aplicação, respeitando cuidados de enquadramento da investigação, apresentação do guião de entrevista e confidencialidade das respostas. A entrevista foi realizada por

diferentes entrevistadores, treinados para este propósito (n=5 licenciados em Psicologia), e as respostas foram inicialmente analisadas por dois avaliadores distintos. Simultaneamente à recolha dos dados procedeu-se à análise das respostas dos participantes. A investigação envolveu um processo iterativo sustentado na recolha e análise simultâneas dos dados. A análise dos dados informou a conclusão do processo de recolha e, conseqüentemente, determinou a construção da amostra deste estudo. Com efeito, a amostra é teórica e a sua constituição respondeu ao princípio da saturação teórica.

Concretamente quanto à análise dos dados, inicialmente foram definidas as unidades de análise, tendo-se tomado como critério, o facto de definirem uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). A cada unidade de análise foi atribuído um código constituído pelo grupo de pertença do participante (EST – estudante; EE – pai/mãe ou encarregado de educação; P – professor; SPO – profissional de orientação), o número de participante e o número da unidade de análise. O exame das unidades de análise conduziu à identificação e enumeração de conceitos. A progressiva especificação dos conceitos contribuiu para a reformulação e renomeação das categorias. Simultaneamente, os procedimentos de comparação fizeram emergir relações entre os conceitos convergindo em categorias conceptuais de maior abstração.

Depois de analisadas as respostas, reviu-se todo o trabalho de categorização por referência às unidades de análise e à resposta global dos participantes. Isto conduziu a uma primeira reorganização dos dados, consubstanciados em domínios, categorias e sub-categorias. Em seguida, a partir de um processo de questionamento indutivo, identificaram-se propriedades no discurso dos participantes, o que permitiu especificar as diferentes categorias. Posteriormente, através de um processo de questionamento dedutivo, confrontaram-se as categorias e as respetivas propriedades com os dados do fenómeno em estudo. Os procedimentos de questionamento e comparação constante permitiram estabelecer relações entre as categorias e identificar um conjunto de categorias centrais hierárquicas comuns aos vários protocolos. Por fim, foi elaborada a narrativa

descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo, sempre com recurso ao questionamento e comparação constantes e por referência ao discurso dos participantes.

Ao longo da análise, foi efetuado um registo de procedimentos, que se consubstanciou numa ficha de análise das respostas e que inclui: (i) a resposta global dos participantes, organizada em unidades de análise, (ii) os códigos atribuídos às unidades de análise, (iii) as categorias descritivas, (iv) as categorias conceptuais e (v) comentários/memorandos. Foram desenvolvidos, ainda, diagramas expressivos da relação hierárquica entre as categorias. Recorreu-se ao *software NVivo* com objetivos de compilação e gestão dos dados, o que facilitou a análise por referência a critérios tais como o grupo de pertença e a elaboração de modelos descritivos e gráficos do fenómeno em estudo. É de notar que a nomeação dos domínios e das categorias foi orientada pelo discurso dos participantes mas também pela literatura. O conhecimento prévio do investigador e a literatura vocacional informaram o contexto conceptual, as questões de investigação e a análise e discussão dos resultados.

No decurso do processo foram assegurados alguns cuidados metodológicos, nomeadamente, de modo a garantir o ajustamento, a funcionalidade e a relevância da teoria em elaboração. Para assegurar a credibilidade do processo de codificação e de verificação recorreu-se constantemente ao discurso dos participantes. Questões de plausibilidade e de confiança relativamente aos dados foram acauteladas ao longo do processo, quer em termos de coerência conceptual dos resultados, quer em termos de verosimilhança com a experiência dos participantes.

6.3.2. Material

Foi usado um guião de entrevista constituído por três blocos de questões abertas, destinadas a avaliar: (i) as opiniões sobre quais devem ser os objetivos da orientação vocacional no 10.º ano de escolaridade; (ii) as conceções acerca dos contributos de diferentes intervenientes nesse processo, nomeadamente dos próprios estudantes, dos professores e

diretores de turma, dos encarregados de educação e dos profissionais de orientação e; (iii) a capacidade agêntica de cada participante para propor um tipo de ação colaborativa no âmbito da orientação vocacional à direção da escola secundária, que reflita os objetivos preconizados para o seu papel pessoal neste âmbito, enquanto estudante, professor, encarregado de educação ou profissional de orientação, conforme o caso (Pinto, 2000; Pinto et al., 2003).

Tomando em consideração os objetivos mais específicos desta dissertação foi considerada a questão relativa ao papel dos diferentes intervenientes no processo de decisão no ensino secundário. Este capítulo trata das respostas dos participantes à questão relativa aos papel dos psicólogos no processo de decisão no 10.º ano de escolaridade, expressa nos seguintes termos: “*Para promover e apoiar o desenvolvimento da carreira desses estudantes [estudantes no início do 10.º ano de escolaridade], enuncie o que, em seu entender, devem fazer os psicólogos*” (Pinto, 2000).

6.3.3. Participantes

Os participantes deste estudo constituem uma amostra teórica, recolhida em estabelecimentos de ensino público e privado, com cursos do ensino secundário, dos distritos de Braga, Leiria, Lisboa e Porto. A amostra é constituída por 125 participantes – 46 alunos, 16 pais, 40 professores e 23 profissionais de orientação.

O grupo de alunos é constituído por 46 participantes de ambos os sexos (46% de mulheres; 54% de homens), com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos ($M=16,39$; $DP=1,42$), a frequentar diferentes cursos do ensino secundário (60,9% no Agrupamento 1 – Curso Científico-Natural; 2,2% no Agrupamento 2 – Curso de Artes; 8,7% no Agrupamento 3 – Curso Económico-Social; 4,3% no Agrupamento 4 – Curso de Humanidades; 19,6% em Curso Profissional de Técnico de Alimentação e Bebidas)³.

O grupo de pais é constituído por um total de 16 participantes de ambos os sexos (62,5% de mulheres; 37,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 35 e os 54 anos ($M=43,63$; $DP=4,95$).

³ 4,3% dos alunos não identificaram a área/curso de formação.

O grupo de professores é constituído por 40 professores de ambos os sexos (77,5% de mulheres; 22,5% de homens) e com idades compreendidas entre os 29 e os 60 anos ($M=44,13$; $DP=8,51$) e registam entre 8 a 35 anos de tempo de serviço como docentes ($M=20,08$; $DP=7,74$).

O grupo de profissionais de orientação integra um total de 23 participantes de ambos os sexos (91,3% de mulheres; 8,7% de homens), com idades compreendidas entre os 23 e os 54 anos ($M=35,87$; $DP=8,80$) e entre 1 e 25 anos de tempo de serviço ($M=8,83$; $DP=6,55$).

6.4. Resultados

Os participantes deste estudo, relativamente à questão sobre o papel dos Serviços de Psicologia e Orientação no desenvolvimento vocacional dos alunos no 10.º ano de escolaridade, referiram conceções e finalidades genéricas destes serviços, práticas de intervenção vocacional e atitudes dos profissionais na relação com os alunos. Nos pontos abaixo começa-se por identificar, definir e caracterizar cada um destes aspetos e depois analisam-se os mesmos em função do grupo de pertença (e.g., alunos, pais, professores e profissionais de orientação).

6.4.1. Identificação, definição e caracterização de domínios e categorias

Relativamente ao papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais, os participantes elencaram conceções e finalidades dos Serviços de Psicologia e Orientação, identificaram práticas de intervenção vocacional e atitudes a privilegiar pelo psicólogo na relação com os alunos.

6.4.1.1. Conceções e finalidades dos Serviços de Psicologia e Orientação

Alguns participantes deste estudo revelaram as conceções que possuem acerca dos Serviços de Psicologia e Orientação em termos de importância, função e qualidade. A maioria dos participantes que se referiram

a este ponto apresenta uma concepção positiva de acordo com a qual referem o seguinte:

“Tendo em conta a importância nesta etapa da aprendizagem (...)” (EST20-1), *“deveria haver mais psicólogos (...)”* (EST16-1) e *“esta fase (10.º ano) o trabalho a fazer com os alunos parece extremamente importante e difícil”* (P1-1).

Além disso, outros participantes referem-se a finalidades genéricas da intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação tais como as que se seguem:

“Mostrar-nos os caminhos que podemos seguir” (EST13-3), *“orientar ou encaminhar os alunos para área correta”* (EST30-1) e *“facilitar o crescimento global do estudante; potenciar a participação nos meios escolar, familiar e social; promover o desenvolvimento de competências inerentes a uma adequada tomada de decisões”* (P14-1,2,3).

6.4.1.2. Práticas de intervenção vocacional

A caracterização do papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais no 10.º ano de escolaridade é centrada em práticas de intervenção vocacional, organizadas em três domínios: (i) as ações no âmbito da carreira; (ii) as práticas de aconselhamento e; (iii) as práticas de consultadoria/formação. O quadro 6.1 apresenta a percentagem de unidades de análise relativas a cada um dos domínios e respetivas categorias.

6.4.1.2.1. Ações no âmbito da carreira

As ações no âmbito da carreira referem-se a atividades promovidas pelo psicólogo ou profissional de orientação, conforme o caso, com objetivos de desenvolvimento da carreira tais como atividades de exploração vocacional, divulgação de informação escolar e profissional e reforço das

redes de suporte. Inclui as categorias de informação escolar e profissional, exploração vocacional e reforço da rede de suporte.

Quadro 6.1. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Domínios e categorias	%
Ação no âmbito da promoção da carreira	42.45
Informação escolar e profissional	23.51
Oportunidades de exploração vocacional	15.19
Reforço da rede de suporte	3.75
Práticas de aconselhamento	31.05
Aconselhamento vocacional	24.3
Aconselhamento geral	6.75
Práticas de consultadoria/formação	26.50
Total	100

A categoria de informação escolar e profissional refere-se a atividades que visam prestar informações sobre a oferta escolar e profissional disponível bem como de esclarecer a relação destas com as aptidões e interesses dos alunos.

Os psicólogos devem “*fornecer informação sobre as diferentes saídas profissionais de cada agrupamento*” (EST41-1), “*orientar os alunos, mantendo-os informados de saídas profissionais, cursos*” (EST42-1), “*informar/orientar os alunos que solicitam os seus serviços no âmbito da área vocacional*” (EE13-2), “*dar conhecimento aos alunos como é o mundo do trabalho para que saibam o que é que querem da vida*” (EE15-1), “*estar sempre presente e com informação sobre os vários cursos*” (EE6-1), “*divulgar toda a informação recebida*” (P8-1),

“promover sessões de divulgação/sensibilização a determinados cursos e profissões (nomeadamente ensino técnico e profissional)” (P8-3) e *“prestar informações”* (SPO12-1).

A categoria de exploração vocacional refere-se a atividades no sentido de promover a exploração do *self* e do meio em relação com o projeto escolar e profissional.

Os psicólogos devem *“promover sessões de esclarecimento, reuniões e encontros com os alunos”* (EST39-2), *“divulgar iniciativas que contribuam para o esclarecimento dos alunos”* (EST39-3), *“levá-los a visitar ou incentivá-los a irem visitar feiras ou labirintos de orientação com várias profissões”* (EST8-1), *“promover visitas a universidades e institutos politécnicos”* (EE6-2), promover *“o contacto com o mundo trabalho, diferentes carreiras e perspetivas”* (P1-3), *“promover entrevistas aos alunos”* (SPO13-1), *“promover contactos com profissionais ligados à área de estudo que o jovem frequenta”* (SPO14-3) e *“propor atividades de exploração/consolidação”* (SPO15-2).

A categoria de reforço da rede de suporte refere-se a ações no sentido de promover a quantidade e qualidade de recursos e apoios aos alunos em termos de projeto escolar e profissional.

Os psicólogos deverão *“no 1.º período promover encontros com as turmas e com os alunos”* (P24-1), *“estabelecer ligações com a comunidade envolvente de modo a facilitar a aproximação dos jovens dessa comunidade”* (SPO12-3), *“promover contactos com os pais”* (SPO13-2), *“promover a ligação com o diretor de turma e conselho de turma”* (SPO13-3), *“estabelecer ligação com as estruturas envolventes”* (SPO13-4), *“sensibilizar a Escola para a importância de todos estarem em partilha e colaboração”* (SPO17-1) e *“criar canais de comunicação entre a escola e a comunidade”* (SPO3-4).

6.4.1.2.2. Práticas de aconselhamento

As práticas de aconselhamento referem-se a práticas do psicólogo que traduzem a ação intencional e direta com vista à concretização de objetivos e atividades relativas a diferentes domínios e papéis de vida dos alunos. Incluem as categorias de aconselhamento vocacional e de aconselhamento geral.

As práticas de aconselhamento vocacional referem-se a práticas que traduzem a ação intencional e direta do psicólogo com vista à concretização de objetivos de intervenção vocacional. Incluem, por exemplo, programas de orientação vocacional e aconselhamento vocacional.

Os psicólogos devem *“apoiar-nos fazendo sessões para nos ajudar a decidir”* (EST13-1), *“realizar os testes e despistes necessários a orientação do aluno”* (EST28-1), *“acompanhar na orientação profissional e escolar”* (EE14-1), facultar *“apoio na construção do projeto individual”* (P22-4), *“apoiar os alunos na escolha do curso que mais se adapte a cada situação”* (P4-2), *“realizar aconselhamento vocacional”* (SPO12-2), *“promover sessões de orientação em pequenos grupos”* (SPO14-1) e *“implementar programas de desenvolvimento vocacional”* (SPO4-1).

As práticas de aconselhamento geral referem-se a práticas do psicólogo que traduzem a ação intencional e direta com vista à concretização de objetivos centrados em dimensões pessoais da vida dos alunos. Incluem, por exemplo, o apoio ou o aconselhamento psicológico.

Os psicólogos devem *“falar com os alunos individualmente”* (EST24-2), *“dar um apoio que se julgar necessário, de modo a orientarem os alunos no estudo, dado que por vezes os alunos têm dificuldade nessa vertente”* (EE5-1), *“sensibilizar os alunos para as suas dificuldades e melhorar a aprendizagem através de métodos de estudo corretos”* (P20-3), facultar *“apoio psicológico aos alunos”* (P9-2) e *“fazer atendimento direto de alunos em situação que o justifiquem”* (SPO1-3).

6.4.1.2.3. Práticas de consultoria/formação

As práticas de consultoria/formação referem-se a práticas do psicólogo ou profissional de orientação, conforme o caso, que traduzem a ação intencional e indireta, mediada por outros intervenientes, tendo em vista o desenvolvimento dos alunos.

Os psicólogos deverão “*promover sessões de esclarecimento para pais e alunos*” (EE13-1), “*reforçar a orientação dos outros professores*” (EE8-1), “*devem informar e formar os alunos e a comunidade escolar*” (P13-1), “*dinamizar sessões de esclarecimento e debate com os diretores de turma, no sentido de os sensibilizar para o papel que têm de desempenhar junto dos alunos, pais, encarregados de educação e dos outros professores*” (P6-2), “*aconselhar e informar os alunos e encarregados de educação acerca dos percursos escolares adequados a cada caso*” (P7-1), “*colaborar ativamente com agentes educativos*” (SPO11-1), “*estabelecer ligações com a comunidade envolvente de modo a facilitar a aproximação dos jovens dessa comunidade*” (SPO12-3), “*supervisionar o processo de aplicação do programa de desenvolvimento curricular*” (SPO8-1), “*proporcionar formação aos professores*” (SPO8-2) e “*prestar serviço de consultoria*” (SPO8-3).

6.4.1.3. Atitudes do profissional na relação com os alunos

Os participantes do estudo, para além de se referirem explicitamente a práticas de intervenção a privilegiar pelos Serviços de Psicologia e Orientação no que se refere ao desenvolvimento vocacional do alunos de 10.º ano de escolaridade, identificaram um conjunto de atitudes a privilegiar por estes profissionais na relação com os alunos. As atitudes do profissional na relação com os alunos correspondem aos comportamentos e atitudes a privilegiar pelo psicólogo ou profissional de orientação, conforme o caso, na interação com os alunos tendo em vista o seu desenvolvimento vocacional. Conforme

apresentado no quadro 6.2., estas atitudes são o apoio, orientação, acompanhamento e diálogo.

Quadro 6.2. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes do psicólogo que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

Categorias relativas às atitudes do psicólogo na relação com o aluno	%
Apoiar	35.74
Orientar	34.59
Acompanhar	22.05
Diálogo	7.62
Total	100

O apoio refere-se à ação do psicólogo ou do profissional de orientação, conforme o caso, no sentido da manifestação de interesse e disponibilidade para com os alunos, da aceitação das suas ações/escolhas e da disponibilização de meios facilitadores do desenvolvimento vocacional.

Os psicólogos deverão “*apoiar os alunos e encarregados de educação na escolha efetuada*” (EST28-2), “*dar apoio que se julgar necessário*” (...) (EE5-1) e “*ter disponibilidade para receber/atender os seus alunos*” (SPO15-1)

A orientação refere-se à ação do psicólogo ou do profissional de orientação, conforme o caso, no sentido de orientar, esclarecer ou aconselhar os alunos.

Os psicólogos deverão “*desfazer ideias infundadas, ajudarem a esclarecer as dúvidas*” (EST15-2,3), “*aconselhar os alunos que têm dúvidas quanto ao agrupamento que escolheram*” (EST41-2) e “*esclarece-los tanto quanto possível dos caminhos e apetências vocacionais que estes possam ter em estado embrionário*” (EE1-3).

O acompanhamento refere-se à ação do psicólogo ou do profissional de orientação, conforme o caso, no sentido da monitorização do alunos ao longo do ano letivo e/ou do percurso escolar e da ajuda em caso de necessidade.

Os psicólogos deverão “*acompanhar os alunos do princípio ao fim do ano letivo*” (EST33-2), “*acompanharem os alunos e encarregados de educação nas escolhas e metas a atingir*” (P27-2) e “*acompanhar os estudantes de modo a superarem as dificuldades de escolha de um percurso escolar e de integração no grupo a que pertencem*” (P31-1).

O diálogo refere-se à ação do psicólogo ou do profissional de orientação, conforme o caso, no sentido de estar disponível, promover ou envolver-se na comunicação com os alunos.

Os psicólogos deverão “*falar com os alunos individualmente*” (EST24-2), “*dialogar*” (EE3-4), “*devem estar abertos ao diálogo*” (P13-3) e “*ouvir e conversar com os jovens, tentando chegar, juntamente com eles, a conclusões que lhes permitam decidir mais eficazmente o melhor caminho a seguir, em termos profissionais futuros, de acordo com as suas apetências*” (P39-1).

6.4.2. Incidência de respostas relativas aos diferentes domínios e respetivas categorias em função do grupo de pertença

Importa analisar a incidência de unidades de análise relativamente aos diferentes domínios e respetivas categorias tendo em consideração o grupo de pertença. Os quadros 6.3 e 6.4 apresentam os valores relativos à percentagem de unidades de análise por domínio em função do grupo de pertença relativamente às práticas de intervenção vocacional e às atitudes do profissional na relação com os alunos.

O grupo de alunos, quanto às práticas de intervenção vocacional, apresenta maior percentagem de unidades de análise relativamente às ações do psicólogo no âmbito da carreira, onde se destaca a categoria de

informação escolar e profissional. Este grupo de participantes também apresenta uma percentagem elevada de unidades de análise relativamente às práticas de aconselhamento, com destaque para o aconselhamento vocacional. Relativamente às atitudes, este grupo apresenta maior incidência de unidades de análise na orientação e no apoio.

O grupo de pais, quanto às práticas de intervenção vocacional, apresenta maior percentagem de unidades de análise relativamente às práticas de consultadoria e às ações no âmbito da carreira. Neste último domínio destaca-se a categoria de informação escolar e profissional. Relativamente às atitudes, este grupo apresenta maior incidência de unidades de análise no apoio e orientação.

O grupo de professores, quanto às práticas de intervenção vocacional, apresenta maior percentagem de unidades de análise relativamente às ações no âmbito da carreira, onde se destaca também a categoria de informação escolar e profissional. Neste grupo de participantes também ocorre uma percentagem elevada de unidades de análise relativamente às práticas de aconselhamento, com destaque para o aconselhamento vocacional. Relativamente às atitudes, este grupo apresenta maior incidência de unidades de análise no acompanhamento.

O grupo de profissionais de orientação, quanto às práticas de intervenção vocacional, apresenta maior percentagem de unidades de análise relativamente às práticas de consultadoria e às ações no âmbito da carreira. Neste último domínio, destaca-se a categoria de exploração vocacional. Relativamente às atitudes, este grupo apresenta maior incidência de unidades de análise no apoio.

Quadro 6.3. Percentagem de unidades de análise relativas aos domínios e categorias da ação dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Domínios e categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Ação no âmbito da promoção da carreira	55.51	33.15	43.21	36.05
Informação escolar e profissional	43.41	28.80	33.40	1.61
Oportunidades de exploração vocacional	12.10	4.35	8.58	25.51
Reforço da rede de suporte	0	0	1.23	8.93
Práticas de aconselhamento	39.09	29.35	37.08	22.50
Aconselhamento vocacional	29.59	11.42	29.83	20.02
Aconselhamento geral	9.50	17.93	7.25	2.48
Práticas de consultadoria/formação	5.40	37.50	19.71	41.45
Total	100	100	100	100

Quadro 6.4. Percentagem de unidades de análise das categorias relativas às atitudes dos psicólogos que influenciam a implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, em função do grupo de pertença

Categorias	Alunos (%)	Pais (%)	Professores (%)	Psicólogos (%)
Apoiar	40.53	48.72	20.51	73.33
Orientar	51.89	42.12	20.26	0
Acompanhar	3.79	8.79	43.33	26.67
Diálogo	3.79	0.37	15.90	0
Total	100	100	100	100

6.4.3. Modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos psicólogos na implementação de decisões no ensino secundário

Com base nos resultados da análise das respostas dos participantes, propõe-se um modelo ilustrativo das conceções acerca do papel dos Serviços de Psicologia e Orientação na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade (figura 6.1).

Na situação de implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade, os psicólogos podem ter uma intervenção direta junto dos alunos, através do exercício de práticas de intervenção vocacional, e uma intervenção indireta, através da dinamização de ações de consultadoria/formação, da criação de oportunidades de exploração do meio e da relação com os demais intervenientes educativos e elementos da comunidade.

Relativamente à intervenção direta no alunos, podem ser privilegiadas práticas de aconselhamento geral, centradas em necessidades não diretamente relacionadas com o domínio vocacional e práticas de aconselhamento vocacional, correspondentes a intervenções de carreira. Também poderão desenvolver ações no âmbito da carreira como a informação escolar e profissional e a promoção da exploração vocacional. Na relação direta com os alunos, seja em medidas de carácter formal ou informal, o psicólogo deve privilegiar atitudes de apoio, acompanhamento, orientação e diálogo.

Relativamente à intervenção indireta, podem ser privilegiadas práticas de consultadoria/formação tais como a organização de ações de sensibilização para pais e encarregados de educação, a articulação com professores e diretores de turma e o apoio aos órgãos de gestão. A intervenção indireta também se concretiza em ações no âmbito da carreira, nomeadamente na articulação com pessoas e instituições da comunidade no sentido da organização de oportunidades de exploração do meio.

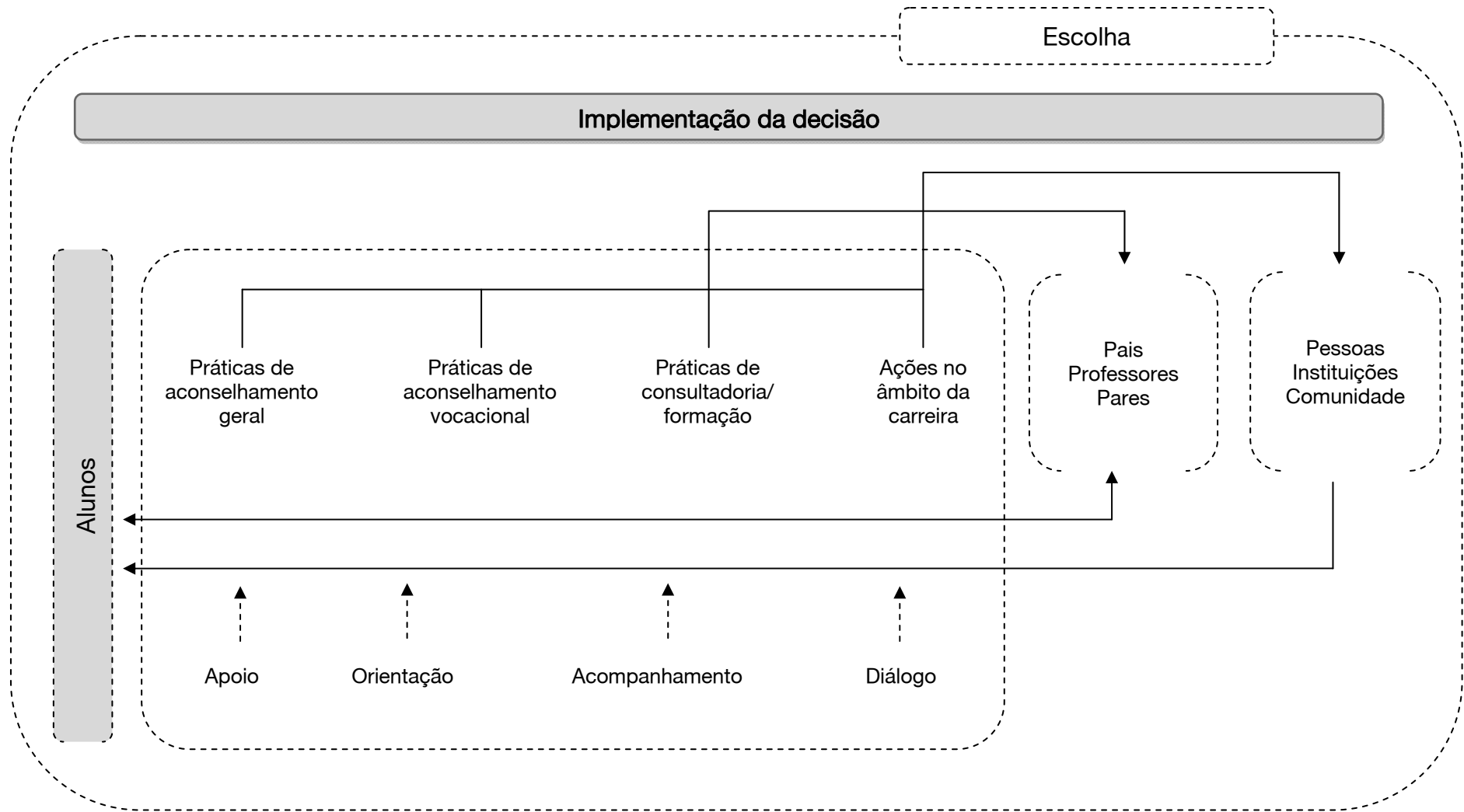


Figura 6.1. Modelo ilustrativo das concepções acerca do papel dos psicólogos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade

6.5. Discussão

Este capítulo pretendeu contribuir para o aprofundamento do conhecimento acerca do papel dos psicólogos na implementação de decisões vocacionais, em concreto, no início do ensino secundário. Do ponto de vista teórico, salientaram-se os contributos dos estudos acerca do processo e dos resultados da intervenção vocacional. Relativamente às questões processuais, referiram-se os estudos acerca das variáveis relacionadas com a intenção e com a efetivação da procura de ajuda profissional face a situações de carreira e os estudos sobre as expectativas acerca do psicólogo e da intervenção vocacional. Relativamente aos resultados da intervenção, sintetizaram-se os contributos dos estudos acerca da avaliação da eficácia das intervenções vocacionais. Da análise dos contributos referidos, evidenciaram-se necessidades de aprofundamento do conhecimento acerca do processo e resultados da intervenção vocacional e respetivas implicações em termos de prática em diferentes grupos de clientes e faixas etárias. Considerando o interesse da intervenção vocacional no ensino secundário, desenhou-se um estudo qualitativo de análise das conceções de alunos, encarregados de educação, professores e profissionais de orientação relativamente ao papel destes últimos na implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade. Globalmente os resultados puseram em evidência o papel dos psicólogos em termos de ações concretas centradas na intervenção psicológica direta e indireta e em termos de atitudes privilegiadas na relação com os alunos. Além disso, emerge a necessidade de uma prática alargada no contexto e na comunidade, coerente com os modelos ecológicos e desenvolvimentistas da carreira.

Interessa notar a conceção positiva dominante relativamente ao psicólogo, traduzida nas respostas de parte dos participantes neste estudo, e a importância atribuída à intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação nesta fase do percurso escolar dos alunos. A frequência do ensino secundário é entendida como uma tarefa importante e significativa em termos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, onde se justifica a intervenção do psicólogo. Esta pode ter finalidades diversas e mais ou menos genéricas,

não se distinguindo aparentemente da intervenção noutras fases do percurso escolar dos jovens. Ainda assim, são particularmente valorizadas as ações dos serviços no sentido da promoção de atividades de exploração vocacional (e.g., visitas de estudo, contacto com profissionais e empresas, diálogo com pares), de informação escolar e profissional (e.g., facultar informação escrita; sessões de informação) e de reforço da rede de suporte (e.g., encontros interturmas; reuniões de pais; colaboração com a comunidade). As ações no âmbito da carreira assumem, naturalmente, um cariz específico em termos de conhecimento, adaptação e integração num novo contexto. Complementarmente, as ações de consultadoria/formação e de aconselhamento vocacional visam reforçar os processos de tomada de decisão e de ajustamento. Esta conceção reitera a ideia de que o psicólogo, a intervenção psicológica e os serviços de apoio têm um papel importante e positivo (Pinto, 2010), bem como o papel preferencialmente associado a objetivos de autoconhecimento e tomada de decisão (Galassi et al., 1992). Ainda assim, ocorre o reconhecimento do papel do psicólogo desfasado do problema imediato da escolha, relativamente descentrado da intervenção individual e de gabinete, numa lógica de menor directividade, e alargado ao contexto escolar e comunitário.

Destacamos a importância que atribuímos à conceção dos alunos acerca da intervenção vocacional e acerca do profissional que a leva a cabo. Diversos estudos demonstraram que as crenças, expectativas e atitudes dos clientes são determinantes da intenção de procurar ajuda profissional em situações de carreira (Balin & Hirschi, 2010; Di Fabio & Bernaud, 2008; Fouad et al., 2006; Ludwikowski et al., 2009). Por este motivo, o reconhecimento e integração destas conceções nos modelos e nas práticas de intervenção vocacional parecem ser fundamentais na garantia de uma resposta efetiva às necessidades dos clientes. Ainda assim, importa notar que a intenção de procurar ajuda profissional face a situações de carreira não se traduz necessariamente no comportamento efetivo de procura de ajuda (Di Fabio & Bernaud, 2008). Interessa aos profissionais de orientação distinguir e compreender a intenção e o comportamento de procura de ajuda bem como

promover a tradução das intenções em comportamentos efetivos, o que poderá passar pela normalização das práticas de aconselhamento bem como pela sensibilização dos diferentes intervenientes educativos no que a este ponto diz respeito.

Naturalmente que aquilo que o cliente deseja nem sempre é o que o profissional entende poder e dever oferecer (Shivy & Koehly, 2002). Coloca-se a questão das implicações da intervenção junto de clientes que possuem expectativas opostas às do profissional quanto às finalidades da intervenção. A leitura que o psicólogo fizer de um dado pedido pode resultar numa intervenção omissa, parcelar e desajustada das necessidades do cliente. Aliás, os dados da literatura acerca do tema parecem sugerir alguma incúria em relação aos cuidados dispensados ao cliente vocacional bem como a possibilidade das intervenções vocacionais lidarem só tangencialmente com outras dimensões vocacionalmente relevantes do sistema pessoal dos clientes, o que constitui uma limitação à sua eficácia (Nascimento & Coimbra, 2005).

Na linha de diversos trabalhos (e.g., Nascimento & Coimbra, 2005; Niles, Anderson & Cover, 2000), as conceções dos participantes neste estudo realçam que o psicólogo, no âmbito da intervenção ou do aconselhamento vocacional, deve considerar dimensões pessoais e interpessoais não diretamente relacionadas com questões da carreira. São de referir, por exemplo, as práticas de aconselhamento geral definidas como a ação do psicólogo no sentido de facilitar o desenvolvimento dos alunos em áreas não vocacionais. Daqui advém a suposição do reconhecimento do profissional de orientação como alguém capaz de dar respostas às questões vocacionais mas também a outras questões do sistema pessoal do indivíduo, muitas vezes não formuladas inicialmente e de forma aberta pelo próprio (Niles, Anderson & Cover, 2000). Defende-se, pois, a adoção de modelos de intervenção vocacional sustentados numa visão compreensiva e holística do cliente. Ainda assim, será essencial assegurar que o cliente percebe a relevância e a utilidade para si da abordagem de questões não contidas no seu pedido inicial, avaliar se o cliente está interessado em ampliar e/ou reformular esse

pedido, se está disponível para as mudanças implicadas e averiguar se o cliente reconhece legitimidade e competência ao psicólogo para continuar a intervir (Nascimento & Coimbra, 2005). Em nosso entender, no que a este ponto diz respeito, assumem particular relevo as atitudes do profissional na relação com os alunos, traduzidas na capacidade de cuidar ou *nurturance* (Tinsley et al., 1980).

A prática do psicólogo, para além da ação direta junto dos alunos, deve também considerar a rede relacional do indivíduo. Por um lado, os participantes neste estudo identificaram um conjunto de práticas de consultadoria e formação que, de forma indireta, contribuem para o desenvolvimento dos alunos do ensino secundário. Por outro lado, estas práticas não se limitam apenas aos intervenientes educativos do contexto escolar, tais como os pais, pares e professores, mas também abrangem pessoas, instituições e comunidade mais alargada capazes de contribuir para o desenvolvimento vocacional dos alunos. Estas conceções reforçam o carácter necessariamente holístico e compreensivo das intervenções do psicólogo, em linha com modelos ecológicos, desenvolvimentistas e construtivistas da carreira (Barros, 2010).

Interessa notar a assumpção de componentes críticos inerentes à eficácia da intervenção vocacional nas respostas dos participantes. Destacamos que as ações no âmbito da carreira elencadas incluem o reforço da rede de suporte, isto é, a necessidade do psicólogo promover atividades facilitadoras do alargamento e reforço da rede de apoios dos alunos. Além disso, as atividades de exploração vocacional e de informação escolar e profissional constituem oportunidades específicas de modelação e de recolha de informação acerca do mundo do trabalho, também estas consideradas componentes críticos da intervenção vocacional (Brown & Ryan Krane, 2000; Brown et al., 2003). Aliás, outros estudos fizeram notar o interesse particular dos clientes por alguns dos componentes críticos, nomeadamente a criação de apoios e a atenção individualizada. Também esta emerge das atitudes do psicólogo na relação com os alunos, identificadas pelos participantes deste estudo.

Do exposto destaca-se a necessidade dos Serviços de Psicologia e Orientação serem capazes de responder às necessidades efetivas dos diferentes clientes, mas não necessariamente circunscritos às questões da carreira e, ainda menos, à situação de gabinete. Por exemplo, considerar as expectativas dos clientes bem como as suas representações acerca da intervenção vocacional viabiliza a organização de intervenções que podem ter impacto e corresponder às necessidades reais do alvo direto da intervenção (Ludwikowski et al., 2009). A formulação de modelos de intervenção vocacional no ensino secundário com caráter promocional e preventivo pode contribuir para a normalização do apoio prestado pelos Serviços de Psicologia e Orientação e, indiretamente, facilitar a adoção de atitudes, crenças e expectativas positivas em relação à intervenção psicológica. A ação direta junto dos alunos e indireta junto de outros intervenientes, quer em termos de intervenção, quer em termos de divulgação das ações e resultados dos serviços, pode contribuir para a redução das crenças estigmatizantes acerca da ajuda profissional e facilitar a mobilização do comportamento efetivo de procura de ajuda em caso de necessidade (Vogel et al., 2006, 2007).

As especificidades da implementação da escolha no ensino secundário parecem compatibilizar-se com ações promocionais e preventivas de desenvolvimento vocacional, sustentadas em perspetivas holísticas e compreensivas do indivíduo e com caráter de intervenção comunitária. Com efeito, reiteramos a necessidade de impulsionar a diversidade de intervenções vocacionais com caráter preventivo e promocional, de promover a divulgação das atividades e dos serviços através de modalidades diversas, de contemplar as implicações dos estudos da eficácia das intervenções na elaboração e dinamização de atividades de intervenção vocacional e de considerar as especificidades da intervenção vocacional em função de diferentes grupos de clientes.

6.6. Referências

Balin, E. & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counseling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents.

- International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 161-176. doi: 10.1007/s10775-010-9183-y
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Bosley, S., Arnold, J. & Cohen, L. (2007). The anatomy of credibility: A conceptual framework of valued career helper attributes. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 116-134. doi:10.1016/j.jvb.2006.07.003
- Brown, S. D. & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd. ed., pp. 740–766). New York: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., Edens, L. (2003) Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- CEDEFOP (2009). *Professionalising career guidance. Practitioner competences and qualification routes in Europe*. Luxembourg: European Centre for the Development of Vocational Training.
- Di Fabio, A. & Bernaud, J. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 60-66. doi: 10.1016/j.jvb.2007.10.006
- Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Fouad, N. A., Guillen, A., Harris-Hodge, E., Henry, C., Novakovic, A., Terry, S., Kantamneni, N. (2006). Need, awareness, and use of career services for college students. *Journal of Career Assessment*, 14, 407-420. doi: 10.1177/1069072706288928

- Galassi, J. P., Crace, R. K., Martin, G. A., James, R. M. & Wallace, R. L. (1992). Client preferences and anticipations in career counselling: A preliminary investigation. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 46-55.
- Heppner, M. J. & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 429-452. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Kirschner, T., Hoffman, M. A., & Hill, C. E. (1994). Case study of the process and outcome of career counseling. *Journal of Counseling Psychology, 41*, 216-226.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Lara, T. M., Kline, W. B. & Paulson, D. (2011). Attitudes regarding career counseling: Perceptions and experiences of counselors-in-training. *The Career Development Quarterly, 59*, 428-440.
- Littman-Ovadia, H. (2008). The effect of client attachment style and counselor functioning on career exploration. *Journal of Vocational Behavior, 73*, 434-439. doi: 10.1016/j.jvb.2008.08.004
- Ludwikowski, W. M., Vogel, D. & Armstrong, P. I. (2009). Attitudes toward career counseling: The role of public and self-stigma. *Journal of Counseling Psychology, 56*(3), 408-416. doi: 10.1037/a0016180
- Masdonati, J., Massoudi, K. & Rossier, J. (2009). Effectiveness of career counseling and the impact of the working alliance. *Journal of Career Development, 36*(2), 183-203. doi: 10.1177/0894845309340798
- Nascimento, I. & Coimbra, J. L. (2005). Pedidos, problemas e processos: Alguns dilemas da intervenção em consulta psicológica vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 6*(2), 1-14. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>

- Niles, S. G., Anderson, W. P. & Cover, S. (2000). Comparing intake concerns and goals with career counseling concerns. *The Career Development Quarterly*, 49, 135-145.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005). *Orientação escolar e profissional. Guia para decisores*. Lisboa: DGIDC/IOP.
- Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K. & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80(2), 565-578. doi: 10.1016/j.jvb.2011.08.011
- Pinto, H. R. (2000). *Orientação escolar e profissional no 10.º ano de escolaridade. Inquérito preliminar* (versão para investigação). Instrumento não publicado.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pinto, J. (2010). *Gestão pessoal da carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsiros de investigação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Reese, R. J. & Miller, C. D. (2010). Using outcome to improve a career development course: Closing the scientist-practitioner gap. *Journal of Career Assessment*, 18(2), 207-219. doi: 10.1177/1069072709354309
- Rochlen, A. B., Milburn, L. & Hill, C. E. (2004). Examining the process and outcome of career counseling for different types of career counseling clients. *Journal of Career Development*, 30(4), 263-275. doi: 10.1177/089484530403000403
- Shivy, V. A. & Koehly, L. M. (2002). Client perceptions of and preferences for university-based career services. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 40-60. doi: 10.1006/jvbe.2001.1811
- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed., pp. 273-285). Thousand Oaks: Sage Publications.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.) London: Sage Publications.
- Tinsley, H. E. A., Workman, K. R. & Kass, R. A. (1980). Factor analysis of the domain of client expectancies about counseling. *Journal of Counseling Psychology, 27*, 561-570.
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2006). Measuring the self-stigma associated with seeking psychological help. *Journal of Counseling Psychology, 53*(3), 325-337. doi: 10.1037/0022-0167.53.3.325
- Vogel, D. L., Wade, N. G. & Haake, S. (2007). Perceived public stigma and the willingness to seek counseling: The mediating roles of self-stigma and attitudes toward counseling. *Journal of Counseling Psychology, 54*(1), 40-50. doi: 10.1037/0022-0167.54.1.40
- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist, 30*(2), 218-237. doi: 10.1177/0011000002302002
- Whiston, S. C. (2011). Vocational counseling and interventions: An exploration of future “big” questions. *Journal of Career Assessment, 19*(3), 287-295. doi: 10.1177/1069072710395535
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K. & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior, 62*, 390-410. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Whiston, S. C. & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 677-692). Netherlands: Springer.
- Whiston, S. C. & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New York: Wiley.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L. & Lasoff, D. L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology, 45*(2), 150-165.

Conclusão

O objetivo nuclear desta dissertação foi contribuir para a construção de um modelo conceptual que sustente a intervenção vocacional no ensino secundário, dando seguimento a trabalhos prévios que se inscrevem nesta linha de investigação (Carvalho, 2007; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Estes trabalhos avançaram um conjunto de considerações de carácter sóciopolítico que justificam a necessidade deste estudo. Por um lado, há a considerar as características do ensino secundário, nomeadamente em termos da diversidade dos percursos de formação e do regime de permeabilidade e de equivalência de disciplinas entre os diferentes percursos, o que introduz um conjunto de necessidades em termos de intervenção vocacional. Nos últimos anos, diversos diplomas legais salientam a necessidade de reforço e de melhoria da orientação escolar e profissional e introduzem o conceito de reorientação do percurso formativo dos alunos, desde logo, no 10.º ano de escolaridade (cf. Despacho Normativo n.º 36/2007, de 8 de outubro; Despacho Normativo n.º 29/2008, de 5 de junho; Decreto-Lei n.º 50/2011, de 8 de abril). Por outro lado, não podem ser ignoradas as exigências e mudanças implicadas na transição para o ensino secundário e os respetivos resultados adaptativos em termos académicos e sociais. No final do ensino básico, os alunos antecipam um conjunto de obstáculos associados à transição e os recursos existentes para os enfrentar. Concretamente, destaca-se o aumento do grau de dificuldade das disciplinas e da exigência dos professores, a separação dos amigos e a possível mudança de escola assim como a necessidade de dedicar mais tempo e esforço aos estudos (Königstedt, 2011). O recurso ao apoio das figuras de referência na família e na escola é o mecanismo antecipado para a gestão de dificuldades e obstáculos pelos alunos do ensino básico. As exigências descritas parecem constituir-se como elementos determinantes do sucesso na adaptação ao contexto e à escolha realizada. Particularmente, o grau de dificuldade das disciplinas e o nível de dedicação exigida às tarefas de estudo e de aprendizagem podem relacionar-se com os resultados académicos obtidos. As estatísticas existentes a propósito do sucesso escolar no ensino secundário apontam para o acréscimo de dificuldades no início e no final deste ciclo de estudos.

Complementarmente à questão académica, e embora não existam indicadores relativamente às questões da integração social no início do ensino secundário, julgamos que as exigências de ajustamento ao novo contexto, a necessidade de criação de novos laços relacionais e afetivos e a testagem das escolhas planeadas acrescem à mobilização de competências sócio-pessoais.

Os estudos prévios contribuíram, também, para a conceptualização do 10.º ano de escolaridade como uma fase de execução ou de implementação das escolhas, permitindo o aprofundamento do conceito do ponto de vista teórico e empírico e a melhor compreensão das exigências que se colocam aos alunos nesta fase do processo de tomada de decisão vocacional. Incrementaram, ainda, a leitura exploratória acerca do papel dos pais e dos professores neste processo, destacando-se as respetivas implicações para a organização de modelos de intervenção vocacional (Carvalho, 2007; Pinto et al., 2003).

Dando seguimento aos estudos prévios, procurou-se compreender de modo mais aprofundado o processo de implementação de decisões vocacionais, e concretamente a implementação da escolha académica no ensino secundário, e o papel dos alunos neste processo bem como de outros intervenientes, como sejam os pais, os professores e os psicólogos, com vista à elaboração de um modelo de intervenção vocacional neste ciclo de estudos.

A propósito da implementação de decisões vocacionais, elencamos um conjunto de contributos teóricos e empíricos. Não obstante a existência de modelos clássicos da tomada de decisão que abordam o conceito da implementação ou execução no âmbito do processo da escolha vocacional, a literatura sobre a questão é limitada (Jome & Phillips, 2005). Saliente-se que alguns dos estudos empíricos referidos ao longo deste trabalho, a respeito da implementação da escolha, não se identificam explicitamente como contributos ao estudo desta fase do processo de decisão (cf., Fuller & Marler, 2009; Saks, Gruman & Cooper-Thomas, 2011). Ainda assim, considerando as variáveis e amostras sobre as quais se debruçam, pensamos que alguns destes trabalhos oferecem contributos ao estudo da problemática, pondo em evidência a relevância e atualidade do tema no âmbito da Psicologia

Vocacional. Destaca-se, particularmente, a importância da implementação bem sucedida em termos de ajustamento, adaptação, satisfação e progressão no novo contexto. Mais do que as competências associadas ao planeamento das decisões, exigem-se competências de adaptabilidade face às características de imprevisibilidade e não linearidade das carreiras (Barros, 2010). Os fatores pessoais e contextuais relevantes à implementação bem sucedida configuram em si mesmo elementos centrais de gestão de carreira face às exigências atuais (cf. Pinto, 2010) e, por isso mesmo, aspetos a considerar no apoio ao desenvolvimento de trajetórias pessoais e profissionais satisfatórias. Saliente-se o papel do indivíduo neste processo, mas simultaneamente, o papel dos contextos em que participa.

A parte empírica desta dissertação explora o papel dos alunos e de outros intervenientes educativos no processo de implementação de uma escolha académica específica, inerente à transição do ensino básico para o ensino secundário. A escassez de estudos acerca dos processos de implementação de decisões vocacionais a par da ausência de modelos conceptuais que sustentem a intervenção nesta fase da escolha, nomeadamente no ensino secundário, legitimou a opção por metodologias qualitativas suscetíveis de responderem aos objetivos especificados. Interessava conhecer as conceções dos alunos e dos restantes intervenientes relativamente às escolhas realizadas no 10.º ano de escolaridade e à importância das intervenções vocacionais nesta fase do percurso escolar, de modo a contribuir para a seleção de contextos e formas de intervenção relevantes. A *grounded theory* apresentou-se como uma metodologia capaz de responder às questões que se colocavam na investigação sobre o tema.

Os resultados desta investigação, retratados na figura 7.1, puseram em evidência o papel de protagonista que os alunos desempenham no processo de implementação de decisões no 10.º ano de escolaridade.

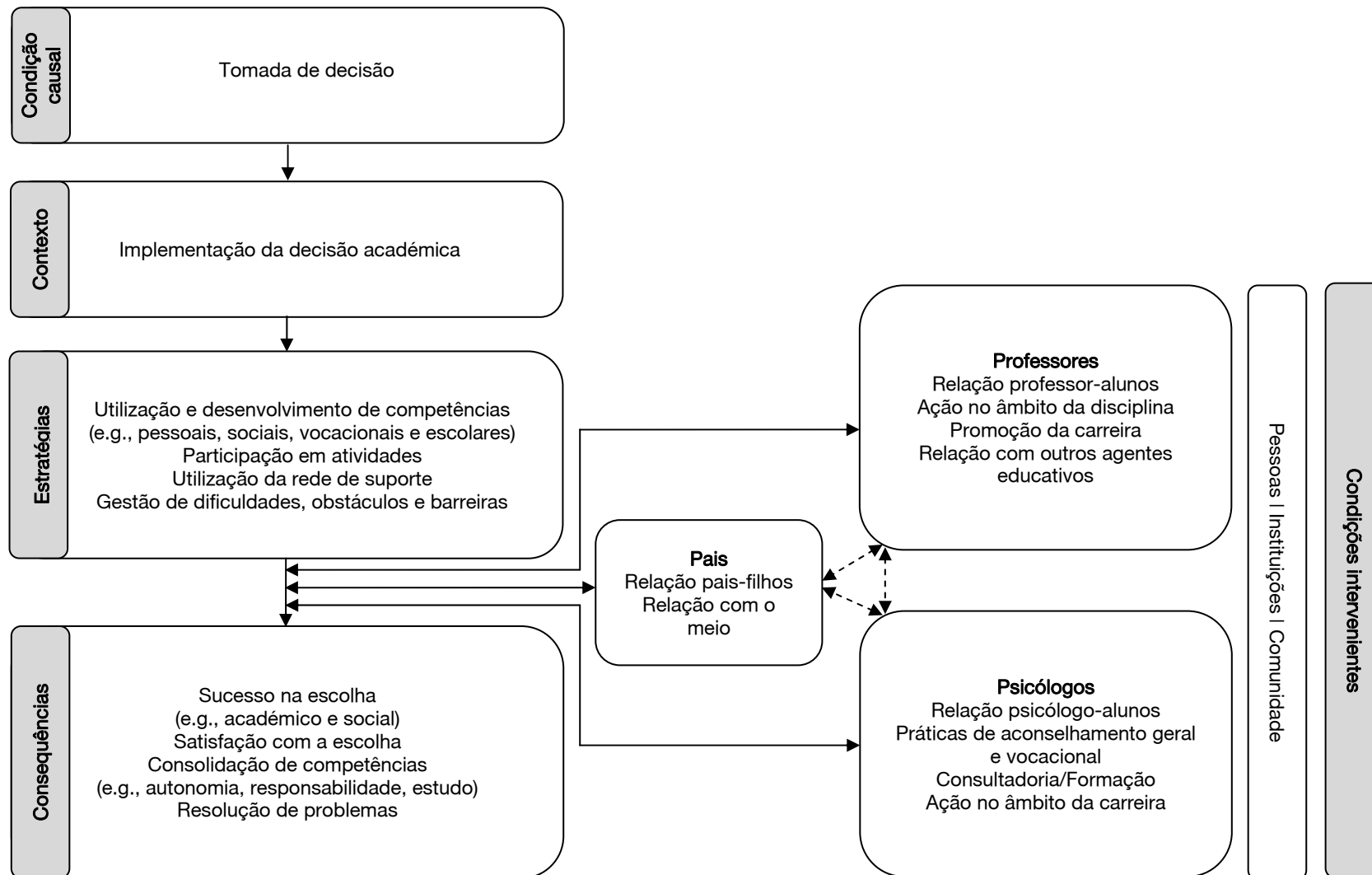


Figura 7.1. Modelo ilustrativo da implementação de decisões vocacionais no 10.º ano de escolaridade

O papel dos alunos neste processo consubstancia-se em três grandes domínios, inerentes às exigências sócio-acadêmicas específicas do ensino secundário. Por um lado, releva-se a ação dos alunos no ajustamento ao novo contexto, através da mobilização das competências pessoais, sociais e académicas necessárias, da participação nas atividades de caráter escolar mas também social, da gestão dos obstáculos e dificuldades experienciadas ao longo do processo e da utilização da rede de suporte constituída por pares, pais, professores e outros intervenientes. Por outro lado, salienta-se a ação dos alunos no sentido do sucesso académico através do estudo, do empenho e da persistência face às tarefas escolares. Finalmente, há a referir a ação específica dos alunos no sentido de testar e aprofundar as escolhas realizadas através de oportunidades diversas de exploração do meio em termos vocacionais. Estes dados sugerem algumas considerações em torno do papel dos alunos no processo de tomada de decisão.

Sublinha-se a necessidade dos alunos dirigirem o seu próprio comportamento no sentido da concretização dos objetivos e planos vocacionais delineados e, simultaneamente, reconhecerem as variadas fontes de apoio, recursos e oportunidades suscetíveis de contribuírem para o sucesso da sua ação. Esta ação corresponde ao exercício da agência pessoal que, de acordo com Lent (2005), resulta da interação entre crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais, e é sustentado por diversas fontes de informação, entre as quais destacamos a aprendizagem vicariante, a persuasão social e os resultados de realização ou experiências de sucesso. Por um lado, as conceções acerca das ações dos alunos, nomeadamente em termos de ajustamento ao contexto, supõem a importância da aprendizagem vicariante e da persuasão social, nomeadamente através da participação em atividades diversas, que impliquem o exercício de competências ou a interação e aprendizagem com os pares ou modelos, e através da resolução mediada de dificuldades ou problemas. Por outro lado, as consequências associadas a ação dos alunos traduzem a importância das experiências de sucesso relativamente à adaptação e progressão no novo contexto. Fica evidenciada a ação agêntica dos alunos na implementação bem

sucedida de decisões no 10.º ano de escolaridade, concretizada na transversalidade às diferentes estratégias utilizadas neste processo.

A participação em atividades é uma estratégia de ação fundamental que os alunos desempenham. Por um lado, destacam-se as atividades de exploração vocacional que correspondem a atividades de exploração e de testagem de hipóteses acerca de si próprio e do meio com vista à definição e concretização de objetivos vocacionais (e.g., contacto com instituições, entrevistas a profissionais, diálogo com pares ou outros jovens, autoavaliação). Por outro lado, salienta-se a proposta, desenvolvimento e participação em atividades curriculares, extracurriculares e de ocupação de tempos livres que facilitem a integração no novo contexto (e.g., projetos de escola, trabalho em regime de *part-time*). Diversos estudos salientam a importância das atividades em que os alunos participam, quer ao nível do planeamento, quer ao nível da implementação de decisões (e.g., Creed & Patton, 2003; Creed, Patton & Prideaux, 2007; Patton & Smith, 2009). A diversidade de atividades participadas e a interação subsequente entre pares facilita o desenvolvimento de competências e promove a integração dos alunos no novo contexto. Além disso, supomos os efeitos da participação em atividades na consolidação de competências relevantes a longo prazo nas diferentes áreas de vida. Neste sentido, alguns estudos têm sugerido que atividades como mini-estágios e *part-times*, devidamente acompanhadas, têm impacto no desenvolvimento da carreira, designadamente nas atitudes face ao trabalho, aspirações, planeamento e exploração vocacional (Creed & Patton, 2003; Creed, Patton & Prideaux, 2007; Patton & Smith, 2009). Outros estudos, acerca do comportamento proativo e empreendedor, destacam a importância das atividades intencionalmente dirigidas na adolescência enquanto oportunidades de promoção de mestria, prática deliberada e aprendizagem de competências empreendedoras com implicações no sucesso de carreira (Obschonka, Silbereisen, Schmitt-Rodermund & Stuetzer, 2011). Ainda assim, estes autores salientam a necessidade destas experiências serem estruturadas e incorporadas em programas de educação para a carreira, de modo a ampliar

os seus efeitos em termos desenvolvimentais (Billett & Ovens, 2007; Creed & Patton, 2003; Patton & Smith, 2009).

A participação em atividades está pois intimamente relacionada com a mobilização e o desenvolvimento de competências. Os resultados deste trabalho põem em destaque a necessidade dos alunos desenvolverem, aprofundarem e utilizarem competências pessoais, relacionais e de estudo/aprendizagem. O desenvolvimento académico, pessoal e vocacional parecem estar cada vez mais interrelacionados (Abreu, 1996, 2001, 2008). As aprendizagens de natureza diversa que ocorrem ao longo da vida constituem processos mediadores do desenvolvimento do indivíduo. Competências básicas como a leitura, a escrita e o cálculo concorrem para a concretização dos projetos de vida, nomeadamente em termos escolares e profissionais (Abreu, 2008). No início do ensino secundário, para além dos processos inerentes à tomada de decisão, evidencia-se o conteúdo da decisão designadamente a propósito da referência a ações e competências académicas necessárias ao sucesso dos alunos. Concretamente, verifica-se a necessidade dos alunos desenvolverem ações relacionadas com o estudo dos conteúdos e matérias escolares e, simultaneamente, apresentarem atitudes de empenho e persistência relativamente à aprendizagem. Os modelos sócio-cognitivos põem em evidência a centralidade destes mesmos elementos relativamente ao sucesso académico dos alunos (Betz, 2001; Lent, 2005; Zimmerman & Cleary, 2006). Nesta linha, o modelo de realização proposto por Lent e colaboradores (Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 2000, 2002) caracteriza o desempenho em termos da relação interactuante entre as capacidades, a autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos de realização e põe em evidência o papel que a persistência desempenha na concretização dos objetivos e obtenção de resultados (Lent, 2005). Um estudo nacional acerca da relação entre o tempo de estudo, as estratégias de autorregulação da aprendizagem escolar e os resultados escolares indica que, ao longo do ensino secundário, os alunos aumentam o tempo e a eficiência em termos do estudo (Rosário, Almeida & Oliveira, 2000). Estes resultados sugerem a adequação das estratégias de estudo às exigências escolares

assim como o aprofundamento das competências de autorregulação, o que tem implicações em termos de rendimento escolar (Rosário et al., 2000). Com efeito, diversos trabalhos salientam a necessidade dos programas de intervenção vocacional incorporarem aspetos relativos à promoção da autoeficácia e da autorregulação (cf. Betz, 2001; Lent, 2005).

Saliente-se, contudo, que a transição para o ensino secundário não supõe apenas a utilização e o aprofundamento de competências de carácter académico. As competências pessoais e sociais subjacentes às necessidades de adaptação e ajustamento em situações de transição devem ser consideradas. Os dados deste trabalho sustentam a ideia da multiplicidade de competências exigidas na transição para o ensino secundário bem como o seu carácter interrelacionado, conforme referido por autores diversos (e.g., Abreu, 2008; Taveira, 2004; Zimmerman & Cleary, 2006).

A utilização da rede de suporte por parte dos alunos surge como uma ação fundamental no processo de implementação de escolhas, conforme defendido por outros modelos de carreira. Lent e colaboradores (Lent et al., 2000, 2002) destacam que os outros podem constituir-se como fontes de apoio mas também como barreiras ao processo de desenvolvimento vocacional. Este trabalho põe em destaque o papel dos diferentes intervenientes educativos como recursos contextuais a que os alunos podem recorrer face à necessidade de tomada de decisão e de resolução de problemas. Particularmente, o apoio prestado por pais, professores e psicólogos foi identificado como fundamental neste processo. Acrescente-se que alguns participantes referiram, também, ações que podem configurar-se como obstáculos à implementação bem sucedida de decisões, designadamente as expectativas demasiado elevadas por parte dos pais. A referência dos participantes à necessidade dos alunos procurarem e rentabilizarem o apoio dos outros significativos sustenta o papel dos processos de pesquisa e de persuasão como específicos e fundamentais na implementação de decisões. A pesquisa é definida como a capacidade dos indivíduos para procurarem e criarem oportunidades de carreira nos seus contextos, enquanto a persuasão implica mobilizar os outros no sentido de

facilitarem a concretização dessas mesmas oportunidades (Jome & Phillips, 2005). Estas estratégias emergem, claramente, no discurso dos participantes, traduzido especificamente na participação em atividades de ajustamento ao contexto e de exploração do meio e no recurso à rede de suporte. Destaca-se o recurso a outros elementos significativos, por exemplo, face à necessidade de resolução de problemas e dificuldades. A capacidade de antecipação de obstáculos, o planeamento das estratégias de resolução de problemas e a utilização da rede de recursos constituem elementos centrais do processo de resolução de problemas.

Do exposto, salienta-se o reconhecimento da diversidade de competências, atitudes e condições inerentes à implementação de escolhas académicas e as respetivas implicações em termos do desenvolvimento global dos alunos. Isto está em linha com a ideia dos indivíduos desenvolverem competências e atitudes facilitadoras da adaptação às transformações e mudanças, mais ou menos inesperadas, que caracterizam os percursos de vida (Barros, 2010; Guichard, 2011; Duarte, 2009; Watts, 2008).

Neste processo, a rede de relações de cada indivíduo define-se por um conjunto de intervenientes que, direta e indiretamente, influenciam o seu desenvolvimento. Destacamos, particularmente, o papel dos pais, dos professores e dos psicólogos.

De acordo com trabalhos diversos, os resultados obtidos evidenciam o papel dos pais na determinação do processo de tomada de decisão (cf. Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984; Whiston & Keller, 2004). Por um lado, os pais influenciam este processo através da relação que estabelecem com os seus filhos, destacando-se o apoio e incentivo que manifestam quanto às escolhas, o acompanhamento do percurso escolar do educando e a disponibilidade para dialogar sobre assuntos diversos. Por outro lado, os pais interagem com o meio, quer na organização e participação em atividades diversas, quer no contacto e articulação com outros intervenientes educativos, o que influencia o processo de desenvolvimento dos filhos.

Os professores desempenham, também, um papel de relevo no processo de implementação de decisões. Concretamente, tratando-se de uma

escolha acadêmica, influenciam necessariamente através da ação que desenvolvem no âmbito da disciplina que lecionam tendo em vista o desempenho acadêmico dos alunos. Ainda assim, os professores podem também contribuir para o aprofundamento e compromisso com a escolha através de ações diversas como sejam a infusão curricular de objetivos vocacionais e outras atividades de exploração vocacional. Além disso, a relação que estabelecem com os pais dos alunos, com outros professores e diretores de turma e com o profissional de psicologia escolar, com objetivos diversos, tem influência neste processo.

Finalmente, os psicólogos têm um papel importante através da relação e das atividades que desenvolvem com os alunos, através da relação com outros intervenientes e através da relação com a comunidade mais alargada. O psicólogo tem um papel importante enquanto profissional, mas também como pessoa. A relação intersubjetiva subjacente à intervenção vocacional é crucial ao sucesso da mesma e, particularmente, às implicações que tem em termos do desenvolvimento dos envolvidos sejam eles os alunos, sejam eles os psicólogos (Abreu, 2008). Além disso, a ação do psicólogo escolar deixa de ser vista como uma ação isolada, assumindo claramente necessidades ao nível do sistema escolar e da comunidade (Taveira, 2004).

Destaca-se a interação entre os diferentes intervenientes e os respetivos efeitos em termos do desenvolvimento dos alunos. A partilha de conhecimentos acerca dos alunos, a organização conjunta de atividades e a definição concertada de estratégias educativas face à resolução de problemas são exemplo de ações conjuntas entre pais, professores e psicólogos com efeitos na implementação de decisões no ensino secundário. Nesta linha, um outro estudo nacional acerca do papel da família e de outras variáveis na tomada de decisão de carreira, verificou que os alunos que recebem apoio parental durante o processo de decisão apresentam informação mais consistente, são menos influenciáveis, sentem-se mais seguros e possuem perceções mais adequadas de carreira e participam mais e avaliam de forma mais positiva o programa de orientação vocacional quando aplicável (Pocinho, Correia, Carvalho & Silva, 2010). No seu conjunto, estes resultados

demonstram o caráter dinâmico e multifacetado das influências contextuais no processo de carreira. O apoio parental apresenta-se como determinante da participação dos alunos nas atividades de orientação assim como das perceções que desenvolvem acerca das mesmas. É interessante notar que os pais determinam, assim, a relação com os outros intervenientes educativos, em específico com os psicólogos, o que emerge também neste trabalho. É visível a conceção de que a relação que pais, professores e psicólogos estabelecem entre si influencia o desenvolvimento vocacional dos alunos e interfere na relação dos alunos com cada um destes intervenientes.

Na linha de outros trabalhos, emerge uma visão integrada e colaborativa da participação dos diferentes intervenientes educativos na promoção do desenvolvimento vocacional, sem que se ignore o papel do aluno enquanto agente do seu próprio desenvolvimento (Carvalho, 2007; Gonçalves, 2006; Pinto & Soares, 2001, 2002; Pinto et al., 2003; Silva, Taveira & Nhaposse, 2010). Os alunos assumem, pois, o papel de protagonista na implementação das decisões académicas no início do ensino secundário. A agência pessoal é o elemento central do sucesso na implementação da decisão. Destaca-se o aluno enquanto sujeito, com características pessoais específicas, mas também enquanto elemento de uma rede relacional complexa, inerente à multiplicidade dos contextos de vida em que participa. Com efeito, a um nível microssistémico e interrelacional, há a considerar o papel que os pais, os professores e outros intervenientes exercem nas diferentes transições de vida. Considerando, especificamente, a influência dos diferentes intervenientes na implementação de decisões académicas no 10.º ano de escolaridade, salienta-se a adoção de uma leitura abrangente, integrada e sistémica da intervenção vocacional nesta fase de vida dos jovens. Daqui resulta que psicólogos, professores e pais tenham que trabalhar em equipa (Abreu, 2008). Salvaguardadas a devidas diferenças, estes intervenientes desempenham um papel importante nas escolhas de carreira dos jovens em função da relação que estabelecem com eles, mas também em função de um conjunto de outras ações e comportamentos que desenvolvem, por exemplo, na relação com outros intervenientes educativos. Isto faz com

que as atividades dos professores e dos psicólogos se alarguem além dos limites da sua intervenção profissional específica. Além disso, esta mesma prática profissional alarga-se ao domínio das instituições, sendo neste quadro que se têm necessariamente que promover iniciativas facilitadoras do desenvolvimento dos alunos (Abreu, 2008).

A intervenção vocacional no ensino secundário deve assumir um caráter transversal e integrado, respondendo às características e necessidades específicas dos alunos ao longo deste ciclo do percurso escolar. Estes dados refletem a necessidade da intervenção vocacional no ensino secundário contemplar objetivos, formas e contextos diversos.

Os objetivos da intervenção vocacional incluem a promoção de competências pessoais, sociais, vocacionais e escolares. Por um lado, destaca-se a necessidade de competências associadas à autonomia, responsabilidade e iniciativa dos jovens face às tarefas de ajustamento ao ensino secundário. A resolução bem sucedida das tarefas inerentes à implementação da escolha académica no ensino secundário, claramente associadas ao sucesso escolar e à integração social, exige do estudante a capacidade de responder de forma autónoma e responsável às exigências que lhe são feitas, a iniciativa na concretização de objetivos e a persistência face à resolução de barreiras e obstáculos. Por outro lado, a competência social, fortemente determinante da mobilização de recursos e da gestão de barreiras, é fundamental no início do ensino secundário. A partilha de experiências e dificuldades com os pares, a observação de modelos de comportamento de outros jovens e o apoio e incentivo de adultos próximos, como sejam os pais e os professores, constituem oportunidades de desenvolvimento de competências sociais significativas. As competências escolares referem-se, naturalmente, aos comportamentos e atitudes necessários ao sucesso académico, correspondendo ao conteúdo da decisão em causa. Destacam-se particularmente os comportamentos autorregulatórios (e.g., estudo, gestão de tempo, organização) e as atitudes de empenho e persistência face às tarefas de aprendizagem. Finalmente, realça-se a promoção de competências de carreira (cf. Meijers & Wijers, 2000). É fundamental que os alunos

compreendam a importância, para o seu desenvolvimento vocacional, da aprendizagem das competências académicas básicas e de resolução de problemas bem como de hábitos de trabalho positivos e produtivos, dentro e fora da sala de aula (Taveira, 2004, p. 111). Deste modo, a implementação da decisão vê-se facilitada pela participação ativa dos alunos em atividades curriculares e extracurriculares e de exploração do meio e dos recursos existentes, pela utilização dos recursos e redes de suporte e pelo aprofundamento de competências diversas. Com efeito, o foco da intervenção são os alunos mas também os outros significativos que, direta e indiretamente, têm um papel determinante na implementação de decisões. Isto traduz naturalmente uma visão mais integradora e alargada da intervenção vocacional (Taveira, 2004).

Considerando a escola como o espaço privilegiado da intervenção vocacional, cabe ao psicólogo escolar integrar os diferentes elementos da comunidade escolar nas tarefas de promoção do desenvolvimento vocacional (Abreu, 2008; Taveira, 2004). Deste modo, conforme apresentado na figura 7.2, sugere-se que o psicólogo escolar intervenha em três níveis distintos, a saber: (i) os alunos; (ii) os intervenientes educativos (pais, professores) e; (iii) a comunidade alargada. A estes três níveis de intervenientes associam-se diferentes modalidades de intervenção.

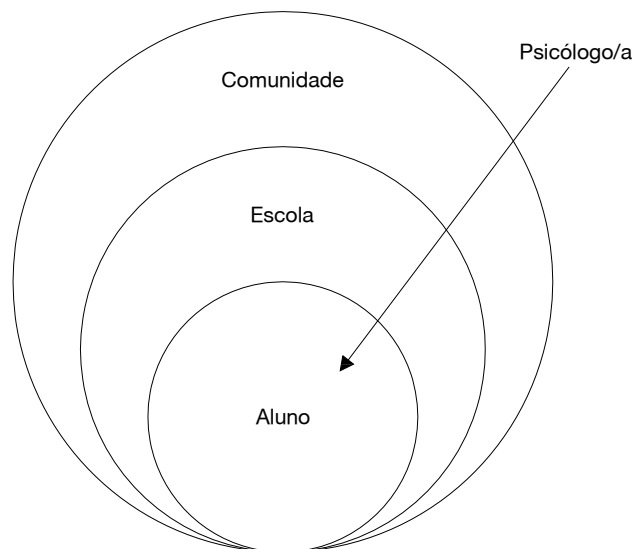


Figura 7.2. Modelo ilustrativo dos diferentes níveis de intervenção do psicólogo escolar no ensino secundário

Ao nível dos alunos podem privilegiar-se intervenções de caráter informativo, psicopedagógico e de aconselhamento (Guichard, 2011). As intervenções de caráter informativo visam, sobretudo, ajudar os alunos a construir uma ideia clara acerca do trabalho, currículos e formação. As intervenções psicopedagógicas dirigem-se, principalmente, ao desenvolvimento de competências, contribuindo para a clarificação e estabelecimento de pontes entre as atividades experimentadas e as atividades profissionais/ocupacionais futuras. O aconselhamento vocacional tem uma forte dimensão psicológica, alargando-se à construção de carreira, e implicando por isso a intervenção de profissionais com formação específica na área da Psicologia Vocacional (Guichard, 2011).

Ao nível dos intervenientes educativos, destaca-se a consultadoria/formação como modalidade de intervenção a privilegiar. Na linha de diversos trabalhos nacionais acerca do papel dos pais e dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos, consideramos a relevância do psicólogo organizar ações específicas que envolvam os diferentes intervenientes educativos (cf. Carvalho & Taveira, 2010; Ferreira, Nascimento & Fontaine, 2009; Gomes & Taveira, 2001; Gonçalves & Coimbra, 2007; Mouta & Nascimento, 2008; Pinto & Soares, 2001, 2002; Pinto et al., 2003; Soares, 1998). É também fundamental considerar outros elementos do contexto escolar como sejam os pares, que diretamente se relacionam entre si, mas também as estruturas educativas, que indiretamente determinam o percurso dos alunos através das medidas que propõem, e toda a escola enquanto organização.

Finalmente, ao nível da comunidade mais alargada destaca-se o estabelecimento de parcerias com instituições do meio no intuito de se organizarem projetos integrados e globais, numa lógica de transversalidade de competências de carreira. O contacto com profissionais, o conhecimento de escolas, universidades e empresas, a experimentação de atividades diversificadas, a realização de mini-estágios, o trabalho em *part-time*, entre outras, são exemplo de iniciativas que, devidamente intencionalizadas e estruturadas numa articulação estreita entre a escola e a comunidade, têm

impacto significativo em termos desenvolvimentais (Billett & Ovens, 2007; Creed & Patton, 2003; Patton & Smith, 2009).

Em termos de intervenção vocacional, este trabalho sustenta a prática de consultadoria como central na atividade do psicólogo escolar.

O psicólogo como colaborador no desenvolvimento dos jovens tem um espectro de ação mais lato do que o acompanhamento de casos individuais ou a execução de programas de desenvolvimento vocacional; impõe-se-lhes a colaboração com os professores e igualmente com os pais na organização de um conjunto de iniciativas centradas na prevenção do insucesso escolar ou, de forma mais construtiva, na promoção do sucesso educativo para todos. (Abreu, 2008, p.180)

Por fim, concluímos esta dissertação com a reflexão em torno dos seus contributos principais e das suas limitações, deixando pistas para a investigação futura.

De forma global, consideramos que este trabalho contribuiu para o aprofundamento teórico e empírico acerca da fase de implementação de decisões vocacionais, para a especificação do papel dos alunos, dos pais, dos professores e dos psicólogos no processo de tomada de decisão e para a identificação de aspetos a considerar na organização de modelos de intervenção vocacional no ensino secundário.

A transição para o ensino secundário foi conceptualizada como uma fase do processo de tomada de decisão vocacional, especificamente como a implementação de uma escolha escolar específica, com implicações em termos de carreira. Esta opção permitiu uma melhor compreensão das especificidades associadas a esta transição e, deste modo, elencar implicações coerentes com as necessidades dos alunos que se encontram nesta fase do percurso escolar. Com efeito, consideramos que a sistematização da literatura acerca do processo de implementação de decisões bem como o estudo empírico acerca das condições inerentes a este processo constitui um contributo significativo na área da Psicologia Vocacional.

Concretamente, especificamos o papel dos alunos e de outros intervenientes no processo de implementação de decisões académicas. Perspetivamos de forma integrada o papel dos diferentes elementos no processo de tomada de decisão, evitando uma visão espartilhada do processo e facilitando a revisão da literatura à luz do discurso dos próprios intervenientes. Relativamente ao papel dos pais, dos professores e dos psicólogos, salienta-se a ênfase nos processos através dos quais a influência ocorre e o seu papel se consubstancia. Em certa medida, oferecemos contributos ao estudo dos processos de influência no desenvolvimento dos jovens, considerando diferentes contextos e diferentes perspetivas. Tendo em conta os diferentes contextos de vida e os diferentes intervenientes, este trabalho responde assim a um conjunto de necessidades de investigação elencadas ao longo da dissertação.

Diversos autores referem, também, a escassez de estudos onde se consideram as perspetivas ou conceções dos indivíduos acerca do seu papel pessoal e de outros significativos no desenvolvimento vocacional (e.g, Cinamon & Dan, 2010; Koumoudourou, Tsaouris & Kounenou, 2011). Por exemplo, Cinamon e Dan (2010) referem-se à ausência de estudos acerca das perceções que os pais têm relativamente ao desenvolvimento vocacional dos filhos e ao seu papel neste processo de desenvolvimento. Especificamente a propósito do papel da família no desenvolvimento vocacional, constata-se que apesar das dinâmicas familiares e características individuais se terem revelado como determinantes significativas do processo de tomada de decisão vocacional, um número reduzido de estudos analisou a sua influência conjunta (Koumoudourou et al., 2011). Este trabalho procurou considerar perspetivas múltiplas acerca do processo de desenvolvimento vocacional dos estudantes, salientando-se a multiplicidade de influências e de papéis que determinam a evolução do mesmo. Destaca-se, aliás, a influência conjunta e dinâmica, já referida, dos diferentes intervenientes, não se ignorado o papel do próprio alunos no processo. Consideramos que esta opção constituiu um contributo à compreensão da complexidade do desenvolvimento vocacional e à multiplicidade e dinamismo das influências contextuais que lhe são

subjacentes (Koumoudourou et al., 2011). Deste modo, trata-se de um trabalho relevante para todos os que, direta e indiretamente, intervêm na área educativa, na medida em que incentiva a uma reflexão partilhada acerca do desenvolvimento vocacional.

Finalmente, destacamos os contributos para a organização de um modelo conceptual integrado de intervenção vocacional no ensino secundário. Em termos de intervenção pomos em evidência o papel do psicólogo, a quem cabe a desafiadora tarefa de coordenar projetos de ação conjunta no domínio do desenvolvimento vocacional dos jovens (Taveira, 2004). Defende-se a organização de um programa compreensivo de educação e desenvolvimento da carreira, onde a transição para o ensino secundário seja perspectivada como uma fase do percurso dos alunos com características específicas, mas enquadrada no processo global de construção de carreira.

Em termos de limitações, destacam-se alguns aspetos. Relativamente aos procedimentos metodológicos há a referir algumas questões inerentes à recolha e análise de dados.

O processo iterativo, subjacente à metodologia utilizada, foi garantido, permitindo configurar a amostra teórica através do procedimento específico de saturação teórica. Ainda assim, há a referir que este processo foi mantido apenas na fase inicial de recolha e análise de dados. Por questões de tempo e de recursos, não foi possível garantir a iteratividade do processo ao longo de toda a investigação, o que em nosso entender constitui uma limitação do estudo. As fases posteriores de análise de dados, designadas de codificação axial e seletiva, não se fizeram acompanhar por novas recolhas, julgando-se a necessidade das mesmas no sentido de esclarecer algumas categorias e respetivas ligações bem como de estabelecer procedimentos que garantissem a relevância da teoria construída. Além disso, as dificuldades existentes relativamente aos contactos do investigador principal com os entrevistadores que procederam à recolha e transcrição dos dados podem ser entendidas como uma limitação. Ainda assim, um dos avaliadores, e também responsável pela investigação, garantiu a ponte entre os diferentes momentos e intervenientes presentes ao longo de todo o processo investigativo. Com

efeito, consideramos ser fundamental estimular a manutenção de equipas de investigação que garantam a permanência dos investigadores, evitando quebras e alterações com implicações em termos dos processos em curso.

Especificamente quanto à análise das respostas, seria interessante aprofundar alguns aspetos de modo a esclarecer questões de ajustamento e funcionalidade da teoria construída. É de notar o interesse em rever a teoria construída tendo em conta variáveis como o sexo, a classe social ou o estabelecimento de ensino de proveniência dos alunos, o que não foi possível por razões de tempo. Diversos estudos têm referido a importância de considerarmos estas variáveis, quer em termos de investigação, quer em termos de intervenção vocacional (Ferreira, 2011; Koumoudourou et al., 2011; Leung, Hou, Gati & Li, 2011; Quimby & O'Brien, 2004). Por exemplo, Koumoudourou e colaboradores (2011) demonstram que o desenvolvimento vocacional das raparigas tende a ser mais determinado por características pessoais de personalidade, enquanto o dos rapazes parece ser mais influenciado por características relacionais. Por conseguinte, uma análise pormenorizada das diferenças nas conceções que os alunos têm acerca dos múltiplos papéis em função do sexo permitiria destrinçar a relevância dos diferentes fatores pessoais e contextuais na implementação de decisões nas raparigas e nos rapazes. Os resultados poderiam, ainda, ser analisados em função de variáveis diversas de acordo com o grupo em questão. Relativamente ao grupo de alunos, para além das variáveis já referidas, poderíamos considerar as opções realizadas (via de formação geral e via de formação profissionalizante) ou os projetos a longo prazo. Relativamente ao grupo de pais, poderíamos considerar variáveis como a sua profissão ou nível de escolaridade. Relativamente aos professores e aos psicólogos, poderíamos considerar o tempo de serviço ou a formação de base. Estes diversos ângulos de leitura das conceções dos participantes, certamente ofereceriam pistas relevantes à compreensão diferenciada das características e condições que determinam a implementação de decisões no ensino secundário. Além disso, seria interessante analisar a implementação das decisões tendo em conta

diferentes indicadores do ajustamento dos alunos quer do ponto de vista académico, quer do ponto de vista social.

Considerados os contributos específicos deste trabalho para a prática e investigação futuras, defendemos a necessidade da intervenção em Orientação se assumir como uma prioridade da investigação em psicologia e da política educativa nacional tendo em vista o sucesso educativo para todos.

Referências

- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos. Contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes. *Psicologica*, 26, 9-26.
- Abreu, M. V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para a atuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.). *Psicologia vocacional. Perspetivas para a intervenção* (pp. 159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Betz, N. (2001). Career self-efficacy. In F. L. Leong & A. Barak (Eds.). *Contemporary models in vocational psychology. A volume in honor of Samuel H. Osipow*. (pp. 55-77). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Billett, S., & Ovens, C. (2007). Learning about work, working life and post-school options: Guiding students' reflections on paid part-time work. *Journal of Education and Work*, 20(2), 75-90.
- Carvalho, M. (2007). *Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário* (Tese de mestrado não publicada). Universidade do Minho, Braga.

- Carvalho, M. & Taveira, M. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no ensino secundário: Perspetivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 2(XXVIII), 333-341.
- Cinamon, R. G. & Dan, O. (2010). Parental attitudes toward preschoolers' career education: A mixed-method study. *Journal of Career Development*, 37(2), 519-540. doi: 10.1177/0894845309357050
- Creed, P., & Patton, W. (2003). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 21-33.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377-392.
- Duarte, M. E. (2009). Um século depois de Frank Parsons: escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da vida? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-13. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Ferreira, S. (2011). *Um olhar crítico sobre a psicologia vocacional: género, classe social e relação família-trabalho em adolescentes e jovens adultos e adultas* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Ferreira, A., Nascimento, I. & Fontaine, A. (2009). O papel do professor na transmissão de representações acerca de questões vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 43-56. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Fuller, B. & Marler, L. E. (2009). Change driven by nature: A meta-analytic review of the proactive personality literature. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 329-345. doi: 10.1016/j.jvb.2009.05.008
- Gomes, I. & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Braga: CEEP/UM.

- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projetos vocacionais de adolescentes e jovens* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Porto, Porto.
- Gonçalves, C. M. & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 8(1)*, 1-17. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Guichard, J. (2011, maio). *How to help people develop their careers and design their lifes in western societies at the beginning of the 21st century?* Comunicação apresentada no Seminário “Competencies for Designing a Life”, Lisboa.
- Jome, L., & Phillips, S. (2005). Counseling for choice implementation. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 466-481). London: John Wiley and Sons.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Koumoundourou, G., Tsaousis, I. & Kounenou, K. (2011). Parental influences on Greek adolescents’ career decision-making difficulties: The mediating role of core self-evaluations. *Journal of Career Assessment, 19(2)*, 165-182. doi: 10.1177/1069072710385547
- Lent, R. W. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-227). Hoboken: John Wiley & Sons Inc.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 36-49.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th. ed., pp. 255-311). Oxford: Jossey-Bass.

- Leung, S. A., Hou, Z. J., Gati, I. & Li, X. (2011). Effects of parental expectations and cultural-values orientation on career decision-making difficulties of Chinese university students. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 11-20. doi:10.1016/j.jvb.2010.08.004
- Meijers, F. & Wijers, G. A. (2000). *A meaningful business. Career advice services in a new light*. Rotterdam: LDC, National Centre for Career Issues.
- Mouta, A. & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultadoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org/br/rbop>
- Obschonka, M., Silbereisen, R. K., Schmitt-Rodermund, E. & Stuetzer, M. (2011). Nascent entrepreneurship and the developing individual: Early entrepreneurial competence in adolescence and venture creation success during the career. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 121-133. doi:10.1016/j.jvb.2010.12.005
- Patton, W. A. & Smith, E. (2009). Part-time work of school students: Impact on employability, employment outcomes and career development. *Australian Journal of Guidance and Counseling*, 19(2), 216-224.
- Pinto, J. (2010). *Gestão pessoal da carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsiros de investigação* (Tese de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psicologica*, 26, 135-149.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-137.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Professores e desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.

- Pocinho, M., Correia, A., Carvalho, R. & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212. Recuperado de <http://pepsic.bvs-psi.org.br/rbop>
- Quimby, J. L. & O'Brien, K. M. (2004). Predictors of student and career decision-making self-efficacy among nontraditional college women. *The Career Development Quarterly*, 52, 323-339.
- Rosário, P. S., Almeida, L. S. & Oliveira, A. D. (2000). Estratégias de autorregulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: Uma investigação no ensino secundário. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 2, 197-213.
- Saks, A. M., Gruman, J. A. & Cooper-Thomas, H. (2011). The neglected role of proactive behavior and outcomes in newcomer socialization. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 36-46. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.007
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1), 129-143.
- Silva, A. D., Taveira, M. C. & Nhaposse, J. W. (2010, julho). *Perceção dos professores, pais e alunos moçambicanos sobre o desenvolvimento vocacional na adolescência*. Trabalho apresentado no I Seminário Internacional “Contributos da Psicologia em Contexto Educativo”, Braga.
- Soares, M. C. (1998). *A influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades de formação de pais* (Tese de mestrado não publicada). Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistémica e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.
- Watts, A. G. (2008). Career guidance and public policy. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp.341-353). Netherlands: Springer.

- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32(4)*, 493-568.
- Zimmerman, B. J. & Cleary, T. J. (2006). Adolescents' development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp.45-69). Greenwich: Information Age Publishing.