



**Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia**

Martina Königstedt

Educação e Carreira

**Estudo de avaliação da eficácia de uma
intervenção psicológica**

**Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia Escolar**

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

Braga, Janeiro de 2008

AGRADECIMENTOS

À Doutora Maria do Céu, pelo apoio manifestado ao longo deste processo que conduziu à elaboração deste trabalho. Um sincero agradecimento pela forma sábia como me conduziu.

Às colegas do Mestrado, que partilharam comigo parte desta caminhada. Agradeço especialmente à Helena que me abriu as portas da sua casa e que em longas horas de trabalho nunca perdeu o ânimo e o bom humor.

Ao Dieter e ao Nuno, pelo amor, pelo apoio e pela compreensão.

À minha mãe que me deu uma lição de coragem de vida e que me ensinou a ser persistente. A ela dedico este trabalho.

Abstract

Career Education: A Study about the Effects of a Psychological Intervention

This study presents the results of the impact of a career intervention with twelve sessions carried out in the classroom context, with a total of 82 ninth grade students from both sexes (43 girls and 39 boys), with ages ranging from 13 to 17 years and a mean age of 14, 4 years, attending a public secondary school in the centre region of Portugal. Following a quasi-experimental test design, two different outcome measures were administrated, the Career Exploration Survey (CES; Stumpf et al., 1983, adapted by Taveira, 1997) and the Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati & Osipow, 2002, 2000, adapted by Silva, 2005). Results indicate significant gains ($p < 0,01$) concerning all career exploration process dimensions measured by the CES. Difficulties on career decision making decreased significantly ($p < 0,01$), concerning the following dimensions: lack of information about occupations and total mean of the questionnaire ($p < 0,05$). Moreover, a consistent pattern of negative correlations between several CES dimensions, especially in what concerns the career process dimensions, and the decision making process dimensions of the CDDQ were also registered. Succinctly, instrumentality attributed to environmental exploration, the systematic and intentional nature of exploratory behaviour, as well as the quantity of information explored and the satisfaction with this information are all negatively associated with total career decision making difficulties. Implications for the development of classroom career development interventions are discussed, taking into consideration the special contributes of career education and literature on outcomes and process of career intervention.

Resumo

Educação e Carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica

Este estudo apresenta os resultados do impacto de uma intervenção vocacional com doze sessões, implementada em contexto de sala de aula, junto de 82 alunos do 9ºano de escolaridade de ambos os sexos, (43 raparigas e 39 rapazes), com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos e uma média de idades de 14,4 anos, que frequentam uma Escola Secundária pública da Região Centro de Portugal. Num design quase experimental de pré e pós – teste foram aplicados dois instrumentos, o CES – Career Exploration Survey (Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira, 1993) e o CDDQ – Career Decision Difficulties Questionnaire (Gati & Osipow, 2002, 2000, versão adaptada por Silva, 2005). Os resultados encontrados apontam para ganhos significativos ao nível $p < 0,01$ em todas as variáveis do processo de exploração medido através do CES. As dificuldades na tomada de decisão baixaram significativamente ($p < 0,01$) relativamente à dimensão Falta de Informação acerca das Ocupações e igualmente na medida do Total do Questionário Dificuldades na Tomada de Decisão ($p < 0,05$). Adicionalmente, verificou-se um consistente padrão de correlações de sentido negativo entre diversas dimensões do CES, com destaque para o processo de exploração, e as dimensões do CDDQ que se referem ao decurso do processo da tomada de decisão. Sucintamente, a instrumentalidade atribuída à exploração do meio, a natureza sistemática e intencional do comportamento exploratório, bem como a quantidade de informação explorada e a satisfação com esta informação correlacionam-se todas negativamente com o total das dificuldades de decisão de carreira. Discutam-se as implicações para o desenvolvimento de intervenções, em contexto de sala de aula, destinadas ao desenvolvimento de carreira, com atenção aos contributos especiais da Educação para a Carreira e à literatura sobre resultados e processo da intervenção de carreira.

ÍNDICE

| | Página |
|--|--------|
| Lista de quadros e de figuras | IX |
| 1. Introdução | 1 |
| 2. Revisão da Literatura | |
| 2.1. A eficácia das intervenções vocacionais programadas em contexto educativo | 6 |
| 2.2. Modelos de intervenção no âmbito da Educação para a Carreira | 25 |
| 2.2.1. O conceito e o modelo norte-americano | 25 |
| 2.2.2. Outros modelos de implementação | 34 |
| 2.2.3. Implicações para o processo de ensino – aprendizagem e a sua organização | 40 |
| 2.3. Educação para a Carreira: a ênfase no conceito da exploração | 50 |
| 2.3.1. Concepções da Psicologia sobre a exploração | 50 |
| 2.3.2. O estudo da exploração vocacional: implicações para a educação para a carreira | 66 |
| 3. Estudo empírico | 74 |
| 3.1. Introdução: Estudo de avaliação da eficácia da intervenção “Ser Activo – Explorar para Decidir” | 74 |
| 3.2. Método | 76 |
| 3.2.1. Problema, questões e hipóteses de estudo | 76 |
| 3.2.2. Caracterização da amostra | 79 |
| 3.2.3. Programa de intervenção e medidas da avaliação da eficácia | 84 |
| 3.2.4. Procedimento | 100 |
| 3.2.5. Análises | 101 |
| 3.3. Resultados | 108 |
| 3.3.1. Impacto da intervenção na activação da exploração vocacional | 109 |

| | |
|---|-----|
| 3.3.2. Impacto da intervenção na redução das dificuldades na tomada de decisão vocacional | 111 |
| 3.3.3. Impacto da intervenção na relação entre a exploração e as dificuldades na tomada de decisão vocacional | 113 |
| 4. Discussão dos resultados | 128 |
| 5. Conclusões | 134 |
| Bibliografia | 138 |
| Anexos | |

Lista de Quadros e de Figuras:

| | Pagina |
|---|--------|
| Quadro 1: Plano da Intervenção: “Ser Activo – Explorar para Decidir” | 88 |
| Quadro 2: Resumo da Constituição do CES | 96 |
| Quadro 3: Análise da Normalidade do CES | 103 |
| Quadro 4: Análise da Normalidade do CDDQ | 104 |
| Quadro 5: Exploração Vocacional: Medidas Descritivas, Pré e Pós - teste | 109 |
| Quadro 6: Efeitos da Intervenção: frequências e estatísticas do teste do sinal (CES) | 110 |
| Quadro 7: Dificuldades na Tomada de Decisão de Carreira: Medidas Descritivas, Pré e Pós - teste | 111 |
| Quadro 8: Efeitos da Intervenção: frequências e estatísticas do teste do sinal (CDDQ) | 112 |
| Quadro 9.1: Estatística do coeficiente de correlação – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Prontidão) – Pré – teste | 114 |
| Quadro 9.2: Estatística do coeficiente de correlação - Ró de Spearman – CES/CCDQ (Falta de Informação) – Pré – teste | 115 |
| Quadro 9.3: Estatística do coeficiente de correlação – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Informação Inconsistente/Total) – Pré – teste | 116 |
| Quadro 10.1: Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Prontidão) | 118 |
| Quadro 10.2: Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Falta de Informação) – Pós – teste | 120 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Quadro 10.3: | Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Informação Inconsistente/Total) – Pós – teste | 124 |
| Figura 1: | Aspirações Vocacionais dos Jovens | 80 |
| Figura 2: | Estatuto Profissional das Famílias | 82 |
| Figura 3: | Habilitações Literária das Famílias | 83 |

1. Introdução

Podemos constatar que o número de estudos de investigação científica que é conduzido por profissionais de psicologia que se encontram simultaneamente a trabalhar no terreno, continua a constituir uma minoria. Whiston (1996) aponta como uma das razões mais indicadas por parte dos psicólogos a falta de tempo destes profissionais para se envolverem em actividades de investigação. Apoiando-se em resultados de outros estudos (cf. Whiston, 1996), a autora defende, no seu artigo, a tese segundo a qual prática e investigação não constituem duas actividades mutuamente exclusivas mas, pelo contrário, que as duas actividades podem ser perspectivadas como fazendo parte de um contínuo onde cada um destes extremos constitui uma obrigação do psicólogo (Whiston, 1996). O benefício mútuo que prática e investigação podem produzir, já foi reconhecido no modelo do cientista – praticante aplicado no contexto da psicoterapia (Wampold, Lichtenberg & Waehler, 2003; Whiston, 1996).

A importância da ligação da prática psicológica à investigação e aos seus resultados, e os benefícios que esta ligação pode produzir, é uma questão que se reveste de grande importância também no domínio da psicologia educacional e vocacional e não constitui uma questão de carácter exclusivamente académico.

De acordo com dados disponibilizados pelo Ministério de Educação (2007a), no final do ano lectivo de 2006/07, a taxa de retenção dos alunos do 10º ano de escolaridade situou-se nos 20,3 %, percentagem que, embora elevado, representa uma redução da taxa, quando comparado com os resultados do ano lectivo de 2004/05 onde este valor ainda se situava nos 30%. Recentemente, o Ministério da Educação publicou um diploma que assegura uma mais eficaz reorientação do percurso formativo dos alunos no ensino secundário (2007b). Estes dados remetem-nos para a importância das actividades de intervenção vocacional desenvolvidas em contexto escolar e destinadas a apoiar a tomada de decisão dos alunos no que se refere à opção a tomar no final da escolaridade básica e que consiste,

primeiramente, na decisão de prosseguir estudos ou não e, num segundo momento, na escolha a realizar relativamente às diferentes modalidades educativas e formativas disponíveis.

Tendo em conta que a Orientação Escolar e Profissional dos alunos constitui uma das áreas de intervenção dos Serviços de Psicologia e Orientação a nível escolar (Decreto – Lei n.º 300/97, de 31 de Outubro) fica patente que estes serviços jogam um importante papel na concepção, organização e implementação das actividades a nível escolar, destinados a apoiar a tomada de decisão dos alunos. O mérito das diferentes intervenções levadas a cabo junto dos alunos do 9º ano no âmbito das actividades de Orientação Escolar e Profissional, com destaque para a consulta psicológica, tanto em grupo como individual, é indiscutível. Contudo, esta abordagem apresenta algumas fragilidades que se prendem, nomeadamente, com a percepção frequente da comunidade escolar sobre o seu carácter acessório no processo educativo global do aluno. O facto de se desenrolarem à margem das restantes actividades escolares reforça a percepção dos alunos, pais e da comunidade escolar em geral que a intervenção no âmbito do desenvolvimento vocacional é um processo desligado do processo de desenvolvimento académico e pessoal, quando a literatura de Psicologia vocacional indica que ambos se encontram em estreita relação (cf. Rodríguez Moreno, 1995). A aplicação de um programa de ensino que integre objectivos de promoção do desenvolvimento vocacional implica necessariamente a colaboração do corpo docente. Por seu turno, Taveira (2005) chama a atenção para a importância de desenvolver, em contexto escolar, programas de desenvolvimento vocacional de carácter essencialmente preventivo e promocional, cuja concepção tem em atenção as necessidades dos clientes, as características da escola e do seu contexto físico, social, cultural e económico. Sob este pano de fundo, o papel do psicólogo tende a alterar-se, devendo assumir funções de coordenação, supervisão e facilitação do processo. Programas desta natureza tendem a prolongar-se no tempo, e procuram multiplicar a intervenção de todos implicados no processo. Outros dados recentes

sugerem que, nos Estados Unidos de América (E.U.A.), e antes do ingresso no Ensino Secundário¹, o que em termos etários poderá ser equiparado à faixa dos catorze anos, o rendimento académico dos alunos se relaciona com o tipo de profissão a que aspiram, as opções que realizam no pós - secundário e com a sua capacidade de ser bem sucedidos e de prosseguir numa via ocupacional escolhida (cf. Lent, 2005).

Como parte de um serviço público e enquadrado na preocupação recente de avaliar a qualidade do serviço prestado aos utentes, torna-se importante, também, avaliar as intervenções realizadas a nível escolar que se destinam a favorecer o desenvolvimento vocacional dos jovens. Como referem Whiston, Brecheisen e Stephens (2003), caso fossem aplicadas às Intervenções vocacionais as mesmas exigências relativamente à eficácia que já se colocam com frequência no campo da consulta psicológica e da psicoterapia, os clientes privilegiariam as intervenções vocacionais cuja eficácia tenha sido comprovada.

O interesse que a temática da relação entre educação e aconselhamento de carreira suscitam recentemente na literatura de psicologia vocacional, bem como na esfera da política internacional, está bem patente, por exemplo, no extenso relatório que resume a análise e avaliação das práticas neste domínio de um conjunto de vinte e nove países, recentemente publicado pelo *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP) (Sultana, 2004).

No presente trabalho, para além da preocupação com a avaliação das práticas vocacionais no serviço público e o objectivo último de desenvolver e testar modelos de actuação de eficácia comprovada, optou-se por uma abordagem que se aproxima dos princípios preconizados pela educação para a carreira, e que tem como pano de fundo igualmente o reconhecimento da necessidade de encarar o desenvolvimento vocacional dos alunos como constitutivo do processo de ensino-aprendizagem e não como apenso a este (Rodríguez Moreno, 1995).

¹ No original, *Pre - high-school*

Mais precisamente, esta dissertação pretende estudar os efeitos da aplicação de uma intervenção destinada a favorecer a exploração vocacional de jovens do ensino básico, avaliando o seu impacto sobre o aumento dos comportamentos de exploração e os seus efeitos relativamente às dificuldades dos alunos na tomada de decisão de carreira. Adicionalmente, pretende-se aumentar a participação dos pais e Encarregados de Educação neste processo e promover a consciência e o envolvimento da comunidade escolar, relativamente ao carácter das actividades de exploração vocacional e a sua importância para o desenvolvimento dos jovens.

O estudo da exploração vocacional reveste-se de particular interesse porque, contrariamente às posições teóricas que concebem a exploração como um estágio no processo de desenvolvimento vocacional (cf. Super 1957 cit. in Flum & Blustein, 2000; cit. in Taveira, 2000), actualmente, diversos autores da psicologia vocacional defendem uma visão da exploração que a encara como um processo com funções adaptativas de grande importância ao longo da vida do indivíduo (Flum & Blustein, 2000).

Ao longo da presente dissertação será apresentada uma revisão da literatura da psicologia vocacional, com ênfase nas áreas temáticas que aportam conhecimentos essenciais para uma adequada apresentação da temática sob estudo. À escolha da literatura vocacional apresentada, presidiu o critério de abordar as três grandes áreas que se revestem de importância neste contexto, a literatura da avaliação da eficácia das intervenções em psicologia, a literatura acerca da Educação para a Carreira e as suas consequências a nível da prática e organização escolar e a literatura sobre o conceito da exploração vocacional. Segue-se a descrição do estudo empírico com a apresentação e discussão dos resultados observados. Na secção final do trabalho, retiram-se conclusões principais sobre o estudo.

Mais especificamente, no capítulo primeiro apresenta-se uma revisão da literatura que será iniciada com uma apresentação de estudos clássicos e recentes acerca da avaliação da eficácia da intervenção vocacional e a importância de que esta se reveste actualmente, tendo em conta a

necessidade de fundamentar a prática psicológica nos dados da investigação e de oferecer o tipo de intervenção mais adequado para os clientes. Seguidamente, e como o presente estudo se inscreve numa lógica da Educação para a Carreira, apresenta-se este conceito e lança-se alguma luz sobre os objectivos que se relacionaram com o seu aparecimento. Serão abordadas diferentes formas da sua implementação no terreno, bem como os objectivos diferenciados e implicações para a prática educativa. Segue-se uma abordagem do conceito da exploração vocacional com especial atenção para os contributos de diversos campos da ciência psicológica para a sua actual conceitualização. Neste processo, será dado destaque às teorias da motivação, da formação da identidade, da tomada de decisão e do desenvolvimento vocacional. Finalmente, explana-se a teoria da exploração vocacional, aborda-se o processo de construção da sua medida e referem-se algumas questões relacionadas com antecedentes e consequentes da exploração, bem como contributos teóricos mais recentes.

O capítulo empírico descreve, primeiramente, o tipo e os objectivos do estudo e, seguidamente, a amostra utilizada. Segue-se uma explanação dos pressupostos e características da intervenção vocacional levada a cabo com um grupo de 82 participantes, alunos finalistas do Ensino Básico e a descrição dos instrumentos utilizados. A apresentação dos dados e a análise estatística dos resultados iniciam-se com uma apresentação das medidas descritivas dos dados, seguida da indicação dos procedimentos estatísticos utilizados e dos resultados da intervenção propriamente ditos. Os resultados do estudo são finalmente discutidos, tendo em conta as hipóteses do estudo e a literatura analisada previamente.

2. Revisão da literatura

2.1. A eficácia das intervenções vocacionais programadas em contexto educativo

Nesta secção do presente trabalho apresentamos uma breve revisão da literatura nacional e internacional dedicada à temática da avaliação da intervenção psicológica com enfoque especial na eficácia das intervenções vocacionais, procurando realçar algumas das principais conclusões consideradas de maior relevância para o tema.

No que respeita as intervenções vocacionais programadas em contexto educativo, onde se incluem os programas de Educação para a Carreira, em Portugal, continua a ser pouco expressivo o número de produções científicas especificamente dirigidas para este domínio. Contudo, a atenção dispensada a esta temática tem aumentado e publicações nacionais recentes na área da Psicologia Educacional e de Psicologia Vocacional contemplam artigos referentes a esta problemática importante (cf. Leitão, 2004; Oliveira, 2004; Taveira, Coelho, Oliveira, & Leonardo, 2004).

A atenção dispensada a este tema noutros países e contextos é, no entanto, maior. Nos Estados Unidos da América e em 2003, a revista da especialidade de renome internacional “*Journal of Vocational Behavior*” incluiu, numa das suas edições, uma secção especial dedicada à investigação acerca do processo e dos resultados do aconselhamento de carreira. Um dos artigos (Heppner & Heppner, 2003) debruça-se sobre a importância do estudo das variáveis que actuam no processo de aconselhamento de carreira e outros dois reportam-se a resultados de meta-análises. Num destes casos, a investigação centra-se sobre estudos que comparam directamente diferentes modalidades de tratamento (Whiston et al., 2003). No outro, os autores procuram produzir dados adicionais relativamente aos “ingredientes críticos” já identificados para a eficácia da intervenção vocacional (Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin,

Miller, & Edens, 2003). Na sua introdução ao número temático, Susan Whiston (2003) conclui que os estudos analisados reflectem o (então) actual estado de conhecimento acerca deste tema, e que, igualmente, apontam os caminhos para futuras investigações no domínio.

Whiston e Sexton (1998) distinguem na sua revisão acerca dos resultados da intervenção dos psicólogos escolares, baseada no modelo de aconselhamento compreensivo² de Gysbers e Henderson (1994 cit in Whiston & Sexton, 1998), entre dois tipos de revisão da investigação da eficácia das intervenções vocacionais: a revisão qualitativa da literatura e o método da meta-análise. No presente trabalho serão feitas referências a ambos os tipos de estudo, embora com maior pendor para os últimos. Relativamente aos conteúdos abordados, a ênfase é colocada nos estudos que se dedicam à avaliação da eficácia dos resultados da intervenção vocacional e não ao processo da intervenção. Esta opção prende-se principalmente com os objectivos do presente estudo empírico adiante delineado. Reflecte, também, a natureza escassa de estudos neste último domínio, contrastando com a grande quantidade de trabalhos existentes noutros domínios da intervenção psicológica, como é o caso dos estudos do processo psicoterapêutico (Heppner & Heppner, 2003).

Perante a atenção crescente dispensada à diversidade das populações que recorrem aos serviços de orientação e de desenvolvimento de carreira e o imperativo de satisfazer necessidades diferenciadas, diversos autores vocacionais têm chamado à atenção para a importância de proporcionar aos clientes intervenções diferenciadas e desenhadas para as suas necessidades específicas. Como aponta Walsh (2003), “*o campo actual do aconselhamento de carreira é inquestionavelmente multidimensional*” (p. 459), e a diversidade de problemáticas e abordagens teóricas está mais do que nunca bem patente. Perseguindo o objectivo de melhorar a eficácia das intervenções de carreira, Spokane, Fouad e Swanson (2003) apontam a necessidade dos profissionais de orientação dirigirem a sua atenção não

² Comprehensive guidance, no original.

somente para os aspectos terapêuticos da intervenção de carreira mas considerarem, igualmente, as reacções à intervenção pelo ambiente físico e sócio-cultural em que o cliente se encontra inserido e no âmbito do qual terá que implementar as suas escolhas. Em consonância, Spokane e colaboradores (2003, p.455) defendem a tese que, perante a crescente diversidade dos clientes que recorrem aos e solicitam os serviços de intervenção na carreira, a probabilidade de satisfazer as suas necessidades e de obter melhores resultados aumenta se for conseguido incorporar o factor do contexto sócio-cultural como um dos determinantes fundamentais nas concepções teóricas acerca do desenvolvimento da carreira e se as estratégias de intervenção forem formuladas em conformidade.

A par da consulta psicológica individual ou da consulta psicológica em grupo, temos assistido ao aumento do espectro de intervenções vocacionais disponíveis, quer com intervenção de um técnico, quer recorrendo a diversos materiais impressos ou com emprego de meios informáticos ou da *Internet*. Perante a diversidade de abordagens e metodologias possíveis e seguindo a definição de Spokane e Oliver (1983 cit. in Silva, 2004a), a intervenção vocacional é perspectivada, ao longo do presente trabalho, como qualquer “tratamento ou esforço executado com a intenção de melhorar o desenvolvimento de carreira de um indivíduo ou com o propósito de capacitar a pessoa a realizar melhores decisões relacionada com a carreira” (p. 96).

Spokane (1991) propõe um modelo que retrata os níveis de intervenção num centro de aconselhamento compreensivo, e propõe uma classificação das intervenções de carreira que conjuga simultaneamente os níveis de investimento do cliente e o grau de envolvimento do conselheiro. O autor identifica cinco níveis de intervenção – I a V – com envolvimento crescente do psicólogo, cuja actuação se inicia a partir do nível III. Partindo da “Informação” no nível I, passa pelas “Actividades auto – administradas”, “Modos de tratamento alternativo”, “Consulta psicológica em grupo” e finalmente pela “Consulta psicológica individual”. Cada etapa permite, ao

cliente, experimentar níveis de investimento distintos e progressivamente crescentes (cf. Spokane, 1991; 2004).

Tendo em conta a multiplicidade de possíveis tratamentos e intervenções, são equacionados por aquele autor, entre outros aspectos, os respectivos benefícios para o cliente e os custos da intervenção em função das várias modalidades. De acordo com Spokane (2004), será razoável esperar que as intervenções de nível I e II, que envolvem menores custos e não implicam a participação do psicólogo terão ganhos mais modestos para o cliente do que aquelas que envolvem abordagens mais intensivas com intervenção do psicólogo.

Desde a década de quarenta, a questão da eficácia das intervenções de carreira tem sido estudada nos Estados Unidos da América (Silva, 2004a; Spokane, 2004). Presentemente existe já um vasto corpo de estudos neste campo, nos quais se abordam questões diversas e se utilizam metodologias distintas, tal como nos evidencia Silva (2004a), na sua revisão dos efeitos da intervenção vocacional. A primeira geração de estudos inclui revisões da literatura de carácter qualitativo e tem o seu início com o trabalho de Williamson e Bordin (1941 cit. in Faria & Taveira, 2007; cit. in Silva, 2004a) que surge como a primeira revisão crítica da literatura, especificamente destinada a avaliar o impacto do aconselhamento educacional e vocacional. Contudo, foi Roger Myers (1971 cit. in, 2004a; cit. in Spokane, 2004) o primeiro investigador que através da análise de um conjunto alargado de trabalhos, procurou estudar os resultados do aconselhamento vocacional e educativo nas áreas da tomada de decisão e desempenho de papéis. Este autor apresentou ainda um conjunto de recomendações de carácter metodológico e técnico, destinadas a aperfeiçoar a investigação na área (Silva, 2004a). De entre o conjunto de estudos que se seguiram, destaca-se, entre outros, o trabalho de Krumboltz, Backer-Haven e Burnett (1979 cit. in Fretz, 1981; cit. in Silva, 2004a). Estes autores concluíram que as intervenções dos conselheiros ou psicólogos produzem, de facto, nos seus clientes, aumentos mensuráveis nos resultados de determinadas medidas de critério como também identificaram certos aspectos na sua actuação que

ajudam os clientes a fazer escolhas mais acertadas (Silva, 2004a). Outro estudo conduzido pouco tempo depois por Holland, Magoon e Spokane (1981 cit. in Silva, 2004a, cit. in Spokane, 2004), para além de confirmar a eficácia da intervenção vocacional, levou a identificação de cinco factores, comuns aos tratamentos analisados no seu estudo, que contribuem para a produção dos resultados positivos junto dos clientes. Os factores identificados foram: (a) Aquisição de uma estrutura cognitiva para a compreensão do EU, do mundo de trabalho, e dos aspectos relacionais de ambos; (b) Informação sobre Eu e o mundo de trabalho; (c) Ensaio cognitivo de aspirações, sonhos, esperanças, etc.; (d) Apoio social ou reforço por parte do psicólogo, de um colega de seminário, membro familiar, par, etc.; e (e) Mobilização de comportamento exploratório persistente (Spokane, 2004, p.462).

Igualmente em 1981 foi publicado o artigo de Fretz (1981) que se debruça também sobre a avaliação da eficácia das intervenções de carreira. Este autor coloca grande ênfase na necessidade de relacionar as características dos clientes, com os parâmetros do tratamento e os resultados visados na intervenção para, desta forma, poder contribuir para a compreensão da interacção existente entre estas variáveis (Fretz, 1981). Este tipo de estudos designado por *ATI – Aptitude –Treatment Interaction* (Fretz, 1981; Silva, 2004a; Spokane, 2004) permite avaliar, simultaneamente, determinados atributos do cliente, a diversos níveis, tais como variáveis demográficas e psicológicas, incluindo as vocacionais, com os parâmetros do tratamento como o grau de estruturação, o contexto interpessoal e o conteúdo, com a possível variedade de resultados esperados nos domínios de conhecimentos e competências de carreira, e dos comportamentos relacionados com a carreira, como, por exemplo, a procura de informação e os sentimentos relacionados e o desempenho eficaz de papéis (Fretz, 1981). Desta forma, e na opinião de Fretz (1981), será possível avaliar o impacto que determinadas características dos clientes terão na relação entre tratamento e resultados obtidos. De acordo com Spokane (2004), este ponto de vista corrobora a sua posição que as

diferenças individuais são importantes no desenvolvimento de carreira e, por conseguinte, também o serão a nível das intervenções de carreira.

Uma importante conclusão da recente e muito abrangente revisão da literatura vocacional internacional elaborada por Guindon e Richmond (2005) foca precisamente o facto que uma das questões profissionais mais salientes expressa na análise dos artigos do ano de 2004, se prende com a preocupação dos investigadores em definir o tipo de intervenção mais adequado para diferentes tipos de populações. Focando uma temática específica neste âmbito tão vasto, e a título de exemplo, pode ser referida a investigação de Akos, Konold e Niles (2004 cit. in Guindon & Richmond, 2005) que no seu estudo avaliaram a “prontidão para a carreira”³ de estudantes do 8º ano de escolaridade, concluindo que parte destes, confrontados com a tarefa de realizar opções curriculares, não apresentam a prontidão necessária para esta escolha, realçando a importância de uma avaliação do correspondente perfil dos alunos, de forma a permitir aos profissionais de orientação determinar a intervenção mais apropriada. Num outro artigo, Sampson, Peterson, Reardon e Lenz (2000) propuseram um modelo, destinado a melhorar os serviços oferecidos no âmbito da carreira, no qual a “avaliação da prontidão”⁴ dos clientes para realizar decisões vocacionais constitui a base para a tomada de decisão do psicólogo relativamente ao tipo de intervenção de carreira mais apropriado. Neste contexto, os autores apresentam um modelo de avaliação da prontidão para a carreira, composto por cinco passos que, como já se referiu, destina-se a auxiliar o conselheiro na selecção do tratamento mais adequado.

Uma segunda geração de estudos da eficácia das intervenções de carreira, surge com a meta-análise de Smith e Glass (1977 cit. in Silva, 2004a), técnica estatística que permite reanalisar os dados resultantes de um conjunto de estudos já existentes (Spokane, 2004). A principal estatística utilizada na meta-análise é o cálculo do *effect size* (ES), traduzido como medida do efeito (Spokane, 2004) ou magnitude de efeito (Silva, 2004a),

³ *Career readiness* no original

⁴ *Readiness assessment* no original

cujo forma mais simples de cálculo realiza-se obtendo a diferença entre a média do grupo de tratamento e da média do grupo de controlo, dividindo o resultado pelo desvio padrão do grupo de controlo (Silva, 2004a; Spokane, 2004).

Spokane e Oliver (1983 cit. in Oliver & Spokane, 1988; cit. in Silva, 2004a; cit. in Spokane, 2004) aplicaram esta técnica a um numeroso conjunto de estudos sobre a eficácia da intervenção vocacional, seleccionados de acordo com critérios previamente estabelecidos. Na comparação de todos os grupos, de tratamento e de controlo, obtiveram uma magnitude do efeito (ME)⁵ média de 0,85 o que sugere que, em média, os clientes que beneficiaram de uma qualquer forma de tratamento, quando comparados com aqueles que não receberam nenhum tratamento, superaram estes em 80% (Silva, 2004a). Para além desta conclusão relativamente aos efeitos positivos da intervenção vocacional, estes autores, baseados noutras análises efectuadas, ainda levantaram a hipótese da superioridade da intervenção vocacional junto de grupos ou classes, quando comparados com a intervenção individual ou alternativa (Silva, 2004a). No mesmo ano, Baker e Popowicz (1983 cit. in Oliver & Spokane, 1988) conduziram uma meta-análise acerca dos resultados da intervenção vocacional com recurso a programas de Educação para a Carreira, baseada em dezoito estudos, e encontraram uma magnitude de efeito de 0,50.

Em 1988, Oliver e Spokane conduziram outro estudo onde motivado por críticas metodológicas que lhes tinham sido dirigidas (Oliver & Spokane, 1988; Spokane, 2004), expandiram e reanalisaram os seus dados, já anteriormente tratados. Uma vez que, de facto, a intervenção vocacional mostrou ser eficaz, os autores pretendiam estudar se um dado tratamento será mais eficaz para um tipo de cliente do que para outro, procurando também responder à questão se a duração do tratamento afecta a magnitude do efeito da intervenção (Oliver & Spokane, 1988). Os autores levantaram um conjunto de hipóteses, como a potencial relação existente

⁵ ES, no original

entre os resultados das intervenções de aconselhamento de carreira e diferentes características dos estudos tais como constituição da amostra, desenho do estudo, tipo de tratamento, tipo de medidas dos resultados, taxa de abandono e experiência do profissional. Outros objectivos do estudo consistiam na avaliação da consequência da introdução de uma ponderação na magnitude do efeito dos estudos analisados e, também, na observação da influência dos *outliers*⁶ sobre os valores que a magnitude do efeito assume (Oliver & Spokane, 1988). Os dados apurados relativamente a estas duas questões indicam, de facto, a existência de diferenças estatisticamente significativas. Relativamente à primeira questão levantada, a ME média para os 58 estudos considerados foi de 0,82, descendo este valor para 0,48, após a ponderação da ME de cada estudo com o número de participantes. Relativamente ao efeito da presença de *outliers* sobre a ME e, considerando os dados não ponderados, a não inclusão do estudo com maior número de participantes (n = 2.245), levou a um aumento muito ligeiro da ME, passando de 0,82 para 0,84. Quando foram eliminados os dois estudos com maiores valores de ME, ambos superiores a 3, a magnitude do efeito média desceu para 0,65. Partindo dos dados ponderados, a eliminação do estudo com um N maior elevou a ME para 0.69, a eliminação dos dois estudos com maior ME provocou uma descida da magnitude do efeito média para 0.39 (Oliver & Spokane, 1988, quadro 2). A comparação destes dados permite concluir que os resultados apurados relativamente à eficácia da intervenção vocacional dependem grandemente do conjunto de procedimentos estatísticos adoptados e variam em função destes.

De entre o numeroso conjunto de outras análises que Oliver e Spokane (1988) efectuaram neste estudo, pretendemos referir aqui ainda aqueles que se reportam à relação encontrada entre os resultados do aconselhamento de carreira e os diferentes tipos de tratamento sob consideração (Oliver & Spokane, 1988). Especifica-se, entre outros dados, o

⁶ Um *outlier* é, por definição, uma observação atípica e pouco frequentes. Considera-se *outlier* uma observação que se situa a uma distância anormal relativamente a outros valores de uma amostra da população. Tendo em conta média e desvio padrão da amostra, espera-se que na distribuição estatística dos dados estes se encontrem dentro de um determinado intervalo. Assim, numa representação gráfica dos dados encontrados, um *outlier* é um ponto que se localiza longe do resto dos dados.

tipo de tratamento e média e desvio padrão para a magnitude do efeito, o número de horas dispendidas e o número de sessões utilizadas. De entre as diversas modalidades de tratamento listadas, a intervenção para a carreira com turmas surge com um maior valor de ME, nomeadamente de 2.05. Simultaneamente, e como seria de esperar, é nesta modalidade que o número médio de horas/ número médio de sessões empregues apresenta os valores mais elevados com respectivamente 20.89 e 15.53. Para além de uma categoria especificada como “outros” cujo valor médio de ME surge com 0.99, são os seminários⁷ e grupos estruturados e o aconselhamento individual que, a seguir, apresentam valores médios de ME mais elevados com 0.75 e 0.74 respectivamente. Quanto ao número de horas/sessões dispendidos, em média, nestes tratamentos, os primeiros apresentam valores de 5.86 e 3.67, enquanto o aconselhamento individual se prolongou por 1.42 horas ao longo de 1.70 sessões. O aconselhamento em grupo apresenta um valor médio de ME de 0.62 e o número de horas/sessões dispendidas ronda os 7.74 e 6.90. A intervenção assistida por computador apresenta um valor médio de ME de 0.59 enquanto os valores mais modestos surgem para a modalidade sem intervenção do conselheiro que apresentou o valor de ME mais reduzido com 0.10.

A partir de uma selecção de entre o conjunto das intervenções anteriormente referidas, e com o objectivo de esclarecer a relação existente entre a ME e a intensidade do tratamento (número de sessões e número total de horas), os autores calcularam, para cada tipo de intervenção, o efeito por hora, o efeito por sessão, o efeito por hora e conselheiro e o custo por cliente (Oliver e Spokane, 1988). Tendo em conta somente os primeiros dois indicadores, o aconselhamento individual surge claramente como o mais eficaz. Contudo, quando é considerado o número de clientes tratados por hora, as intervenções de grupo revelam os valores mais elevados. Concretamente, surgem como mais eficazes os seminários e grupos estruturados, seguidos pelos outros formatos de grupo como as intervenções

⁷ No original, *workshops*

de carreira a nível das turmas e o aconselhamento em grupo. Finalmente, e com respeito ao cálculo de custo efectuado, o aconselhamento individual apresenta custos mais elevados, enquanto os seminários e grupos estruturados apresentam a razão de custos mais favorável.

De entre as implicações para a prática referidas por Oliver e Spokane (1988), conta – se a conclusão segunda a qual, aparentemente, um aumento do número de horas no tratamento aumenta a possibilidade de obter resultados favoráveis. Os autores registam variações na eficácia das diferentes intervenções, surgindo o aconselhamento individual como o mais eficaz por hora de tratamento, mas também o mais dispendioso, enquanto os seminários apresentam custos mais reduzidos mas também se revelam menos eficazes por hora de tratamento.

Dos dados apresentados decorre que as conclusões a tirar destes resultados podem variar grandemente em função da combinação de dados considerados e do tipo de tratamento estatístico que se aplica.

Volvida uma década sobre este trabalho, Whiston, Sexton e Lasoff (1998) desenvolveram outro estudo, cujo objectivo consistiu em replicar e expandir a meta-análise efectuada por Oliver e Spokane. Estes autores introduziram diversas alterações e refinamentos técnicos, como a utilização de estimativas corrigidas nos procedimentos estatísticos utilizados, que aqui não serão detalhadas. Somente apresentamos sumariamente os resultados encontrados neste estudo por Whiston e colaboradores (1998). Os autores conduziram um conjunto de análises para avaliar, entre outros, o impacto das características dos participantes nos resultados, o efeito das características metodológicas dos estudos a nível da sua magnitude do efeito, factores do tratamento e resultados das intervenções de carreira, o impacto das características das medidas de resultado na ME e a relação existente entre a intensidade do tratamento e a magnitude do efeito encontrada. De entre os factores de tratamento com impacto nos resultados obtidos, os autores registaram uma relação não linear entre a duração do tratamento e o valor da ME, com resultados mais elevados para intervenções com uma duração de 9 ou 10 sessões e valores mais reduzidos

da ME para tratamentos de 13 sessões (Whiston et al., 1998). Quanto à modalidade de intervenção considerada mais eficaz, estes autores registaram valores da ME mais elevados para o aconselhamento individual, quando comparado com a modalidade de aconselhamento em grupo. Como menos eficazes foram identificados as intervenções sem participação do psicólogo. Globalmente pode ser dito que estes autores encontraram, à semelhança de outros estudos já referidos, resultados que indicam que a intervenção vocacional é globalmente eficaz. Contudo, quando é aplicado o procedimento estatístico que usa estimativas corrigidas, os valores da ME apurados são geralmente inferiores aos previamente encontrados. Ao contrário de Oliver e Spokane (1988), Whiston e colaboradores (1998) não encontraram uma relação entre intensidade de tratamento e efeito esperado da intervenção. Os resultados dos dois estudos também divergem quanto à modalidade de intervenção identificada como sendo a mais eficaz, já que os maiores valores da ME encontrados por Oliver e Spokane (1988) estão associados às intervenções da educação para a carreira com turmas, enquanto Whiston e colaboradores (1998) obtiveram maiores valores para o aconselhamento individual. Outra conclusão deste estudo prende-se com a constatação dos autores que a vasta área de intervenções de carreira não constitui um grupo homogéneo que produz um efeito uniforme, consistindo, antes, num conjunto variado de intervenções que produzem resultados distintos (Whiston et al., 1998).

Num outro estudo, Susan Whiston (2002 cit in Whiston et al., 2003) combinou os resultados encontrados nestes dois estudos através de um procedimento de ponderação e encontrou, entre outros resultados, uma magnitude de efeito média de 1,17 para as intervenções da educação para a carreira e uma ME média de 0,92 para a consulta vocacional individual. Os procedimentos estatísticos utilizados não permitiram, contudo, a afirmação de uma diferença estatisticamente significativa entre as diferentes intervenções.

Posteriormente, Whiston e colaboradores (2003) conduziram uma meta-análise baseada em 57 estudos, publicados entre os anos 1975 e

2000, abrangendo um total de 4732 sujeitos. Os autores consideraram exclusivamente estudos que realizaram comparações directas entre diversos tipos de intervenção. Como aponta Silva (2004a), trata-se de uma abordagem inovadora, uma vez que nunca antes tinha sido conduzida uma análise nestes moldes. Este autor destaca igualmente a potencial utilidade deste estudo em identificar o impacto diferencial de diferentes modalidades de intervenção. Os resultados deste estudo, contudo, não corresponderam às expectativas levantadas (cf. Spokane, 2004), já que a maior parte das comparações efectuadas não originaram resultados com significância estatística. Contudo, foi possível encontrar alguns resultados importantes quando considerados globalmente. Em conformidade com os resultados encontrados noutras investigações, foi possível verificar que as intervenções realizadas sem a presença de um psicólogo são menos eficazes que outras formas de tratamento e, na mesma linha, que intervenções eficazes devem incluir uma componente de aconselhamento. O uso de modalidades de intervenção com recurso a computadores prova ser mais eficaz quando complementado com uma componente de aconselhamento (Whiston et al., 2003). Quando comparados com outros grupos não estruturados, os seminários ou os grupos estruturados parecem apresentar uma maior utilidade para os clientes. Os autores encontraram variações entre estas duas modalidades e igualmente diferenças relativamente à eficácia de diferentes seminários quando estes foram comparados. Contudo, os resultados da meta-análise não permitiram identificar, de forma clara, as características dos seminários que revelaram ser mais eficazes (Whiston et al., 2003). Estes autores sublinham a importância da construção de um sistema de diagnóstico vocacional como proposto por Rounds e Tinsley (1984 cit. in Whiston et al., 2003) que possa ser utilizado para determinar quais os clientes que beneficiam, em que circunstâncias, de que tipo de intervenção de carreira.

Como já foi referido, os diversos estudos de meta-análise conduzidos coincidem na conclusão que a intervenção vocacional tem na realidade um efeito mensurável embora os valores apontados pelos diversos

investigadores variem consideravelmente. Contudo, não tem sido possível identificar, de forma consistente, características dos clientes ou do tratamento que pudessem servir de variáveis moderadoras na explicação das magnitudes do efeito encontradas na literatura (Brown et al., 2003). Para além de concluir que as intervenções sem participação do conselheiro tendem a revelar menor eficácia que todas as outras formas de tratamento, os estudos não revelam dados consistentes. Brown e Ryan Krane (2000 cit. in Brown et al., 2003) levantaram a hipótese que o tipo de actividade realizada na intervenção pudesse ter um papel preponderante na obtenção dos resultados, isto é que alguns “ingredientes” presentes no tratamento pudessem aumentar a eficácia da intervenção, independentemente da modalidade considerada. Baseado nos resultados de uma meta-análise conduzida por Ryan (1999 cit. in Brown et al., 2003) onde esta investigadora, mediante o desenvolvimento de um sofisticado sistema de codificação, conseguiu identificar, de entre um conjunto de dezanove componentes de intervenção, cinco potencialmente decisivos para os resultados da intervenção, independentemente do formato escolhido, dos participantes, ou das características do estudo, Brown e Ryan Krane (2000 cit. in Brown et al., 2003) conduziram um novo estudo cujos resultados se sumariam em seguida.

Brown e Ryan Krane (2000 cit. in Brown et al., 2003; cit. in Silva, 2004a) analisaram somente estudos de intervenção de carreira especificamente relacionados com escolhas de carreira, incidindo num conjunto de variáveis como certeza na escolha, satisfação com a escolha, indecisão, e outros constructos relacionados com a capacidade do sujeito para realizar escolhas bem sucedidas, como a maturidade de carreira, a congruência, a identidade vocacional e crenças de auto-eficácia na tomada de decisão de carreiras. Os autores usaram um conjunto de procedimentos estatísticos sofisticados e actualizados e encontraram, entre outros resultados, e em consonância com outras investigações anteriores, valores da ME mais reduzidos para as intervenções sem participação de um conselheiro (ME=0,23). A mais elevada ME registada associa-se às

intervenções de grupo (ME =0,55), seguido pelas turmas/classes (ME=0,43) e pela intervenção individual (ME=0,41). Outra conclusão interessante deste estudo prende-se com a relação encontrada pelos investigadores entre o número de sessões da intervenção e a ME associada. Trata-se de uma relação não linear, expressa numa curva, onde os maiores valores da ME são atingidos entre a quarta e a quinta sessões, com uma ME média de 1.26, descendo a partir daí para assumir os valores mais baixos a partir da décima segunda sessão do tratamento com um valor da ME=0, 35 (Brown & Ryan Krane, 2000 cit. in Silva, 2004a).

Por último, e voltando às considerações iniciais, os autores do estudo foram capazes de demonstrar que existe um conjunto de cinco componentes específicos cuja inclusão aumenta a eficácia das intervenções nas quais são inseridas (Brown & Ryan Krane 2000 cit. in Brown et al., 2003; cit. in Silva, 2004a), a saber: (a) cadernos de trabalho e exercícios escritos; (b) interpretações e *feedback* individualizados; (c) informação sobre o mundo de trabalho; (d) modelação; (e) atenção à criação de suporte. Para além de comprovar a importância individual destes ingredientes críticos, os autores demonstraram, ainda, a existência de uma relação clara e positiva entre o número de componentes incluídos e a grandeza da magnitude do efeito associada à intervenção. Esta relação somente pôde ser comprovada até à inclusão de três dos componentes identificados, uma vez que nenhum dos estudos considerados na meta-análise utilizou simultaneamente mais que este número dos ingredientes considerados críticos (Brown & Ryan Krane 2000 cit. in Brown et al., 2003; cit. in Silva, 2004a).

Brown e colaboradores (2003), conduziram análises posteriores, de forma a reforçar as conclusões anteriormente obtidas e com o propósito adicional de clarificar a natureza destes ingredientes críticos e tirar algumas conclusões acerca da forma como estes podem ser implementadas no terreno, em intervenções destinadas a apoiar a tomada de decisão de carreira (Brown et al., 2003). Os autores realizaram um conjunto de análises

de forma a testar a hipótese alternativa “*more of anything is better*”⁸, isto é que os ingredientes identificados não têm eficácia/significado especial e que o mesmo resultado anteriormente descrito pode ser obtido através da combinação de um número crescente de quaisquer dos outros catorze componentes⁹ estudados (Brown et al., 2003). Para este efeito geraram aleatoriamente cem conjuntos diferentes contendo cinco destes ingredientes não – críticos (cf. Brown et al., 2003) e calcularam as magnitudes do efeito associadas. Os resultados obtidos permitiram rejeitar a hipótese alternativa levantada, contribuindo os dados encontrados para suportar a conclusão anterior do carácter especial dos cinco ingredientes críticos identificados por Brown e Ryan Krane (2000 cit in Brown et al., 2003; cit. in Silva, 2004a).

A segunda etapa desta investigação envolveu a releitura de todos os artigos considerados na meta-análise de Brown e Ryan Krane (2000 cit in Brown et al., 2003; cit. in Silva, 2004a) com particular enfoque no conteúdo das intervenções descritas e as eventuais indicações respeitantes à implementação das componentes. Para além disso, incluiu, também, a revisão de literatura do âmbito da psicologia vocacional e de outros campos da psicologia considerados relevantes para a clarificação do funcionamento das componentes sob análise (Brown et al., 2003). Os autores incidiram sobre os cinco componentes críticos e, através da análise dos estudos relacionados/relevantes, levantaram um conjunto de dezasseis hipóteses, a testar em futuras investigações, contendo indicações específicas acerca do conteúdo/tarefas concretas a incluir, do modo de implementação ou outras considerações acerca do presumível funcionamento dos ingredientes considerados críticos.

Para além das limitações que os autores apontam ao seu estudo e da necessidade que referem de testar de forma directa as hipóteses levantadas, consideram ser possível, desde já, fazer um conjunto de recomendações cuja observação leva ao aumento da eficácia das intervenções de carreira não obstante a inclusão de outras actividades. Estas sugestões são: (a)

⁸ Mantivemos a expressão original por ser de tradução algo difícil. O significado da frase será aproximadamente “mais é melhor, não importa quê”.

⁹ Cf. Brown et al. , 2003, pag.413

ajudar os clientes a desenvolver, sob forma de escrita, objectivos e planos de carreira para o seu futuro, considerando o tempo após a intervenção e acompanhados de adequadas intenções de implementação e de *input* individualizado por parte do conselheiro com respeito a estes planos; (b) facultar, em tempo de sessão, oportunidade aos clientes de reunir e processar informação ocupacional; (c) promover a procura e o uso de informação ocupacional fora do contexto da sessão; (d) proporcionar oportunidades para comparar, por escrito, profissões ou campos de interesse e, especialmente, para considerar o suporte disponível para as diferentes opções; (e) oferecer aconselhamento individual para discutir resultados de avaliação problemáticos; (f) proporcionar o acesso a modelos que superaram com sucesso as dificuldades com a exploração de carreira e a realização da escolha (Brown et al., 2003, p. 425).

Por último, apresentamos de forma breve algumas das conclusões da síntese da literatura da avaliação da eficácia elaborada por Katherine Hughes e Melinda Karp (2004), cujo foco principal é o estudo de intervenções com carácter de orientação¹⁰ ou de base curricular. As autoras apresentam os seus resultados em cinco categorias, a saber: meta-análises, programas de aconselhamento compreensivos, cursos de carreira¹¹, que se inscrevem na linha da Educação para a Carreira, intervenções de aconselhamento¹² e aconselhamento com recurso ao computador¹³.

Concentrando a descrição dos resultados encontrados nos programas compreensivos e nos cursos de carreira, resumem-se, em seguida, algumas das conclusões da literatura analisada pelas autoras. Reportando-se aos programas compreensivos, Hughes e Karp (2004) referem que a *American School Counselors Association* desenvolveu um modelo nacional que se baseia no modelo compreensivo de Gysbers, e cujo objectivo é que o aconselhamento seja um programa integrado na escola que assista a todos

¹⁰ Advising intervention, no original.

¹¹ Career course, no original. A definição das autoras aponta, entre outras, a maior duração, variedade de objectivos, formatos e pedagogias existentes e o facto de, com alunos mais jovens, serem desenvolvidos em contexto de aula.

¹² Counseling intervention, no original. Pode referir-se a sessões de grupo ou individuais com o conselheiro.

¹³ Computer-assisted career guidance, no original.

os estudantes através de um conjunto de intervenções (p.19). Os resultados encontrados pelas autoras reportam-se a quatro estudos, que apontam para uma relação positiva entre os programas compreensivos de aconselhamento e as classificações escolares e o desenvolvimento de carreira dos alunos.

Um dos estudos referidos é o de Lapan, Gysbers e Sun (1997) que examinaram a relação entre a implementação de um programa de aconselhamento compreensivo, a nível estatal, e a experiência de estudantes do Ensino Secundário com respeito à escola. Baseado na análise de dados de 22.964 estudantes de 236 Escolas Secundárias do estado de Missouri, Lapan e colaboradores (1997), encontraram uma relação positiva entre a existência de um programa de aconselhamento compreensivo, plenamente implementado, e indicações por parte dos estudantes relativamente a (a) classificações escolares mais elevadas; (b) percepção da educação como fornecendo melhor preparação para o seu futuro; (c) maior acesso à informação sobre a carreira e o Ensino Superior através da escola; e (d) um clima escolar mais favorável.

Com respeito aos cursos de carreira, Hughes e Karp (2004) referem como um aspecto que torna mais difícil a avaliação da sua eficácia, o extenso leque de intervenções e resultados incluídos nesta categoria no seu estudo. As autoras reportam-se aos dados encontrados em oito estudos com resultados favoráveis no que se refere, por exemplo, a ganhos relacionados com variáveis de carácter académico e vocacional, como maior conhecimento acerca das carreiras, aumento da auto-estima e melhoria das classificações escolares, entre outras (Fouad 1995 cit. in Hughes & Karp, 2004). Um estudo, conduzido sobre os efeitos de um curso de exploração de carreira com estudantes do Ensino Secundário¹⁴, encontrou dados que apontam para uma maior actividade dos estudantes relativamente ao planeamento de carreira e exploração de carreira (O'Hara 2000 cit. in Hughes & Karp, 2004). Outro estudo, relativamente aos resultados de um curso para a tomada de decisão, aponta diminuição na indecisão de carreira

¹⁴ High school seniors, no original.

nos estudantes, relativamente ao grupo de comparação, maior percepção da relação entre presente e futuro e resultados favoráveis no que se refere ao planeamento de objectivos futuros e a motivação para atingir metas de longo prazo (Savickas 1990 cit. in Hughes & Karp, 2004). Por último, referimos o estudo conduzido por Mc Whirter, Rasheed e Crothers (2000) que avaliaram o efeito de um curso de Educação para a Carreira, com a duração de nove semanas, sobre a auto-eficácia na tomada de decisão de carreira, auto-eficácia relativamente a competências vocacionais, barreiras educativas percebidas, expectativas de resultados, planos educacionais e expectativas de carreira de alunos do Ensino Secundário¹⁵. Os autores encontraram, entre outros, dados que indicam um ganho significativo relativamente às expectativas de auto-eficácia dos alunos na tomada de decisão de carreira e nas competências vocacionais.

Como podemos concluir da breve revisão dos resultados referidos de avaliação da intervenção vocacional, estes variam grandemente, tanto no que se refere à identificação da modalidade considerada como sendo a mais eficaz, como também no que respeita à duração óptima da intervenção, ou seja, o número de sessões do tratamento que conduzirá a maiores ganhos por parte dos clientes. Permanece igualmente difícil encontrar dados gerais e conclusivos e um consenso entre os investigadores, relativamente ao tipo de tratamento mais adequado para satisfazer as necessidades de populações específicas ou de determinados clientes.

Wampold e colaboradores (2003) apontam para o facto de no campo da psicoterapia e do aconselhamento pessoal ser frequente solicitar aos técnicos a utilização de formas de tratamento cuja eficácia é comprovada por suporte empírico. Aplicando estas exigências ao campo do aconselhamento e da intervenção da carreira, ressalta a importância de intensificar os esforços no sentido de realizar estudos que fundamentem práticas baseadas em suporte empírico, sendo esta também um desafio lançado por Silva (2004a) que apesar da importância dos resultados acima referidos aponta o

¹⁵ High school sophomores, no original.

facto destes serem todos provenientes de um único país com uma cultura predominante diferente da portuguesa, ressaltando a importância e o interesse da realização de estudos e da recolha de dados provenientes do contexto cultural português.

Como ficou patente neste capítulo da presente dissertação, a Educação para a Carreira constitui uma das modalidades de intervenção vocacional cuja eficácia tem sido avaliada em diversos estudos (e.g. Hughes & Karp, 2004; Oliver & Spokane, 1988; Whiston 2002 cit in Whiston et al., 2003; Whiston et al., 1998). Apesar de não existirem dados inequívocos quanto à maior eficácia desta modalidade de intervenção, quando comparada com outras intervenções vocacionais, ficou patente o seu valor na promoção de resultados vocacionais favoráveis (cf. Hughes & Karp, 2004; Oliver & Spokane, 1988; Whiston 2002 cit in Whiston et al, 2003). A próxima secção deste capítulo é dedicada às modalidades de intervenção de carreira, especificamente à Educação para a Carreira, com uma breve apresentação da história deste conceito, os objectivos desta abordagem, algumas das principais implicações decorrentes da implementação desta modalidade no terreno e, finalmente, a referência de exemplos de como a nível nacional e internacional esta modalidade tem sido implementada na prática.

2.2 Modelos de intervenção no âmbito da Educação para a Carreira

Como se conclui no ponto anterior da presente dissertação, de entre o leque de intervenções existentes, destinadas à promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos do ensino básico e secundário, pretendemos aqui destacar a abordagem da Educação para a Carreira por constituir um modelo que se inscreve numa linha metodológica que assume um ponto de vista de carácter essencialmente psico-pedagógico (Rodríguez Moreno, 1995) e preventivo.

Nesta secção, pretendemos delinear os fundamentos deste conceito e apresentar seguidamente alguns dos modelos específicos da sua implementação em diferentes países. Apontamos igualmente algumas das implicações que consideramos mais relevantes, à luz de uma abordagem abrangente que coloca o processo de ensino – aprendizagem na mira da atenção.

2.2.1 O conceito e o modelo norte-americano

A Educação para a Carreira constitui um conceito de delimitação algo difícil, facto que se explica pela multiplicidade de definições existentes e que torna delicada a tarefa de encontrar uma única delimitação válida e unanimemente aceite (Diéguez & González, 1995). Estes autores destacam os aspectos comuns às diferentes definições, realçando objectivos e pontos de vista coincidentes, como sejam: (a) A ideia de que se trata de uma perspectiva educativa que visa aproximar a educação ao mundo de trabalho, proporcionando aos alunos o acesso a um variado leque de experiências e aprendizagens acerca do mundo de trabalho com vista à aquisição de um conhecimento vivido; (b) reconhece-se a aplicabilidade deste princípio a todas as pessoas e em todos os contextos educativos, o que implica a intervenção junto de todos os grupos da população escolar, particularmente aqueles que poderão enfrentar dificuldades acrescidas na sua futura integração no mundo de trabalho; (c) exige-se um esforço conjunto do

sistema educativo e da comunidade, o que implica, por um lado, a estreita colaboração de todos os agentes que estão ligados à educação, incluindo a coordenação dos recursos materiais e organizacionais e, por outro, o envolvimento das instituições públicas e privadas do contexto educativo concreto de forma a permitir o acesso aos recursos necessários dos quais a escola não dispõe (Diéguez & González, 1995).

Tendo em conta os objectivos deste trabalho, não é nossa pretensão abordar exaustivamente todos os modelos e definições e implicações decorrentes da perspectiva de Educação para a Carreira. Pelo contrário é nossa intenção delinear de forma breve o contexto no qual este conceito surgiu, referir alguns dos modelos de implementação e apontar as principais implicações para a prática educativa.

Nos Estados Unidos da América, o conceito da Educação para a Carreira surgiu, inicialmente, no início da década de 70 como uma proposta de reforma educativa e, em resposta à necessidade de encarar um conjunto de problemas com os quais o sistema educativo dos E.U.A. se confrontava (Herr & Cramer, 1992). As dificuldades diagnosticadas prendiam – se com a incapacidade da escola, como instituição, em adaptar-se e responder de forma eficaz às alterações verificadas a nível político, social e económico. Ao nível das necessidades do mercado laboral, as repercussões desta dificuldade de ajustamento provocaram um desfasamento entre as exigências alteradas do mercado de trabalho, em transformação, e a preparação adequada da população estudantil, crescentemente heterogénea e diversificada, para a entrada, o desempenho eficaz e a manutenção neste mesmo mundo de trabalho. Importa ainda acrescentar a falta de ligação da escola ao seu meio de implementação e aos recursos existentes e disponíveis, e a necessidade de conceber e validar estruturas para a aprendizagem e formação ao longo da vida.

De entre os diversos modelos que surgiram nos E.U.A. em resposta a este desafio, destacamos aqui o modelo compreensivo da Educação para a Carreira que, de acordo com Herr e Cramer (1992), foi concebido com o objectivo de renovar a educação através da infusão no ensino de temáticas

da educação para a carreira, primeiro no ensino pré-escolar e depois até ao final do ensino secundário e do ensino superior. Subjacente a esta infusão curricular está a ideia de proporcionar a todos os estudantes inseridos no sistema educativo, o contacto com um conjunto de ideias, experiências e competências, até então somente acessível a alguns. Como essenciais para o sucesso deste modelo são apontados o envolvimento alargado da comunidade, da indústria e do comércio, um amplo uso da educação cooperativa e a colocação de cada finalista do ensino secundário num programa de emprego ou de ensino superior (Herr & Cramer, 1992).

Em 1974 foi criada nos E.U.A. a primeira definição à escala nacional do conceito da Educação para a Carreira descrevendo-a como a totalidade de experiências através das quais o sujeito apreende as características do trabalho e se prepara para o encarar como parte integrante da sua vida. A preparação para o trabalho constitui, assim, o grande objectivo da Educação para a Carreira (Herr & Cramer, 1992). Pese embora o facto que a Educação para a Carreira existiu nos E.U.A. como esforço federal, financeiramente apoiado, apenas durante cerca de uma década, já que em 1981 o *Career Education Incentive Act* foi oficialmente recusado pelo Congresso por motivos de ordem financeira, na sequência dos esforços desenvolvidos pelo então presidente dos E.U.A. de reduzir o numero de programas educativos de âmbito federal, Hoyt (1995, 2001) aponta a sua vitalidade e importância continuada nos dias de hoje no esforço para uma reforma educativa.

Passamos a descrever as competências fundamentais, a adquirir pelos sujeitos, por meio da Educação para a Carreira: (a) Competências académicas básicas, incluindo o domínio da Matemática, da comunicação oral e escrita e da leitura; (b) hábitos de trabalho que conduzem à produtividade no local de trabalho; (c) desenvolvimento de um conjunto de valores de trabalho, pessoalmente significativos, considerando o trabalho uma meta a atingir; (d) conhecimento básico do funcionamento do sistema económico do País, fomentando a adaptação do sujeito; (e) competências para tomar decisões de carreira; (f) competências para adquirir conhecimento de si próprio bem como das oportunidades educativas e

profissionais; (g) competências para a procura, obtenção e manutenção de emprego; (h) competência para reconhecer e combater estereótipos que possam restringir/interferir de forma negativa nas escolhas escolares e profissionais; (j) competência para humanizar o seu local de trabalho; (k) competência para ocupar o tempo de lazer de forma produtiva por meio do trabalho não remunerado (Herr & Cramer, 1992).

É com base nestes objectivos, ou pelo menos parte destes, que os diferentes programas de Educação para a Carreira são concebidos e implementados, embora o peso atribuído a cada componente possa variar em função do nível de ensino dos seus destinatários (Diéguez & González, 1995). De acordo com estes autores, são igualmente estes objectivos que podem servir de bitola para a avaliação da eficácia dos programas implementados (cf. Hughes & Karp, 2004).

A Educação para a Carreira advoga, assim, a preparação do indivíduo para o trabalho como meta fundamental do sistema educativo. O primeiro conceito que importa clarificar neste contexto é o do “trabalho”. De acordo com uma definição de Hoyt (2001), entende-se por trabalho um “Esforço consciente, distinto do implicado em outras actividades cujo objectivo principal é *coping* ou descanso, dirigido a produzir benefícios para o próprio sujeito ou para o próprio e os outros” (Hoyt, 2001, p. 328).

Fundamental nesta concepção é a ideia do esforço consciente, que implica uma escolha deliberada da parte do sujeito, definindo-se o trabalho neste sentido como algo que o sujeito escolheu realizar, independentemente do facto de ser remunerado ou não, e pelo menos em parte, para satisfazer a necessidade humana de realizar/fazer. De acordo com este conceito, quem trabalha compreende a importância da tarefa que está a realizar, reconhece a sua necessidade, confia na sua capacidade para a desempenhar bem, sente-se orgulhoso por isso e procura aperfeiçoar a sua realização (Hoyt, 1995). Este conceito de “trabalho” é contraposto com outro,

o de "drudgery"¹⁶, oposto numa escala contínua, que se define como esforço involuntário para produzir benefícios para outros. Esta noção não implica a escolha da actividade, pelo contrário, a sua realização por obrigação e em falta de outras alternativas viáveis. Habitualmente não envolve orgulho resultante da realização da tarefa ou esforço para o seu aperfeiçoamento, implica, pelo contrário, suportar/aguentar a realização da tarefa. Como já se referiu, estes dois conceitos devem ser entendidos como pontos extremos de um contínuo onde a maioria dos sujeitos ocuparia um lugar intermédio.

O trabalho, quer remunerado quer não, cumpre um conjunto de importantes funções para o indivíduo, serve como forma de definição da identidade quer interna quer externamente, constitui um meio de interacção com o mundo, uma possível campo para a demonstração da excelência do indivíduo, um meio de realização de interesses e um meio de obter benefícios económicos (Hoyt, 2001). Este autor considera que estas funções do trabalho poderão ser descritos como "valores de trabalho" que guiam o sujeito nos seus esforços para a melhoria do seu desempenho (Hoyt, 2001). O objectivo da Educação para a Carreira será, então, o de auxiliar as pessoas a adquirirem valores de trabalho e tornarem-se trabalhadores, isto é ajudar os sujeitos a compreender o papel crucial do trabalho, quer remunerado quer não, como parte significativa do seu estilo total de vida. Para atingir tal meta, torna-se necessário um esforço contínuo ao longo da vida do sujeito que se inicia na infância e se estende até à reforma (Hoyt, 1995).

Neste contexto, é de ressaltar a importância do desenvolvimento das tarefas de auto-exploração. A aprendizagem acerca dos interesses vocacionais, das aptidões para a carreira e dos valores relativos ao trabalho constitui uma meta principal a atingir. As experiências de trabalho podem assumir aqui um papel relevante e também, idealmente, seria possível, proporcionar ao aluno a oportunidade de ao longo do ano lectivo, passar por um conjunto de experiências em contexto real de trabalho, de forma a

¹⁶ A palavra *drudgery* não se encontra traduzida no texto original referenciado. Na Língua Portuguesa torna-se igualmente difícil encontrar um termo apropriado. Contudo, o significado do conceito pode ser compreendido através da leitura do texto.

contribuir para aumentar o seu conhecimento acerca de áreas profissionais sob consideração. A este respeito pode ser referida a linha de actuação levada a cabo na República Federal da Alemanha no âmbito das experiências em contexto real de trabalho¹⁷ que, de forma sistemática, fomentam, ao longo da escolaridade o contacto dos alunos com o mundo do trabalho (cf. Dibbern, 1983; Lange, & Neuser, 1985). Este modelo será explanado com maior pormenor mais adiante na próxima secção deste capítulo.

Hoyt (1995) preconiza a ideia que os alunos devem ser levados a tomar consciência do facto que cada indivíduo pode ser bem sucedido e sentir-se satisfeito num conjunto de profissões, contrariando a noção de que existe uma única profissão ideal para cada sujeito. Esta assunção tem diversas implicações para os processos relacionados que passamos a apresentar.

Ao nível da tomada de decisão de carreira decorre que, ao longo do desenrolar da escolaridade, este processo ocorre a diferentes níveis e pode, ou não, ser realizada de forma consciente. A conjugação de características pessoais, experiências passadas e oportunidades percebidas condiciona cada sujeito nas suas decisões de carreira (Hoyt, 1995). Contrariando a ideia da “mera” escolha profissional, a noção de tomada de decisão de carreira enfatiza a abrangência do conceito de carreira que se estende a todo o trabalho, pago ou não, que o sujeito realiza ao longo da sua vida (Hoyt, 1995). Assim sendo, cada indivíduo tem uma única carreira que se desenrola a partir dos seus primeiros anos de escolarização, e se estende até a reforma e para além desta. Decisões acerca do lugar onde viver, o estilo de vida preferido, os valores relativamente ao trabalho e o nível de escolaridade pretendido constituem parte integrante deste processo. Desta forma, o auto – conceito assume grande importância no processo de tomada de decisão de carreira de cada sujeito (Hoyt, 1995).

¹⁷ *Betriebspraktikum*, no original.

Decorrente da noção de carreira acima enunciada, que realça o seu carácter único para cada indivíduo ao longo da vida, torna-se necessário um ajuste na concepção de transição de carreira. Quando a carreira consiste na totalidade do trabalho realizado por cada sujeito ao longo da sua vida, não será possível conceber a ideia de transições **entre** carreiras. Hoyt (1995) advoga que cada sujeito, no decorrer da sua existência e à medida que a sua carreira se desenrola, passa por um largo conjunto de transições e que todas elas poderão merecer a atenção dos profissionais do desenvolvimento de carreira. Possíveis exemplos extremos no decurso de vida podem constituir a passagem da criança do seu lar para a escola e o processo associado à entrada do idoso num lar de terceira idade (Hoyt, 1995). Cada transição implica a possibilidade do aparecimento de um conjunto de problemas/dificuldades relacionados com a necessidade do sujeito de adaptar-se a condições ambientais modificadas, tarefas distintas das anteriormente desenvolvidas, novos colegas, normas e expectativas diferentes, entre outras (Hoyt, 1995). É patente o paralelismo entre estas concepções e algumas assunções da teoria de Super (1992) como mais adiante teremos a oportunidade de demonstrar na secção seguinte deste trabalho.

A investigação empírica neste domínio tem demonstrado evidências que os indivíduos diferem na sua capacidade de se adaptar à mudança. Para além disso, a mesma pessoa pode reagir de forma distinta a diferentes tipos de mudança, ou ao mesmo tipo de mudança em alturas diferentes da sua vida, aspectos integrantes do conceito de transição definido por Schlossberg (1981). As transições, segundo esta autora, podem ser classificadas em dois tipos: as desenvolvimentais e as sistémicas. As primeiras referem-se às transições que ocorrem como resultado do processo de crescimento e são marcadas por mudanças individuais a nível físico, intelectual e emocional (e.g. a puberdade). Por outro lado, as sistémicas correspondem a transições de um sistema para o outro e são inerentes, por exemplo, à estrutura do sistema escolar ou aplicável à transição entre a escola e o mundo de trabalho. Por vezes, estes dois tipos de transição

ocorrem em simultâneo na medida em que alguns alunos atravessam a adolescência no momento em que ocorre também uma transição de sistema de ensino (Anderson, Jacobs, Schramm, & Splittgerber, 2000).

A forma como as transições ocorrem pode variar em função da preparação/ ajuda que é disponibilizado ao sujeito. Um dos focos de atenção dos profissionais do desenvolvimento da carreira dirige-se aos problemas de transição que ocorrem ao longo da carreira do sujeito (Hoyt, 1995). Um dos factores que é apontado como decisivo no aparecimento de dificuldades de transição é o grau em que os ambientes de trabalho e as tarefas a desempenhar diferem de um contexto para o outro. Concomitantemente, existem diferenças a nível da magnitude das dificuldades a esperar quando se comparam diferentes transições dentro do sistema escolar ou na passagem deste para outro contexto diverso. De entre as dificuldades esperadas na altura da transição sistémica, por exemplo entre o ensino básico e secundário contam-se, de acordo com diversos investigadores referidos por Anderson e colaboradores (2000): a diminuição inicial nas classificações médias auferidas (Blyth, Simmons, & Carlton-Ford 1983 cit in Anderson et al., 2000; Petersen & Crockett 1985 cit in Anderson et al., 2000; Roderick 1993 cit in Anderson et al., 2000); o decréscimo na satisfação escolar, atitudes menos positivas em relação às disciplinas escolares e reacções mais negativas perante os professores (Haladyna & Thomas 1979 cit in Anderson et al., 2000; Hirsch & Rapkin 1987 cit in Anderson et al., 2000). De acordo com estes autores, a transição escolar representa uma descontinuidade na vida dos estudantes que, de acordo com Rice (1997 cit. in Anderson et al., 2000), pode ser denominada de “descontinuidade institucional”. De acordo com este autor, é possível distinguir entre duas formas básicas deste fenómeno, a descontinuidade institucional organizacional e a social. A primeira reporta-se a alterações a nível da dimensão do estabelecimento de ensino, à compartimentação e à alteração dos padrões de comportamento académicos e das expectativas dos professores, entre outros. A descontinuidade social remete para a

composição da população estudantil, o relacionamento com os professores e ao sentimento de pertença à escola (Anderson et al., 2000).

Apesar dos fenómenos atrás descritos serem aplicáveis de forma geral a todos os estudantes, a maior parte destes supera rapidamente os problemas relacionados com a transição (Anderson et al., 2000). Contudo, existe um grupo de alunos que enfrentam dificuldades maiores e de extensão temporal superior.

Relativamente à importância das estruturas de suporte parental para uma transição sistémica bem sucedida, Rice (1997 cit. in Anderson et al., 2000) levantou a hipótese que alunos, provenientes de famílias de estatuto socio-económico baixo, não dispõem com frequência deste suporte. As referidas estruturas de suporte incluem: (a) Nível de interesse e de participação dos pais nas actividades escolares; (b) o acesso, proporcionado aos alunos pelos pais, a actividades de carácter suplementar ao processo educativo; (c) a medida em que os pais dialoguem com os filhos sobre a escola.

De entre os factores preditores de uma dificuldade acrescida no processo de transição conta-se também o baixo rendimento académico dos alunos que se traduz numa falta de preparação académica para lidar com as exigências do nível escolar seguinte. Um dos indicadores de falta de preparação académica pode ser a reduzida classificação em avaliações escolares estandardizadas. De acordo com um estudo conduzido por Scott e colaboradores (1995 cit in Anderson et al., 2000), a taxa de abandono de estudantes cujas classificações, num teste de rendimento académico estandardizado administrado no ensino básico, se encontravam no quarto inferior da amostra foi vinte e seis vezes superior à dos alunos no quarto superior do grupo sob análise e o dobro da taxa média nacional. Outro estudo conduzido por Roderick (1993 cit. in Anderson et al., 2000) demonstrou que as classificações escolares obtidas podem igualmente ser indicadores de falta de preparação académica e de uma transição sistémica mal sucedida. O autor registou resultados que indicam que um decréscimo médio de um ponto nas classificações obtidas, quando comparado o

rendimento no ensino básico com o do ensino secundário, duplica a probabilidade do abandono escolar dos alunos.

Na literatura psicológica existe evidência para a estreita ligação entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento académico (cf. Gomes & Taveira, 2001; Hughes & Karp, 2004). Os dados acima explanados acerca da relevância do sucesso académico na prevenção de problemas de transição entre sistemas escolares e do abandono, suportam a importância do desenvolvimento de programas compreensivos, destinados ao desenvolvimento vocacional dos alunos e, como consequência, do seu desenvolvimento e sucesso académico.

2.2.2. Outros modelos de implementação

Enquanto nos E.U.A. a implementação da Educação para a Carreira advoga entre outros princípios já enunciados, o da infusão curricular, outros países têm optado por caminhos diferentes. O modelo britânico constitui uma perspectiva relevante no campo da conceitualização da Educação para a Carreira. Diéguez e González (1995) compararam esta perspectiva com a norte-americana e apontaram semelhanças e diferenças entre os dois modelos. Com respeito às semelhanças, estas podem ser sintetizadas da seguinte forma: (a) Concebem a Educação para a Carreira como parte integrante da escola e não como algo estranho a esta; (b) preconizam a aquisição de experiências por parte dos alunos no sentido de lhes permitir a realização de escolhas mais conscientes; (c) promovem uma maior ligação entre escola e sociedade; (d) procuram incrementar uma formação flexível e polivalente que possibilita aos sujeitos uma melhor adaptação às transformações do mundo laboral (Diéguez & González, 1995).

No que se refere aos aspectos que diferenciam a perspectiva britânica do modelo norte-americano, é de referir que enquanto este último surgiu como impulsor de uma reforma educativa, a perspectiva britânica nasceu com a preocupação de conceber programas facilitadores da transição entre a escola e o trabalho (Diéguez & González, 1995). O modelo britânico não

aposta na infusão curricular como estratégia preponderante. Preconiza, pelo contrário, a integração mista (Diéguez & González, 1995). Outras discrepâncias apontadas são o período mais restrito de aplicação, com incidência fundamental no Ensino Secundário, e a preocupação mais centrada na preparação para a transição, em detrimento das outras metas já apontadas relativamente ao modelo norte-americano. A este respeito, Killeen, Sammons e Watts (1999) apontam que, no Reino Unido e a nível escolar, a Educação e Orientação para a Carreira se centram predominantemente na tarefa de facilitar, junto dos alunos, a tomada de decisões de carreira bem como a sua implementação. Tendo por base um conjunto de conhecimentos do âmbito das teorias da motivação e da auto-eficácia, a Educação e Orientação para a Carreira pode ajudar os jovens a compreender a relação existente entre o seu actual desempenho escolar e os esforço dispendido neste contexto e as possibilidades de carreira, mais precisamente a ligação entre a definição de objectivos educacionais por parte do sujeito e o seu acesso a objectivos de carácter ocupacional no futuro.

Na República Federal da Alemanha existe uma já longa tradição no esforço de aproximar a escola e o mundo de trabalho e de relacionar o ensino e a profissão que, a partir de 1964, se manifesta nas escolas sob forma da “educação pré – profissional” e, predominantemente, sob a designação de “ensino laboral”¹⁸ (Dibbern, 1983; Lange & Neuser, 1985). Apesar da grande diversidade de políticas educativas existentes, tendo em conta a estrutura federal deste país e a distribuição das competências entre o estado alemão e os países federados, existe, contudo, na actualidade um consenso acerca da necessidade da escola obrigatória (*Hauptschule*) cumprir o seu papel na aproximação dos jovens ao mundo profissional e do trabalho (Dibbern, 1983). Para além do papel assumido pelos estabelecimentos de ensino, existe na República Federal da Alemanha, uma outra entidade estatal, o “Instituto Nacional de Trabalho”¹⁹, serviço

¹⁸ *Arbeitslehre*, no original.

¹⁹ *Bundesanstalt für Arbeit*, no original.

pertencente ao Ministério de Trabalho, com responsabilidades neste campo, e que dispõe, para o efeito, de uma valência cuja função é o “aconselhamento profissional”²⁰ dos alunos. No final dos anos sessenta e inícios de anos setenta e, na tentativa de melhorar a cooperação entre estas entidades e a articulação dos serviços prestados aos alunos, foram realizadas diversas experiências pedagógicas de forma a testar novas formas de cooperação. Posteriormente foram realizados dois estudos para avaliar as potencialidades dos modelos testados (Dibbern, 1983), cujas principais conclusões com maior relevância para o tema em estudo resumimos aqui de forma breve.

Em primeiro lugar e tendo em conta que as intenções didácticas da educação pré-profissional e do aconselhamento profissional são parcialmente coincidentes ou apresentam carácter complementar, impõe-se a consideração que ambas as linhas de actuação deverão ser articuladas no currículo de forma a aumentar a sua eficácia. Pretende-se desta forma a integração das medidas de aconselhamento profissional nas actividades existentes na escola no âmbito do “ensino laboral”. É defendida a ideia que, da sinergia destas actividades, surge um novo conceito e uma nova visão de “orientação profissional”²¹ que contrasta com a anterior noção de “informação profissional”²² (Dibbern, 1983). Em segundo lugar, a orientação profissional deve constituir uma medida obrigatória a ser implementada na escola pública e como parte do currículo obrigatório e iniciar-se a partir do 7º ano de escolaridade, integrado no âmbito do ensino laboral sob a designação de “educação para a escolha profissional”²³. Outras conclusões remetem para o reconhecimento da importância da colaboração do técnico de aconselhamento profissional neste contexto e para a recomendação da extensão das medidas de orientação profissional para o Ensino Secundário (Dibbern, 1983).

²⁰ *Berufsberatung*, no original.

²¹ *Berufsorientierung*, no original.

²² *Berufsaufklärung*, no original.

²³ *Berufswahlunterricht*, no original.

Seguidamente, e de forma breve, apresentamos os objectivos da orientação profissional a nível escolar e delineamos a forma como as indicações existentes são implementadas, na prática, em diferentes tipos de escolas e níveis de ensino nos diversos países federados.

No acordo celebrado em 1969 entre os países federados e com vista à temática sob análise, os objectivos do ensino laboral a nível da escola foram definidos, no essencial, da seguinte maneira: (a) Fornecer orientação geral acerca do mundo económico e laboral através da apresentação das suas estruturas e exigências, sob consideração de questões de carácter técnico, económico e social; (b) educar para uma conduta laboral por meio da escolha de conteúdos através dos quais os alunos podem desenvolver e ensaiar as virtudes laborais essenciais, o espírito económico e formas de actuação metódicas; (c) introduzir a temática da escolha profissional através de orientação específica acerca do mundo profissional, campos profissionais, grupos profissionais e profissões (Lange & Neuser, 1985). Contudo, não foram definidas linhas orientadoras comuns que regulem a implementação desta medida no terreno. Como consequência, existe um variado leque de soluções para a concretização dos objectivos definidos para o “ensino laboral” que, em algumas situações, passam pela integração do objectivo da preparação e aproximação dos alunos ao mundo laboral nas outras áreas curriculares e, noutros casos, pela criação de áreas curriculares próprias, sob diversas designações, dificultando desta forma a afirmação da existência de um real consenso nesta matéria por parte dos diversos países federados (Lange & Neuser, 1985).

Apesar das discrepâncias apontadas na forma de concretização dos princípios acima enunciados, existe um consenso dos diferentes países federados relativamente às finalidades da “orientação profissional” que seguidamente apresentamos: (a) Visão geral acerca dos campos profissionais e das possibilidades de carreira profissional; (b) conhecimento da lei de protecção laboral de menores e de algumas disposições da legislação laboral; (c) conhecimento das instituições de representação de interesses e da participação laboral e preparação das condições necessárias

para poder agir em conformidade; (d) compreensão das formas e da necessidade de mobilidade profissional; (e) capacidade para o reconhecimento da socialização familiar e escolar como factores da escolha profissional pessoal; (f) comparação e avaliação das condições individuais com as exigências objectivas de actividades profissionais; (g) compreensão da problemática de oportunidades e riscos do sistema ocupacional com abordagem das condições e consequências a nível individual e social; (h) prontidão para a relativização das decisões acerca da escolha profissional com pendor na especificidade de género (Lange & Neuser, 1985).

Tendo em conta diferentes pontos de vista defendidos por parte dos países federados e, atendendo às características e especificidades dos diferentes tipos escolares bem como à variedade de cooperações relevantes com instituições exteriores à escola, existem, na prática, três princípios distintos, no que se refere ao modo de concretização dos objectivos da “preparação para a escolha profissional”²⁴: (a) Os conteúdos do “ensino laboral” são apresentados numa única disciplina; (b) os conteúdos são distribuídos por várias disciplinas independentes; (c) o “ensino laboral” é organizado como área de ensino (de aprendizagem ou de cooperação), na qual várias disciplinas estão ligadas de um determinado modo (Lange & Neuser, 1985, p.371).

Apesar de nunca termos encontrado uma referência a autores ligados à teoria da educação para a carreira, o paralelismo entre esta abordagem e o modelo alemão parece-nos ser evidente.

Por último, gostaríamos de referir ainda algumas das observações de Lange e Neuser (1985) quanto ao papel e à problemática da “experiência em contexto real de trabalho”²⁵. Na República Federal da Alemanha e, pelo menos nas formas escolares cujo foco principal é a preparação para a aprendizagem de uma profissão, estas experiências constituem parte integrante das actividades desenvolvidas no âmbito da preparação para a escolha profissional. As experiências no mundo de trabalho exercem uma

²⁴ *Berufswahlvorbereitung*, no original.

²⁵ *Berufspraktikum*, no original.

influência considerável sobre o auto – conceito laboral dos jovens e são, de todo, actividades inócuas. Sem querer aprofundar toda a problemática levantada por Lange e Neuser (1985), importa, contudo, referir que uma das questões pertinentes, do nosso ponto de vista, prende-se com a avaliação diferenciada, realizada por parte de alunos, pais, professores e formadores das empresas. Genericamente, alunos pais e professores atribuem grande importância à experiência em contexto real de trabalho e referem frequentemente um aumento a nível de frequência e duração destes como sendo desejável. Por parte dos formadores das empresas é referida a necessidade de melhorar a consciência dos alunos acerca da prática profissional e das suas exigências, destacando a importância desta experiência poder contribuir para melhorar a motivação dos alunos para obter um rendimento escolar superior. Para além disso, os formadores referiram como condições prévias mais relevantes da preparação para o trabalho, o domínio seguro das competências escolares básicas como o cálculo, a língua materna e a educação tecnológica. Um aspecto particularmente interessante foi a indicação da necessidade da transmissão do conhecimento teórico de forma a possibilitar aos alunos o reconhecimento da sua ligação à e utilidade para a prática. (Lange & Neuser, 1985).

Nesta secção do presente trabalho foram abordadas algumas das soluções encontradas em diferentes países para, na prática educativa, transpor os princípios da Educação para a Carreira. Destacam-se, em particular, os esforços de prosseguir os objectivos de melhor preparar os jovens para a entrada no mundo profissional, reforçando, por um lado, a ligação existente entre o processo de desenvolvimento académico e o desenvolvimento vocacional e, por outro, a estreita relação entre os objectivos fixados e o desempenho dos alunos a nível escolar e o processo de escolha e implementação do projecto profissional/e de vida.

Seguidamente apontamos algumas das implicações deste modelo tanto a nível da estruturação do processo de ensino-aprendizagem como da

organização da escola e referimos algumas das potenciais implicações decorrentes para a formação dos profissionais envolvidos no processo.

2.2.3 Implicações para o processo de ensino-aprendizagem e a sua organização

Ao longo deste ponto do trabalho já foi feita referência às estratégias específicas utilizadas nos diferentes modelos para integrar os objectivos da Educação para a Carreira nos currículos. Contudo, ainda não foi indicado de forma explícita o que cada uma das estratégias implica.

De entre as estratégias específicas existentes para integrar conceitos vocacionais no currículo contam – se: (a) As estratégias de infusão curricular que abordam estas temáticas ao longo da escolaridade e em todas as disciplinas do currículo; (b) as estratégias aditivas que implementam a Educação para a Carreira dentro do horário escolar mas num espaço e tempo próprios a semelhança de uma nova disciplina curricular, criada para o efeito; (c) as estratégias mistas, que inscrevem a Educação para a Carreira no currículo das disciplinas da área das Ciências Sociais e Humanas (Faria & Taveira, 2006; Rodríguez Moreno, 1995).

Autores como Gomes e Taveira (2001) apontam três fundamentos teóricos principais para o modelo da Educação para a Carreira: a teoria do desenvolvimento da carreira, as teorias da aprendizagem e a teoria do desenvolvimento curricular. As aprendizagens vocacionais apresentam características semelhantes aos outros tipos de aprendizagem. Ambas são realizadas de forma progressiva, começam pelos saberes mais elementares e conhecidos e evoluem para os mais específicos e distantes.

Com respeito à relação histórica entre os processos de orientação vocacional e os de ensino/aprendizagem, Rodríguez Moreno (1995) salienta que os primeiros têm sido vistos como acessórios ao processo de ensino/aprendizagem e não como integrantes do mesmo, evitando esta visão uma formação adequada de ambas as partes com vista a uma colaboração eficaz entre professores e orientadores.

De entre os motivos que justificam a integração da Educação para a Carreira no currículo escolar, Rodríguez Moreno (1995) aponta que o currículo e os programas de orientação vocacional abraçam uma meta fundamental análoga. Ambas pretendem ajudar o aluno a tornarem-se mais competentes e a aprenderem a adaptar-se às exigências da vida, quer no plano pessoal quer laboral, desenvolvem a sua acção em conjunto com pais, Encarregados de Educação e a comunidade circundante e pretendem contribuir para o desenvolvimento harmonioso do aluno. Acresce que, neste processo, professores e orientadores abordam conteúdos, materiais e técnicas semelhantes e aplicam metodologias e procedimentos comparáveis. Como ressalta aquela mesma autora, é possível falar de uma “responsabilidade dupla” de integrar os programas de orientação, tanto escolares como vocacionais, e o currículo (Rodríguez Moreno, 1995, p.131).

Para tornar possível a adopção e implementação dos pressupostos da Educação para a Carreira, é necessário ter em conta a satisfação de algumas condições prévias que envolvem a atitude e a prática profissional do pessoal docente. Em primeiro lugar, o corpo docente necessita de assumir os princípios da Educação para a Carreira, o que implica que cada docente se questione, por exemplo, acerca das razões que o/a levaram a escolher a profissão docente, como se posiciona perante as alterações ocorridas a nível do ensino, e de considerar até que ponto está preparado para integrar a Educação para a Carreira no ensino da sua disciplina (Rodríguez Moreno, 1995).

Em segundo lugar, é necessário que os professores adquiram consciência relativamente às implicações profissionais das temáticas tratadas na aula, já que os docentes, na sua maioria, estão pouco familiarizados ou desconhecem o mundo profissional fora do contexto educativo. Defende que para a concretização desta meta será necessário a disponibilização de tempo e de verbas adicionais (ibidem). Em terceiro lugar é possível aplicar os princípios da Educação para a Carreira em qualquer disciplina, o que implica uma nova abordagem ao ensino. Para infundir os objectivos vocacionais de forma integrada, relevante e interessante para os

alunos, é imperioso proceder a um ajuste na programação das aulas e das unidades didáticas. Na opinião de Rodríguez Moreno (1995) este esforço implica, tal como preconizado no ponto anterior, a disponibilização de recursos e de tempo de planificação adicional a professores e/ ou tutores (Rodríguez Moreno, 1995). Em quarto lugar, é necessário que os docentes transmitam aos alunos uma posição da valorização de todas as profissões e de todas as pessoas, de forma a nutrir no aluno a ideia que no futuro será um trabalhador que dará o seu contributo para a sociedade, reforçando a necessidade de aprendizagem nas disciplinas, para o exercício de todas as profissões. Em quinto lugar, Rodríguez Moreno (1995) enfatiza a importância do professor demonstrar a instrumentalidade dos conteúdos da sua disciplina para o mundo profissional de forma a aumentar a motivação dos alunos para a aprendizagem. Por último, ressalta-se a importância do trabalho cooperativo entre os docentes e também com os outros actores envolvidos como são os pais e Encarregados de Educação e os empresários (Rodríguez Moreno, 1995).

A perspectiva da Educação para a Carreira obriga a repensar o conceito de “transição escola – trabalho”, já que este implicitamente opõe a escola e o trabalho, quando a própria escola deveria ser considerada um importante local de trabalho. Acresce que esta concepção coloca a ênfase no trabalho remunerado em detrimento do não remunerado. O conceito alternativo proposto é o de “transição escolarização – profissão/emprego” ou, de acordo com Gomes e Taveira (2001), “transição escola – mundo profissional”. Subjacentes a esta concepção está o postulado que escola e trabalho apresentam um conjunto de aspectos comuns, tanto em relação aos actores como aos processos envolvidos e que os princípios fundamentais destinados a incrementar a produtividade podem ser aplicados tanto com o objectivo de aumentar a produtividade educativa como a industrial (Hoyt, 1995). Quando se pretende que os trabalhadores adultos tenham valores positivos face ao trabalho, é fundamental fomentar a criação destes valores durante os anos de escolarização. Desta forma, a produtividade educativa é

encarada como pré – requisito para o aumento da produtividade industrial (Hoyt, 1995).

A este propósito, o autor propõe e explicita um conjunto de recomendações de como implementar os princípios da Educação para a Carreira a nível da prática educativa (cf. Hoyt, 1995) e advoga que desta feita se produz um conjunto de benefícios para a melhoria do processo de ensino/aprendizagem de uma forma geral, nomeadamente: (a) Implica uma mudança de atitude por parte dos educadores/professores e cria assim as condições para uma alteração duradoura da postura profissional que se prolonga para além de pressões ou apoios externos; (b) resulta numa melhoria do processo de ensino/aprendizagem, da relação entre alunos e professores, da motivação de ambos e tem igualmente efeitos positivos a nível do êxito académico dos alunos (Hoyt, 1995).

Em diversos outros países do mundo, também existem esforços consistentes para a implementação da Educação para a Carreira com recurso a modelos e estratégias variadas (Gomes & Taveira, 2001) e será importante analisar e aprofundar, através do estudo intencional e sistemático, que abordagens à educação para a carreira podem ser implementadas e que estratégias de intervenção psicológica serão mais eficazes neste âmbito.

Relativamente ao contexto português, o número de estudos realizados no âmbito da Educação para a Carreira tem aumentado. Um trabalho desenvolvido neste âmbito, a nível da educação pré-escolar, é o estudo de Araújo, Taveira e Lemos (2004) que se reporta a uma intervenção que visa a promoção do desenvolvimento vocacional em crianças de idade pré-escolar, recorrendo à estratégia de infusão curricular, implementada com a colaboração de uma educadora de infância. Os resultados encontrados apontam para uma maior competência desenvolvimental das crianças, após a intervenção, no que se refere ao processo de exploração do *self* e do mundo.

Um outro trabalho de grande relevância que importa referir aqui é o estudo de Gomes e Taveira (2001). Como a perspectiva da Educação para a

Carreira é essencialmente educativa e defende uma postura que coloca o processo do desenvolvimento vocacional do indivíduo em estreita relação com o seu processo educativo global, as autoras referidas realçam a importância do papel desempenhado pelos professores neste processo. A perspectiva da Educação para a Carreira preconiza um começo precoce das actividades de preparação e de aproximação ao mundo de trabalho e a sua continuação, a diferentes níveis e sempre em consonância com as necessidades e características desenvolvimentais do indivíduo, ao longo de todo o processo educativo. Perante estas exigências, os professores e a própria escola terão de se preparar e (re) organizar para poder corresponder a este importante desafio de auxiliar os alunos no seu processo de desenvolvimento integral (Gomes & Taveira, 2001). Dada a relevância da temática e a sua crescente projecção a nível da sociedade e tendo em conta a já referida centralidade do professor neste processo, as autoras dedicam o seu estudo à avaliação das necessidades de formação profissional dos professores, no domínio da Educação para a Carreira. O objectivo do trabalho prende-se com a avaliação das crenças e atitudes face a orientação vocacional, partilhadas por educadores de infância e professores do ensino básico e secundário. Pretende ainda estudar até que ponto estes actores se sentem preparados para prosseguir, de forma intencional, os objectivos avisados pela Educação para a Carreira (Gomes & Taveira, 2001).

Relativamente a este último objectivo do estudo, Gomes e Taveira (2001) verificaram que uma percentagem significativa dos docentes inquiridos não se sente preparada para, através do currículo, trabalhar os objectivos da Educação para a Carreira. As carências sentidas a nível da formação prendem-se, por um lado, com a necessidade de aprofundar conhecimentos relativamente ao desenvolvimento vocacional das crianças e jovens e, por outro, com saberes específicos acerca do mundo de trabalho e a sua estrutura. Quanto às atitudes dos professores perante a orientação vocacional, as autoras encontraram dados que permitem sustentar que os professores estão conscientes do papel que desempenham junto dos seus alunos, no que respeita ao processo de desenvolvimento vocacional destes,

reconhecendo a estreita relação existente entre o processo de ensino – aprendizagem e a Educação para a Carreira. Para além disso, foi possível concluir que os professores se encontram em conformidade com certas crenças e atitudes relativamente à orientação, sendo esta concebida numa perspectiva desenvolvimental (Gomes & Taveira, 2001).

Com vista à satisfação das necessidades de formação dos docentes, Gomes e Taveira (2001) apontam como um possível caminho, a aposta na formação psicológica dos professores, já praticada, por exemplo, a nível da pós-graduação na Universidade do Minho.

Outro trabalho recente, dirigido para a formação dos docentes com vista à implementação dos princípios da Educação para a Carreira, é o estudo desenvolvido por Soares (2002) no âmbito da sua dissertação de Mestrado em Educação, área de especialização de Formação Psicológica de Professores.

Soares (2002) conduziu um estudo junto de um universo de 181 alunos e 31 professores, do 3º e 4º ano da Licenciatura em Ensino Básica, em estabelecimentos de ensino do Norte de Portugal, mais precisamente de Braga, Porto, Vila Real e Viseu. O objectivo do estudo consistia em avaliar a receptividade dos actores para incluir unidades de formação acerca da temática da Educação para a Carreira no currículo dos anos terminais da Licenciatura em Ensino Básico. Através de um questionário construído para o efeito, Soares (2002) procurou avaliar opiniões, percepções, conhecimentos e atitudes dos participantes relativamente à temática da Educação para a Carreira.

Os resultados obtidos neste estudo permitiram retirar as seguintes conclusões: (a) O tema da Educação da Carreira é largamente desconhecido, tanto pelos alunos como pelos docentes; (b) a introdução de unidades de formação referentes à temática da educação vocacional nos currículos do 1º Ciclo de Ensino Básico é vista como pertinente pela larga maioria dos inqueridos; (c) os dados recolhidos junto dos docentes permitem concluir que estes estariam dispostos a frequentar acções de formação no âmbito desta temática.

Face aos resultados obtidos, o autor considera que a inclusão de conteúdos da educação vocacional nos currículos dos anos terminais da Licenciatura em Ensino Básico seria bem aceite pelos alunos e que os docentes, por sua vez, estariam dispostos a frequentar acções de formação específicas neste domínio com o objectivo de suplantar as suas necessidades e fazer face a este desafio.

No que respeita à modalidade de implementação dos princípios e objectivos da Educação para a Carreira, a nível do terreno, os dados apresentados por Soares (2002) indicam que, na opinião dos inquiridos, a melhor forma de concretização dos objectivos desta abordagem passará pela infusão dos conteúdos pelas várias disciplinas escolares e não pela criação de uma disciplina adicional.

Esta conclusão reveste – se de grande importância para a futura prática de formação de professores em Portugal, tanto mais que estes resultados corroboram os dados encontrados por Gomes e Taveira (2001) e, no plano teórico, encontra-se em conformidade com as recomendações de, por exemplo, Rodríguez Moreno (1995).

Num outro trabalho, recentemente publicado, Pinto, Taveira e Fernandes (2003) procuraram estudar a percepção de alunos e professoras sobre os possíveis contributos e a influência exercida pelos docentes no desenvolvimento vocacional dos seus estudantes.

Para tal foi estudado um grupo de alunos e professores, os primeiros a frequentarem o 10º ano de escolaridade nos quatro agrupamentos do Ensino Secundário, os segundos pertencentes a um conjunto variado de grupos disciplinares. O estudo foi conduzido com recurso a “*grounded theory*”, uma metodologia de análise qualitativa de utilização mais recente na Psicologia, e com base nas respostas dos participantes a uma questão aberta, que convida os inquiridos a descrever o que os professores deveriam fazer para promover o desenvolvimento vocacional dos seus estudantes²⁶.

²⁶ Esta questão consta do questionário “ A Orientação Escolar e Profissional no 10º ano de escolaridade. Inquérito preliminar (versão para investigação) (Pinto, 2000).

Os temas emergentes dos dados recolhidos junto dos professores, indicam que estes percebem a sua influência junto dos estudantes em três vertentes: (a) Em termos genéricos, onde se incluem aspectos pessoais, científicos e pedagógicos, (b) no âmbito do ensino da sua disciplina e (c) a nível da cooperação com outros agentes do sistema educativo. Os alunos, por sua vez, percebem a influência dos docentes igualmente a vários níveis, realçando: (a) A personalização do processo de ensino com vista às características individuais dos alunos; (b) a acção do docente no âmbito da sua disciplina; e (c) a cooperação dos professores com os Encarregados de Educação.

Apesar da tónica do possível contributo assumir um carácter eminentemente centrado no processo pedagógico, quando considerada a visão dos alunos, da análise das respostas dos participantes é patente a valorização do professor como agente do desenvolvimento vocacional dos alunos, a importância da consideração do desenvolvimento vocacional no contexto do processo de ensino-aprendizagem e a vertente vocacional presente na relação aluno/professor (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003). Ressalta, contudo, o facto que, apesar da presença da temática da associação entre o desenvolvimento académico e o desenvolvimento da carreira, esta é de carácter difuso, uma vez que o nível de intencionalidade verificada pelas referidas autoras, quanto à explicitação dos objectivos vocacionais, é muito reduzido.

Pinto, Taveira e Fernandes (2003) apontam ainda um conjunto de conclusões importantes com base no seu estudo. Por um lado, as autoras referem o facto dos resultados encontrados poderem constituir-se como pontos de partida para posteriores estudos acerca da influência dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos no Ensino Secundário, no contexto do processo de ensino-aprendizagem. Por outro lado, ressaltam a importância das conclusões, a nível das suas potenciais implicações para futuras práticas profissionais dos docentes. Um dos aspectos focados neste contexto é a possibilidade da identificação de boas práticas dos professores que fomentem o desenvolvimento vocacional dos

alunos. Outra sugestão remete, tal como os anteriores estudos portugueses mencionados, para as potenciais implicações a nível da formação profissional dos docentes. As autores propõem a abordagem de temas como o processo do desenvolvimento vocacional ao longo da vida, a relação entre os processos de desenvolvimento académico e vocacional, e o papel dos professores na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens, no âmbito da disciplina de Psicologia Educacional que já consta no currículo da formação dos docentes (Pinto, Taveira & Fernandes, 2003).

Ao longo desta secção do trabalho pretendemos apontar algumas das implicações mais relevantes da integração de objectivos vocacionais no currículo escolar. Foi possível demonstrar que esta integração acarreta consequências a vários níveis. Por um lado, exige alguns ajustes ao nível da organização da escola como instituição e pressupõe igualmente a reorganização dos esforços de todos os implicados no processo de formação integral dos alunos, quer fora quer dentro das paredes da escola, o que envolve também uma determinada partilha das responsabilidades entre os diferentes agentes, a saber: a escola, pais e encarregados de educação e instituições do meio como empresas ou outros. Da mesma forma foi possível apontar algumas das implicações para o papel do professor, a sua atitude perante a disciplina que lecciona e o nível de cooperação exigido com os outros membros do corpo docente. Por último, e já no contexto português, foram referidos alguns dos estudos conduzidos, por exemplo, junto de professores e estudantes do ensino superior. Dos resultados apurados pode ser claramente inferido que os professores têm consciência que desempenham um importante papel no desenvolvimento vocacional dos seus alunos, pese embora o facto que a acção neste sentido parece ser difusa e pouco intencional. Reportando-nos ao universo dos sujeitos implicados nos estudos mencionados, foi para além disso visível que os futuros professores têm consciência da necessidade de formação neste domínio específico, bem como existe abertura por parte dos estudantes do ensino superior e dos seus professores para a inclusão desta temática nos planos curriculares das licenciaturas respectivas.

Ficou patente a importância do desenvolvimento de intervenções vocacionais, destinadas a fomentar o desenvolvimento de carreira ao longo do ciclo vital do indivíduo. Neste âmbito, as intervenções vocacionais com foco preventivo, articuladas com as restantes actividades educativas, e desenvolvidas ao longo e através de vários níveis de ensino, assumem importância especial, como nos refere Taveira (2002) no seu artigo (p.76). As intervenções vocacionais, com base em programas estruturados, assumem um papel de grande importância neste contexto. A autora refere um extenso leque destes programas que têm sido desenvolvidos ao longo dos últimos anos em Portugal. A título de exemplo, refere-se aqui o programa de exploração vocacional “*Eu sou, Eu quero, Eu procuro, Eu escolho*”, desenvolvido para alunos do 7º e 8º anos de escolaridade (Leitão & Paixão 1998 cit. in Taveira, 2002).

Ao longo do presente trabalho têm sido referidas intervenções, inscritas no âmbito da Educação para a Carreira, que fomentam o desenvolvimento vocacional, promovendo, por exemplo, a melhoria das competências a nível do planeamento de carreira, através de actividades de exploração vocacional (cf. Hughes & Karp, 2004). Estas autoras referem, também, a importância das actividades de exploração vocacional para, juntamente com outras, relacionadas com o desenvolvimento de carreira, levadas a cabo em contexto escolar, servirem o objectivo de ajudar os jovens a conceber planos realistas para o seu futuro (Hughes & Karp, p.2).

Tendo em conta a já demonstrada importância das actividades de exploração vocacional e, atendendo igualmente ao carácter do estudo empírico abaixo explanado, a próxima secção deste trabalho está destinada a clarificar o conceito de exploração, incidindo, primeiramente, nas concepções da psicologia sobre este conceito para, em seguida, apontar as implicações do estudo da exploração vocacional no contexto da Educação para a Carreira.

2.3. Educação para a Carreira: a ênfase no conceito da exploração

O conceito da exploração é parte integrante de um conjunto alargado de concepções teóricas em diversos domínios da Psicologia. Em seguida e de forma breve iremos referir aqueles que nos parecem assumir maior relevância no âmbito do presente trabalho.

2.3.1. Concepções da Psicologia sobre a exploração

Um dos autores cujas ideias contribuíram para o estudo e a clarificação do comportamento exploratório é Berlyne (1960 cit. in Taveira, 2000). O seu modelo concebe o comportamento exploratório como resposta a um determinado estímulo, distinguindo duas fontes principais de estimulação: informação vindo do meio exterior que desencadeia, preferencialmente, uma resposta motora, e informação produzida pelo próprio sujeito que habitualmente está associada a uma resposta epistémica. Aquele autor oferece também um modelo teórico onde apresenta cinco tipos de estímulos/ situações cuja presença desencadeia ou amplia estes dois tipos de respostas exploratórias. Na opinião de Jordaan (1963 cit. in Taveira, 2000), outro autor importante do estudo de exploração vocacional, os contributos deste modelo para a construção de uma teoria da exploração vocacional são evidentes já que: (a) a relevância do conceito da exploração é reconhecida; (b) o comportamento exploratório aparece associado à função de procura de informação acerca do meio; (c) um leque de comportamentos, relacionados com a análise, manipulação e observação do ambiente passa a estar associado ao termo; (d) o modelo inclui respostas exploratórias de natureza epistémica que envolvem mecanismos e processos simbólicos que gerem conhecimento; (e) a incerteza e o conflito passam a ser concebidas como possíveis fontes do comportamento exploratório (Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000).

A literatura da motivação é outra área que aporta importantes contributos ao conceito do comportamento exploratório. Na clássica

distinção entre a motivação intrínseca e extrínseca, o comportamento intrinsecamente motivado é tradicionalmente associado ao comportamento exploratório. O conceito da motivação extrínseca, por sua vez, relaciona-se com o comportamento instrumental, orientado por consequências exteriores à actividade (Taveira, 2000). De acordo com diversos autores, a motivação intrínseca cumpre importantes funções no desenvolvimento do ser humano uma vez que se orienta preferencialmente para a aprendizagem, a exploração e a aquisição de conhecimentos (Abreu, 1994; Lemos 1993 cit. in Taveira, 2000; Ryan & Deci, 2000). A “motivação natural” constitui um elemento fundamental no desenvolvimento cognitivo, social e físico do ser humano porque este se desenvolve e adquire conhecimentos e aptidões através da acção sobre os seus interesses inerentes (Ryan & Deci, 2000, p. 56). A investigação tem demonstrado que os sentimentos de autonomia, competência e o sentido de pertença, constituem dimensões cruciais para o incremento de comportamentos intrinsecamente motivados (Ryan & Deci, 2000). A competência está relacionada com a percepção do indivíduo relativamente à sua capacidade de agir de forma eficaz sobre o seu ambiente e atingir os seus objectivos. O sentimento de autonomia envolve a percepção do sujeito que o comportamento é iniciado e mantido por si próprio e, concomitantemente, a experiência de um locus de causalidade interno, de agência e de volição (Lemos 1993 cit. in Taveira, 2000). Ryan e Deci (2000) defendem que tanto no contexto da família como da escola é possível fomentar ou inibir o desenvolvimento da motivação intrínseca através da disponibilização de condições ambientais que promovem ou dificultam o desenvolvimento de sentimentos de autonomia e competência por parte dos jovens. Atendendo à importância destas características do comportamento intrinsecamente motivado, Lemos (1993 cit. in Taveira, 2000) chama a atenção para a existência de um alargado conjunto de comportamentos de carácter instrumental na vida do ser humano que, contudo, assumem grande importância nos seus processos de acomodação ao meio. Esta autora ressalta o interesse da compreensão dos processos que permitem aos sujeitos a experiência de sentimentos de competência e

autonomia (mesmo quando) associados aos comportamentos extrinsecamente motivados.

A teoria da “avaliação cognitiva”²⁷ da motivação (cf. Deci & Ryan 1985 cit. in Taveira, 2000; Ryan et al. 1995 cit. in Taveira, 2000; Ryan & Deci, 2000) propõe um modelo que explica as formas da internalização progressiva da motivação extrínseca. A teoria defende que a motivação extrínseca pode variar consideravelmente no que se refere ao seu grau relativo de autonomia. Uma questão central prende – se com o desafio de motivar os alunos, sem a existência de pressão externa, a valorizar e auto-regular também aquelas actividades que não são intrinsecamente interessantes e levá-los a cabo por si próprios (Ryan & Deci, 2000). Na teoria da “avaliação cognitiva” da motivação este problema coloca-se em termos da promoção da internalização e integração de valores e da regulação comportamental (Deci & Ryan 1985 cit. in Ryan & Deci, 2000). Por internalização, os autores entendem o processo de assimilação de um valor ou de uma regra/regulação; a integração é o processo através do qual os indivíduos se apropriam progressivamente do modo de regulação, integrando-o no seu sistema de regulação pessoal (Rosário, 2005; Ryan & Deci, 2000). Concebido como um contínuo, o conceito da internalização descreve como a motivação de um sujeito relativamente a realização de um comportamento pode variar desde a ausência de motivação/falta de vontade, passando por obediência passiva até um comprometimento activo com a tarefa (Rosário, 2005; Ryan & Deci, 2000). Segunda esta perspectiva, é possível diferenciar quatro estilos de regulação da acção extrinsecamente motivada que correspondem a diferentes graus de internalização (Lemos 1993 cit. in Taveira, 2000; Rosário, 2005; Ryan & Deci, 2000). Ryan e Deci (2000) resumem brevemente as suas características: (a) regulação externa – associado à proeminência de reforços ou punições vindas do exterior e à percepção de um locus de controlo externo; (b) regulação introjectada – envolvimento do ego com foco na aprovação por parte do self e de outros,

²⁷ *Self-determination theory* no original

percepção do locus de controlo como externo em certa medida; (c) regulação por identificação – valorização consciente da actividade, auto-aprovação dos objectivos, percepção do locus de controlo como em certa medida interno; (d) regulação integrada – síntese hierárquica dos objectivos de forma congruente, percepção do locus de controlo como sendo interno.

Na sua proposta de um novo quadro conceptual para a exploração vocacional, Flum e Blustein (2000) advogam que, apesar de não constituir uma condição indispensável para o processo da internalização da motivação, a exploração pode jogar um importante papel neste processo. O comportamento exploratório facilita a interacção do *self* com o mundo e este envolvimento activo do *self* promove a integração e um sentido de agência do sujeito (Flum & Blustein, 2000).

Perante o alargado leque de actividades que, por exemplo a nível escolar, não são intrinsecamente motivadores para os jovens, coloca-se a relevante questão dos meios que permitem fomentar os processos atrás descritos de internalização. Ryan e Deci (2000) defendem que, inicialmente, estas actividades serão executadas para agradar a pessoas significativas ou como forma de criar um sentimento de ligação a um a pessoa ou grupo de pessoas a que o sujeito deseja pertencer. Decorre, que o primeiro passo para fomentar a internalização dos comportamentos junto dos jovens é a criação de um sentimento de pertença. Relativamente ao contexto escolar, esta noção implica que os alunos aderem com maior facilidade aos valores da sala de aula quando sentem interesse e respeito por parte do professor (Ryan & Deci, 2000). Outro factor importante é a percepção da competência que o sujeito sente em relação à possibilidade de atingir o objectivo delineado o que remete para a importância da compreensão dos objectivos por parte do aluno, a sua adequação relativamente ao grau de dificuldade proposto e o fornecimento de feedback acerca dos progressos alcançados por parte do educador (Ryan & Deci, 2000).

Um outro campo da Psicologia onde o conceito da exploração ocupa uma posição de relevo é a literatura sobre a formação da identidade. Uma teoria que assume particular relevância neste contexto é o modelo de

desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968 cit. in Taveira, 2000). Este autor concebe a identidade como um processo que se estende ao longo de toda a vida do sujeito, embora a adolescência ocupe um lugar de relevo, já que este período se caracteriza por fortes mudanças, particularmente no que se refere à exploração do *self*. Erikson propõe um modelo cronológico de oito estádios de desenvolvimento ao longo da vida, sendo que cada etapa se caracteriza pelo confronto do sujeito com uma tarefa/crise específica cuja resolução exige a tomada de uma atitude de base frente a possíveis posições bipolarizadas. Cada estádio caracteriza um modo específico de organização da experiência e da construção da identidade pessoal (Taveira, 2000). Os oito estádios propostos são: (a) confiança/desconfiança (0-2 anos); (b) autonomia /vergonha (2-3 anos); (c) iniciativa/culpabilidade (4-6 anos); (d) realização/inferioridade (6-12 anos); (e) identidade/difusão (13-18 anos); (f) intimidade/isolamento (18-34 anos); (g) generatividade/estagnação (35-53 anos); (h) integridade/desespero (54 – morte) (Adams, Gullota, & Montemayor 1992 cit. in Taveira, 2000; Sharf 1992 cit. in Taveira, 2000). De particular relevância para o tema em questão são os mecanismos/processos através dos quais o indivíduo alcança uma identidade pessoal, a saber: a exploração e o compromisso, face a uma opção a realizar. O envolvimento activo do/a jovem no processo de exploração e o subsequente compromisso face a um caminho, favorecem a resolução bem sucedida da crise Identidade/Difusão característica do quinto estádio de desenvolvimento (13 - 18 anos) (Taveira, 2000). Erikson (1968 cit. in Taveira, 2000) considera que neste processo os domínios vocacional, ideológico e interpessoal assumem particular relevância, contudo confere especial destaque ao domínio vocacional já que considera que uma dificuldade do sujeito em estabelecer um compromisso neste campo pode afectar grandemente o processo de construção da identidade na adolescência. Diversos autores realizaram posteriormente estudos no sentido de esclarecer as relações existentes entre os processos da formação da identidade e do desenvolvimento vocacional (cf. Blustein, 1997) e realçam o papel crucial que assume a

exploração do meio e do self no processo de formação da identidade do adolescente (Blustein, 1997).

Erikson (1968 cit. in Taveira, 2000) considera que a exploração é um processo psicológico de natureza dinâmica e no seu modelo ocupa um lugar de destaque. É concebida como sub-processo do processo mais geral da construção da identidade e, ao contrário de outras concepções anteriores, considera que a exploração se dirige não somente à aquisição de informação relevante acerca do meio circundante mas também visa a avaliação de informação acerca do próprio sujeito (Taveira, 2000). De acordo com esta autora

“... A exploração é, antes de mais, um processo de relacionamento da pessoa com o meio (físico, relacional e social), ao serviço da construção pessoal e da elaboração de projectos de vida” (Taveira, 2000, p. 56).

Partindo da perspectiva de Erikson, Márcia estende e operacionaliza os conceitos e desenvolve o modelo dos estatutos de identidade, que fornecem um outro contributo importante para a conceitualização da exploração (Márcia 1964 cit. in Taveira, 2000; 1966; 1980 cit. in Taveira, 2000; Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahlheim, 1995). Parte da premissa que no seu processo da conquista da identidade, o jovem é obrigado a confrontar-se com duas tarefas cruciais, a crise e o compromisso. Com base na presença ou ausência de crise e, no grau de compromisso relativamente às áreas vocacional e ideológica, o autor desenvolve uma taxinomia onde o indivíduo é colocado num de quatro estatutos de identidade que correspondem aos estilos individuais de *coping* com a crise de identidade ou, e de acordo com Archer (1982), que representam formas distintas de tomada de decisão (Marcia, 1966).

Marcia concebe a crise como o período de tempo durante a adolescência durante o qual o indivíduo está activamente envolvido no processo de escolha relativamente a ocupações e convicções/crenças (Marcia, 1967). Como refere Taveira (2000), este autor passa posteriormente a conceber a crise como o processo de exploração. De acordo com este modelo (Márcia 1964 cit. in Taveira, 2000; 1980 cit. in Taveira, 2000),

“A exploração refere-se a um período de questionamento activo orientado para a tomada de decisões nos domínios da escolha vocacional, das crenças religiosas ou das atitudes face ao papel sexual. Implica a consideração de novas opções e a experimentação (real ou imaginada) de diferentes papéis” (Taveira, 2000 p.57, 58).

O compromisso refere-se ao grau de investimento pessoal que o indivíduo manifesta relativamente a uma ocupação ou convicção (Marcia, 1967).

Os quatro estatutos de identidade propostos por Márcia (1964 cit. in Taveira, 2000; 1966; 1980 cit. in Taveira, 2000) são: (a) Realização da Identidade²⁸; (b) Identidade em Moratória; (c) Adopção da Identidade e (d) Difusão da Identidade. O estatuto de Realização da Identidade implica um compromisso por parte do sujeito após um período de crise ou de exploração (Márcia, 1966)²⁹. De acordo com Marcia (1980 cit. in Taveira, 2000), no processo do desenvolvimento de identidade os jovens partem frequentemente dos estádios de Difusão de Identidade e de Adopção de Identidade e é através do processo de exploração que se inicia o movimento em direcção aos estatutos de Moratória e de Realização da Identidade.

Archer (1982), num estudo desenvolvido junto de alunos do sexto, oitavo, décimo e décimo segundo anos, registou dados que lhe permitiram afirmar que, nos alunos, a frequência do estatuto de realização da identidade aumentou significativamente em função do avanço em termos de anos de escolaridade. Contudo, e conforme foi possível verificar através de vários estudos posteriores nem sempre existe um movimento linear de todos os sujeitos pelos quatro estatutos de identidade (cf. Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999).

Apesar da sua importância, o processo de exploração não é inócuo e pode estar associado a estados emocionais diversos. Na fase inicial, e de acordo com Archer e Waterman (1994 cit. in Taveira, 2000), a exploração encontra-se frequentemente associado a sentimentos de satisfação e curiosidade. Contudo, ao longo do processo e à medida que o sujeito se apercebe que a exploração por si só pode não conduzir à resolução do seu

²⁸ No presente trabalho segue-se a tradução de Taveira (1986 cit. in Taveira, 2000).

²⁹ Confrontar Márcia (1966) para uma descrição pormenorizada dos estatutos de Identidade.

problema, os estados emocionais positivos podem ser substituídos por ansiedade, medo ou sensação de indecisão acrescida. Os diferentes sentimentos interferem no processo da procura de compromisso do sujeito e podem influenciá-lo de forma positiva no sentido de uma opção firme ou, pelo contrário, contribuir para manter o sujeito no estado de indecisão (Archer & Waterman 1994 cit. in Taveira, 2000). Adicionalmente, é pertinente considerar que jovens com diferentes estatutos de identidade reagem diferentemente ao processo de exploração. Enquanto um jovem com estatuto de Difusão de Identidade, através do seu envolvimento no processo de exploração pode ganhar estrutura, para um outro com estatuto de Adopção de Identidade o envolvimento neste processo pode significar perda de estrutura já que o seu compromisso não foi antecedido por um período de exploração (Márcia, 1980 cit. in Taveira, 2000).

De entre as numerosas investigações posteriores, realça-se aqui o contributo de Berzonsky (1988,1990,1992 cit. in Taveira, 2000) que nos seus estudos verificou que os sujeitos com distintos estatutos de identidade se diferenciam relativamente ao seu funcionamento sócio-cognitivo, por exemplo, durante os processos de resolução de problemas ou de tomada de decisão. Sujeitos com estatuto de Moratória ou de Realização de Identidade orientam-se para a exploração e procuram integrar a informação obtida e processada no seu processo de tomada de decisão. Contrariamente, os sujeitos em Difusão de Identidade evitam confrontar-se com os problemas e as decisões consequentes. Indivíduos com estatuto de Adopção da Identidade norteiam a sua actuação habitualmente de modo normativo, orientado por valores familiares ou sociais (Berzonsky 1988,1990,1992 cit. in Taveira, 2000).

O facto de não considerar, no seu modelo dos estatutos de identidade, os factores contextuais do sujeito, é uma das críticas apontadas a Marcia. (cf., por exemplo, Cote e Levine 1988 cit. in Taveira, 2000). O modelo da exploração da identidade no domínio vocacional de Grotevant e colaboradores (Grotevant 1987 cit. in Taveira, 2000; Grotevant & Cooper 1988 cit. in Taveira, 2000), vai no sentido de colmatar esta exigência e

realça a importância dos factores contextuais e especialmente os de carácter relacional que funcionam como motivadores para a iniciação da exploração da identidade por parte do sujeito (cf. Grotevant 1987 cit. in Taveira, 2000).

Em trabalhos mais recentes, Marcia e colaboradores (Marcia et al. 1993 cit. in Taveira, 2000; Marcia 1994 cit. in Taveira, 2000) voltaram a examinar os resultados dos estudos acerca a formação da identidade. O leitor interessado poderá consultar a obra de Taveira (2000) que sintetiza alguns aspectos desta caracterização, focalizada no domínio vocacional e no processo de exploração.

A exploração vocacional constitui um elemento essencial na tomada de decisão vocacional (Blustein, 1992) e relaciona-se também com o aumento da capacidade do sujeito para tomar uma decisão. (cf. Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000. Neste contexto, e tendo igualmente em conta os instrumentos de medida utilizados no estudo empírico, torna-se relevante abordar as teorias de tomada de decisão tanto no que respeita à sua relação com o conceito da exploração como também para examinar de que forma a decisão/indecisão se relaciona com outros conceitos já abordados.

Durante a adolescência a experiência da indecisão relativamente a questões de carreira é frequente nos jovens (Vondracek et al., 1995). De acordo com Herr e Cramer (1992), as decisões não são somente comportamentos benignos e independentes que as pessoas emitem de forma impulsiva, constituindo antes a conjugação entre o *self* e o meio (p.164). Na sua revisão compreensiva dos instrumentos e técnicas de avaliação da indecisão vocacional, Silva (2004b), baseado em autores como Crites (1969 cit. in Siva, 2004b) e Callanan e Greenhaus (1990,1992 cit in Siva, 2004b; cit. in Taveira, 2000), caracteriza a indecisão vocacional como “incapacidade do indivíduo em seleccionar, ou comprometer-se, com um objectivo educacional ou profissional específico” (p. 352). De forma a equacionar as relações entre os conceitos da exploração e da indecisão, e uma vez que de acordo com Callanan e Greenhaus (1992 cit. in Taveira, 2000) a teoria da tomada de decisão se desenvolveu em torno da análise de

fenómenos como a indecisão, resumem-se, seguidamente, algumas das teorias da tomada de decisão consideradas pertinentes neste contexto.

A teoria de Vroom (1964 cit. in Taveira, 2000) constitui um exemplo da perspectiva teórica “expectativa × valor”. Baseia-se em modelos económicos e tem como ideia central o postulado que, as pessoas, na sua exploração e escolha posterior das opções vocacionais, se norteiam pelo princípio económico de maximizar os ganhos ou resultados desejados e minimizar os efeitos negativos associados (cf. Taveira, 2000). A teoria de Vroom foi uma das teorias incorporadas no modelo de Stumpf, Colarelli e Hartman acerca da exploração vocacional (1983 cit. in Taveira, 2000). Destaca-se aqui a potencial utilidade deste tipo de abordagem para a intervenção vocacional, uma vez que os sujeitos podem ser ajudados a superar os sentimentos de indecisão se forem apoiados pelo conselheiro na actividade de exploração e também na sua tentativa de antever os potenciais resultados de cada uma das opções consideradas e a possibilidade da ocorrência das mesmas. (Taveira, 2000).

Gelatt (1962 cit. in Herr & Cramer, 1992) propõe no seu modelo da tomada de decisão uma concepção onde a informação constitui um elemento fundamental do processo. Assume um carácter instrumental para o sujeito que a utiliza para guiar as suas acções que se podem constituir como tomada de decisão final ou ter um carácter experimental. Neste último caso tanto promovem a procura de informação como servem para avaliar a necessidade de adquirir nova informação. Herr e Cramer (1992) conceberam um modelo gráfico para explicitar a teoria de Gelatt que pressupõe que o sujeito, no seu processo de tomada de decisão, disponha de e utilize três sistemas distintos de avaliação, cada um com determinadas necessidades de informação associadas. O primeiro, o Sistema Preditivo, trabalha com a informação acerca das alternativas disponíveis de acção, com os possíveis resultados destas acções e as probabilidades de ocorrência destes resultados. O segundo sistema, Sistema de Valores, lida com as preferências relativas entre os resultados prováveis e, por último, o Sistema de Decisão implica a avaliação das prioridades ou regras. O modelo de

Gelatt concebe o processo de tomada de decisão como um processo de avaliação cognitiva. De acordo com esta perspectiva, o sujeito deve reunir a informação mais exacta e exhaustiva possível em cada um dos patamares/campos de forma a poder criar uma base mais segura e informada acerca do tipo de risco que tomará em cada uma das opções, fornecendo uma base racional a todo o processo. Posteriormente, Gelatt (1989) aperfeiçoou o seu modelo, reconhecendo o carácter redutor/insuficiente de uma abordagem inteiramente racional às questões de tomada de decisão quando, crescentemente, o sujeito se encontra num mundo onde a incerteza e a dificuldade de antecipar o futuro aumentam. A visão renovada concede um lugar ao pensamento intuitivo de forma a possibilitar tomadas de decisão baseadas numa abordagem holística que integra o pensamento racional e o intuitivo. Gati, Fassa e Houminer (1995) por sua vez chamam a atenção para os limitados recursos cognitivos e materiais do ser humano e realçam a dificuldade do sujeito de, face à necessidade de tomar uma determinada decisão vocacional, reunir informação exacta e exhaustiva acerca de todas as opções de carreira existentes. Frente a este dilema, os autores apontam como possível solução que o sujeito limite o seu campo de procura de informação a um conjunto de opções que parecem oferecer maior probabilidade de sucesso.

Contrariamente a anteriores assunções dos teóricos (cf. Gati et al., 1995), o sujeito não é capaz de combinar com facilidade a informação obtida acerca de si próprio e do mundo de trabalho de forma a poder chegar a uma tomada de decisão, necessita pelo contrário de um quadro conceptual que lhe serve de guia neste processo. Baseado nas teorias da tomada de decisão e do processamento de informação e apoiado na “abordagem da eliminação sequencial” (Gati 1986 cit in Gati et al., 1995), os autores propõem um modelo de nove passos, destinado a guiar o sujeito no processo da limitação das possíveis escolhas que serão exploradas em profundidade (Gati et al., 1995)³⁰. De acordo com os autores, este modelo

³⁰ Para uma descrição pormenorizada do modelo e dos procedimentos de implementação, consultar o artigo de Gati e colaboradores (1995).

de tomada de decisão vocacional apresenta diversas vantagens, entre estas a adequação às limitadas capacidades de processamento de informação do ser humano e a possibilidade de ser aplicado em diferentes situações de tomada de decisão (Gati et al., 1995).

A investigação sobre a indecisão de carreira constitui uma das áreas importantes de investigação no campo da psicologia vocacional (Osipow, 1999). O CDDQ (*Career Decision Difficulties Questionnaire*) baseia-se na taxinomia das dificuldades de tomada de decisão de carreira proposto por Gati, Krausz e Osipow (1996a). Uma das inovações deste modelo prende-se com o facto de reunir resultados provenientes de duas linhas de investigação até à altura conduzidas de forma separada: um linha teórica, sem recurso a estudos empíricos e outra com preocupações predominantemente de carácter empírico na tentativa de construir medidas de indecisão de carreira (cf. Gati et al., 1996a; Osipow, 1999). O instrumento surgiu com o intuito de relacionar a investigação acerca da indecisão de carreira com o processo de tomada de decisão e de apresentar um novo modelo teórico das dificuldades de tomada de decisão de carreira baseado numa adaptação da teoria de decisão ao contexto das decisões de carreira (Gati et al., 1996a; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000). Para a construção da taxinomia e baseado na teoria de decisão, os autores partiram de um modelo que postula as condições ideais para a tomada de decisão de carreira. Este modelo do “decisor ideal” reporta-se a um sujeito que (a) está ciente da necessidade de tomar uma decisão de carreira; (b) está disposto a tomá-la; e (c) é capaz de tomar uma boa decisão o que implica a utilização de um processo apropriado e compatível com os seus objectivos. Seguidamente, aqueles autores definiram que qualquer desvio destas condições ideais constitui um potencial problema para o processo de tomada de decisão do indivíduo que pode afectar este processo de duas maneiras possíveis: (a) impede o sujeito de tomar a decisão ou (b) conduz a uma decisão que não é a ideal (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000). De acordo com diferentes autores (cf. Gati, et al., 1995), o processo de tomada de decisão pode ser separado em componentes distintas e cada uma pode implicar diferentes tipos de

dificuldades. Assim sendo, as diferentes dificuldades que potencialmente um indivíduo pode enfrentar durante o processo de tomada de decisão podem ser classificados em categorias distintas, dificuldades com características comuns podem ser incluídas na mesma categoria (Gati et al., 1996a). As dificuldades da tomada de decisão de carreira foram classificadas em diferentes categorias tendo em conta os seguintes critérios: 1) o momento em que surgem (antes ou durante o processo de tomada de decisão da carreira), 2) a fonte da dificuldade (cognitiva ou afectiva), 3) o impacto da dificuldade na decisão (bloqueio do processo ou impacto na qualidade da decisão), 4) o tipo de intervenção requerido para superar a dificuldade. Assume-se ainda que um sujeito pode apresentar uma única dificuldade ou um conjunto de várias e que as suas dificuldades podem pertencer a uma única ou a diversas categorias (Gati et al., 1996a).

Neste ponto do presente capítulo já traçamos o importante papel que o conceito de exploração joga nas teorias da motivação, da formação da identidade e da tomada de decisão. Importa agora descrever a relevância deste conceito no seio das teorias acerca do desenvolvimento vocacional com particular destaque para a teoria de Donald Super.

Como tem sido referido acima neste trabalho, o desenvolvimento de carreira, a diversidade das populações que recorrem à intervenção vocacional, a investigação e prática de orientação contextualista e as questões internacionais constituem actualmente temas de relevo nas publicações da especialidade (cf. Guindon, 2005). No seu artigo de 1990, Super (cit. in Herr, 1997) chamou à atenção para a necessidade de considerar dados da interface/ relevantes da sociologia, das ciências políticas e da economia conjuntamente com os conhecimentos da psicologia para poder compreender e explicar a complexidade e as variações no desenvolvimento de carreira das pessoas, tendo em conta os factores de género, estatuto socio-económico e da cultura e contribuir para o avanço do conhecimento acerca do comportamento vocacional. Ao longo da sua vida académica, Super teve o grande mérito de renovar os seus modelos para possibilitar a integração de novas concepções teóricas ou de dados

empíricos provenientes da investigação e actualizar a sua teoria do desenvolvimento vocacional (Blustein, 1997; Herr, 1997).

A teoria do desenvolvimento vocacional de Super foi inicialmente formulada em 1953 e 1957 (Super & Jordaan, 1973) e tem como importantes bases teóricas os trabalhos de Buehler acerca dos estádios de vida (1933 cit. in Super & Jordaan, 1973) e as “Tarefas de Desenvolvimento” de Havighurst (1953 cit. in Super & Jordaan, 1973). A versão inicial da teoria de Super concebe o desenvolvimento vocacional em cinco estádios consecutivos, a saber: (a) Crescimento; (b) Exploração; (c) Estabelecimento; (d) Manutenção; e (e) Declínio. Em cada um dos estádio, o sujeito confronta-se com tarefas de vida, normativas e específicas, que deve enfrentar e resolver. Neste modelo, o estádio de exploração coincide com o período de adolescência e divide-se nas fases de Tentativa, Transição e Ensaio; neste período de tempo o sujeito enfrenta tarefas de auto - observação /análise, o ensaio de papéis e a exploração ocupacional nos diversos palcos da sua vida (cf. Super & Jordaan, 1973). Foi graças aos contributos de Super que a escolha vocacional começou a ser concebida como processo de escolhas múltiplas, em detrimento da visão do acontecimento único no momento da entrada no mundo de trabalho (Herr, 1997).

No decorrer do desenvolvimento da sua teoria, Super concebeu o “Arco-Íris da Carreira”, modelo gráfico amplamente conhecido, que ilustra a forma como aquele autor articulou as teorias dos estádios de vida com a teoria dos papéis de vida e concebeu a abordagem de “*life-span, life-space*” (Super 1980 cit. in Herr, 1997). Este modelo compreensivo mostra os diferentes papéis específicos que, em termos normativos, uma pessoa desempenha em determinada fase da sua vida e ilustra a forma como estes se sobrepõem (ibidem). Enfatiza, igualmente, a importância dos factores sociais e a influência do contexto sobre o processo do desenvolvimento vocacional do indivíduo (Blustein, 1997)³¹ Em trabalhos posteriores, Super realçou o carácter modelar do “Arco-Íris da Carreira”, destacando a noção

³¹ Para uma revisão mais detalhada cf. Super (1980 cit in Herr; Super 1980, 1990 cit in Blustein).

que as demarcações temporais dos estádios não devem ser vistas como indicações rígidas (cf. Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992). A este propósito torna-se ainda relevante referir que Super (1990 cit. in Blustein, 1997) realçou a importância dos factores sociais e psicológicos na passagem dos estádios em oposição a determinantes de carácter exclusivamente biológico. Faz notar ainda que o sujeito pode passar por “reciclagens” através de vários estádios quando ocorrem transições na sua vida desencadeadas, por exemplo, pela mudança de emprego, reentradas ou saídas do mercado de trabalho ou doença (Super et al., 1992). Esta concepção expandida realça a possível e provável existência de mini-ciclos ao longo do processo mais global de desenvolvimento vocacional ao longo da vida que, por sua vez, constitui o maxi-ciclo da carreira (Super 1980,1981,1984,1990 cit. in Taveira, 2000).

A Maturidade Vocacional, um dos conceitos centrais da teoria de Super, relaciona-se igualmente com a exploração. Inicialmente esta é concebida como uma característica desenvolvimental, de natureza multidimensional que aumenta com a idade e se desenvolve a velocidades diferentes em indivíduos diferentes (Super & Jordaan, 1973)³².

De entre as diversas aplicações práticas que foram desenvolvidos a partir do conceito da maturidade vocacional, Phillips e Blustein (1994) realçam, entre outros, a abordagem proposta por Hoyt (1975 cit in Phillips & Blustein, 1994) no âmbito do movimento da Educação para a Carreira, que, como já foi explanado acima, adopta uma lógica mais sistémica e pretende proporcionar aos jovens o acesso a um conjunto de informações e experiências, destinadas a fomentar as suas competências de planeamento, exploração e tomada de decisão.

Mudanças posteriores na concepção da maturidade vocacional (cf. Super, 1983) levaram a reformulações do conceito. Para os indivíduos adultos foi proposto a noção da “adaptabilidade vocacional” em vez do termo maturidade vocacional. As transformações a nível social e económico foram

³² “*readiness to cope with the developmental tasks of one’s life stage, to make socially required career decisions, and to cope appropriately with the tasks with which society confronts the developing youth and adult.*” ((Super & Jordaan, 1973, p. 4)

um dos factores que impulsionaram esta redefinição do conceito (Super & Knasel cit. in Blustein, 1997) e a modificação foi operada para poder atender ao facto que, no adulto, os processos de reciclagem através dos diferentes estádios são muito menos dependente da idade do que é no caso dos adolescentes, isto é, não se relacionam com a maturidade atingida, colocando o foco nas competências e atitudes (cf. Super, 1983). O modelo renovado da maturidade vocacional (Super 1980 cit. in Super, 1983) abrange também os papéis de vida não remunerados que contribuem para a constituição da carreira. Este modelo da maturidade vocacional integra tantos aspectos cognitivos como atitudinais e as suas principais dimensões são³³: (a) Planeamento; (b) Exploração; (c) Informação; (d) Tomada de Decisão; e (e) Realismo. Neste modelo, a Exploração é concebida como dimensão atitudinal que envolve diferentes aspectos como o questionamento acerca de si próprio e da sua situação (curiosidade), as atitudes em relação aos recursos disponíveis para a exploração (utilização de recursos) e a participação na ou a aplicação dos recursos disponíveis (participação) (cf. Super 1980 cit. in Super, 1983).

Como foi referido, a exploração constitui inicialmente um dos estádios de desenvolvimento do modelo de Super e coincide com o período de adolescência na vida do sujeito. Posteriormente, e de forma a poder integrar e explicar a ocorrência da exploração em estádios mais precoces, Super desenvolveu o “modelo interactivo” que descreve o desenvolvimento vocacional na infância (Super 1981, 1995 cit. in Taveira, 2000), que se apoia nas teorias de Berlyne (1960 cit. in Taveira, 2000) e de Jordaan (1963 cit. in Taveira, 2000) acerca do processo de exploração. Este modelo parte do conceito da curiosidade que constitui um dos instintos básicos na criança e que é habitualmente satisfeito através da exploração. Quando a exploração é recompensada, quer interna, quer externamente, permite a aquisição de novos conhecimentos e facilita comportamentos exploratórios subsequentes (Taveira, 2000). Desta forma, a exploração infantil pode ser concebida como

³³ Tradução adoptada de Pinto, Afonso, Teixeira & Ferreira-Marques, 1995 cit. in Taveira, 2000

condição importante para a ocorrência de posterior exploração durante a adolescência (Taveira, 2000).

Depois de termos abordado o conceito da exploração, enfatizando a sua relação, quer com um conjunto de teorias psicológicas, quer as suas implicações no âmbito das intervenções de carácter educativo e vocacional, importa agora referir a teoria de exploração vocacional formulada por Jordaan e algumas das suas implicações.

2.3.2 O estudo da exploração vocacional: implicações para a educação para a carreira

Jordaan (1963 cit. in Taveira, 2000) foi o primeiro autor que estudou a exploração vocacional como processo psicológico autónomo. Contributos de diversas áreas da psicologia como o estudo da motivação, da identidade, da vinculação e do desenvolvimento vocacional afluíram à sua teoria e, ao longo deste trabalho, já tentámos delinear algumas das concepções relacionadas.

A exploração vocacional constitui um importante motor do processo do desenvolvimento vocacional e pessoal do sujeito. Permite o aumento do conhecimento acerca do *self* e do mundo e promove a construção de uma visão mais diferenciada destas dimensões da realidade, incrementa ainda o grau de consciência do sujeito acerca das suas acções e da intencionalidade destas (Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000). Apesar do autor considerar que a exploração ocorre ao longo de toda a vida do sujeito, de acordo com a sua perspectiva, a exploração vocacional desempenha um papel mais relevante no desenvolvimento vocacional do sujeito durante o período da adolescência. Jordaan aponta um conjunto de consequências da exploração vocacional que se distribuem por três domínios distintos: a auto-compreensão, a compreensão do meio e a tomada de decisão. Relativamente ao primeiro, espera-se: (a) uma avaliação mais realista dos interesses, capacidades, valores e traços de personalidade; (b) maior

diferenciação dos interesses, valores e capacidades próprias; (c) maior compreensão sobre o papel das suas cognições sentimentos e comportamentos; (d) construção de novos significados; (e) mudanças na comunicação e relacionamento com os outros; (f) confirmação ou rejeição de crenças acerca de si, dos outros e das situações (teste de hipóteses); (g) maior capacidade para relacionar os conhecimentos acerca de si próprio/a com objectivos futuros; e (h) maior sentido de identidade: auto-conceito mais diferenciado, integrado e expandido. No que se refere ao segundo domínio, à Compreensão do Meio, as consequências esperadas da exploração vocacional são: (a) maior conhecimento específico sobre as profissões; e (b) maior consciência da relação entre pessoas e profissões. Quanto à Tomada de Decisão, os efeitos esperados são os seguintes: (a) maior conhecimento do que está na base das decisões; (b) maior consciência da necessidade de tomar uma decisão; (c) formulação mais clara de objectivos; (d) formulação de planos para atingir os seus objectivos vocacionais; (e) mudança de objectivos vocacionais com vista à formulação e implementação de planos mais realistas; (f) elaboração de planos mais específicos para atingir os seus objectivos vocacionais; (g) maior competência na exploração vocacional; e (h) maior comprometimento com os objectivos vocacionais (Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000, p. 116).

Jordaan estabelece ainda algumas relações relevantes entre a exploração vocacional e o auto-conceito do sujeito. Este último, inclui tanto as crenças conscientes do indivíduo acerca dos aspectos do *self* como também as facetas desconhecidas. Estas crenças podem encontrar-se pouco ou muito ancoradas nas concepções que a pessoa sustenta acerca de si próprio/a e ter um carácter mais ou menos realista (Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000). Face ao confronto com novas experiências, quer este seja de forma intencional, quer fortuita, a pessoa pode ser levada a adquirir nova informação acerca de si próprio/a que potencialmente será integrada no seu auto – conceito, podendo contribuir para uma melhor auto – compreensão. Contudo, nem todas as crenças, que o sujeito sustenta acerca de si, são facilmente modificáveis. A investigação indica que são as crenças realistas

e, simultaneamente, aquelas que o sujeito não percebe como sendo centrais na concepção do seu auto-conceito, que são passíveis de serem alteradas através da experiência (Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000). Fica, assim, patente a importância de fomentar a auto-compreensão realista dos indivíduos de forma a potenciar os efeitos benéficos da exploração (cf. Jordaan 1963 cit. in Taveira, 2000).

Apesar da teoria de exploração vocacional de Jordaan ter sido desenvolvida no início dos anos sessenta, teoria e investigação acerca deste processo relevante não conheceram avanços significativos nos anos que se seguiram (Taveira, 2000). No início da década de oitenta foi dado um passo relevante neste sentido por Stumpf e colaboradores (1983 cit. in Taveira, 2000). Com base nos trabalhos iniciais de Super (1957 cit in Phillips & Blustein, 1994) e do seu colega Jordaan (1963 cit. in Taveira, 2000) que, como atrás foi referido, concebeu um quadro teórico acerca da exploração vocacional, Stumpf e colaboradores (1983 cit. in Phillips & Blustein, 1994; cit. in Taveira, 2000) desenvolveram um modelo e uma medida da exploração vocacional, o “*Career Exploration Survey*” (CES). O aparecimento deste trabalho estimulou posteriores investigações acerca deste importante conceito que procuraram esclarecer, por exemplo, antecedentes e consequentes do comportamento exploratório (cf. Phillips & Blustein, 1994).

O modelo proposto por Stumpf e colaboradores (1983 cit. in Taveira, 2000) é um modelo hierárquico do processo de exploração vocacional, constituído por três componentes principais: as crenças, o processo e as reacções à exploração vocacional (Taveira, 2000). Baseado na teoria, os autores definiram para cada componente diferentes domínios e dimensões que passamos a explicar aqui (Stumpf et al. 1983 cit. in Taveira, 2000).

A componente das Crenças contempla seis dimensões que são distribuídas por três domínios. O primeiro, *Mercado de Trabalho*, inclui o *Estatuto de Emprego* (até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida) e a *Certeza dos Resultados da Exploração* que se refere ao grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de emprego. No domínio da *Instrumentalidade* existem

três dimensões: a *Instrumentalidade Externa* que se reporta à probabilidade da exploração do mundo profissional concorrer para atingir objectivos vocacionais, a *Instrumentalidade Interna* que se refere à probabilidade da exploração de si próprio/a concorrer para atingir objectivos vocacionais e a *Instrumentalidade do Método* que se relaciona com a probabilidade de ser intencional e sistemático/a na exploração concorrer para atingir os objectivos vocacionais. Por último e no domínio da *Preferência* encontra-se a dimensão *Importância de obter a Posição Preferida* que se refere ao grau de importância atribuída à realização da preferência vocacional.

Na componente do Processo Exploratório o modelo de Stumpf e colaboradores (ibidem) contempla sete dimensões, distribuídas por quatro domínios, a saber: A dimensão *Exploração do Meio* que diz respeito ao grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos três meses e a *Exploração de Si Próprio/a* que se refere ao grau de exploração pessoal e de retrospecção realizada nos últimos três meses, ambas situam-se no domínio do *Onde* se realiza a exploração. No que se refere ao domínio do *Como*, é incluída a dimensão *Exploração Sistemática Intencional* que procura avaliar em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático. Relativamente ao domínio *Quanto*, o modelo inclui as dimensões *Frequência* que se reporta ao número médio de vezes por semana que o sujeito adquiriu informação sobre as profissões, empregos, organizações e sobre si próprio/a e *Quantidade de Informação* que se refere à quantidade de informação adquirida sobre as profissões, os empregos, as organizações e sobre si próprio/a. Por último na componente do processo de exploração, o modelo inclui o domínio *Direcção* que conta com duas dimensões: O *Número de Profissões Consideradas* que é o número de áreas diferentes em que a pessoa está a procurar obter informação e o *Foco* que indica até que ponto o sujeito se sente seguro/a da sua preferência por uma profissão, emprego ou organização particular.

Na componente das Reacções à Exploração, o modelo proposto por Stumpf e colaboradores (1983 cit. in Taveira, 2000) contempla dois

domínios. No primeiro, *Afecto* conta-se a dimensão *Satisfação com a Informação* que indica a satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações mais relacionadas com seus interesses, capacidades e necessidades da pessoa. No domínio do Stress existem duas dimensões: *Stress com a Exploração* que se reporta ao stress indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida e *Stress na Decisão* que se refere a quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos de vida (Stumpf et al. 1983 cit. in Taveira, 2000, p.119).

Subjacente a este modelo está uma concepção da exploração vocacional que a entende como um processo consciente no decurso do qual a pessoa está a agir sobre um conjunto de crenças relacionadas com a exploração (Taveira, 2000). De acordo com os autores, as crenças acima expostas influenciam de forma directa o processo de exploração vocacional (Stumpf et al. 1983 cit. in Taveira, 2000).

Relativamente à componente de reacções à exploração, importa referir alguns dos dados encontrados que, na nossa opinião, se revestem de importância para o nosso estudo. Foi demonstrado que quantidade e qualidade da informação, obtida durante o processo de exploração vocacional, podem originar reacções de satisfação ou insatisfação que, por sua vez, jogam um importante papel na motivação do sujeito para o futuro envolvimento na actividade de exploração vocacional e igualmente na natureza da exploração, incluindo fontes de informação, a quantidade, o método ou o foco da exploração (Barak, Carney, & Archibald 1975 cit. in Taveira, 2000). Se o sujeito se sente satisfeito com a informação que colheu durante a actividade exploratória, isto pode afectar positivamente o seu comportamento exploratório subsequente, a insatisfação pode, pelo contrário, exercer um papel inibidor em futuras actividades de exploração. (Taveira, 2000). Analogamente, o stress ou a ansiedade relacionado com a exploração pode desencadear respostas defensivas perante a actividade de exploração vocacional e a tomada de decisão (cf. Taveira, 2000) e

adicionalmente pode influenciar negativamente as crenças do sujeito sobre a utilidade da actividade exploratória e os futuros comportamentos relacionados (Greenhaus & Sklarew 1981 cit. in Taveira, 2000).

Outro autor cuja posição acerca da exploração vocacional importa mencionar aqui é David Blustein. Na perspectiva integradora de Blustein (1992) o processo de exploração vocacional comporta actividades destinadas a aumentar o conhecimento acerca de si próprio e de aspectos relevantes do meio. Como já foi referido, o grau de exploração em que o sujeito se envolve varia consideravelmente. Blustein e Phillips (1988 cit. in Blustein, 1992) encontraram dados que sustentam a ideia que níveis de stress relativamente elevados associados à tomada de decisão são preditores da actividade de exploração vocacional. (cf. também Estatutos de Identidade). Diversos autores têm dedicado a sua atenção aos factores que antecedem e que parecem promover a actividade exploratória (cf. Blustein, 1992, 1997). Seguindo a linha teórica que concebe o comportamento exploratório como um aspecto da autodeterminação ou a volição³⁴ (Deci & Ryan 1985 cit. in Blustein, 1992) e através de diversos estudos, Blustein e colaboradores (cf. Blustein, 1992) conseguiram associar o comportamento exploratório a uma orientação intrínseca da motivação, orientação para objectivos e auto-eficácia na tomada de decisão, entre outros.

A obtenção e o processamento de informação ocupam um papel central no processo de exploração vocacional e, contrariamente às concepções de Jordaan (1963 cit. in Blustein, 1992) que advoga a testagem de hipóteses de forma não distorcida como fonte de novas informações, investigações mais recentes têm sugerido que existe um relevante enfiamento no processamento de informação dos sujeitos. Em dois estudos, levados a cabo junto de estudantes universitários, Blustein e Strohommer (1987 cit. in Blustein, 1992) encontraram dados que sustentam a existência de um viés no processamento da informação de carreira. Perante a tarefa de avaliar a adequação de dadas opções de carreira, os estudantes

³⁴ Capacity to be willful, no original.

consideravam sobretudo os aspectos confirmatórios das suas opções preferidas e, paralelamente, apreciavam principalmente os aspectos não-confirmatórios daquelas opções menos preferidas, à partida. Somente perante ocupações que despertavam um interesse moderado nos estudantes, estes demonstravam um processamento não envidado da informação disponível. Num outro estudo conduzido junto de estudantes mais novos, Bihm e Winer (1983 cit. in Blustein, 1992) registaram dados que sustentam que estes tenderam a usar informação estereotipada acerca das profissões, em oposição à utilização de informação exacta, quando foram convidados a recordar informação fornecida no decurso de uma semana.

Estes resultados relativamente ao processo da exploração têm claras implicações para a escolha vocacional dos sujeitos que, por sua vez, remetem para a sua potencial satisfação e a eficácia do seu funcionamento vocacional no futuro (Blustein, 1992). De acordo com Blustein (1992) uma das conclusões mais importantes da investigação relacionada é o facto que as pessoas, no seu processo de recolha e processamento de informação, não funcionam de forma isenta e objectiva e, por conseguinte, necessitam de apoio na fase do processamento de informação que se constitui como uma das mais importantes do processo de exploração. Uma importante sugestão do autor vai no sentido do conselheiro ensinar os clientes de como avaliar a informação de carreira e funcionar como modelo de um processamento equilibrado de informação (Blustein, 1992).

Noutro ponto do presente trabalho já foram referidos os trabalhos de Gati e colaboradores (1995) que desenvolveram um sistema de eliminação sequencial, aplicável ao processo de tomada de decisão, que está desenhado em função da capacidade limitada do ser humano de processar informação.

Blustein preconiza uma visão que concebe a exploração como uma ferramenta útil no processo desenvolvimental do sujeito e na sua capacidade de lidar com sucesso com as alterações do seu contexto de vida (1997). A exploração dirigida para um dos papéis de vida pode ter potenciais implicações para outros papéis do indivíduo e, na opinião de Blustein (1997),

os efeitos positivos da exploração podem criar processos de sinergias onde a aprendizagem realizada num domínio pode ter efeitos noutros papéis de vida do sujeito. Flum e Kaplan (2006) apontam a este propósito o importante papel que as actividades de exploração podem vir a assumir, no futuro, num mundo onde o número de opções com que o sujeito se confronta e a frequência das transições tende a aumentar e a competência exploratória pode constituir uma importante vantagem para o sujeito.

Neste ponto da presente dissertação ficou patente a importância do processo de exploração. Por um lado, ressalta-se a sua relevância ao serviço do teste de hipóteses acerca do self e do meio e da tomada de decisão vocacional mais realista. Por outro, foi apontada o papel transversal que a competência exploratória pode assumir na vida das pessoas, constituindo-se como uma mais-valia no confronto com as mudanças da vida laboral e pessoal.

Neste contexto, Flum e Kaplan (2006) apontam a potencial utilidade de conceber a orientação para a exploração como um objectivo da educação³⁵. Aquando da caracterização das características do contexto que poderão contribuir para favorecer a exploração, estes autores indicam, entre outras, as condições que favoreçam a autonomia dos alunos, a utilização de conteúdos e actividades relevantes para a vida dos estudantes, a colocação do foco na aprendizagem e não nos resultados, a possibilidade de participar na construção do conhecimento e oportunidade para a interacção com pares e especialistas (Flum & Kaplan, 2006, p. 107). Tendo em conta o que tem sido dito ao longo do presente capítulo acerca da Educação para a Carreira e os objectivos que esta persegue, parece evidente que uma intervenção vocacional concebida na linha teórica da Educação para a Carreira, poderá contribuir para fomentar a exploração por parte dos jovens, não somente no seu sentido mais restrito, como também tendo em vista o desenvolvimento da competência exploratória no sentido mais lato.

³⁵ Os autores advogam não somente que a exploração se constitua como um dos objectivos do processo da educação como também defendem que os alunos devam enfrentar as tarefas escolares, tendo como objectivo a exploração das matérias escolares (cf. Flum & Kaplan, 2006).

3. Estudo empírico

3.1. Introdução: Estudo de avaliação da eficácia da intervenção “Ser Activo – Explorar para Decidir”

Esta secção do trabalho destina-se a descrever o estudo empírico levado a cabo no âmbito do presente trabalho. Para tal vamos descrever todos os procedimentos envolvidos na realização do estudo mas pretendemos também lançar alguma luz sobre o caminho que levou à adopção da metodologia que adiante se explicita.

A parte da intervenção que será analisada foi implementada no terreno ao longo do primeiro período lectivo, entre meados de Setembro de 2006 e meados de Janeiro de 2007. Importa, contudo, referir que as actividades foram prolongadas até ao final do ano lectivo e algumas para além desta data. A opção de somente avaliar a primeira parte da intervenção prende-se com questões da organização do trabalho e a escassez de tempo disponível.

Como é do conhecimento de todos que estão ligados ao sistema educativo português, este está concebido de forma a confrontar os alunos no final do 9º ano de escolaridade, que coincide com o término da escolaridade básica, com uma importante decisão relativamente à continuação do seu percurso escolar subsequente que se reveste de enorme importância na determinação do seu futuro percurso educativo. Para muitos alunos do 9º ano esta escolha constitui uma tarefa difícil e geradora de ansiedade (Silva, Paixão, & Albuquerque (2007). Esta questão reveste-se de importância tanto para os jovens em causa, como para as suas famílias, para a escola e até para o sistema educativo do país, uma vez que são conhecidos os números respeitantes à saída precoce do Sistema de Ensino³⁶ (36,3 % em 2007) e de retenção no ensino secundário (25,8% de taxa global de retenção no final de

³⁶ Saída precoce do Sistema Educativo, definida como a percentagem da população dos 18-24 anos que completou no máximo o ensino básico e não frequentou nenhuma acção de educação e formação nas 4 semanas anteriores à aplicação do inquérito (cf. Ministério da Educação, 2007).

2006/07), com particular destaque para o 10º ano (taxa de retenção de 20,3% para o ano lectivo de 2006/07), no nosso caso (Ministério da Educação, 2007a). A Educação para a Carreira advoga o início precoce da integração das actividades de desenvolvimento da carreira no currículo. Contudo, e como ficou patente ao longo do capítulo 2.2.3. deste trabalho, esta integração só se torna possível através de uma participação activa do corpo docente, que passa pela reorganização da escola e pela alteração das estratégias de ensino aplicadas. (cf. Gomes & Taveira, 2001; Rodríguez Moreno, 1995). Esta afirmação é tanto mais válida quando se aspira à utilização de práticas de infusão da Educação para a Carreira onde se pressupõe a colaboração de todos os docentes.

Tendo em conta a revisão da literatura realizada, com especial ênfase no processo de exploração vocacional e a sua relação com o processo de formação da identidade e da motivação por um lado e as suas implicações a nível da tomada de decisão por outro (cf. Blustein, 1992, 1997; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2000), a intervenção empírica que foi levada a cabo centra-se na promoção da exploração vocacional e pretende averiguar, por um lado, as alterações verificadas a nível das diferentes dimensões da exploração vocacional e relativamente às dificuldades de tomada de decisão que os alunos apresentam e, por outro, a interacção destas duas variáveis.

3.2. Método

3.2.1. Problema, questões e hipóteses de estudo

Em anos recentes e em algumas escolas da rede pública da Região Centro do país, surgiu a prática de utilizar espaço e tempo da área curricular não disciplinar “Área de Projecto”, do 9º ano de escolaridade, para desenvolver actividades destinados a promover o desenvolvimento vocacional dos jovens. Nesta linha de actuação, foi apresentada uma comunicação no II Seminário “Educar para a Informação Vocacional”, realizado em Coimbra em Julho de 2005 (Castro, 2005) onde foi esboçado /apresentado o modelo de intervenção subjacente que defende igualmente o envolvimento activo de pais e encarregados de educação neste processo.

Tendo como pano de fundo os postulados e práticas da Educação para a Carreira e inspirado também no referido modelo de actuação, surgiu o presente projecto de implementar no terreno uma intervenção que se destina a promover a exploração vocacional dos alunos. Parte desta exploração é formulada como estando ao serviço do teste de hipóteses e da tomada de decisão ou mesmo como uma fase importante do processo de tomada de decisão. Simultaneamente, procura-se envolver os professores e aumentar a participação de pais e encarregados de educação e do meio exterior à escola neste processo. Pretende-se criar uma maior consciência por parte dos pais para a importância de apoiar o processo de exploração vocacional e, assim, também o processo de tomada de decisão. O presente estudo empírico surge, assim, com o objectivo de avaliar a eficácia de um programa de promoção da exploração vocacional realizado neste contexto. Com este trabalho, pretende-se prestar um contributo para aumentar o corpo de conhecimento existente relativamente à avaliação da eficácia da intervenção realizada e, concomitantemente, dar alguns passos no sentido de implementar princípios do âmbito da Educação para a Carreira no terreno. É igualmente nossa intenção descrever o conjunto de outras actividades de intervenção que foram implementadas no terreno após a recolha dos dados

que na realidade serão objecto de estudo e de análise, isto é, a fase do estudo propriamente dito. Consideramos que esta informação se reveste de importância porque estamos convictos que a parte da intervenção cuja eficácia será de facto avaliada, se inscreve no âmbito de todo o conjunto de outras actividades que na realidade foram implementadas e só pode ser verdadeiramente enquadrada desta forma.

Várias questões foram inicialmente formuladas sobre a temática em estudo, as quais estiveram na base da definição dos objectivos mais específicos e da metodologia adoptada na presente investigação.

As actividades de exploração vocacional promovem alterações significativas, medidas através do C.E.S., a nível das crenças, do processo e das reacções tal como são avaliados pelo Career Exploration Survey?

Estas alterações processam-se no sentido desejado, isto é, verifica – se um aumento dos resultados em todos os domínios da exploração vocacional avaliados com excepção do Stress onde se espera uma diminuição?

As actividades de exploração vocacional promovem alterações significativas, medidas através do CDDQ, no sentido de diminuir as dificuldades sentidas na tomada de decisão, tal como são avaliados pelo Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira?

É possível identificar um padrão de relação entre a exploração vocacional e as dificuldades sentidas na tomada de decisão?

Importa acrescentar que o nosso estudo tem um conjunto de objectivos/questões “secundárias” no sentido de não terem sido objecto directo da nossa avaliação, isto é, foram objecto de avaliação mas fora do período em que decorreu o estudo propriamente dito, como já se indicou mais acima. Referimos aqui as questões em causa: (a) Os pais envolvem-se no processo? (b) Qual a importância que atribuem ao seu papel no processo de tomada de decisão? (c) Como avaliam a utilidade das actividades desenvolvidas? (d) Como é que os professores directamente envolvidos na intervenção avaliam o processo?

Estando conscientes da importância da realização de estudos experimentais uma vez que somente estes, a par da avaliação da eficácia individual, também poderão ser objecto de inclusão em estudos de meta-análise (Silva, 2004a), no nosso caso e devido a limitações de ordem prática e deontológica, não foi possível realizar um estudo experimental. Trata-se de um estudo quase experimental com o plano de investigação $O_1 - X - O_2$. Assim sendo, o plano do estudo contempla a realização de um pré – teste seguido da implementação das actividades de exploração e nova aplicação dos instrumentos, pós – teste, no fim da intervenção.

Tendo em conta as questões de estudo, previamente formuladas e acima apresentadas, e o desenho do estudo enunciado, foi definido um conjunto de hipóteses que presidiram ao presente estudo e que, em seguida, se expõem.

Hipótese1: Prevê-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias das escalas dos dois instrumentos de avaliação, Career Exploration Survey (C.E.S.) e Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ), quando comparados os valores obtidos no pré e no pós – teste, especificamente:

H1a: Relativamente ao C.E.S., prevê-se que as médias das escalas aumentem no pós-teste, com excepção das escalas do domínio do *stress* da componente das reacções à exploração, onde se prevê uma diminuição das médias encontradas.

H1b: Relativamente ao CDDQ, prevê-se que todas as médias das escalas baixem no pós-teste, isto é, prevê-se que as dificuldades na tomada de decisão de carreira, tal como são avaliadas através do CDDQ, diminuam.

Hipótese 2: Prevê-se a existência de uma correlação entre as escalas do CES e as escalas do CDDQ.

H2a: Prevê-se a existência de uma correlação, de sentido negativo, entre as escalas do CES e as escalas do CDDQ, com excepção das escalas da dimensão do stress.

H2b: Prevê-se a existência de uma correlação, de sentido positivo, entre as escalas da dimensão do stress do CES e as escalas do CDDQ.

Variável Independente (VI) = tratamento = intervenção de exploração vocacional;

Variável Dependente (VD) = Variáveis vocacionais avaliadas através dos questionários referidos.

3.2.2. Caracterização da Amostra

A intervenção foi realizada durante o ano lectivo de 2006/07 numa Escola Secundária com 3º Ciclo da rede pública, situada na zona Centro do país no Concelho da Marinha Grande.

A amostra³⁷ é constituída por 82 alunos do 9º ano de escolaridade, 39 rapazes e 43 raparigas, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos de idade (M= 14,40; DP= 0,97).

Relativamente ao percurso escolar dos alunos até ao 9º ano de escolaridade, foi realizado um levantamento do número de reprovações verificadas até ao início do ano lectivo de 2006/07. Da apreciação dos dados obtidos, ressalta o facto de cerca de um quarto dos alunos da amostra contar com uma (9;11%), ou duas ou mais (13;15,9%) reprovações no seu percurso escolar.

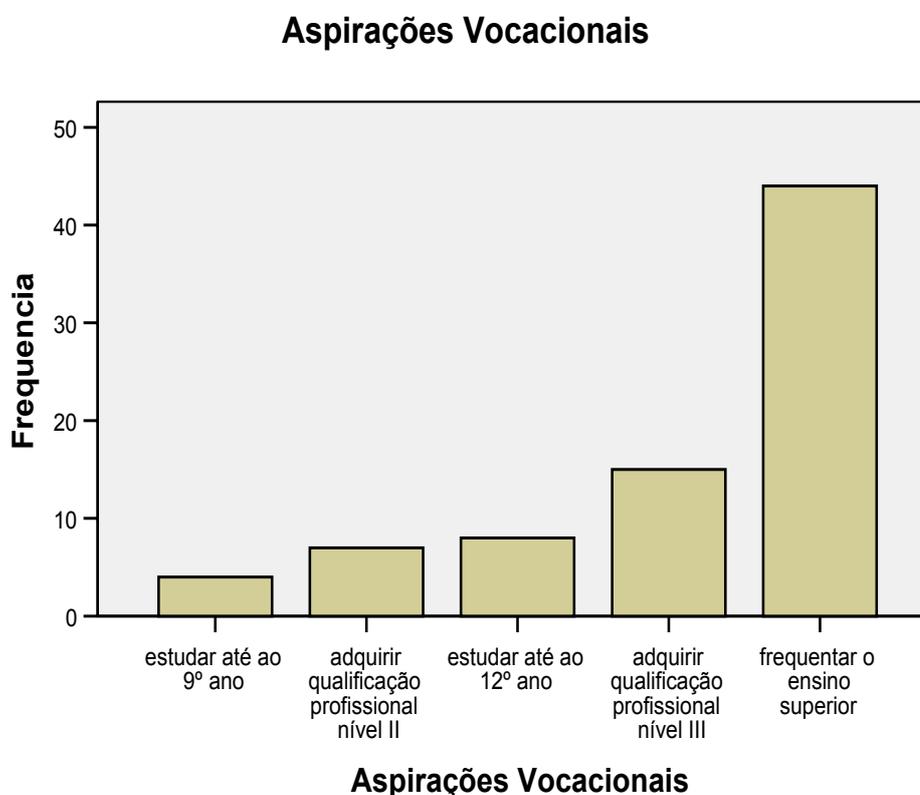
Como indicador do rendimento escolar dos jovens, foi utilizado a média das classificações obtidas, numa escala de 1 a 5, no final do primeiro período lectivo (Dezembro de 2006). Para cada aluno, a média foi calculada com recurso a todas as disciplinas obrigatórias constantes do plano de estudos com avaliação quantitativa. O rendimento global do grupo sob estudo não é elevado (N= 81; M= 3,01; Moda = 2,64; DP= 0,46;), com 49,4 % dos alunos a apresentar uma média igual ou inferior a 2,91, e somente 4,8%, uma média igual ou superior a 4,00. Esta amostra inclui cinco alunos com Necessidades Educativas Especiais, quatro do sexo masculino e um do sexo feminino, cujos dados estão incluídos nos valores acima apresentados,

³⁷ As características sócio demográficas do grupo dos participantes reportam-se a finais de Setembro de 2006

com excepção de um dos alunos, o que se deve ao facto deste não auferir níveis quantitativos a maior parte das disciplinas.

Com o objectivo de confrontar o rendimento escolar com o nível de habilitação escolar /profissional desejado, foram recolhidos informações respeitantes às aspirações vocacionais dos jovens. O gráfico 1 resume os dados obtidos (N=78)³⁸.

Figura 1 – Aspirações Vocacionais dos Jovens



³⁸ Os restantes alunos não responderam à questão.

Como é possível observar, mais que metade dos jovens que responderam à questão (53,7%), aspiram à frequência do Ensino Superior, cerca de um quarto (24,4%) pretendem estudar até ao 12º ano e 14,4% da amostra planifica obter uma qualificação profissional de nível II ou estudar somente até completar o 9º ano. Estes dados contrastam com o rendimento comparativamente baixo que os alunos obtiveram no final do primeiro período lectivo.

Para além de pedir informação acerca de si próprios, também foi solicitado aos sujeitos a indicação de alguns dados relativamente aos seus pais, nomeadamente no que diz respeito a profissões e habilitações literárias. Estes foram posteriormente convertidos para facilitar o tratamento estatístico. Para o efeito, e referente às profissões, os dados originais foram agrupadas de acordo com a Classificação Nacional das Profissões – CNP (I.E.F.P, 1994), recorrendo às descrições fornecidas na mesma. Para fazer face a algumas situações não contempladas na CNP foram criadas mais duas categorias, uma para poder abranger reformados e domésticas e situações pontuais não passíveis de serem classificadas noutras categorias e, outra para sujeitos desempregados no momento da recolha da informação. Embora os dados tenham sido tratados separadamente para classificar as profissões de pais e mães, posteriormente foi atribuído um estatuto conjunto à família. Para o efeito e tendo em conta a classificação atribuída aos pais de um dado sujeito, foi adoptada a classificação correspondente ao estatuto mais elevado do par para obter a pontuação da família. A Figura 2 apresenta o resumo destes dados.

Figura 2 – Estatuto Profissional das Famílias

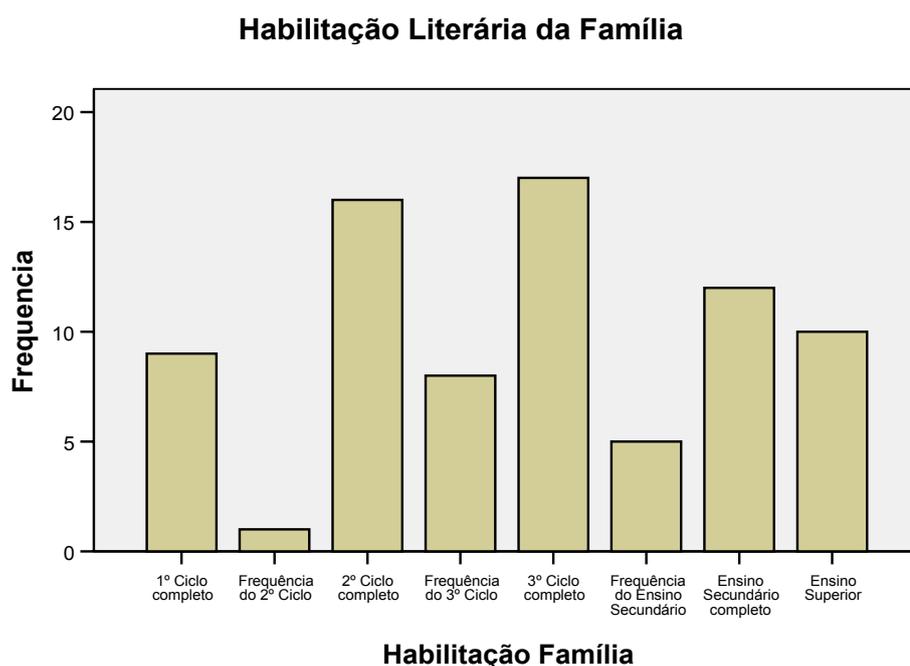


A análise destes dados mostra que o sector dos serviços e das vendas é a categoria socioprofissional mais representada, seguida pelo grupo dos operários e artífices. Quadros superiores (empresários), pessoal administrativo, operadores de instalações e máquinas e técnicos de nível intermédio aparecem como outros grupos profissionais mais representados na amostra.

Quanto às habilitações dos pais dos alunos estudados e, à semelhança do procedimento adoptado para a classificação das profissões, os dados originais recolhidos foram convertidos em classes cuja organização se pode depreender da leitura do gráfico 3, apresentado em seguida. Tal como na obtenção do estatuto socioprofissional da família, os dados

relativamente à habilitação dos pais foram recolhidos e tratados separadamente, tendo sido posteriormente atribuído à família a habilitação que, de entre os elementos do casal, corresponde à mais elevada.

Figura 3 – Habilitações Literária das Famílias



Como se pode observar neste gráfico, em termos absolutos, a habilitação mais frequente corresponde ao 3º Ciclo completo, logo seguido pelo 2º Ciclo. Contudo, o espectro global das habilitações é amplo já que, em cerca de um quarto das famílias dos alunos sob estudo (26,8 %), pelo menos um dos pais tem o Ensino Secundário completo ou concluiu um Curso do Ensino Superior. Por outro lado, um terço (33,3%) dos alunos da amostra provém de uma família onde a habilitação dos pais se situa ao nível do 6º ano de escolaridade ou inferior. Se consideramos o nível de habilitação da família como possível indicador da estimulação sócio - cultural que a família exerce sobre os jovens, estes dados reflectem bem as diferenças, a partida, que existem no grupo de sujeitos estudados.

3.2.3. Programa de Intervenção e medidas da avaliação da eficácia

O plano da intervenção que aqui se apresenta foi concebido com o intuito de avaliar a eficácia desta modalidade de intervenção. A aplicação da intervenção propriamente dita e objecto de estudo, ocorreu ao longo do 1º período do ano lectivo de 2006/07, estendendo-se para o início do 2º período com duas sessões desenvolvidas neste espaço temporal.

Antes do início do programa, os jovens não tinham participado em nenhuma actividade concebida para fomentar o desenvolvimento vocacional. Do mesmo modo, a temática da exploração vocacional não tinha sido abordada de uma forma intencional junto dos alunos.

Como já se referiu, o programa foi aplicado junto dos alunos das quatro turmas do 9º ano no horário da “Área de Projecto” e incluiu uma vertente de intervenção junto dos pais e Encarregados de Educação destes jovens. Apesar de se desenvolver num ano de decisão/transição, a intervenção foi concebida na linha metodológica da Educação para a Carreira, podendo ser classificada como estratégia aditiva uma vez que, embora as actividades a desenvolver se inscreverem num espaço curricular já existente, a temática da Educação para a Carreira foi trabalhada sem recurso à infusão curricular.

As finalidades desta intervenção centram-se na promoção do desenvolvimento de competências de exploração vocacional dos jovens. Pretende-se igualmente sensibilizar as famílias dos alunos para a importância do seu contributo no processo do desenvolvimento vocacional e aumentar a sua participação. Contribuir para o aumento do conhecimento dos estudantes acerca de uma área profissional específica, promover a partilha deste conhecimento com os seus pares, facilitar a tomada de consciência sobre o mundo de trabalho e promover o conhecimento acerca da sua organização, constituem objectivos gerais do presente programa. O racional subjacente pode ser resumido da seguinte forma: Os alunos devem assumir um papel activo no processo de exploração vocacional e tomar a responsabilidade pelo seu desenvolvimento vocacional. Os pais,

Encarregados de Educação, demais familiares e outros significativos jogam um papel fundamental no processo de desenvolvimento vocacional. O rendimento académico e o desenvolvimento vocacional constituem processos relacionados cuja relação deve ser mais claramente evidenciado (Lent, 2005).

O plano de intervenção prevê a realização de doze sessões de 90 minutos cada.³⁹ A metodologia utilizada aproxima – se da metodologia do trabalho de projecto. De entre os objectivos da metodologia de projecto conta-se: Desenvolver a responsabilidade e o compromisso pessoal; melhorar as aptidões para o trabalho individual e em grupo; adquirir conhecimento aprofundado do tema estudado; desenvolver competências de comunicação e promover o desenvolvimento pessoal (Rodríguez Moreno, 1995). Durante as sessões de trabalho constituiu preocupação do psicólogo e do professor envolvido, fomentar a criação de um clima de respeito mútuo, interesse pelos alunos e valorização das suas opções (Ryan & Deci, 2000) bem como um ambiente de aceitação, valorização e respeito por todas as profissões (Rodríguez Moreno, 1995).

Apesar de fazer parte da intervenção inicialmente concebida, as actividades junto dos pais e Encarregados de Educação não foram avaliadas dentro do espaço temporal previsto, limitando assim a utilização dos resultados obtido. Contudo serão esboçadas mais abaixo e, na nossa opinião, importa aqui lembrar que a importância da participação dos pais na vida escolar dos alunos constitui um dos factores que facilitam a sua transição de um nível escolar para outro (cf. Anderson et al., 2000).

Como já foi referido, a metodologia de trabalho utilizada aproximou-se do trabalho de projecto. O projecto principal consistiu na elaboração de um trabalho, individual ou em pequeno grupo, acerca de um profissão ou área profissional. A modalidade de concretização do projecto ficou ao critério dos jovens com a possibilidade de realizar uma apresentação em *PowerPoint*,

³⁹ O ritmo diferenciado dos diversos grupos levou a oscilações na duração das actividades que acabaram por prolongar-se durante doze ou treze sessões, conforme o grupo em questão.

elaborar um trabalho escrito, realizar uma entrevista áudio a um profissional, efectuar uma filmagem num local de trabalho correspondente, por exemplo. O projecto incluiu ainda a apresentação do trabalho ao grande grupo, seguido de discussão e de debate. Pretendemos a partilha das informações, o confronto com expectativas criadas e o ensaio cognitivo de opções. Ao longo da elaboração e apresentação dos trabalhos realizados, constituiu preocupação a transmissão de respeito pelas opções ensaiadas, a dignidade e utilidade de todas as profissões e a tentativa de combate dos estereótipos profissionais.

A fase inicial compreendeu o estabelecimento da relação entre o psicólogo e os jovens, a apresentação do racional da actividade e a explicitação dos objectivos.

Seguiu-se um período de exploração de informação em contexto de sala, com o acesso à diversos meios, quer informáticos quer em suporte de papel, por exemplo *Internet*, livros, publicações do Instituto de Emprego e Formação Profissional, perfis profissionais, folhetos, etc. Os jovens foram apoiados nesta fase na procura de informação e identificação de fontes relevantes pelo psicólogo e pelo professor da Área de Projecto. Nesta primeira fase foi também solicitada a elaboração, por escrito, de uma planificação do trabalho a realizar, incluindo parâmetros previamente definidos.

Ao longo das actividades de exploração foram intercaladas outras actividades mais estruturadas. Neste âmbito foi realizada uma apresentação multimédia do sistema educativo português, incluindo os diferentes cursos disponíveis, as suas características, semelhanças e diferenças. Numa fase posterior foram também exemplificados planos de estudo de alguns cursos de acordo com o grupo em questão. Outras actividades realizadas foram relacionadas com informação sobre o mundo das profissões e com a exploração de si próprio (cf. quadro1).

Paralelamente e com os pais dos jovens foram realizadas reuniões de informação, em período pós - laboral, com a presença do Director de Turma e do professor da Área de Projecto. Constituiu objectivo destas reuniões, das

quais se realizou uma em cada turma durante o período efectivamente sob avaliação, dar a conhecer os objectivos do projecto, informar os pais acerca das opções educativas disponíveis e as suas implicações, e sensibilizá-los para a importância de apoiar os filhos na exploração. Outro objectivo prendeu-se com a sensibilização dos pais para a sua vinda a escola para falar das suas profissões ou da sua vida profissional.

Segue-se agora a apresentação do plano da intervenção realizada (cf. quadro 1) e, seguidamente, serão esclarecidos os moldes em que a intervenção decorreu ao longo do restante ano lectivo, uma vez que, como já foi brevemente delineado, a intervenção contou com duas partes distintas.

Quadro 1: Plano de Intervenção

| “Ser Activo – Explorar para Decidir” Primeira Parte da Intervenção Sessão 1 (Pré - teste) | | |
|--|--|---|
| Objectivos Específicos | Actividades | Materiais/ Recursos |
| Estabelecer uma relação de confiança com os alunos; apresentar a filosofia /o racional do programa e anunciar os objectivos gerais e a organização das actividades; gerir as expectativas dos alunos em relação ao programa; motivar os alunos para as actividades a desenvolver; estabelecer uma linha de base quanto às crenças, ao processo e às reacções à exploração vocacional e às dificuldades na tomada de decisão de carreira, tal como são avaliadas, respectivamente, através do CES e do CDDQ; criar uma relação de colaboração com o docente da área curricular não disciplinar. | Introdução inicial pelo docente da turma com a apresentação do psicólogo aos alunos; apresentação pessoal do psicólogo e de cada um dos jovens com breve referência aos seus planos actuais; apresentação geral do programa com ênfase na importância do papel activo dos alunos na procura de informação; clarificação do conceito de “carreira”; preenchimento do “ <i>Career Exploration Survey</i> ” e do “Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira” | Listagem com os nomes dos alunos; questionários; exposição oral; diálogo |
| Fomentar o desenvolvimento de uma atitude activa de procura de informação por parte dos alunos; contribuir para a eliminação de possíveis barreiras à exploração vocacional; apoiar a pesquisa de informação na <i>Internet</i> ; iniciar a exploração do conteúdo de alguns dos <i>sites</i> apresentados; iniciar a eventual recolha de informação sobre uma determinada área profissional/profissão. | Sessão 2 Exemplificação de diferentes modalidades possíveis do trabalho a realizar; apresentação do racional acerca da tarefa a desenvolver; indicação dos tópicos a incluir na planificação a apresentar ⁴⁰ ; pesquisa na <i>Internet</i> ; possível escolha de uma profissão/área a pesquisar com a eventual formação de grupos de trabalho. | Planificação; computadores com acesso à <i>Internet</i> ; listagem com alguns <i>sites</i> relevantes; exposição oral; diálogo |
| Fornecer informação geral sobre a organização do Sistema Educativo Português; apresentar as diversas possibilidades de educação e formação do Sistema Educativo Português após o 9º ano; apresentar semelhanças e diferenças das várias vias; exemplificar planos de estudos de Cursos Científico – Humanísticos, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais e Cursos de Aprendizagem; relacionar percursos formativos com saídas profissionais; fomentar a tomada de consciência sobre semelhanças e diferenças das várias áreas. | Sessão 3 Apresentação multimédia para explicitação das características gerais do Sistema Educativo Português, com destaque para as diversas vias educativas e formativas disponíveis a partir do 9º ano, com recurso a diversos materiais (cf. também anexo 1a). | Equipamento multimédia; CD-ROM “Orient’arte” ⁴¹ ; transparências; ficha de trabalho (anexo 1b); ficha de TPC (anexo 1c). |

⁴⁰ Este deve satisfazer determinados requisitos, delineados numa planificação. Esta planificação deve ser entregue na fase inicial e inclui a data de apresentação do trabalho.

⁴¹ Editado pela Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, abordando, entre outros, objectivos, características e conteúdos dos Cursos Científico -Humanísticos e Tecnológicos.

Quadro 1: Plano de Intervenção (continuação)

| Sessão 4 | | |
|---|---|---|
| Explorar informação disponível acerca de um curso/área profissional/profissão; recolher informação sobre uma determinada área profissional/profissão; seleccionar informação relevante; iniciar a estruturação da informação recolhida; tomar uma decisão sobre a forma de apresentar o trabalho | Pesquisa com base na <i>Internet</i> e nos outros meios de informação disponibilizados; elaboração da planificação do trabalho a apresentar. | Computadores com acesso à Internet; materiais informativos em suporte de papel/informático; exposição oral |
| Sessão 5 | | |
| Avaliar as actividades realizadas; reflectir sobre ganhos percebidos e dificuldades sentidas; determinar necessidades individuais; explorar e/ou estruturar a informação sobre um curso/área profissional/profissão; estruturar a informação recolhida em função do trabalho a elaborar, determinar necessidades da recolha de informação suplementar, iniciar a fase de concretização do trabalho a realizar; adquirir conhecimentos acerca do curso/área profissional/profissão pesquisada. | Diálogo e apoio personalizado por grupos de trabalho; visionamento e organização do material previamente recolhido; pesquisa com base na <i>Internet</i> e nos outros meios de informação disponibilizados; elaboração do trabalho a apresentar e/ou dos materiais de apoio a produzir previamente. | Diálogo individual ou em grupos de dois a três alunos; computadores com acesso à Internet; materiais informativos em suporte de papel/informático |
| Sessão 6 | | |
| Reflectir sobre o rendimento escolar, preferências curriculares e extracurriculares, tempo despendido nas actividades e aspirações escolares e profissionais; finalizar a recolha de informação sobre uma curso/área profissional/profissão e estruturar a informação recolhida; aprender características da profissão pesquisada; redigir um texto/guião de entrevista/ etc. de acordo com a modalidade de trabalho escolhida. | Preenchimento da ficha de reflexão “Descrição de si próprio” (cf. anexo 1d); pesquisa final com base na Internet e nos outros meios de informação disponibilizados; eventual (re) organização do material recolhido; elaboração do trabalho a apresentar. | Ficha de reflexão “Descrição de si próprio”, computadores com acesso à Internet; materiais informativos em suporte de papel/informático; diálogo |
| Sessão 7, 8, 9 | | |
| Aprender a cumprir prazos previamente estabelecidos; apresentar a informação recolhida sobre o curso/área profissional/profissão explorada e partilhar aprendizagens realizadas; fomentar a reflexão crítica acerca da informação disponibilizada e levar os alunos a tecer críticas construtivas acerca dos trabalhos realizados pelos colegas; conhecer profissões pesquisadas por outros grupos de trabalho e aprender algumas das características mais importantes destas. | Apresentação dos trabalhos realizados perante o grande grupo; questionamento e debate | Computador portátil; videoprojector; ecrã; retroprojector; acetatos; gravador áudio ou vídeo; exposição oral; diálogo. |

Quadro 1: Plano de Intervenção (continuação)

| Sessão 10 | | |
|--|---|---|
| Fornecer informação breve sobre um leque variado de profissões; aumentar o conhecimento acerca das actividades desempenhadas nestas profissões; fomentar a reflexão dos alunos sobre o conteúdo funcional resumido deste conjunto de profissões; levar os alunos a associar a cada um dos conteúdos funcionais apresentados uma determinada designação profissional. | Resolução, em pequeno grupo, do “Profissional” ⁴² ; apresentação das soluções por parte dos alunos; comparação das respostas apresentadas com as soluções correctas. | Diálogo, “Profissional”; acetato com soluções; retroprojector; ecrã |
| Sessão 10 a) (duração de 30 minutos) | | |
| Autoavaliar a qualidade de participação dos diferentes membros do grupo; autoavaliar efeitos da exploração vocacional efectuada; estimar a utilidade sentida das actividades; recolher sugestões dos alunos. | Preenchimento individual da ficha de autoavaliação | Ficha de autoavaliação |
| Sessão 11 | | |
| Realizar um balanço, a nível de grupo e individual, do projecto desenvolvido na primeira parte da intervenção; apresentar as actividades a realizar na segunda parte da intervenção; motivar os alunos para as actividades a realizar na segunda parte da intervenção. | Diálogo para balanço das actividades desenvolvidas; preenchimento individual do “Questionário de Balanço” (anexo 1e); apresentação do conjunto de actividades a realizar na segunda parte da intervenção; explicitação do modo de funcionamento destas actividades. | Diálogo; questionário de balanço; transparência. |
| Sessão 12 (pós - teste) | | |
| Realizar o pós – teste; estabelecer nova linha quanto às crenças, ao processo e às reacções à exploração vocacional e às dificuldades na tomada de decisão de carreira, tal como são avaliadas, respectivamente, através do CES e do CDDQ; preparar as actividades a realizar na segunda parte da intervenção. | Preenchimento do “Career Exploration Survey” e do “Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira”; diálogo sobre a segunda parte da intervenção e esclarecimento de dúvidas. | Questionários; diálogo |
| Segunda Parte da Intervenção | | |
| Sessão 13, 14 | | |
| Fomentar a exploração vocacional; relacionar o perfil pessoal de interesses vocacionais com as áreas profissionais e profissões relacionadas; comparar os resultados obtidos com outros dados já existentes. | Aplicação do IPP; comparação do perfil de interesse pessoais do jovem com os campos profissionais correspondentes; escolha e escrita das actividades e profissionais considerados mais relevantes pelo jovem. | Folhas de resposta do IPP; perfis de interesses; descrições dos campos profissionais. |
| Sessão 15,16,17 | | |
| Fornecer o racional acerca das aptidões com destaque para a noção da modificabilidade cognitiva; aplicar as provas | Fornecimento do racional da actividade; aplicação da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial | Diálogo; cadernos BPRD; folhas de resposta. |

⁴² O “Profissional” foi construído a partir do “PROFISSIONÁRIO - Guia de Exploração” distribuído a alunos e técnicos, visitantes dos Encontros de Educação/Formação, “SER PRO” em Outubro de 2003 em Coimbra.

Quadro 1: Plano de Intervenção (continuação)

| Sessão 18, 19, 20, 21 | | |
|--|---|---|
| Devolver os resultados resultantes da aplicação da BPRD; relacionar estes dados com os obtidos através da aplicação do IPP e com outras informações já existentes; estabelecer a eventual necessidade de uma consulta vocacional individual. | Devolução dos resultados da BPRD com a ligação a competências e campos profissionais; elaboração de uma breve síntese de todos os resultados obtidos até ao momento; estabelecimento da necessidade da realização de uma consulta individual, com ou sem presença dos pais. | Diálogo; folhas de perfil da BPRD; folhas de perfil do IPP; respostas aos instrumentos obtidos durante a intervenção. |
| Outras actividades em sala | | |
| Recolher informação personalizada sobre uma profissão; clarificar imagens profissionais; combater estereótipos de género | Conversa com um profissional | Diálogo; eventualmente equipamento multimédia |
| Simular o preenchimento da matrícula para o 10º ano em condições “reais”; esclarecer eventuais dúvidas de carácter formal. | Simulação do preenchimento da matrícula | Cópias de uma folha de matrícula autêntica com omissão dos dados pessoais |
| Actividades em contexto extra-escolar | | |
| Recolher informação personalizada sobre uma profissão; clarificar imagens profissionais; avaliar aspectos afectivos e motivacionais da informação profissional. | Realização do <i>Workshadowing</i> | Visita ao local de trabalho do profissional previamente seleccionado e contactado. |
| Recolher informação sobre uma instituição de Ensino Superior do Distrito | Visita guiada ao dia aberto do Instituto Politécnico de Leiria | Visita guiada |
| Facilitar a recolha de informação escolar e profissional; fomentar a exploração da oferta formativa disponível no Distrito; aumentar o conhecimento acerca das saídas profissionais dos cursos | Visita e participação na “Feira de Orientação” | Visita livre, mas previamente preparada, ao local da Feira. |
| Intervenção realizada junto dos pais e encarregados de educação | | |
| Sensibilizar os pais e Encarregados de Educação para a importância da sua participação no processo de exploração e posterior tomada de decisão. Dar a conhecer informação sobre o Sistema Educativo Português após o 9º ano | Apresentação de um CD-ROM e outros materiais para exposição geral das características do Sistema Educativo Português após o 9ºano, das diversas vias educativas disponíveis, semelhanças e diferenças entre as vias existentes | Diálogo; equipamento multimédia; transparências; material informativo em suporte de papel |
| Consulta Individual | | |
| Apoiar a tomada de decisão em situações onde as restantes actividades desenvolvidas se mostraram insuficientes para o jovem em questão. | Realização de sessões de consulta individual com jovens, com ou sem a presença dos pais. | Diálogo; meios suplementares de diagnóstico e intervenção |

Como já foi referido, a intervenção acima delineada, foi desenvolvida junto de todos os alunos das quatro turmas do 9º ano de escolaridade existentes na escola e integra-se num conjunto de outras acções implementadas ao longo de todo o ano lectivo que também já se encontram explanadas no quadro 1. Para além das finalidades já enunciadas, estas actividades visam promover a participação dos professores, um maior envolvimento dos pais e Encarregados de Educação no processo de exploração vocacional e, adicionalmente, pretendem contribuir para a mobilização dos recursos existentes na comunidade escolar.

Apesar de este procedimento contrariar um dos pressupostos teóricos das intervenções desenvolvidas na linha da Educação para a Carreira, a opção de intervir junto dos alunos do 9º ano prende-se com o tipo de expectativas que são colocados ao técnico dos S.P.O. por parte dos Órgãos de Gestão, com a necessária tomada de opções face às limitações de recursos humanos e de tempo e também com o facto que, de acordo com autores como Blustein (1992) a exploração vocacional, um dos fenómenos sob estudo, tem maior probabilidade de ocorrer quando o sujeito se encontra na necessidade eminente de tomada de decisão.

Durante a segunda parte de intervenção, a rotina processou-se de forma algo distinta. Em grande parte das actividades descritas e em regime de rotatividade, o grupo turma foi dividido e enquanto o professor trabalhava com uma parte dos adolescentes, aspectos previamente definidos, o psicólogo desenvolvia com os outros jovens actividades destinadas à exploração vocacional com recurso a instrumentos já existentes (IPP e B.P.R.D.) (cf. quadro 1). Importa referir que estas actividades foram desenvolvidas numa base de participação voluntária, isto é, os alunos que não queriam fazer parte, somente desenvolviam as restantes actividades junto do professor. Numa primeira fase foi aplicado um Inventário de Interesses (Inventário de Preferências Profissionais – IPP, La Cruz, 1995) cujos resultados foram posteriormente discutidos com exploração de profissões/actividades incluídas nos diversos campos. Seguiu-se a aplicação da BPRD (Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial, Almeida, 1992) e a

devolução dos resultados, já em regime individual ou em grupos de dois a três alunos. Principalmente durante o terceiro período, foram ainda realizadas diversas sessões de aconselhamento com os jovens mais indecisos e com alguns pais e Encarregados de Educação que assim o solicitaram.

Estas actividades foram intercaladas com outras, desenvolvidas em sala de aula e com a presença de todos os intervenientes, onde se realizaram pequenas palestras seguidas de um período de questionamento por parte dos jovens, dirigidas por um profissional de determinada área e a convite de um dos alunos da turma. Os preparativos para estas conversas, como a realização dos contactos formais por exemplo, foram realizados pelos alunos, com auxílio do professor da “Área de Projecto” e durante o tempo em que este trabalhou sozinho com os jovens. Outro projecto desenvolvido durante estas horas foi a execução dos preparativos para a realização de um “workshadowing”⁴³, actividade pela qual os alunos podiam optar em alternativa à promoção de um debate com um profissional na escola. Como este não podia ser directamente partilhado com os demais intervenientes, os protagonistas elaboraram relatórios desta actividade e para divulgá-la junto da comunidade e promover o envolvimento desta, alguns destes relatos foram igualmente publicados de forma resumida no jornal da escola.

Outro projecto que estava previsto mas que por dificuldades na calendarização não pôde ser finalizado foi a elaboração, aplicação e tratamento de um inquérito, destinado aos alunos do 10º ano de escolaridade da escola, no qual se pretendiam apurar os principais factores de sucesso e fracasso neste nível de ensino, segundo a óptica dos alunos envolvidos. Esta actividade tem subjacente o conhecimento que a familiarização dos alunos com as expectativas do próximo nível de ensino, facilita o sucesso da correspondente transição sistémica (Anderson et al., 2000).

⁴³ Literalmente “fazer sombra a um profissional”, isto é, observá-lo durante um período de tempo no exercício das suas funções profissionais.

O role de actividades programadas e implementadas ao longo do ano lectivo compreendeu ainda uma visita guiada ao dia aberto de uma Instituição do Ensino Superior do Distrito de Leiria e a realização da “Feira de Orientação”⁴⁴, inserida na Semana de Educação do Concelho da Marinha Grande. Este evento contou com a presença de stands de divulgação da oferta dos diversos estabelecimentos de ensino existentes no Concelho, no Distrito e em Distritos vizinhos, incluindo Centros de Formação, Escolas Profissionais, Estabelecimentos do Ensino Superior e outras entidades com funções formativas. Incluiu ainda um espaço dedicado à informação e reflexão, dinamizado pelos SPO’s e UNIVA’s, com divulgação de diversos materiais⁴⁵. O apelo à reflexão surgiu a partir de um convite aos visitantes de deixar os seus pensamentos numa parede, coberta por papel de cenário, orientados por frases a completar como “no futuro quero...”, “quando penso no futuro...”, entre outras.

Por último, na fase da preparação e realização efectiva das matrículas dos alunos para o ensino secundário, foi prestado apoio aos Directores de Turma, alunos e Encarregados de Educação. No que se refere aos Directores de Turma, este traduziu-se, essencialmente, no fornecimento de informação. Junto de alunos e pais manifestou-se através da prestação de apoio efectivo na realização dos passos necessários.

Como já foi referido, o plano do presente estudo contempla a realização de um pré – teste seguido da aplicação do programa de exploração e nova aplicação dos instrumentos no fim da intervenção. Os instrumentos aplicados no nosso estudo foram, respectivamente, o CES – Career Exploration Survey (Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira, 1993) e o CDDQ – Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão (Gati & Osipow, 2002, 2000, versão adaptada por Silva, 2005).

O CES constitui uma medida multidimensional de exploração vocacional que procura colmatar algumas das lacunas existentes nas

⁴⁴ Planeamento, preparação e implementação desta actividade esteve ao cargo dos psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação e alguns dos técnicos das UNIVA’s do Concelho.

⁴⁵ Produzido pelos técnicos ou disponibilizados pelo Instituto de Emprego e Formação Profissional (I.E.F.P.) e as “Novas Oportunidades”.

medidas então disponíveis: a) Representa uma medida de exploração vocacional baseada na teoria; b) possibilita não só a avaliação das componentes comportamentais do processo de exploração vocacional como também a das dimensões cognitivo – motivacionais; c) possibilita a avaliação da exploração não somente em relações às profissões como também a outros objectos vocacionais; d) incide sobre um conjunto mais alargado de parâmetros da exploração; e) favorece a investigação e a teoria relativamente à influência da exploração vocacional no desenvolvimento vocacional dos sujeitos (Taveira, 2000).

O CES é uma escala de carácter multidimensional, auto administrada e, na sua versão original de Stumpf e colaboradores (1983 cit. in Taveira, Silva, Rodriguez, & Maia, 1998; cit. in Taveira, 2000), é composta por 62 itens com respostas tipo Likert. Foi concebida para avaliar seis crenças acerca da exploração, sete dimensões do processo de exploração de carreira e três reacções à exploração. Posteriormente Blustein (1988 cit. in Taveira et al., 1998; cit. in Taveira, 2000) introduziu algumas alterações com o objectivo de adaptar este instrumento originalmente criado para jovens adultos a uma população adolescente, e forneceu em diversas investigações dados estatísticos adicionais relativamente à fidelidade para as escalas novas e revistas.

Foi com base nesta última versão, que Taveira conduziu o estudo de adaptação deste instrumento na população portuguesa (cf. Taveira et al., 1998; Taveira, 2000). O leitor interessado poderá recorrer a esta literatura para uma consulta aprofundada de todos os procedimentos técnicos e estatísticos utilizados, das análises conduzidas e dos respectivos resultados encontrados que conduziram a uma reespecificação do modelo da exploração vocacional. Na nossa opinião no presente trabalho não importa aprofundar estes aspectos técnicos e segue-se uma descrição do CES que se reporta à versão final do instrumento, utilizada no presente estudo.

Como já foi referido, foi aplicada a versão portuguesa do *Career Exploration Survey* (CES, Taveira, 1993). Tal como a versão original desenvolvida por Stumpf e colaboradores (1983, cit. in Taveira, 2000), o

instrumento contempla as três componentes do modelo integrativo da exploração vocacional, a saber: crenças de exploração vocacional, processo exploratório e reacções à exploração vocacional. Contudo, verificam-se algumas alterações relativamente ao modelo inicialmente proposto: A componente das *Crenças* passa a incluir cinco dimensões, deixando de integrar a *Instrumentalidade Interna*, relativamente ao processo de exploração, o domínio *Direcção* e as duas dimensões associadas não foram confirmados nas análises conduzidas e o domínio *Quanto* deixou de integrar a dimensão *Frequência* (Taveira, 2000).

Seguindo na nossa apresentação subsequente a mesma ordem em que posteriormente as escalas serão apresentadas nos quadros do tratamento estatístico dos dados, expomos aqui um resumo da constituição do questionário.

Quadro 2 – Resumo da Constituição do CES

| Componente | Escalas | Nº de itens | Significado |
|-------------------|---|--------------------|--|
| Processo | Quantidade de Informação (QI) | 3 | Percepção acerca da quantidade de informação possuída |
| | Exploração Intencional Sistemática (ESI) | 2 | Como se realizou o processo nos últimos três meses |
| | Exploração do Meio (EM) | 4 | Frequência dos comportamentos de exploração evidenciados nos últimos três meses |
| | Exploração de Si Próprio (ESP) | 5 | Idem |
| | Crenças | | 24 |
| | Estatuto de Emprego (EE) | 3 | Percepções relativamente ao mercado de emprego |
| | Certeza dos Resultados de Exploração, ambos (CR) | 3 | Idem |
| | Instrumentalidade Externa (IE) | 11 | Crenças acerca do valor instrumental atribuído às actividades de exploração do meio |
| | Instrumentalidade Interna (II) | 4 | Crenças acerca do valor instrumental atribuído às actividades de exploração de si próprio(a) |
| | Importância de Obter a Posição Preferida (IMP) | 3 | Grau de importância atribuído à realização da preferência profissional |
| Reacções | | 11 | |
| | Satisfação com a Informação (SI), (domínio do afecto) | 3 | Satisfação sentida com a informação obtida |
| | Stress com a Exploração (SE), (domínio do stress) | 4 | Quantidade de stress indesejado sentido como função do processo de exploração |
| | Stress com a Decisão (SD), (domínio do stress) | 4 | Quantidade de stress indesejado sentido como função do processo de tomada de decisão |

O instrumento é composto por 53 itens que são distribuídos pelas doze escalas já identificadas⁴⁶. Os sujeitos respondem a cada item numa escala de Likert de cinco pontos (1-5), que indica, conforme o caso, a quantidade (*QI*), o grau de satisfação (*SI*), a frequência da ocorrência do comportamento (*ESI*, *EM*, *ESP*), a possibilidade (*EE*) o grau de certeza (*CR*), a probabilidade da utilidade de determinada actividade na prossecução dos objectivos (*IE*, *II*) e a importância de atingir os objectivos (*IMP*), sendo que o valor "1" equivale ao ponto mais baixo e "5" ao ponto mais alto da escala, correspondendo a maior quantidade, frequência, etc. Quanto às escalas de *SE* e *SD*, estas são respondidas em formato tipo Likert com sete pontos e expressam a tensão ou o stress relacionado com a actividade referida, sendo que o ponto mais baixo da escala corresponde a uma tensão mínima sentida quando comparado com outras situações familiares ao sujeito e o valor mais alto reflecte um nível alto de tensão.

Decorre da descrição acima realizada e já foi mencionado que as nossas expectativas relativamente aos resultados a obter na aplicação do instrumento após a intervenção vão no sentido de se registar um aumento dos valores em todas as escalas. Constituem excepção as últimas duas escalas do questionário que pretendem, como já se disse, avaliar a quantidade de stress indesejado percebido pelos sujeitos, sendo por conseguinte desejável uma diminuição dos valores registados após a intervenção.

No que se refere à apresentação do segundo instrumento aplicado no presente estudo, passamos a expor, em primeiro lugar, a versão final da taxinomia das dificuldades de tomada de decisão proposta por Gati e colaboradores (1996a) no seu artigo (cf. ponto 2.3.1. do presente trabalho). O modelo final inclui três categorias principais de dificuldades a saber, *Falta de Prontidão*, *Falta de Informação* e *Informação Inconsistente*. Cada uma destas categorias principais divide-se em categorias específicas de

⁴⁶ Os itens 10, 39, 52 e 53 são administrados no questionário, contudo, não são contabilizados nos procedimentos estatísticos.

dificuldades, dez no seu conjunto, somando um total de 44 dificuldades específicas (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000). Na taxinomia teórica das dificuldades de tomada de decisão de carreira, a categoria principal *Falta de Prontidão* situa-se antes do início do processo e comporta três categorias de dificuldades: (a) *Falta de Motivação* para se envolver no processo; (b) *Indecisão Generalizada* perante todo o tipo de tomada de decisão e (c) *Crenças Disfuncionais* acerca a tomada de decisão de carreira. (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000) As outras duas categorias principais, *Falta de Informação* e *Informação Inconsistente* referem-se a dificuldades que podem surgir durante o processo de tomada de decisão. A primeira inclui as categorias (a) *Falta de Informação* acerca do *Processo de Tomada de Decisão*; (b) do *Self*; (c) das *Ocupações* e (d) de *Fontes Adicionais de Informação* (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000) A categoria principal *Informação Inconsistente* é composta por três categorias de dificuldades e inclui (a) *Informação pouco Fidedigna*; (b) *Conflitos Internos* e (c) *Conflitos Externos* (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000).

De seguida, passamos a descrever com maior pormenor a versão portuguesa do CDDQ (Silva, 2005), que foi utilizada no presente estudo. Relativamente à estrutura teórica da taxinomia das dificuldades de tomada de decisão, esta mantém-se inalterada. Contudo, varia o número de itens, tanto do questionário total como das diversas escalas que o compõem, apresentando a versão portuguesa um total de 34 itens em comparação com os 44 itens propostos na versão original de Gati e colaboradores (1996a). Adicionalmente é possível calcular médias para as três categorias principais bem como o *Total* do questionário que representa a média das dez escalas.

No CDDQ, todos os itens do questionário são apresentados sob forma de afirmação e respondidos em formato tipo Likert com nove pontos (1-9) onde os extremos da escala correspondem respectivamente ao posicionamento “não me descreve” para o valor mais baixo e “descreve me bem” para o ponto mais elevado da escala. A categoria principal *Prontidão/Estar apto para a Tomada de Decisão* inclui, como já foi referido, três categorias de dificuldades: (a) FM= *Falta de Motivação* (3 itens); (b) IG=

Indecisão Generalizada (3 itens) e (c) *CD= Crenças Disfuncionais* (4 itens). Um resultado elevado reflecte, respectivamente, falta de vontade para tomar uma decisão no presente momento da vida na primeira escala, dificuldades generalizadas para tomar decisões na segunda e uma percepção distorcida acerca do processo de tomada de decisão de carreira, expectativas irracionais ou pensamentos disfuncionais no que se refere à escala *Crenças Disfuncionais* (Gati et al., 1996a). A categoria principal *Falta de Informação acerca de* é composta por quatro categorias de dificuldades específicas, a saber: (a) *EPTD= Processo de Tomada de Decisão* (3 itens); (b) *S= Self* (4 itens); (c) *OC= Ocupações/ Profissões* (3 itens) e (d) *MIA= de Fontes Adicionais de Informação* (2 itens). Relativamente à escala *Processo de Tomada de Decisão*, um resultado elevado reflecte a falta de conhecimento acerca da forma como tomar uma decisão de modo sensato e, especificamente, falta de conhecimento acerca dos passos envolvidos no processo de tomada de decisão. Um resultado elevado na escala *Self* reflecte uma situação em que o sujeito sente que não é detentor de informação suficiente acerca de si próprio. Relativamente à escala *Ocupações*, pontuações altas são indicadoras de uma situação onde a pessoa não detém informação suficiente acerca das opções ocupacionais existentes, o tipo de alternativas existentes e/ou as suas características. Um resultado elevado na última escala desta categoria principal, *Fontes Adicionais de Informação*, reflecte uma lacuna na informação relativamente às formas de obter informação adicional ou no que respeita às ajudas existentes que podem facilitar a tomada de decisão (Gati et al., 1996a; 1996b). A categoria principal *Dificuldades devidas a Informação Inconsistente*, comporta as categorias de dificuldades (a) *IPF= Informação pouco Fidedigna* (3 itens); (b) *CI= Conflitos Internos* (5 itens) e (c) *CE= Conflitos Externos* (2 itens). Resultados elevados na escala *IPF* indicam que o sujeito sente que a informação de que dispõe acerca de si próprio ou das profissões que considera contém contradições. Pontuações altas na escala *Conflitos Internos* reflectem um estado de confusão interna. Este conflito pode ser resultado de dificuldades em encontrar um compromisso entre

vários factores que o sujeito considera importante quando alguns destes não são compatíveis entre si. Resultados elevados na escala *Conflitos Externos* podem indicar a existência de um afastamento existente entre as preferências do sujeito e as de outros significativos ou contradições entre a opinião de duas pessoas significativas (Gati et al., 1996a; 1996b). Decorre desta exposição que a nossa expectativa relativamente aos dados a obter na aplicação do instrumento, junto da população alvo do nosso estudo após a intervenção, vai no sentido de se registar uma diminuição das dificuldades no processo de tomada de decisão.

Na versão portuguesa, os itens 7 e 12 não integram nenhuma das escalas acima mencionadas. São itens de validade, sendo esperado que no caso do item 7 o seu valor seja superior a quatro, enquanto relativamente ao item 12, a expectativa vai no sentido de obter resultados inferiores a cinco.

3.2.4 Procedimentos

Todos os dados referidos no âmbito da descrição do presente estudo empírico foram colhidos após a obtenção das autorizações necessárias por parte do Órgão de Gestão (Órgãos Pedagógicos) e dos intervenientes, e a assunção do compromisso, por parte do psicólogo, da observação das normas profissionais e éticas, com destaque especial para ao dever de manter confidencial os dados recolhidos. Tendo em conta que a intervenção foi levada a cabo no âmbito da “Área de Projecto”, todos os alunos que frequentaram o 9º ano no ano lectivo de 2006/2007 foram alvo da intervenção “Ser activo – Explorar para Decidir”.

A concepção e apresentação desta intervenção são da responsabilidade do psicólogo, a sua implementação junto dos alunos processou-se em regime de trabalho cooperativo com o docente da área curricular não disciplinar “Área de Projecto” que, por regra, esteve presente na sala de aula durante o desenrolar das actividades. Antes do seu início, o programa da intervenção foi apresentado aos docentes, realçando a sua filosofia, os objectivos gerais a atingir e as estratégias a utilizar. Foi discutida

a gestão da sala de aula com vista à problemática da partilha do poder. Os docentes foram encorajados a colocar eventuais questões e dúvidas que posteriormente foram debatidos/esclarecidos. O objectivo desta metodologia consistiu em envolver os docentes no processo de forma a possibilitar/favorecer a colaboração e diminuir o risco de atritos. Ao longo do espaço de tempo em que decorreram as actividades com os alunos, foram promovidas reuniões semanais entre o psicólogo e os docentes de forma a aferir procedimentos e monitorizar o desenvolvimento do processo (cf. Rodríguez Moreno, 1995).

Relativamente às precauções tomadas no sentido de obter dados válidos na aplicação dos questionários, estas descrevem-se em seguida. Antes da aplicação propriamente dito, foi esclarecido o conceito de carreira subjacente às questões colocadas no CES, partindo da definição desta como “sequência de profissões e de outros papéis de vida que a pessoa desempenha desde a infância até à velhice, bem como a relação entre eles” (Taveira, 2005). Ainda antes de iniciar o preenchimento propriamente dito, o psicólogo esclareceu, perante o grande grupo, alguns aspectos gerais relacionados com a tipologia utilizada nas questões que são colocadas nos dois questionários. Os jovens foram convidados a preencher os questionários, indicando previamente os objectivos deste preenchimento. Posteriormente, e após solicitação do aluno e no lugar, foram esclarecidas dúvidas pontuais acerca do significado de determinado vocabulário, tendo em conta o rendimento escolar comparativamente baixo dos jovens da amostra. O professor da turma assumiu um papel de ajuda, colaborando pontualmente na clarificação de algumas dúvidas semânticas, recorrendo ao psicólogo em caso de questões de carácter técnico.

3.2.5. Análises

Com o objectivo de testar as qualidades métricas dos instrumentos na população em causa, foram realizados no SPSS, versão 14, os testes para a normalidade da distribuição de cada um dos itens e das respectivas escalas

dos dois questionários, com referência aos dados obtidos no pré-teste. No caso do CDDQ que permite o cálculo das categorias principais e de um total do questionário, foram igualmente efectuados as operações correspondentes. Adicionalmente foram realizados testes para determinar a consistência interna dos instrumentos com cálculo do alpha de Cronbach (α) das escalas e, igualmente, do efeito que a retirada de cada um dos itens da escala provoca no *alpha* da escala total (2003, Almeida & Freire). Para facilitar a leitura e interpretação dos dados facultados, foi realizado adicionalmente o cálculo do mínimo e máximo das escalas bem como do ponto médio. Tendo-se verificado que alguns dos sujeitos, por lapso, não responderam a uma ou outra questão apresentada nos questionários, provocando ligeiras variações no número de sujeitos considerados em alguns dos casos, decidiu-se substituir os valores em falta pela média no grupo calculada para o item em questão, procedendo-se seguidamente a novo cálculo de todos os valores. Foi com base nestes que se obtiveram os dados que apresentamos nos quadros 3 e 4, abaixo reproduzidos. Uma vez realizadas as análises prévias, foram calculadas as medidas descritivas (média e desvio padrão) do pré e do pós – teste para ambos os instrumentos. A tomada de decisão relativamente ao tipo de estatísticas a aplicar na análise dos dados, paramétricas ou não – paramétricas, baseou-se nos resultados obtidos através do teste da normalidade da distribuição da amostra (cf. descrição dos quadros 3 e 4) e, após ponderação, optou-se pela aplicação do teste de sinal para a comparação das médias, e pela utilização do coeficiente de correlação Ró de Spearman para a medição da intensidade da relação verificada entre os valores das escalas do CES e do CDDQ.

Como já foi indicado acima, a análise dos dados obtidos na amostra iniciou-se com a verificação da normalidade da distribuição das variáveis sob estudo, e com a determinação da consistência interna dos instrumentos. Os quadros 3 e 4 contêm um resumo destes dados, com destaque para os valores apurados, quando consideradas as escalas dos instrumentos. Nos

anexos 2a) e 2b), podem ser consultadas também os dados obtidos para cada um dos itens dos dois questionários.

Quadro 3 – Análise da normalidade dos itens/escalas e consistência interna do CES (pré - teste) (n=80)

| Escala | Mínimo/ Máximo | P. M. | M | DP* | Assim. | Curtose | Assim./ Curtose | α |
|--------------------------------------|-------------------|-------|-------|------|--------|---------|--------------------|----------|
| Processo de Exploração | | | | | | | | |
| Quantidade de Informação | 3 / 15 | 9 | 8,34 | 2,52 | 0,111 | -0,246 | -0,451 | 0,819 |
| Exploração sistemática Intencional | 2 / 10 | 6 | 4,43 | 2,19 | 0,540 | -0,729 | -0,741 | 0,804 |
| Exploração do Meio | 4 / 20 | 12 | 8,80 | 4,04 | 0,835 | 0,001 | 835 | 0,825 |
| Exploração de Si Próprio | 5 / 25 | 15 | 14,38 | 4,34 | -0,108 | -0,783 | 0,138 | 0,708 |
| Crenças de Exploração | | | | | | | | |
| Estatuto de Emprego | 3 / 15 | 9 | 9,71 | 2,03 | 0,291 | 1,302 | 0,224 | 0,777 |
| Certeza dos Resultados | 3 / 15 | 9 | 8,96 | 3,14 | -0,131 | -0,327 | 0,401 | 0,898 |
| Exploração Instrumentalidade Externa | 11 / 55 | 33 | 36,49 | 6,15 | 0,016 | 0,366 | 0,044 | 0,800 |
| Instrumentalidade Interna | 4 / 20 | 12 | 14,13 | 3,03 | 0,067 | 0,120 | 0,558 | 0,785 |
| Importância da Posição Preferida | 3 / 15 | 9 | 11,73 | 2,42 | -0,594 | 0,251 | -2,367 | 0,767 |
| Reacções à Exploração | | | | | | | | |
| Satisfação com a Informação | 3 / 15 | 9 | 9,94 | 2,13 | -0,095 | 0,352 | -0,270 | 0,693 |
| Stress com Exploração | 4 / 28 | 16 | 14,68 | 4,27 | -0,273 | 0,317 | -0,861 | 0,686 |
| Stress com a Decisão | 4 / 28 | 16 | 16,23 | 6,41 | -0,234 | -0,747 | -0,313 | 0,932 |

A leitura do quadro 3 permite observar que, na altura do pré – teste, as quatro escalas da componente do processo de exploração apresentam valores de média abaixo do ponto médio teórico da respectiva escala. É, contudo, nas escalas *Exploração Sistemática Intencional* e *Exploração do Meio* que a discrepância dos valores encontrados é mais elevada, evidenciando que, antes da intervenção, o grupo de sujeitos sob análise apresentava valores comparativamente reduzidos relativamente às variáveis vocacionais em questão. No que se refere aos valores do desvio padrão das escalas, estes são elevados (*QI*, 2,52; *ESI*, 2,19; *EM*, 4,04; *ESP*, 4,34), com destaque para os dois últimos, onde os resultados encontrados para os itens

individuais apresentam uma dispersão mais elevada. No que se refere à componente das crenças de exploração, os valores da média calculados encontram-se em conformidade com o ponto médio teórico da escala, no caso da *Certeza dos Resultados de Exploração* (D.P 3,14), e acima deste valor para as restantes quatro escalas com valores mais elevados em termos percentuais para as escalas *Importância da Posição Preferida* (DP 2,42) e *Instrumentalidade Interna* (DP 3,03). O desvio padrão das restantes escalas da componente das crenças de exploração assume, respectivamente, os seguintes valores (*EE*, 2.03 e *IE*, 6,15). Relativamente à componente das reacções à exploração, os resultados indicam que a média da escala *Stress com a Decisão* se situa num valor muito próximo do ponto médio da escala. Quanto à *Satisfação com a Informação*, o valor calculado para a média está acima do ponto médio teórico da escala e, no que se refere à escala *Stress com a Exploração*, esta apresenta um valor de média abaixo do teoricamente esperado. No que se refere aos valores encontrados para o desvio padrão, estes são claramente mais elevados no caso das duas escalas da dimensão do *stress*, especialmente para o *Stress com a Decisão*, embora seja necessário considerar que os itens que compõem estas duas escalas, ao contrário das restantes, são respondidos numa escala de Likert com sete pontos (*SI*, 2,13; *SE*, 4,27; *SD*, 6,41). Estes resultados evidenciam que os jovens estudados possuem crenças positivas acerca do processo de exploração, envolveram-se pouco e de modo pouco intencional e sistemático na exploração vocacional e apresentam baixos níveis de *stress* relacionado com a exploração.

Quadro 4 – análise da normalidade dos itens/escalas/categorias e consistência interna do CDDQ pré - teste)(n=80)

| Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M. | M | DP* | Assim. | Curtose | Assim./ Curtose | α |
|--|-------------------|------|-------|------|--------|---------|--------------------|----------|
| Categoria Principal: Prontidão | | | 14,57 | 3,51 | 0,400 | -0,191 | -2,094 | |
| Falta de Motivação Indecisão | 3 / 27 | 15 | 8,85 | 5,44 | 0,930 | 0,015 | 62 | 0,643 |
| Generalizada Crenças Disfuncionais | 3 / 27 | 15 | 15,24 | 5,71 | -0,166 | -0,823 | 0,202 | 0,689 |
| | 4 / 36 | 20 | 19,63 | 6,44 | 0,281 | -0,335 | -0,839 | 0,559 |

| | | | | | |
|--|-------|------|-------|-------|------|
| Categoria Principal: Falta de Informação | 14,03 | 4,51 | 0,006 | 0,025 | 0,24 |
|--|-------|------|-------|-------|------|

Quadro 4 – análise da normalidade dos itens/escalas/categorias e consistência interna do CDDQ pré - teste)(n=80) – continuação

| Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M. | M | DP* | Assim. | Curtose | Assim./Curtose | α |
|--|-------------------|------|-------|------|--------|---------|----------------|----------|
| Processo de Tomada de Decisão | 3 / 27 | 15 | 15,67 | 5,64 | -0,050 | -0,623 | 0,080 | 0,813 |
| Self Ocupações/ Profissões | 4 / 36 | 20 | 17,63 | 6,93 | 0,224 | 0,021 | 10,667 | 0,730 |
| De fontes adicionais de informação | 3 / 27 | 15 | 14,61 | 5,85 | -0,087 | -0,825 | 0,105 | 0,750 |
| Categoria Principal: Informação Inconsistente | 2 / 18 | 10 | 8,21 | 3,79 | 0,389 | -0,429 | -0,907 | 0,649 |
| Informação pouco Fidedigna | | | 10,99 | 4,41 | 0,485 | -0,148 | -3,277 | |
| Conflitos Internos | 3 / 27 | 15 | 9,95 | 4,92 | 0,557 | -0,292 | -1,906 | 0,651 |
| Conflitos Externos | 5 / 45 | 25 | 17,12 | 7,65 | 0,526 | -0,242 | -2,174 | 0,622 |
| Total: Média das 10 escalas | 2 / 18 | 10 | 5,90 | 3,60 | 0,944 | 0,437 | 2,160 | 0,704 |
| | | | 13,28 | 3,33 | 0,173 | 0,139 | 1,245 | |

* Valores arredondados às centésimas

No que se refere aos resultados observados no CDDQ, a leitura do quadro 4 permite verificar que somente duas das dez escalas analisadas apresentam valores de média da amostra que se encontrem acima do ponto médio da respectiva escala, apesar de se situarem próximo deste ponto teórico, a saber, a *Indecisão Generalizada* e (*Falta de Informação acerca do Processo de Tomada de Decisão*). Procedendo a uma análise por categorias principais, verifica-se que na *Prontidão*, das três escalas que a compõem, duas apresentam valores muito próximos do ponto médio, a *Indecisão Generalizada* e as *Crenças Disfuncionais* e a terceira, a *Falta de Motivação*, um resultado muito abaixo deste valor teórico, mais precisamente cinquenta e nove por cento do esperado. Recordamos, que no modelo teórico subjacente, esta categoria se situa antes do processo de tomada de decisão. Os valores do desvio padrão das escalas são elevados (*FM*, 5,44; *IG*, 5,71; *CD*, 6,44). No que se refere à categoria *Falta de Informação*, das quatro escalas que a constituem, duas apresentam valores próximos do ponto

médio, a saber, o *Processo de Tomada de Decisão* e as *Ocupações/Profissões* e outras duas, (*Falta de Informação acerca do*) *Self* e *de Fontes Adicionais de Informação*, apresentam resultados abaixo deste valor. Relativamente ao desvio padrão das escalas desta componente, os valores calculados são igualmente elevados (*EPTD*, 5,64; *S*, 6,93; *OC*, 5,85; *MIA*, 3,79). Quanto à categoria *Informação Inconsistente*, as três escalas correspondentes apresentam valores da média que se situam muito abaixo do ponto médio teórico da escala, a saber, a *Informação pouco Fidedigna* e os *Conflitos Internos*, ambos com valores abaixo de setenta por cento do esperado e, no caso dos *Conflitos Externos*, esta escala apresenta um valor que representa somente cinquenta e nove por cento do ponto médio da escala. Os valores do desvio padrão destas escalas são semelhantes aos anteriormente enunciados (*IPF*, 4,92; *CI*, 7,65; *CE*, 3,60). Em suma, podemos afirmar que, de uma forma geral, os sujeitos estudados na amostra reportam baixo nível de dificuldades relacionado com a tomada de decisão de carreira, em todas as categorias avaliadas, com maior incidência naquelas que se situam no modelo durante a tomada de decisão.

Como se pode verificar através da leitura do quadro 3, as escalas do Career Exploration Survey, apresentam valores do alpha de Cronbach que são geralmente bons ou aceitáveis ($\alpha > 0.70$), com excepção de duas situações com valores de α abaixo de 0.70 no caso das escalas *Satisfação com a Informação* ($\alpha = 0.693$) e *Stress com a Exploração* ($\alpha = 0.686$). Na componente do processo de exploração, os valores de alpha encontrados são bons para as escalas *Quantidade de Informação* ($\alpha = 0.819$), *Exploração Sistemática Intencional* ($\alpha = 0.804$) e *Exploração do Meio* ($\alpha = 0.825$) e aceitável para a *Exploração de Si Próprio* ($\alpha = 0.708$). Na componente das crenças de exploração, os valores de alpha enunciados são bons para as escalas *Certeza dos Resultados de Exploração* ($\alpha = 0.898$) e *Instrumentalidade Externa* ($\alpha = 0.800$) e aceitáveis para as restantes três escalas, *Estatuto de Emprego* ($\alpha = 0.777$), *Instrumentalidade Interna* ($\alpha = 0.785$) e *Importância da Posição Preferida* ($\alpha = 0.767$). No que se refere à componente das reacções à exploração, duas das escalas apresentam

valores de alpha mais reduzidos como já foi referido acima, e a terceira escala, *Stress com a Decisão* ($\alpha = 0.932$), apresenta o valor de alpha mais elevado do questionário.

Relativamente às Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira (CDDQ), cujos resultados podem ser consultados no quadro 4, os valores de alpha são em média mais reduzidos do que os verificados no CES. Contudo, consideramos que podem ser encarados como globalmente aceitáveis já que, com excepção da escala *Crenças Disfuncionais*, onde o alpha assume um valor de 0.559, todos os restantes valores se situam acima de $\alpha = 0.622$. Procedendo-se a uma descrição mais pormenorizada dos dados enunciados e, relativamente à componente principal *Prontidão*, verifica-se que a escala *Falta de Motivação* apresenta um valor de $\alpha = 0.643$ e que, na escala *Indecisão Generalizada*, o alpha assume o valor de $\alpha = 0.689$. Relativamente à escala *Crenças Disfuncionais*, o alpha é o mais reduzido do questionário e já foi enunciado acima. A categoria *Falta de Informação* conta com quatro escalas cujos valores de alpha se enunciam, de seguida: *Processo de Tomada de Decisão* ($\alpha = 0.813$), *Self* ($\alpha = 0.730$), *Ocupações* ($\alpha = 0.750$) e *Fontes Adicionais de Informação* ($\alpha = 0.649$). No que diz respeito à categoria *Informação Inconsistente*, os valores do alpha, calculados para as três escalas, são os seguintes: *Informação pouco Fidedigna* ($\alpha = 0.651$), *Conflitos Internos* ($\alpha = 0.622$) e, por último, *Conflitos Externos* ($\alpha = 0.704$).

Quanto à questão da normalidade da distribuição dos valores e tendo por base o cálculo efectuado entre a assimetria e a curtose, método recomendado por autores como João Maroco e Leandro de Almeida, o valor calculado deve encontrar-se, preferencialmente, no intervalo entre -0,5 e +0,5. A partir de resultados que ultrapassem o 1, em termos absolutos, a distribuição não deve ser considerada como sendo normal. Relativamente aos dados encontrados na amostra, e no que se refere ao Career Exploration Survey, verifica-se que as escalas *QI*, *ESI*, *ESP*, *EE*, *CR*, *IE*, *II*, *SI*, *SE* e *SD*, apresentem uma distribuição aproximadamente normal contudo, as restantes duas escalas, *EM* e *IMP*, não seguem este padrão. Relativamente ao Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão de

Carreira, a situação é semelhante, contudo, existe um número mais elevado de escalas que não obedecem à distribuição normal. Das dez escalas que constituem o questionário, cinco (*IG, CD, EPTD, OC e MIA*) apresentam uma distribuição aproximadamente normal e as restantes cinco (*FM, S, IPF, CI e CE*) não seguem este padrão. Quanto aos componentes principais e ao *Total* do questionário, somente a componente principal *Falta de Informação* apresenta uma distribuição normal. Na consideração da medida estatística a aplicar para a comparação das médias e apesar da conhecida robustez do teste – t à violação da normalidade, optou-se pela utilização de estatísticas não – paramétricas.

Na consideração da possibilidade da utilização do teste de Wilcoxon versus do teste de sinal, e tendo em conta que não está assegurado o pressuposto teórico para a possibilidade de aplicação do primeiro que exige a distribuição simétrica da diferença entre as escalas nas duas aplicações ($D_i = Y_i - X_i$), foi decidido pela utilização do teste de sinal apesar da sua menor potência quando comparado com o teste de Wilcoxon (2003, Pestana & Gageiro).

3.3. Resultados

Terminadas as análises dos dados obtidos no pré - teste, o foco da presente secção será a apresentação do conjunto de resultados obtidos após a intervenção. Em primeiro lugar, serão apresentados os valores apurados para as medidas descritivas, do pré e pós teste, relativamente ao CES, depois segue-se uma exposição dos efeitos da intervenção, cujos dados foram obtidos através da aplicação do teste do sinal (cf. Quadros 5 e 6) e, seguidamente, o mesmo procedimento é repetido para o questionário CDDQ (cf. Quadros 7 e 8). Por último, serão expostos os dados que se reportam às correlações verificados, no pré e pós - teste, entre as escalas do CES e as escalas, categorias principais e o total do CDDQ, obtidos através da aplicação do Ró de Spearman (cf. quadros 9.1 -9.3 e 10.1 - 10.3).

3.3.1. Impacto da intervenção na activação da exploração vocacional

Como já foi referido, no quadro 5 podem ser consultadas as medidas descritivas de pré e pós - teste do CES.

Quadro 5 – Exploração Vocacional: Medidas Descritivas de Pré e Pós – teste

| Dimensões vocacionais | Pré – teste | | | Pós – teste | | |
|---|-------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | N | Média* | D.P.* | N | Média* | D.P.* |
| Processo: | | | | | | |
| Quantidade de Informação (QI) | 80 | 8,34 | 2,52 | 80 | 10,19 | 2,31 |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | 80 | 4,43 | 2,19 | 80 | 5,23 | 1,84 |
| Exploração do Meio (EM) | 80 | 8,80 | 4,04 | 80 | 11,71 | 3,33 |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | 80 | 14,38 | 4,34 | 80 | 16,04 | 4,24 |
| Crenças: | | | | | | |
| Estatuto de Emprego (EE) | 80 | 9,71 | 2,03 | 80 | 10,28 | 1,86 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | 80 | 8,96 | 3,14 | 80 | 8,90 | 3,09 |
| Instrumentalidade Externa (IE) | 80 | 36,49 | 6,15 | 80 | 37,49 | 7,38 |
| Instrumentalidade Interna (II) | 80 | 14,13 | 3,03 | 80 | 14,35 | 2,73 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 80 | 11,73 | 2,42 | 80 | 11,79 | 2,44 |
| Reacções: | | | | | | |
| Satisfação com a Informação (SI) | 80 | 9,94 | 2,12 | 80 | 10,26 | 2,20 |
| Stress com a Exploração (SE) | 80 | 14,68 | 4,27 | 80 | 15,72 | 4,27 |
| Stress com a Decisão (SD) | 80 | 16,23 | 6,41 | 80 | 17,53 | 6,42 |

* Valores arredondados às centésimas

O quadro 5 resume as medidas descritivas do CES e a sua leitura permite a observação que, tal como esperado, se verifica um aumento dos valores da média das diferentes escalas do pré para o pós – teste, embora a grandeza deste aumento não seja uniforme. Somente a escala *Certeza dos Resultados de Exploração* contraria esta tendência, uma vez que a leitura dos dados permite verificar que, nesta escala, se regista uma diminuição da média, após a intervenção.

Contudo, e relativamente às escalas *Stress com a Exploração* e *Stress com a Decisão* estes resultados não se encontram em conformidade com as expectativas enunciadas. Era esperada uma diminuição das médias verificadas no pós - teste quando comparado com o pré – teste, o que não se observa. Pelo contrário, constatamos um aumento dos valores da média em ambas as situações.

De modo a poder determinar se a alteração verificada a nível dos valores da média no pós - teste assume significância estatística, procedeu-

se à comparação das médias com recurso ao teste do sinal, pelas razões já acima explanadas. Os dados obtidos para o CES podem ser consultados nos quadros 6, abaixo apresentado.

Quadro 6 – Efeitos da intervenção: frequências e estatística do teste do sinal (não paramétrico – distribuição não normal) (CES)

| Variável Dependente | Grupo Experimental N=78 | | | Z | Sig. |
|---|----------------------------|-----------|-----------|--------|---------------|
| | pos < pre | pos > pre | pos = pre | | |
| Quantidade de Informação QI | 14 | 58 | 6 | -5,068 | 0,000 |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | 19 | 48 | 11 | -3,421 | 0,001 |
| Exploração do Meio (EM) | 13 | 60 | 5 | -5,384 | 0,000 |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | 23 | 46 | 9 | -2,648 | 0,008 |
| Estatuto de Emprego (EE) | 24 | 38 | 16 | -1,651 | 0,099 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | 28 | 31 | 19 | -0,260 | 0,795 |
| Instrumentalidade Externa (IE) | 33 | 42 | 3 | -0,924 | 0,356 |
| Instrumentalidade Interna (II) | 34 | 35 | 9 | 0,000 | 1,000 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 30 | 31 | 17 | 0,000 | 1,000 |
| Satisfação com a Informação (SI) | 24 | 36 | 18 | -1,420 | 0,156 |
| Stress com a Exploração (SE) | 26 | 48 | 4 | -2,441 | 0,015* |
| Stress com a Decisão (SD) | 25 | 43 | 10 | -2,062 | 0,039* |

* Valor significativo no sentido não desejado, Todos os resultados significativos representados em negrito

Somente algumas das médias das escalas do CES apresentam alterações estatisticamente significativas no pós-teste. Como era esperado, as quatro escalas do processo de exploração apresentam aumentos da média altamente significativas ao nível de $p < 0.01$. Relativamente às escalas da componente das crenças de exploração, nenhuma das alterações observadas no pós-teste, é estatisticamente significativa, o mesmo acontece relativamente à escala *Satisfação com a Informação* da componente das reacções à exploração. No caso das escalas *Stress com a Exploração* e *Stress com a Decisão* verificam-se aumentos significativos da média ao nível de significância de $p < 0.05$ no sentido não desejado, isto é, os valores indicam que é o stress com a exploração e o stress com a decisão aumentaram significativamente após a intervenção.

3.3.2. Impacto da intervenção na redução das dificuldades na tomada de decisão vocacional

Em primeiro lugar serão apresentadas as medidas descritivas do CDDQ para o pré e pós – teste e, seguidamente, são anunciados os resultados da comparação das médias através da aplicação do teste do sinal.

Quadro 7 – Dificuldades na Tomada de Decisão de Carreira: Medidas Descritivas de Pré e Pós – teste

| Dimensões vocacionais | Pré – teste | | | Pós – teste | | |
|---------------------------------------|-------------|--------|-------|-------------|--------|-------|
| | N | Média* | D.P.* | N | Média* | D.P.* |
| Dimensões vocacionais | | | | | | |
| Categoria Principal: Prontidão | 80 | 14,57 | 3,51 | 80 | 14,04 | 3,44 |
| Falta de Motivação (FM) | 80 | 8,85 | 5,44 | 80 | 8,65 | 4,58 |
| Indecisão Generalizada (IG) | 80 | 15,24 | 5,71 | 80 | 14,44 | 4,89 |
| Crenças Disfuncionais (CD) | 80 | 19,63 | 6,44 | 80 | 19,03 | 6,40 |
| Categoria Principal: | | | | | | |
| Falta de Informação (acerca de) | 80 | 14,03 | 4,51 | 80 | 12,28 | 4,52 |
| Processo de Tomada de Decisão (EPTD) | 80 | 15,67 | 5,64 | 80 | 13,45 | 5,19 |
| Self (S) | 80 | 17,63 | 6,93 | 80 | 15,63 | 6,28 |
| Ocupações/ Profissões (OC) | 80 | 14,61 | 5,85 | 80 | 12,56 | 5,31 |
| Fontes Adicionais de Informação (MIA) | 80 | 8,21 | 3,79 | 80 | 7,49 | 3,35 |
| Categoria Principal: | | | | | | |
| Informação Inconsistente | 80 | 10,99 | 4,41 | 80 | 11,42 | 4,78 |
| Informação pouco fidedigna (IPF) | 80 | 9,95 | 4,92 | 80 | 9,96 | 4,92 |
| Conflitos Internos (CI) | 80 | 17,12 | 7,65 | 80 | 17,91 | 7,66 |
| Conflitos Externos (CE) | 80 | 5,90 | 3,60 | 80 | 6,40 | 3,30 |
| Total: Média das 10 escalas | 80 | 13,28 | 3,33 | 80 | 12,55 | 3,62 |

* Valores arredondados às centésimas

O quadro 7 resume as medidas descritivas do CDDQ e, a sua leitura possibilita a observação que, em concordância com as expectativas enunciadas, se verifica uma diminuição das médias das categorias principais *Prontidão* e *Falta de Informação*, de todas as escalas que as compõem e do *Total* do questionário. No que se refere à categoria principal *Informação Inconsistente* e as suas escalas, esta diminuição não se verifica, regista-se, pelo contrário, e contrariando as expectativas anunciadas, um aumento da média do pré para o pós – teste. O possível significado destes dados será discutido no capítulo seguinte desta dissertação.

Tal como já foi enunciado, a estatística utilizada para proceder à comparação das médias foi o teste do sinal. Os dados obtidos para o CDDQ podem ser consultados nos quadros 8, abaixo apresentado.

Quadro 8 – Efeitos da intervenção: frequências e estatística do teste de sinal (não paramétrico – distribuição não normal) (CCDQ)

| Variável Dependente | Grupo Experimental N=78 | | | Z | Sig. |
|--|----------------------------|-----------|-----------|--------|--------------|
| | pos < pre | pos > pre | pos = pre | | |
| Categoria Principal: Prontidão | 45 | 31 | 2 | -1,491 | 0,135 |
| Falta de Motivação (FM) | 30 | 33 | 15 | -0,252 | 0,801 |
| Indecisão Generalizada (IG) | 45 | 28 | 5 | -1,873 | 0,061 |
| Crenças Disfuncionais (CD) | 38 | 31 | 9 | -0,722 | 0,470 |
| Categoria Principal: Falta de Informação acerca de | 47 | 29 | 2 | -1,950 | 0,050 |
| Processo de Tomada de Decisão (EPTD) | 45 | 28 | 5 | -1,873 | 0,061 |
| Self (S) | 43 | 30 | 5 | -1,404 | 0,160 |
| Ocupações/ Profissões (OC) | 48 | 22 | 8 | -2,988 | 0,003 |
| Fontes Adicionais de Informação (MIA) | 34 | 29 | 15 | -0,504 | 0,614 |
| Categoria Principal: Informação Inconsistente | 40 | 35 | 3 | -0,462 | 0,644 |
| Informação pouco fidedigna (IPF) | 35 | 37 | 6 | -0,118 | 0,906 |
| Conflitos Internos (CI) | 33 | 41 | 4 | -0,814 | 0,416 |
| Conflitos Externos (CE) | 29 | 37 | 12 | -0,862 | 0,389 |
| Total: Média das 10 escalas | 49 | 27 | 2 | -2,409 | 0,015 |

Todos os resultados significativos representados em negrito

A leitura do quadro 8 permite a afirmação que somente duas das alterações das médias, observadas no CDDQ, assumem valores com significância estatística. Na escala *Ocupações*, da categoria principal *Falta de Informação*, verifica-se uma diminuição da média com elevada significância estatística, ao nível de $p < 0.01$. No *Total* do questionário que, relembramos, representa uma média aritmética simples das 10 escalas, verifica-se uma diminuição com significância ao nível de $p < 0.05$. Estes resultados são consistentes com as expectativas previamente enunciadas acerca dos resultados da intervenção. No caso da componente principal *Falta de Informação* verifica-se uma diminuição da média cuja grandeza assume o valor limite para a consideração da significância ao nível de $p < 0.05$. As diferenças verificadas nas escalas *Indecisão Generalizada* e *Processo de Tomada de Decisão*, embora próximos do valor considerado como limite, não chegam a assumir um valor estatisticamente significativo.

3.3.3. *Impacto da intervenção na relação entre a exploração e as dificuldades na tomada de decisão vocacional*

Uma vez obtidos os valores acerca da variação das médias das diferentes escalas e categoria dos dois instrumentos e tendo em conta o facto que uma das questões levantadas se prende com a relação da exploração vocacional com as dificuldades no processo de tomada de decisão de carreira, parece pertinente obter uma medida de correlação entre os dois instrumentos de forma a permitir uma análise mais aprofundada da forma como os resultados se comportam.

Considerando o facto de, como já foi explanado acima, os dados obtidos não obedecerem a uma distribuição normal, o coeficiente de correlação Ró de Spearman apresenta uma alternativa à utilização do *R* de Pearson (Pestana & Gageiro, 2003).

De seguida serão apresentados, primeiramente, os resultados obtidos no pré -teste com o intuito de esclarecer o comportamento dos dados antes da realização da intervenção. De forma a lidar com a grande quantidade de informação e para facilitar a leitura dos quadros, optámos por apresentar três quadros, correlacionando em cada caso todas as escalas do CES com uma das componentes principais do CDDQ e as respectivas escalas. O total do CDDQ foi incluído no terceiro quadro (cf. Quadros 9.1, 9.2, 9.3). Nos quadros somente são incluídos os valores calculados pelo SPSS 14 para o Ró de Spearman, prescindimos da apresentação pormenorizada de todos os valores de significância, referindo somente aqueles onde a associação entre as duas variáveis é estatisticamente significativa, com erro de tipo I de 0,05 ou de 0,01 (Pestana & Gageiro, 2003; Almeida & Freire, 2003).

O procedimento aplicado para a apresentação dos resultados do pós – teste foi análogo ao atrás descrito (cf. Quadros 10.1, 10.2, 10.3).

Quadro 9.1 – Estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Prontidão) – Pré – teste (n = 80)

| | Categoria Principal: Prontidão | Falta de Motivação | Indecisão Generalizada | Crenças Disfuncionais |
|---|--------------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Quantidade de Informação (QI) | 0,013 | -0,159 | -0,148 | 0,287** |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | 0,016 | -0,044 | -0,056 | 0,141 |
| Exploração do Meio (EM) | -0,007 | -0,197 | -0,041 | 0,224* |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | 0,188 | -0,044 | 0,180 | 0,220 |
| Estatuto de Emprego (EE) | 0,014 | -0,196 | 0,000 | 0,187 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,084 | -0,329** | -0,017 | 0,102 |
| Instrumentalidade Externa (IE) | 0,172 | -0,203 | -0,012 | 0,470** |
| Instrumentalidade Interna (II) | 0,264* | -0,072 | 0,201 | 0,286* |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 0,129 | -0,080 | 0,024 | 0,205 |
| Satisfação com Informação (SI) | -0,078 | -0,170 | -0,157 | 0,110 |
| Stress com a Exploração (SE) | 0,074 | 0,221* | 0,041 | -0,086 |
| Stress com a Decisão (SD) | 0,174 | 0,324** | 0,129 | -0,019 |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

Como se pode deduzir da leitura do quadro 9.1, no pré – teste, as escalas do CES apresentam um reduzido número de correlações com a categoria *Prontidão* e com as suas três escalas. Existe uma associação positiva entre o valor instrumental atribuído à exploração interna e as dificuldades na tomada de decisão devido a falta de prontidão (0,264). Considerando os dados obtidos relativamente às escalas individuais, não se verifica qualquer correlação entre o CES e a *Indecisão Generalizada* e, três resultados significativos no caso da *Falta de Motivação*, nomeadamente uma associação negativa com a escala *Certeza dos Resultados da Exploração* (-0,329) e correlações positivas com o *Stress com a Exploração* (0,221) e *Stress com a Decisão* (0,324). Verificam-se correlações positivas entre as *Crenças Disfuncionais* e a *Quantidade de Informação*, a *Exploração do Meio*, a *Instrumentalidade Externa* e a *Instrumentalidade Interna*.

Quadro 9.2 – Estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Falta de Informação) – Pré – teste (n = 80)

| | Categoria Principal: Falta de Informação | Processo de Tomada de Decisão | Self | Ocupações | Fontes Adicionais de Informação |
|---|--|-------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| Quantidade de Informação (QI) | -0,533** | -0,333** | -0,370** | -0,553** | -0,518** |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | -0,215 | 0,026 | -0,217 | -0,255* | -0,240* |
| Exploração do Meio (EM) | -0,377** | -0,178 | -0,388** | -0,358** | -0,321** |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | -0,035 | 0,064 | -0,093 | -0,123 | 0,079 |
| Estatuto de Emprego (EE) | -0,185 | -0,030 | -0,244* | -0,257* | -0,119 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,269* | -0,005 | -0,311** | -0,299** | -0,306** |
| Instrumentalidade Externa (IE) | -0,213 | -0,137 | -0,126 | -0,361** | -0,125 |
| Instrumentalidade Interna (II) | 0,014 | 0,100 | -0,003 | -0,168 | -0,015 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | -0,058 | -0,026 | -0,079 | -0,178 | 0,049 |
| Satisfação com a Informação (SI) | -0,477** | -0,233* | -0,377** | -0,502** | -0,361** |
| Stress com a Exploração (SE) | 0,154 | 0,073 | 0,154 | 0,133 | 0,234* |
| Stress com a Decisão (SD) | 0,352** | 0,148 | 0,359** | 0,317** | 0,342** |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

Analisando o quadro 9.2 que retrata as correlações do CES com a categoria *Falta de Informação* e as escalas que a constituem, verifica-se que existe um número bastante mais elevado de associações do que no caso do quadro 9.1, em maior número a nível do processo e das reacções à exploração. Constata-se uma associação negativa entre o resultado da escala *Quantidade de Informação* e todas as escalas e a categoria principal *Falta de Informação*, de valor moderado em três situações, nomeadamente com a categoria principal, e com as escalas *Ocupações* e *Fontes Adicionais de Informação*. Com excepção do *Processo de Tomada de Decisão*, há igualmente correlações negativas, embora baixas, entre a *Exploração do Meio* e todas as restantes escalas e a categoria principal *Falta de Informação*.

Considerando as reacções à exploração, verificam-se correlações negativas entre a dimensão *Satisfação com a Informação* e a categoria *Falta*

de Informação e todas as escalas que a compõem que em duas situações são moderadas, nomeadamente nas *Ocupações* e no caso da categoria principal. O *Stress com a Decisão* correlaciona-se positivamente com todas as escalas e a categoria principal *Falta de Informação*, exceptuando o *Processo de Tomada de Decisão*.

Quanto às crenças acerca da exploração, é a escala *Certeza dos Resultados de Exploração* que apresenta um maior número de correlações com o CDDQ. Verifica-se associação baixa e negativa entre todas as escalas e a categoria principal, *Falta de Informação*, com excepção do *Processo de Tomada de Decisão*. É aliás esta última escala do CDDQ que aqui apresenta um número claramente mais reduzido de associações com as dimensões do CES, enquanto o contrário se verifica com a escala *Ocupações* e também com a escala *Fontes Adicionais de Informação* do CDDQ.

Quadro 9.3 – Estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Informação Inconsistente/Total) – Pré – teste (n = 80)

| | Categoria Principal: Informação Inconsistente | Informação pouco Fidedigna | Conflitos Internos | Conflitos Externos | Total |
|---|---|----------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Quantidade de Informação (QI) | -0,291** | -0,215 | -0,279* | -0,162 | -0,382** |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | -0,020 | -0,144 | 0,042 | 0,045 | -0,093 |
| Exploração do Meio (EM) | -0,237* | -0,187 | -0,153 | -0,140 | -0,265* |
| Exploração Si Próprio (ESP) | 0,010 | 0,012 | 0,007 | 0,053 | 0,072 |
| Estatuto de Emprego (EE) | -0,213 | -0,138 | -0,233* | -0,149 | -0,147 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,286* | -0,248* | -0,312** | -0,118 | -0,292** |
| Instrumentalid. Externa (IE) | -0,285* | -0,270* | -0,206 | -0,148 | -0,163 |
| Instrumentalid. Interna (II) | -0,100 | -0,028 | -0,164 | -0,011 | 0,044 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | -0,157 | -0,126 | -0,241* | -0,102 | -0,080 |
| Satisfação com a Informação (SI) | -0,280* | -0,262* | -0,220* | -0,226* | -0,374** |
| Stress com Exploração (SE) | 0,128 | 0,128 | 0,096 | 0,266* | 0,167 |
| Stress com Decisão (SD) | 0,418** | 0,336** | 0,386** | 0,271* | 0,418** |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

Iniciando a análise deste último quadro de apresentação dos resultados do pré – teste (quadro 9.3) com as correlações verificadas na componente das reacções à exploração, constata-se correlações positivas

entre a escala *Stress com a Decisão* e todas as dimensões do CDDQ sob consideração que são de grandeza moderada no caso da categoria principal e na média *Total* do CDDQ. Somente existe mais uma correlação que assume valor positivo, designadamente entre o “*Stress com a Exploração*” e os *Conflitos Externos*. Todas as restantes correlações verificadas são baixas e de sentido negativo. Ainda no que se refere à reacção à exploração, constata-se a existência de correlações negativas entre a *Satisfação com a Informação* e todas as escalas, a categoria principal *Informação Inconsistente* e o *Total* do CDDQ.

Considerando as crenças, é a nível da *Certeza dos Resultados da Exploração* do CES que se verifica um maior número de associações com o CDDQ, todas baixas e de sentido negativo, concretamente com todas as escalas sob análise com excepção dos *Conflitos Externos*. A *Instrumentalidade Interna* é a única escala do CES desta componente que não apresenta correlação com o CDDQ.

Quanto às dimensões do processo de exploração, não se verifica qualquer correlação a nível da escala *Exploração de Si Próprio* do CES com o CDDQ. As escalas *Quantidade de Informação* e *Exploração do Meio* correlacionam-se negativamente com a categoria *Informação Inconsistente* e com o total do CDDQ e a primeira ainda no mesmo sentido com a escala *Conflitos Internos*.

Realizando uma análise a partir do CDDQ, verifica-se que são o *Total*, a categoria *Informação Inconsistente* e a escala *Conflitos Internos* que apresentam um maior número de correlações com as escalas do CES, com associações existentes nas três componentes do modelo da exploração.

Passamos agora a descrever os dados resultantes do cálculo do Coeficiente de Correlação R_0 de Spearman no pós – teste. Como já foi referido, a metodologia de apresentação dos quadros é análoga à seguida no pré – teste.

Quadro 10.1 – Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Prontidão) – Pós – teste (n = 80)

| | Categoria Principal: Prontidão | Falta de Motivação | Indecisão Generalizada | Crenças Disfuncionais |
|---|--------------------------------|--------------------|------------------------|-----------------------|
| Quantidade de Informação (QI) | -0,189 | -0,210 | -0,251* | 0,059 |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | -0,026 | -0,288** | -0,141 | 0,257* |
| Exploração do Meio (EM) | -0,009 | -0,121 | -0,109 | 0,229* |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | -0,003 | -0,357** | -0,025 | 0,231* |
| Estatuto de Emprego (EE) | -0,002 | -0,186 | -0,059 | 0,177 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,003 | -0,335** | -0,112 | 0,273* |
| Instrumentalidade Externa (IE) | -0,041 | -0,285* | -0,105 | 0,205 |
| Instrumentalidade Interna (II) | 0,121 | -0,221* | 0,096 | 0,258* |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 0,283* | -0,110 | 0,122 | 0,414** |
| Satisfação com Informação (SI) | -0,246* | -0,269* | -0,217 | -0,034 |
| Stress com Exploração (SE) | 0,159 | -0,119 | 0,287** | 0,183 |
| Stress com a Decisão (SD) | 0,134 | 0,052 | 0,266* | 0,056 |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

O quadro 10.1 retrata o conjunto de correlações existentes entre as dimensões do CES e a categoria principal *Prontidão* do CDDQ e as escalas que a constituem. Relacionando estes dados com os obtidos no quadro 9.1, constatamos que continua a existir um reduzido número de associações entre as dimensões do CES e a categoria principal *Prontidão* do CDDQ. Contudo, há a registar diferenças quanto às escalas do CES onde estas correlações se verificam. Após a intervenção, a associação positiva entre a *Prontidão* e a escala *Instrumentalidade Interna*, já não se observa, passando a verificar-se correlação positiva e baixa com a crença *Importância da Posição Preferida*, isto é, quanto mais dificuldade na decisão devido à falta de preparação, maior importância é atribuída à posição preferida. Este resultado é inconsistente com as expectativas levantadas e será discutido no próximo capítulo. Verifica-se igualmente uma correlação baixa e negativa entre a *Prontidão* e a escala *Satisfação com a Informação* do CES.

Quanto à escala *Falta de Motivação* há uma visível alteração do padrão de correlações verificadas quando comparado com o pré – teste. O único resultado que se mantém praticamente inalterado é a associação com a escala *Certeza dos Resultados da Exploração* do CES (-0,329** pré - teste/ -0,335** pós - teste). Os restantes resultados são diferentes, num dos

casos com alteração do sentido da associação o que se verifica em relação ao *Stress com a Exploração* do CES que passou de uma correlação baixa e positiva no pré – teste para uma associação em sentido negativo que, contudo não é estatisticamente significativa. A correlação positiva entre o *Stress com a Decisão* e a *Falta de Motivação* igualmente não se verifica no pós–teste, passando a assumir um valor próximo de zero. Após a intervenção, existe um conjunto de associações de sentido negativo, todas reduzidas, entre a *Falta de Motivação* e as escalas do CES, nomeadamente na *Exploração Sistemática Intencional* e *Exploração de Si Próprio*, a nível do processo, *Instrumentalidade Externa* e *Instrumentalidade Interna* na componente das crenças, e *Satisfação com a Informação* nas reacções. Estes resultados permitem afirmar que, as dificuldades a nível da tomada de decisão de carreira, originadas pela falta de motivação, são menores quanto maior for a exploração vocacional nas dimensões referidas.

A escala *Indecisão Generalizada* não apresenta qualquer associação com as escalas do CES no pré – teste. Após a intervenção verifica-se uma correlação baixa e negativa com a *Quantidade de Informação*, isto é, maiores pontuações quanto à informação possuída aparecem associadas a menores pontuações relativamente à dificuldade geral de tomar decisões. Adicionalmente existem associações reduzidas e positivas entre a *Indecisão Generalizada* e o *Stress com a Exploração* e o *Stress com a Decisão*, isto é, pontuações elevadas nos itens destas duas dimensões aparecem conjuntamente com pontuações altas relativamente à dificuldade geral de tomada de decisão.

Quanto à dimensão *Crenças Disfuncionais* do CDDQ e as escalas do CES continua a verificar-se um padrão de correlações positivas embora tenham ocorrido diversas modificações. A associação baixa e positiva com a escala *Quantidade de Informação* deixou de existir, aproximando-se o valor de R^2 de zero no pós–teste. A correlação entre o resultado da escala *Instrumentalidade Externa* do CES e as *Crenças Disfuncionais* do CDDQ, positiva e moderada no pré–teste, continua a verificar-se no pós–teste mas já não atinge significância estatística. As outras duas associações verificadas

no pré – teste entre a escala *Crenças Disfuncionais* e as dimensões do CES mantêm o sentido inalterado e assumem valores próximos no pós – teste, a saber *Exploração do Meio* (0,224* - pré - teste; 0,229* - pós - teste) e *Instrumentalidade Interna* (0,286* -pré - teste; 0,258*- pós - teste). Adicionalmente verificam-se agora novas correlações com significância estatística entre a escala *Crenças Disfuncionais* e dimensões do CES. Quanto à componente do processo de exploração constata-se no pós-teste uma associação positiva e baixa com a escala *Exploração Sistemática Intencional* e igualmente com a escala *Exploração de Si Próprio* cujo valor de *Ró* assume significância estatística no pós - teste o que não sucede no pré - teste, embora o valor numérico tenha sofrido pouca alteração (pré - teste 0,220, sem significância estatística; pós - teste 0,231, significativo ao nível 0.05). Na componente das crenças do CES, verifica-se uma correlação baixa e positiva entre a escala *Certeza dos Resultados de Exploração* e a escala *Crenças Disfuncionais* do CDDQ. Existe igualmente uma associação positiva e moderada com a escala *Importância da Posição Preferida*. Em suma, pode ser referido que, após a intervenção, continua a existir um conjunto de dimensões da exploração vocacional onde um aumento dos resultados se associa a um aumento das dificuldades na tomada de decisão de carreira, devidas à existência de crenças desajustadas. Por último importa referir que não existem correlações estatisticamente significativas entre a escala *Crenças Disfuncionais* e as escalas da componente das reacções à exploração do CES. Reservamos a discussão destes resultados para a próxima secção deste trabalho.

Quadro 10.2 – Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – *Ró* de Spearman – CES/CCDQ (Falta de Informação) – Pós – teste (n = 80)

| | Categoria Principal: Falta de Informação | Processo de Tomada de Decisão | Self | Ocupações | Fontes Adicionais de Informação |
|--|--|-------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| Quantidade de Informação (QI) | -0,466** | -0,367** | -0,428** | -0,444** | -0,430** |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | -0,270* | -0,276* | -0,276* | -0,229* | -0,240* |
| Exploração do Meio (EM) | -0,288** | -0,241* | -0,283* | -0,309** | -0,247* |

Quadro 10.2 – Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Falta de Informação) – Pós – teste - continuação

| | Categoria Principal: Falta de Informação | Processo de Tomada de Decisão | Self | Ocupações | Fontes Adicionais de Informação |
|---|--|-------------------------------|-----------------|-----------------|---------------------------------|
| Exploração de Si Próprio (ESP) | -0,211 | -0,180 | -0,200 | -0,212 | -0,285* |
| Estatuto de Emprego (EE) | -0,229* | -0,139 | -0,215 | -0,278* | -0,150 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,210 | -0,140 | -0,137 | -0,268* | -0,224* |
| Instrumentalidade Externa (EE) | -0,297** | -0,214 | -0,303** | -0,317** | -0,345** |
| Instrumentalidade Interna (II) | -0,105 | -0,019 | -0,104 | -0,143 | -0,214 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 0,027 | 0,093 | 0,016 | 0,000 | -0,047 |
| Satisfação com a Informação (SI) | -0,377** | -0,309** | -0,340** | -0,403** | -0,373** |
| Stress com a Exploração (SE) | 0,155 | 0,187 | 0,087 | 0,093 | 0,129 |
| Stress com Decisão (SD) | 0,367** | 0,334** | 0,338** | 0,273* | 0,314** |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

O quadro 10.2 retrata o conjunto de correlações existentes entre o CES e a categoria *Falta de Informação* do CDDQ e as suas escalas. É claramente visível o consistente padrão de associações, de sentido negativo, entre todas as dimensões do CDDQ sob análise e três das quatro escalas da componente do processo de exploração do CES, a saber *Quantidade de Informação*, *Exploração Sistemática Intencional* e *Exploração do Meio*. Quanto à escala *Exploração de Si Próprio*, esta apresenta uma correlação estatisticamente significativa, baixa e negativa, com a dimensão *Fontes Adicionais de Informação* do CDDQ. Comparando os resultados do pré – teste com os dados obtidos no pós – teste, verifica-se, em primeiro lugar, um aumento do número de associações estatisticamente significativas entre as dimensões do CDDQ sob análise e as escalas da componente do processo de exploração do CES. Por um lado, no pré - teste, a escala *ESI* do CES somente se correlacionava com a escala *Fontes Adicionais de Informação* do CDDQ. No pós - teste, esta correlação passou a verificar-se, também, relativamente às restantes escalas e à categoria principal *Falta de*

Informação, isto é, quanto maior a exploração sistemática e intencional, menores dificuldades se percebem na tomada de decisão de carreira, devidas à falta de informação. Por outro lado, após a intervenção, a escala *Processo de Tomada de Decisão* do CDDQ, que no pré - teste somente apresentava uma correlação negativa com a escala *QI* do CES, passa a correlacionar-se, tanto com a escala *ESI*, como já se referiu, como também com a escala *Exploração do Meio* do CES.

Outro dado interessante prende-se com o facto que mais de 50% das associações, estatisticamente significativas e verificadas nesta categoria no pré-teste, apresentarem valores mais reduzidos no pós-teste.

Analisando agora o padrão de associações existentes entre as dimensões do CDDQ e as escalas da componente das crenças de exploração do CES, verifica-se, por um lado, um aumento do número de correlações quando se comparam pré e pós - teste e, por outro, uma alteração a nível das escalas que apresentam correlações estatisticamente significativas entre si.

Tal como verificado no pré - teste, no pós-teste também não se observam correlações com significância estatística entre as escalas *Instrumentalidade Interna* e *Importância da Posição Preferida* e as dimensões da categoria *Falta de Informação* do CDDQ. Do mesmo modo, a escala *Processo de Tomada de Decisão* do CDDQ não se correlaciona com as escalas da componente das crenças de exploração do CES. No pós-teste, a escala *Ocupações* do CDDQ apresenta correlações baixas e negativas com as escalas *Estatuto de Emprego*, *Certeza dos Resultados de Exploração* e *Instrumentalidade Externa* do CES. No pré - teste, já se verificava o mesmo conjunto de correlações, embora os valores numéricos tenham-se alterado ligeiramente, com valores superiores, no pré - teste, na escala *Estatuto de Emprego* e inferiores nas outras duas escalas.

Um outro resultado importante prende-se com o aumento das correlações verificadas no pós - teste (baixas e de sentido negativo) entre a escala *Instrumentalidade Externa* do CES e a categoria principal do CDDQ *Falta de Informação* e as suas dimensões, exceptuando a escala *Processo*

de *Tomada de Decisão* onde a associação verificada vai no mesmo sentido mas não chega a ser estatisticamente significativa. Deste modo, após a intervenção reforça-se a associação existente entre menores dificuldades na tomada de decisão de carreira, devido à falta de informação, e uma crença mais forte de que a exploração do mundo profissional pode contribuir para atingir os objectivos vocacionais. Contrariamente, no pós-teste diminui o número de associações verificadas entre a *Certeza dos Resultados de Exploração* do CES e a categoria *Falta de Informação* e as escalas que a compõem. Tanto em relação a categoria, como relativamente à escala *Self*, a associação negativa existente deixa de assumir significância estatística.

Por último e com respeito à componente de reacções à exploração do CES, no pós-teste a escala *Satisfação com a Informação* apresenta correlações negativas e de grau baixo com todas as dimensões do CDDQ sob consideração, com excepção da escala *Ocupações* do CDDQ onde se verifica uma associação moderada. O mesmo padrão já se registava no pré-teste, embora com algumas oscilações ao nível da grandeza da associação verificada. No caso da categoria principal e das escalas *Self* e *Ocupações*, o grau de associação baixou no pós-teste (*Falta de Informação*: -0,477** - pré - teste; -0,377** - pós - teste / *Self*: -0,377** - pré - teste; -0,340** - pós - teste / *Ocupações*: -0,502** - pré - teste; -0,403** - pós - teste). No caso das escalas *Processo de Tomada de Decisão* e *Fontes Adicionais de Informação* a magnitude de correlação verificada aumenta no pós-teste quando comparado com o pré-teste (*Processo de Tomada de Decisão*: -0,233* - pré - teste; -0,309** - pós - teste / *Fontes Adicionais de Informação*: -0,361** - pré - teste; -0,373** - pós - teste). Após a intervenção mantém-se, assim, a associação existente entre a satisfação com a informação vocacional possuída e menores dificuldades na tomada de decisão de carreira. Relativamente à escala *Stress com a Exploração* do CES, no pós-teste não se verifica qualquer associação com as dimensões do CDDQ sob análise. A correlação baixa e positiva com a escala *Fontes Adicionais de Informação* verificada no pré-teste deixa de apresentar significância estatística.

Quanto à escala *Stress com a Decisão* do CES, verifica-se, no pós-teste, um padrão de correlações baixas e positivas com a categoria principal *Falta de Informação* e com todas as escalas que a compõem. Na comparação destes resultados com os dados do pré – teste, verifica-se que as mesmas correlações já constam no pré–teste, com valores numéricos ligeiramente superiores, com exceção da categoria principal onde a grandeza da associação aumenta de 0,352** no pré – teste para 0,367** no pós – teste. Exceção constitui a escala (*Falta de Informação acerca do Processo de Tomada de Decisão*) onde no pré – teste não se verifica associação entre o Stress com a Decisão e esta escala do CDDQ. Desta forma, reforça-se o padrão que indica que maiores dificuldades na tomada de decisão da carreira, devida à falta de informação, se associam a níveis mais elevados de stress com a decisão.

Quadro 10.3 – Efeitos da intervenção: estatística do coeficiente de correlação não paramétrica – Ró de Spearman – CES/CCDQ (Informação Inconsistente/Total) – Pós – teste (n = 80)

| | Informação Inconsistente | Informação pouco Fidedigna | Conflitos Internos | Conflitos Externos | Total |
|---|--------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|-----------------|
| Quantidade de Informação (QI) | -0,315** | -0,328** | -0,261* | -0,289** | -0,418** |
| Exploração Sistemática Intencional (ESI) | -0,236* | -0,210 | -0,284* | -0,116 | -0,230* |
| Exploração do Meio (EM) | -0,161 | -0,246* | -0,103 | -0,141 | -0,218 |
| Exploração de Si Próprio (ESP) | -0,201 | -0,227* | -0,167 | -0,225* | -0,177 |
| Estatuto de Emprego (EE) | -0,033 | -0,077 | -0,034 | 0,035 | -0,121 |
| Certeza dos Resultados de Exploração (CR) | -0,158 | -0,148 | -0,152 | -0,141 | -0,166 |
| Instrumentalidade Externa (IE) | -0,333** | -0,340** | -0,282* | -0,319** | -0,306** |
| Instrumentalidade Interna (II) | -0,139 | -0,165 | -0,128 | -0,158 | -0,091 |
| Importância da Posição Preferida (IMP) | 0,053 | -0,053 | -0,080 | 0,022 | 0,017 |
| Satisfação com a Informação (SI) | -0,351** | -0,363** | -0,287** | -0,428** | -0,421** |
| Stress com a Exploração (SE) | 0,067 | 0,074 | 0,008 | 0,215 | 0,123 |
| Stress com a Decisão (SD) | 0,337** | 0,269* | 0,358** | 0,334** | 0,337** |

* Correlação significativa ao nível 0.05

** Correlação significativa ao nível 0.01

O quadro 10.3, acima apresentado, retrata o conjunto de correlações existentes entre as escalas do CES e diversas dimensões do CDDQ a saber, a categoria principal *Informação Inconsistente*, as escalas correspondentes bem como a média *Total* das dez escalas.

Iniciando a análise com a consideração das escalas da componente do processo de exploração do CES, verificam-se correlações de sentido negativo entre a escala *Quantidade de Informação* e todas as dimensões do CDDQ sob análise. No caso do *Total* do CDDQ esta associação é de grau moderado, nas outras situações é reduzida. Comparando estes dados com os do pré - teste, constata-se um acréscimo de correlações existentes após a intervenção, passando a verificar-se também no caso das escalas *Informação Pouco Fidedigna* e *Conflitos Internos* e, paralelamente, um aumento do grau de associação verificado, com exceção da escala *Conflitos Internos* onde este diminui ligeiramente no pós - teste.

Analisando o conjunto de correlações entre o CDDQ e a escala *Exploração Sistemática Intencional do CES*, verificam-se associações baixas de sentido negativo com a categoria *Informação Inconsistente*, a escala *Conflitos Internos* e a média *Total* do CDDQ. No pré – teste, esta escala do CES não apresenta correlações de significância estatística com as dimensões do CDDQ sob consideração.

Relativamente à escala *Exploração do Meio* do CES e comparando os dados dos dois momentos de recolha de dados, verifica-se que as associações com as dimensões do CDDQ são em ambos os casos de sentido negativo, contudo constata-se nos dois momentos a existência de correlações com significância estatística entre escalas diferentes. No pré–teste verificava-se uma correlação baixa de sentido negativo da escala *Exploração do Meio* com a categoria *Informação Inconsistente* e a media *Total* do CDDQ. No pós–teste somente existe correlação com significância estatística com a escala *Informação Pouco Fidedigna* do CDDQ.

No pré–teste, a escala *Exploração de Si Próprio* do CES não apresenta correlações significativas com as dimensões do CDDQ em análise. Todos os valores verificados são de sentido positivo e próximos ou

muito próximos de zero. No pós–teste todas as associações são de sentido negativo mas somente entre a escala *Exploração de Si Próprio* do CES e as escalas *Informação Pouco Fidedigna* e *Conflitos Externos* a correlação assume significância estatística (baixa e significativa ao nível 0.05).

Partindo agora para a análise das correlações existentes entre o CDDQ e as escalas da componente das crenças de exploração do CES, verifica-se que no pós–teste somente existem correlações estatisticamente significativas entre o CDDQ e a escala *Instrumentalidade Externa* do CES; esta associação verifica-se com todas as dimensões do CDDQ sob análise e é de grau baixo e de sentido negativo. Comparando estes resultados com os dados procedentes do primeiro momento de recolha de dados, constata-se que no pré–teste esta escala do CES apenas apresenta associação com significância matemática com a categoria *Informação Inconsistente* e com a escala *Informação Pouco Fidedigna* do CDDQ e, igualmente, que o grau de associação verificado aumenta no pós - teste em todos os casos.

Ainda relativamente ao pré–teste, as correlações baixas e de sentido negativo entre o CDDQ e a escala *Certeza dos Resultados de Exploração* do CES deixam de apresentar valores com significância estatística no pós - teste como já se indicou. A correlação verificada no pré – teste entre a escala *Estatuto de Emprego* do CES e a escala *Conflitos Internos* do CDDQ, baixa e de sentido negativo, assume no pós–teste um valor próximo de zero.

Por último e considerando as escalas do CES que pertencem à componente de reacções à exploração, o padrão de associações verificadas com o CDDQ é muito semelhante quando se comparam os dados procedentes do pré e do pós – teste. Verificam-se contudo algumas diferenças que passamos a explicar. No pós–teste existe, tal como no pré–teste, um padrão de correlações de sentido negativo entre a escala *Satisfação com a Informação* e as dimensões do CDDQ. Enquanto no pré–teste todas as correlações verificadas são baixas, no pós–teste esta associação é moderada no caso da escala *Conflitos Externos* e na média *Total* das escalas, nas outras situações continua reduzida embora no pós–teste, a magnitude da associação tenha aumentada em todas as situações.

Quanto às correlações entre a escala *Stress com a Decisão* do CES e as dimensões do CDDQ, verificam-se no pós–teste correlações de sentido positivo em todas as situações, tal como sucede no pré–teste. Adicionalmente pode ser dito que no pós–teste e, com excepção da escala *Conflitos Externos* do CDDQ, a magnitude da associação diminui em todos os casos.

No pós–teste já não existe nenhuma correlação com significância estatística entre da escala *Stress com a Exploração* do CES e o CDDQ. A força da associação existente baixou em todas as situações quando comparado com o pré–teste onde se verifica uma correlação baixa e positiva entre a escala *Conflitos Externos* do CDDQ e a escala *Stress com a Exploração* do CES. A discussão do significado destes resultados será realizada no capítulo seguinte deste trabalho.

4. Discussão dos Resultados

Na secção anterior deste trabalho foram apresentados as medidas descritivas, bem como os resultados verificados após a intervenção. Neste ponto do trabalho iremos apresentar um resumo dos resultados considerados mais relevantes bem como a discussão destes mesmos resultados.

Parece relevante voltar a lembrar neste ponto do trabalho as hipóteses do estudo que foram levantadas inicialmente. Em relação à primeira hipótese, esta foi formulada sobre a existência de variações, ou não, entre o pré e pós-teste no que se refere às médias das escalas dos dois instrumentos aplicados no estudo, o CES e o CDDQ. Relativamente ao primeiro instrumento, o sentido esperado da variação é de aumento para todas as escalas, com excepção do domínio do *stress*, onde se espera uma diminuição das médias no pós-teste. No que se refere ao CDDQ, a hipótese inicial de estudo prevê a diminuição das médias das escalas e das componentes principais no pós-teste. A segunda hipótese de estudo refere-se a existência, ou não, de um padrão de correlações entre as escalas dos dois instrumentos do estudo, com a previsão de uma relação de sentido negativo, implicando a variação dos resultados em sentido contrário.

Iniciamos a nossa análise pela equação da primeira hipótese de estudo. Tendo em conta os dados que acima foram apresentados temos que considerar que Hipótese nula não pode ser inteiramente rejeitada.

No que se refere ao CES, e considerando separadamente as três componentes da exploração vocacional, podemos afirmar que relativamente á componente do processo de exploração, verificamos no pós – teste um aumento estatisticamente significativo da média da amostra para todas as escalas, com nível de significância $p < 0,001$ para as dimensões *Quantidade da Informação*, *Exploração Sistemática Intencional* e *Exploração do Meio*, e de $p < 0,01$, para a dimensão *Exploração de Si Próprio/a*.

Considerando a componente das crenças da exploração, e apesar de se registar um aumento da média em quatro das escalas, não existe um

aumento estatisticamente significativo em nenhuma. No caso da dimensão *Importância da Posição Preferida* há uma subida da média de seis centésimos. Na escala *Certeza dos Resultados de Exploração* verifica – se um decréscimo da mesma ordem de grandeza. Estes resultados implicam que para a componente das crenças de exploração, H_0 não pode ser rejeitada. Torna-se relevante, neste âmbito, discutir o papel da intervenção implementada no terreno e avaliada no âmbito desta dissertação. Se por um lado, se pode afirmar que esta foi altamente eficaz na promoção do processo de exploração, quanto à componente das crenças de exploração não se pode constatar o mesmo. As crenças de exploração vocacional não foram alvo directo da investigação desenvolvida, e os resultados demonstram que este será um aspecto a contemplar numa intervenção futura.

Relativamente à componente das reacções à exploração, verificamos um aumento significativo das médias no caso das dimensões Stress com a Exploração e Stress com a Decisão. Esta mudança assume o sentido contrário ao esperado, uma vez que relativamente ao grupo estudado, a intervenção provocou um aumento da média do stress percebido.

Estes resultados são consistentes com outros, encontrados na literatura de exploração vocacional sobre o possível aumento do stress nos jovens, causado pelas actividades de exploração (cf. Taveira, 2000). Em futuras investigações será importante atender de forma explícita aos aspectos emocionais dos jovens. Adicionalmente, a intervenção foi realizada num ano em que a decisão vocacional é eminente o que, por um lado, aumenta a ocorrência do comportamento exploratório (cf. Blustein, 1997). Por outro lado, a intervenção pode potenciar o stress sentido perante a urgência da decisão. O desenvolvimento de actividades de exploração vocacional num momento mais precoce do percurso educativo dos alunos pode ser uma forma de atenuar os efeitos negativos da exploração. Será importante auxiliar os jovens a lidar com os efeitos da exploração. Blustein (1992) defende a este respeito que o psicólogo deve funcionar como modelo de um processamento equilibrado da informação. Uma análise potencialmente interessante que não pode ser efectuada porque este

aspecto não foi avaliado no nosso estudo, seria determinar, no início da intervenção, o nível do stress e o estatuto de decisão dos sujeitos, e comparar estes dados com os encontrados após a intervenção para avaliar o impacto diferencial da intervenção em jovens com estatutos de decisão diferentes à partida. (cf. Márcia, 1966; cf. Taveira, 2000). Como já se referiu, a literatura demonstra que jovens com distintos estatutos de identidade se diferenciam relativamente aos ganhos que experimentam através do envolvimento no processo de exploração. Um jovem com estatuto de Difusão de Identidade, pode ganhar estrutura através do seu envolvimento no processo de exploração, enquanto um outro, com estatuto de Adopção de Identidade, pode experimentar perda de estrutura neste processo já que o seu compromisso não foi antecedido por um período de exploração (Marcia 1980 cit. in Taveira, 2000).

A análise dos dados do CDDQ remete-nos igualmente para a conclusão que somente é possível uma rejeição parcial da Hipótese nula. De facto, verificamos uma diminuição das médias de grupo encontradas no pós-teste na maior parte das dimensões do CDDQ, mas esta afirmação não é válida para a categoria principal *Informação Inconsistente* e para as três escalas que a compõem. Pelo contrário, encontramos um aumento dos valores da média, embora pequeno, nestas situações. Relativamente à significância estatística das diferenças verificadas, é possível afirmar que somente duas escalas apresentam uma diminuição do valor da média no pós-teste que assume significância estatística. Como já foi indicado acima, trata-se da escala *Ocupações* da categoria principal *Falta de Informação* ($p < 0,01$) e o total do CDDQ ($p < 0,05$). Na categoria Principal *Falta de Informação*, o valor encontra-se precisamente no limite da significância estatística. Podemos portanto afirmar que no caso da nossa amostra, as actividades de exploração tiveram um efeito significativo na diminuição das dificuldades de tomada de decisão somente em dois dos catorze aspectos avaliados.

Na análise prévia referimos o facto que alguns dos resultados das escalas verificados no pré-teste se encontrarem muito abaixo dos valores do

ponto médio da escala. Uma possível explicação do aumento das médias na categoria *Informação Inconsistente* e nas suas escalas poderá ser o facto que os valores inicialmente verificados se encontram a um nível muito reduzido, podendo a intervenção ter contribuído para a consciencialização dos jovens para aspectos da tomada de decisão que antes não tinham considerado.

Para além das conclusões já apontadas em relação a necessidade de intervir mais cedo junto dos jovens, isto é, num ano que a transição não está eminente, será importante realçar a necessidade de, na intervenção, trabalhar de forma mais explícita a solução de dificuldades na tomada de decisão dos jovens (cf. Silva et al., 2007).

Autores como Taveira (2000) apontam ainda para o facto de, face à perspectiva multidimensional da exploração vocacional proposto por Jordaan, poder esperar-se que determinadas dimensões do processo de exploração vocacional, como a exploração orientada para si próprio/a, poderem ter um maior contributo na explicação do desconforto psicológico e das respostas defensivas em certas fases do processo de tomada de decisão vocacional.

Relativamente à segunda hipótese do estudo, de facto é possível verificar um padrão consistente de correlações negativas entre as dimensões do CES e o CDDQ. Contudo, e como já foi explanado acima, existem algumas escalas onde a relação verificada entre os dois instrumentos segue um padrão de correlação positiva.

Relativamente às correlações existentes entre o CES e a categoria *Prontidão* do CDDQ e as suas escalas, existe, de facto, um conjunto de correlações negativas e estatisticamente significativas entre escalas do CES de todas as componentes da exploração e a *Falta de Motivação* do CDDQ. Com efeito, e apesar do R de Spearman assumir valores reduzidos, na nossa amostra verificou-se que quanto mais intencionalidade na exploração, maior exploração de si próprio, mais certeza dos resultados da exploração, mais reconhecimento da instrumentalidade interna e externa da exploração, maior satisfação com a informação obtida, menor as dificuldades na tomada de decisão devido à falta de motivação para se envolver no processo.

Por outro lado, verifica-se uma correlação positiva, existente entre a categoria *Prontidão* e a crença de exploração *Importância da Posição Preferida*, isto é, existe um indicador que um aumento na dificuldade de tomada de decisão devido à falta de preparação, é paralelo a uma maior importância atribuída à posição preferida, embora a associação verificada seja baixa. Este resultado carece na nossa opinião de investigação adicional para poder ser explicado. Concomitantemente existem associações positivas entre a *Indecisão Generalizada* e o *Stress com a Exploração* e o *Stress com a Decisão*, isto é, a dificuldade geral na tomada de decisão aparece conjuntamente com níveis elevados de stress com a exploração e a tomada de decisão. Aqui seria interessante a realização de uma análise pormenorizada no sentido de verificar qual é a relação verificada entre estas escalas em sujeitos com pontuações baixas, médias e elevadas na *Indecisão Generalizada* para verificar se este padrão de correlações é estável para todos os grupos. Adicionalmente, este resultado remete para a importância de trabalhar temas do desenvolvimento vocacional em fases mais precoces do percurso escolar, de forma a fomentar nos jovens a aquisição de competências vocacionais e transversais como é a tomada de decisão.

Ainda relativamente às escalas da categoria principal *Prontidão*, há a registar outro dado inconsistente com as expectativas levantadas. A escala *Crenças Disfuncionais* do CDDQ apresenta correlações positivas com as escalas *Exploração Sistemática Intencional*, *Exploração do Meio*, *Exploração de Si Próprio*, *Certeza dos Resultados de Exploração*, *Instrumentalidade Interna* e *Importância da Posição Preferida* do CES, esta última de nível moderado. Este dado parece preocupante para a prática da intervenção vocacional e remete para a necessidade de trabalhar de forma explícita as crenças dos jovens. Neste contexto parece, igualmente, relevante abordar futuramente de forma explícita a temática da saliência dos papéis de vida, a sua articulação e a relação com a tomada de decisão.

Analisando as correlações verificadas entre as categorias *Falta de Informação* e *Informação Inconsistente* do CDDQ e as dimensões do CES,

verificamos maioritariamente resultados que vão ao encontro das expectativas existentes antes da realização do estudo. Com excepção da escala *Stress com a Decisão*, todas as correlações encontradas são de sentido negativo, de grandeza baixa ou moderada e verificam-se em todas as componentes da exploração vocacional, embora de forma mais consistente na componente do processo de exploração. A exploração sistemática intencional assume maior importância após a intervenção e relaciona-se negativamente com as dificuldades por falta de informação.

Para os sujeitos da nossa amostra podemos afirmar que após a intervenção, uma maior crença na *Instrumentalidade Externa* da exploração está associada a menores dificuldades na tomada de decisão de carreira, isto é, maior a crença da probabilidade da exploração do mundo profissional concorrer para atingir objectivos vocacionais, menores as dificuldades na tomada de decisão devido à falta de informação e informação inconsistente.

O *Stress com a Decisão* correlaciona-se positivamente com as escalas, as categorias e o total do CDDQ, com excepção da categoria de *Prontidão* onde somente se verifica uma associação com significância estatística com a escala *Indecisão Generalizada*. Assim, pode afirmar-se que a existência de maior indecisão geral, maior falta de informação e a percepção de informação inconsistente aparecem conjuntamente com mais stress com a tomada de decisão vocacional. Será legítimo levantar a hipótese que, devido à intervenção, os sujeitos ficaram mais conscientes acerca do processo de tomada de decisão e, igualmente, relativamente à necessidade de possuir informação acerca deste processo.

A escala *Stress com a Exploração* no pós-teste somente se correlaciona com a escala *Indecisão Generalizada*. Para melhor compreender o significado deste dado seria interessante verificar se existe uma variação no padrão de correlação relativamente a sujeitos com baixa, média e alta pontuação na *Indecisão Generalizada*.

5. Conclusões

Da revisão da literatura efectuada decorre um conjunto de considerações a realizar. Na nossa opinião, ficou patente a grande importância da avaliação das intervenções vocacionais realizadas nos diversos contextos de implementação. Não parece haver dúvida entre os investigadores de que a intervenção vocacional de facto é eficaz. Existe, no entanto, um conjunto de dados dispares sobre o real efeito da intervenção, apresentando os estudos acima indicados grandes variações a este respeito. Outro dado que não parece reunir consenso na literatura é a modalidade ou modalidades que produzem maior efeito positivo nos clientes. Existe, contudo, a indicação unânime que as intervenções realizadas sem intervenção do conselheiro produzem efeitos menores comparativamente com todas as outras modalidades avaliadas (e.g. Brown et al., 2003; Hughes & Karp, 2004; Whiston et al., 2003). A duração óptima da intervenção com vista à obtenção de um maior ganho no cliente e, se possível, um menor custo associado, não é igualmente consensual.

Outra linha de investigações procura analisar as intervenções vocacionais com o objectivo de encontrar e isolar as suas componentes eficazes, sem focar explicitamente à modalidade de intervenção aplicada. Relativamente às tentativas dos investigadores de identificar o tipo de tratamento mais eficaz para determinado tipo de população, também não existem conclusões fiáveis (e.g. Oliver & Spokane, 1988; Whiston et al., 1998; Whiston et al., 2003). Em suma, este campo carece ainda de mais investigação, particularmente, quando consideramos a prática do nosso país onde, apesar de existirem já diversos esforços neste sentido, o número de investigações neste domínio continua a ser reduzido.

Outro campo que mereceu a nossa atenção é a literatura acerca da Educação para a Carreira. Apesar de associar de forma explícita o desenvolvimento vocacional e a aprendizagem escolar/o desenvolvimento académico e de apresentar vantagens relevantes quando comparado com outras formas de intervenção, esta abordagem não encontra, ainda, no nosso

País, uma grande divulgação (e.g. Taveira, 2005). Este facto poderá estar relacionado com a necessidade acima explanada de conseguir o apoio e a colaboração explícita do corpo docente para possibilitar a implementação deste projecto abrangente no terreno, rumo à aproximação da escola ao mundo das profissões e do envolvimento da comunidade neste processo. Quando se preconiza que este processo deverá ser iniciado na infância, e se possível, no ensino pré-escolar, fica patente a dificuldade de reunir a vontade activa de todos os intervenientes. Alguns dos dados apresentados relacionam-se com recomendações para a estruturação da formação dos professores no nosso país e, como os autores referidos apontaram (cf. Gomes & Taveira, 2001; Soares, 2000), a opção predominante dos docentes, pelo menos no plano teórico, vai no sentido da adopção das estratégias de infusão dos conteúdos da Educação para a Carreira nas várias disciplinas do currículo. Todas estas conclusões remetem-nos para o nível da organização das escolas, para a construção de uma cultura escolar e, no plano mais concreto, para a concepção de um projecto educativo em conformidade com estes princípios.

Partindo da análise dos dados resultantes do estudo empírico, parece patente que existe a necessidade de implementar as actividades destinadas a promover o desenvolvimento da carreira mais cedo no currículo escolar. Como já foi referido, obviamente isto implica a opção estratégica da escola por este caminho, pressupõe a adesão do corpo docente e a sua formação neste domínio, implica a concepção de um programa multifacetado no linha da Educação para a Carreira, a criação de uma equipa para o acompanhamento e a supervisão da sua implementação e remete, assim, novamente para o projecto educativo. Embora as actividades realizadas tenham surtido um efeito positivo, e os resultados encontrados de avaliação da eficácia permitam concluir que a exploração vocacional provoca um aumento da informação acerca do meio, acerca do *self* e maior intencionalidade da exploração nos jovens, diminuindo as dificuldades globais sentidas na tomada de decisão, foram observados, também, diversos efeitos menos desejados, como o aumento do stress verificado que

remete para as possíveis consequências negativas ao nível do futuro envolvimento dos alunos em actividades de exploração vocacional que a literatura provou serem tão relevantes a nível do desenvolvimento e formação da identidade dos jovens. Contudo, e relativamente ao aumento do *stress*, a falta da existência de um claro ponto de corte, a partir do qual o *stress* passa a ser considerado como sendo prejudicial, limita a nossa possibilidade de tirar conclusões destes dados.

Relativamente às limitações do presente estudo, e em primeiro lugar, deve ser referido o facto de não se tratar de um estudo experimental o que tem implicações negativas quanto à sua futura comparação com outros trabalhos neste domínio. O facto de trabalhar com turmas inteiras e questões de ordem ética tornam inviável a utilização de um grupo de controlo, com distribuição aleatória dos alunos, quando se sabe que a intervenção poderá trazer potenciais efeitos positivos para os jovens em questão. Para além disso, uma amostra mais alargada como base para o estudo, permitiria uma maior segurança relativamente às conclusões tiradas. O facto de somente uma parte da intervenção ter sido avaliada, constitui outra limitação, situação que se refere tanto aos jovens que participaram na intervenção, como à falta de dados válidos relativamente à avaliação da intervenção por parte de pais e professores. Os dados correspondentes foram recolhidos fora do limite temporal do estudo propriamente dito, e a sua utilização não é possível embora, na nossa opinião, os resultados positivos encontrados possam servir como um indicador global, relativamente à utilidade sentida das actividades, por parte destes dois grupos de intervenientes.

Estes dados poderão constituir igualmente um interessante ponto de partida para futuras investigações que pretendam conceber um plano de estudos de forma a incluir a avaliação do processo de intervenção junto de pais e professores.

A intervenção vocacional que foi avaliada na presente dissertação, mostrou, de facto, ser eficaz na promoção do processo de exploração vocacional e na diminuição do total das dificuldades na tomada de decisão de carreira. Ficou igualmente patente que contribuiu para a existência de um

padrão de correlações, de sentido negativo, entre as dificuldades na tomada de decisão de carreira e a instrumentalidade atribuída ao comportamento de exploração do meio, a natureza sistemática e intencional da exploração, a quantidade da informação explorada e a satisfação com esta informação.

Em conclusão, podemos afirmar que a exploração vocacional é eficaz na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens, contudo, a sua implementação exige determinados cuidados. Um aspecto de grande relevância neste contexto é uma maior atenção, na concepção da intervenção, aos aspectos emocionais dos jovens. No futuro, será crescentemente necessário implementar uma prática reflexiva, no sentido de conceber intervenções de exploração vocacional, avaliar os seus efeitos, alterá-las em conformidade com os dados encontrados e otimizar, assim, a qualidade da intervenção oferecida aos jovens.

Bibliografia

Abreu, M.V. (1994). *Oração de Sapiência. Motivação, Aprendizagem e Desenvolvimento*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

Almeida, L.S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª edição). Braga: Psiquilíbrios.

Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339.

Araújo, A. M., Taveira, M.C., & Lemos, M.S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M.C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.197-209). Coimbra: Almedina.

Archer, S. (1982).The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, p. 1551-1556.

Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41(2), 174-184.

Blustein, D.L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45, 260- 274.

Brown, S.D., Ryan Krane, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003).Critical ingredients of career choice intervention: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.

Castro, I. (2005). *Pais, parceiros na informação vocacional*. Comunicação apresentada no II Seminário Educar para a Informação Vocacional, Coimbra, Julho.

Dibbern, H. (1983). Berufsorientierung im Unterricht. Verbund von Schule und Berufsberatung in der vorberuflichen Bildung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 4, 437-449.

Diéguez, A. R., & González, M. P. (1995).La educación para la carrera. Delimitación conceptual. In M. L. Rodríguez (Coord.). *Educación*

para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo. (pp.79-122). Barcelona: U. B.

Faria, L., & Taveira, M.C. (2007). *Vale a pena investir na consulta psicológica vocacional? Revisão de estudos e as suas implicações.* Comunicação apresentada no IX Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, Coruña, Setembro.

Faria, L., & Taveira, M.C. (2006). *O papel dos professores no desenvolvimento vocacional dos estudantes.* Comunicação apresentada no CCD, Porto.

Flum, H., & Blustein, D.L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.

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

Fretz, B.R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90.

Gati, I., Fassa, N., & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: the sequential elimination approach. *Career Development Quarterly*, 43(2), 211-220.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996a). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.

Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S.H. (1996b). A taxonomy of career decision-making difficulties. Acedido Agosto10, 2007, de <http://go.to.cddq>

Gati, I., Osipow, S.H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113.

Gelatt, H.B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.

Gomes, I.T., & Taveira, M.C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores.* Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho

Guindon, M. H., & Richmond, L.J. (2005). Practice and research in career counselling and development - 2004. *Career Development Quarterly*, ??, paginas

Heppner, M. J., & Heppner, P.P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452.

Herr, E.L. (1997). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. *Career Development Quarterly*, 45, 238-246.

Herr, E.L., & Cramer, S.H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches* (4th. Ed.). New York: Harper Collins Publishers.

Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.15-37). Barcelona: U. B.

Hoyt, K. B. (2001). Career education and education reform: Time for a rebirth. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 327-331.

Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-based career development: A synthesis of the literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy Teachers College.

Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Acedido Abril 19, 2007, de <http://portal.iefp.pt>

Killeen, J. Sammons, P., & Watts, T. (1999). *Careers work and school effectiveness*. Cambridge: National Institute for Careers Education and Counselling.

Lange, E., & Neuser, H. (1985). Die Berufswahlvorbereitung durch Berufsberatung und Schule: Bestandsaufnahme und Ansätze zur Weiterentwicklung. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt-und Berufsforschung*, 3, 369-389.

Lapan, R.T., Gysbers, N.C., & Sun, Y. (1997). The impact of more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school

students: A statewide evaluation study. *Journal of Counseling & Development*, 75, 292-302.

Leitão, L. M. (Ed.) (2004). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto.

Lent, R. L. (2005). *Social cognitive career theory: New developments and practical implications for students, parents, and counselors*. Comunicação apresentada no II Seminário Educar para a Informação Vocacional, Coimbra, Julho.

Marcia, J.E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3 (5), 551-558.

Márcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, 'general maladjustment,' and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 118-133.

Mc Whirter, E.H., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 330-341.

Ministério da Educação (2007a). Mais alunos melhor educação. Apresentação dos resultados escolares do ensino secundário, 2006/07, Belém, Outubro. Acedido Novembro 2, 2007, de <http://www.min-edu.pt/np3/1309.html>

Ministério da Educação (2007b). Reorientação do percurso formativo dos alunos no ensino secundário, Acedido Novembro 3, 2007, de <http://www.min-edu.pt/>

Ministério da Segurança Social e do Trabalho, & Instituto do Emprego e Formação Profissional (2003). *Profissionário – Guia de Exploração*. Encontros de Educação/Formação. Coimbra. Outubro.

Oliveira, H. (2004). *O uso do computador e da Internet na Psicologia Vocacional. Um Estudo com Profissionais de Orientação Europeus*. Tese de Mestrado. Universidade do Minho. Braga.

Oliver, L.W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.

Osipow, S.H. (1999). Assessing Career Indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147–154.

Pestana, M.H., & Gageiro, J.N. (2003). *Análise de dados para ciências sociais. A complementaridade do SPSS (3ª Edição)*. Lisboa: Edições Sílabo.

Phillips, S., & Blustein, D.L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73.

Pinto, H.R. (2000). A Orientação Escolar e Profissional no 10º ano de escolaridade. Inquérito preliminar (versão para investigação).

Pinto, H.R., Taveira, M.C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16 (1), 37-58.

Rodríguez Moreno, M. L. (1995). Aplicaciones de la educación para la carrera al contexto de la reforma de las enseñanzas. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.123-221). Barcelona: U. B.

Rodríguez, S. R., & Carmona, T. P. (1995). Historia del movimiento de educación para la carrera. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp. 41-76). Barcelona: U. B.

Rosário, P. S. (2005). Motivação e aprendizagem: Uma rota de leitura. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica* (pp. 23-60). Coimbra: Quarteto.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.

Sampson, J. P., Peterson, G., W., Reardon, R. C., & Lenz, J.G. (2000). Using readiness assessment to improve career services: a cognitive information- processing approach. *Career Development Quarterly*, 49, 146-174.

Schlossberg, N. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9 (2), 2-18.

Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F.W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 298–317.

Silva, J.M.T. (2004a). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M.C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.95-124). Coimbra: Almedina.

Silva, J.M.T. (2004b). *Avaliação da Indecisão Vocacional*. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.

Silva, J.T., Paixão, M.P., & Albuquerque, M. (2007). *Relationship between locus of control, causal attributions, and career decision making self-efficacy with career decision difficulties*. Poster apresentado no Xth European Congress of Psychology, Praga, Julho.

Soares, A.B. A. (2002). *Educação para a carreira ao nível do ensino básico. Estratégias para a formação de professores*. Tese de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.

Spokane, A.R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.

Spokane, A.R., Fouad, N.A., & Swanson, J. L. (2003). Culture-centred career intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 453-458.

Sultana, R.G. (2004). *Strategien zur Bildungs- und Berufsberatung: Trends, Herausforderungen und Herangehensweisen in Europa. Ein Synthesebericht des Cedefop*. Thessaloniki: Cedefop

Super, D.E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.

Super, D.E., & Jordaan, J.P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(1), 3-16.

Super, D.E., Osborne, W.L., Walsh, D.J., Brown, S.D., & Niles S.G. (1992). Developmental career assessment and counseling: the C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 71, 74-80.

Taveira, M.C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Instituto de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.

Taveira, M.C. (2002). Educação e desenvolvimento de carreira ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas. In *Homenagem ao Professor Doutor J. Ferreira Marques*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Sacavém: Stória Editores.

Taveira, M.C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica* (pp. 143- 177). Coimbra: Quarteto.

Taveira, M.C. (Coord.), Coelho, H., Oliveira, H., & Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Taveira, M.C., Silva, M.C., Rodríguez, M.L., & Maia, J.(1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(1), 89-104.

Vondracek, F.W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29.

Walsh, W. B. (2003). Diversity, flexibility and career interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 459-463.

Wampold, B.E. , Lichtenberg, J.W., & Waehler, C.A. (2002). Principles of empirically supported interventions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 30, 197-217.

Whiston, S. C. (1996). Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 74, 616-623.

Whiston, S. C. (2003). Introduction: Special section on career intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 389.

Whiston, S. C., Brecheisen, B.K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.

Whiston, S. C., Sexton, T.L., (1998). A review of school counseling outcome research implications for practice. *Journal of Counseling & Development*, 76, 412-426.

Whiston, S. C., Sexton, T.L., & Lasoff, D.L. (1998). Career intervention outcome: A replication and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150 -165.

ANEXOS

Lista de Anexos:

Anexo 1 a): Esquema do Sistema Educativo

Anexo 1 b): Ficha de Trabalho – Cursos

Anexo 1 c): Trabalho de Casa: Questão para Reflexão

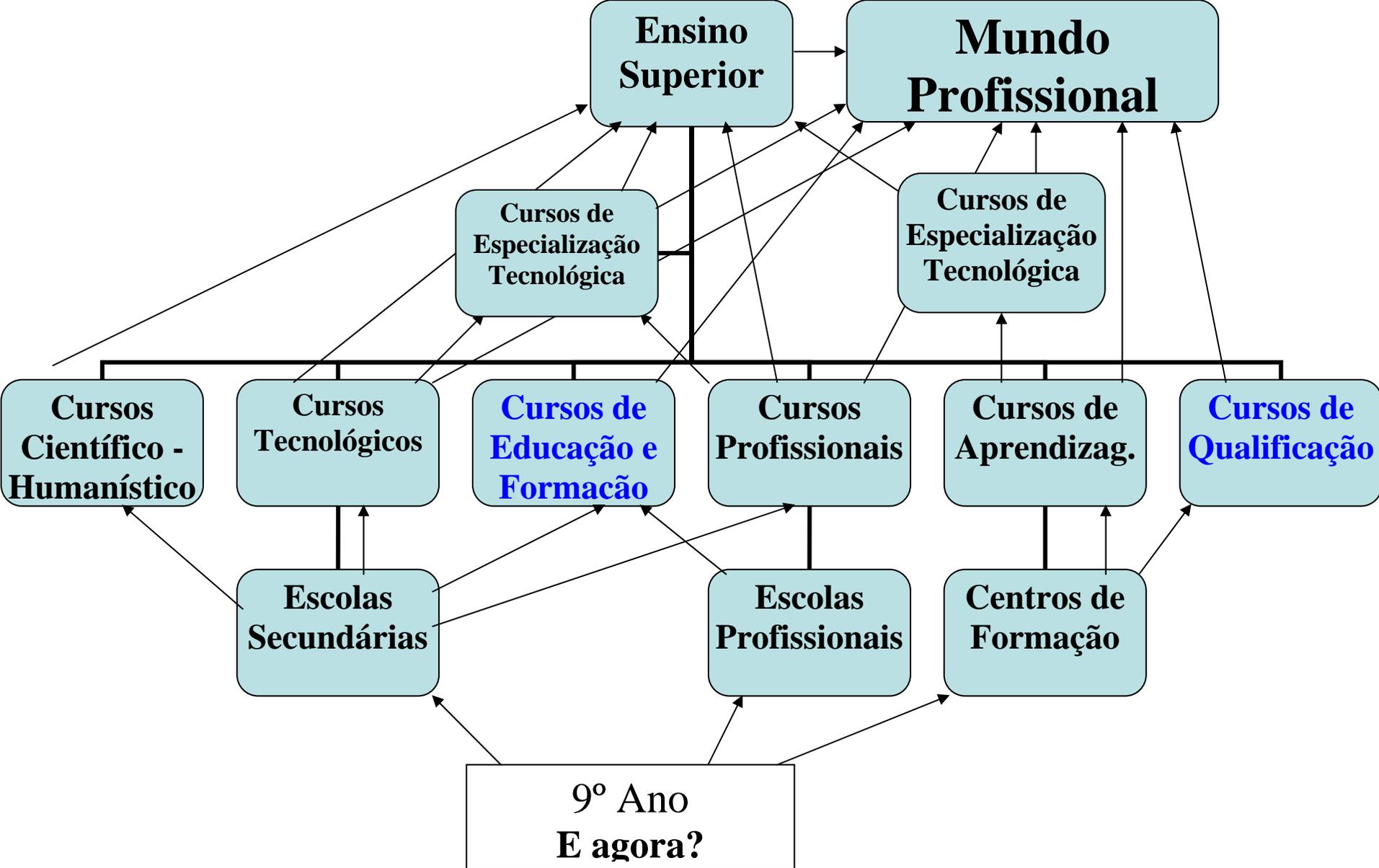
Anexo 1 d): Descrição de Si Próprio

Anexo 1 e): Questionário de Balanço

Anexo 2 a) Quadro 3) – Análise da normalidade dos itens/escalas e consistência interna do CES (pré – teste

Anexo 2 b) Quadro 4 – análise da normalidade dos itens/escalas/categorias e consistência interna do CDDQ pré - teste), (n=80)

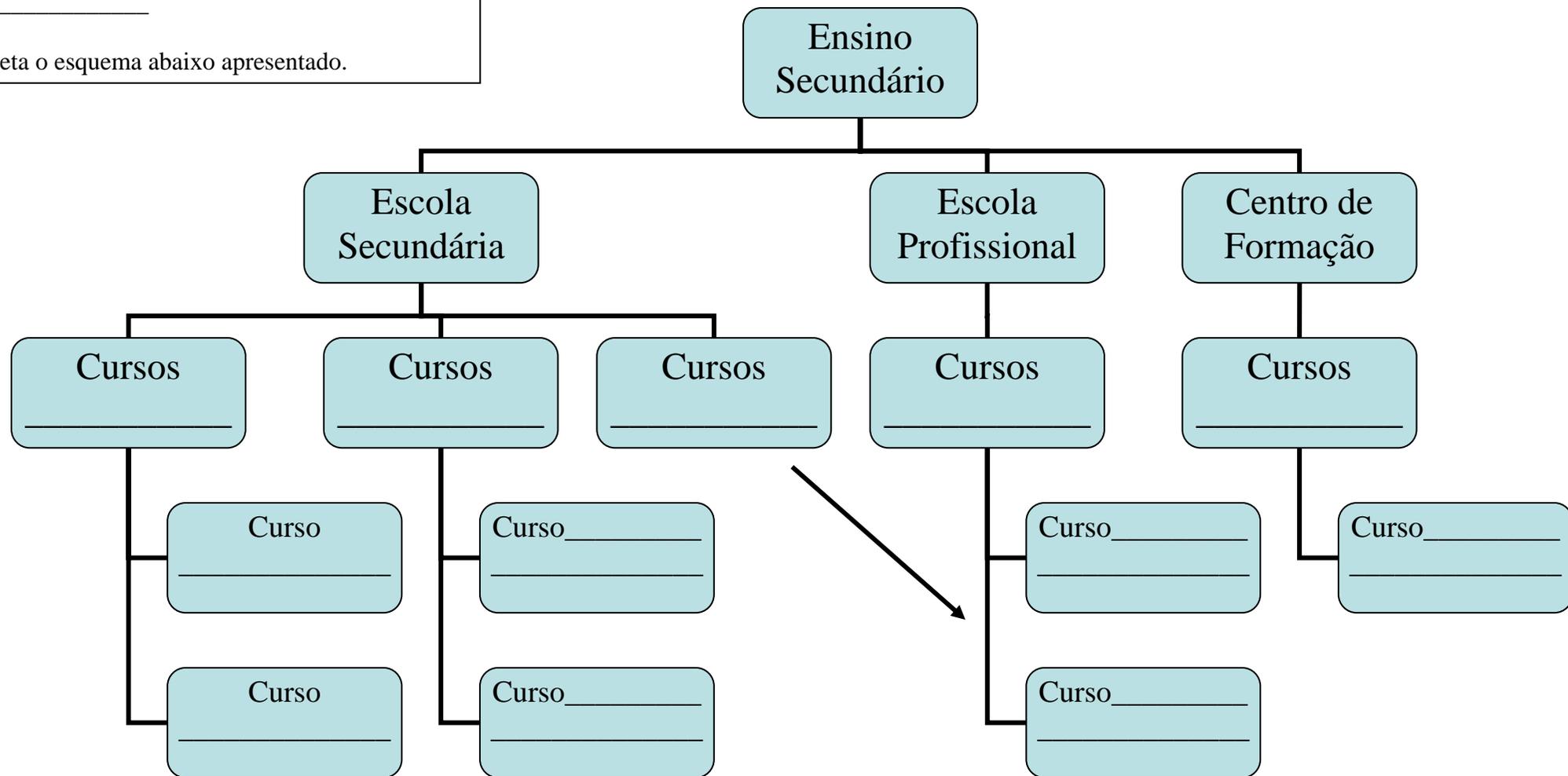
Alternativas de Formação Pós 9º ano



Nome: _____

Turma _____

Completa o esquema abaixo apresentado.



Nome: _____

Turma: _____ Data: _____

Questões para Reflexão

Com base nas informações que obtiveste acerca das características das diferentes modalidades e cursos existentes no Ensino Secundário, reflecte acerca das seguintes questões:

Compara *duas modalidades do ensino* secundário, realçando semelhanças e diferenças que te parecem relevantes.

Compara *duas áreas de conhecimento/cursos* à tua escolha, referindo os aspectos que consideras importantes.

DESCRIÇÃO DE SI PRÓPRIO
(alunos do 9º ano)

NOME _____

IDADE _____ SEXO _____ TURMA _____ DATA ____ / ____ / ____

LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: I _____ II _____

ESTUDOS E PROFISSÃO DO PAI _____

ESTUDOS E PROFISSÃO DA MÃE _____

OUTRAS INDICAÇÕES _____

1. No conjunto dos 7º, 8º e 9º anos, as três disciplinas em que obtive notas melhores foram:

1 _____ (as notas melhores)

2 _____

3 _____

2. No conjunto do 7º, 8º e 9º anos, as três disciplinas em que obtive notas mais baixas foram:

1 _____ (as notas mais baixas)

2 _____

3 _____

3. Independentemente das notas que tenho obtido, as três disciplinas que mais gosto são:

1 _____

2 _____

3 _____

4. (Só para os que já reprovaram) Reprovei no(s) _____ ano(s) de escolaridade e as disciplinas em que tive piores resultados foram: _____

5. Além de estudar, as três coisas a que dedico mais tempo são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

6. As três coisas que gosto mais de fazer nos tempos livres são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

7. As três profissões que gostaria mais de ter quando trabalhar são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

8. As três pessoas que eu mais admiro são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

9. As três coisas que gostaria mais de fazer na vida nos próximos vinte anos são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

10. Neste momento penso em ... (indicar com um X)

- ... deixar a escola depois de passar o 9º ano _____
- ... deixar a escola depois de passar o 12º ano _____
- ... completar um curso profissional de 3 anos _____
- ... completar um curso superior de 4 a 6 anos _____

Questionário de Balanço

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: M _____ F _____

Ano/Turma _____ Data: ____ / ____ / _____

Este questionário foi construído com a finalidade de te ajudar a fazer um balanço das actividades desenvolvidas até ao momento, de definir quais os conhecimentos que ainda te faltam e quais os próximos passos a dar.

1. Neste momento, qual é o nível de escolaridade ou de formação que pretendes atingir?

- 9º Ano de escolaridade
- Curso que dá Qualificação Profissional Nível II
- 12º Ano de escolaridade
- 12º Ano ou equivalente com Qualificação Profissional Nível III
- Curso Superior

2. Como avalias o teu conhecimento sobre as alternativas de estudo após o 9º ano?

- Desconheço
- Tenho uma ideia
- Conheço-as bem

3. Escreve todos os diferentes cursos do ensino secundário e profissional que conheces.

4. Qual a alternativa, após o 9º ano, que neste momento consideras ser a tua primeira escolha? Se ainda não tens uma primeira escolha, então escreve NENHUMA.

5. Porque escolheste a alternativa que assinalaste na pergunta anterior?

- Por causa das disciplinas que tem
- Por causa das disciplinas que *não* tem

- Por causa das profissões e/ou estudos a que dá acesso
- Outra razão _____

6. Quais as disciplinas onde achas que tens *mais* capacidades?

7. Quais as disciplinas onde achas que tens *menos* capacidades?

8. Tenta recordar-te e indica no quadro abaixo as notas que tiveste nas disciplinas do 7º, 8º e 9º anos, e a preferência que tens por cada disciplina. Para indicar as tuas preferências utiliza a seguinte escala:

5 – Gosto Muito; 4 – Gosto; 3 – Indiferente; 2 – Não Gosto; 1 – Não Gosto Nada

| DISCIPLINAS | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | PREFERÊNCIAS |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------------|
| Língua Portuguesa | | | | |
| Francês | | | | |
| Inglês | | | | |
| História | | | | |
| Geografia | | | | |
| Matemática | | | | |
| Ciências Físico-Químicas | | | | |
| Ciências Naturais | | | | |
| Educação Visual | | | | |
| Educação Física | | | | |
| Educação Tecnológica | | | | |
| Oficina de Artes | | | | |
| EMRC | | | | |

9. Quais as disciplinas que gostarias de continuar a estudar no próximo ano lectivo?

10. Quais as disciplinas que gostarias de *não continuar* a estudar no próximo ano lectivo?

11. Se não pretendes continuar a estudar, diz porquê?

- Necessidade de trabalhar
- Desinteresse pela Escola

□ Outras _____

12. Neste momento, que profissão, ou profissões, gostarias de exercer?

13. Qual das profissões por ti referidas consideras ser a tua primeira escolha? Se não tens uma primeira escolha, então escreve NENHUMA.

14. Descreve brevemente tudo o que sabes acerca da profissão que consideras ser a tua primeira escolha (ex.: “o que se faz”, “onde se faz”, “horário”, formação necessária”, “características que a pessoa deve ter”, “mercado de trabalho”, “dificuldades”, etc.).

15. Para me ajudar a tomar uma decisão relativa ao meu futuro escolar e profissional ainda me falta conhecer/ gostaria ainda de

Anexo 2 a)

Quadro 3 – Análise da normalidade dos itens/escalas e consistência interna do CES (pré - teste) (n=80)

| Item/ escala | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assimetria | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---|-------------------|-----|-------|------|------|------------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Quantidade de Informação | 3 / 15 | 9 | 8,34 | 2,52 | | 0,111 | -0,246 | -0,451 | | 0,819 |
| Item 1 | | | 2,39 | 0,99 | 2 | 0,524 | -0,103 | -5,087 | 0,739 | |
| Item 2 | | | 2,96 | 1,01 | 3 | -0,224 | -0,543 | 0,413 | 0,689 | |
| Item 3 | | | 2,99 | 0,93 | 3 | -0,070 | -0,382 | 0,183 | 0,814 | |
| Exploração sistemática Intencional | 2 / 10 | 6 | 4,43 | 2,19 | | 0,540 | -0,729 | -0,741 | | 0,804 |
| Item 7 | | | 2,35 | 1,17 | 3 | 0,397 | -0,637 | -0,623 | VN ¹ | |
| Item 8 | | | 2,08 | 1,22 | 1 | 0,712 | -0,822 | -0,866 | VN | |
| Exploração do Meio | 4 / 20 | 12 | 8,80 | 4,04 | | 0,835 | 0,001 | 835 | | 0,825 |
| Item 9 | | | 2,30 | 1,17 | 1 | 0,546 | -0,532 | -1,026 | 0,815 | |
| Item 11 | | | 2,31 | 1,28 | 1 | 0,617 | -0,685 | -0,901 | 0,719 | |
| Item 12 | | | 2,01 | 1,31 | 1 | 1,023 | -0,170 | -6,018 | 0,829 | |
| Item 13 | | | 2,18 | 1,23 | 1 | 0,823 | -0,303 | -2,716 | 0,745 | |
| Exploração de Si Próprio | 5 / 25 | 15 | 14,38 | 4,34 | | -0,108 | -0,783 | 0,138 | | 0,708 |
| Item 14 | | | 3,32 | 1,18 | 3 | -0,168 | -0,845 | 0,199 | 0,646 | |
| Item 15 | | | 3,01 | 1,25 | 3 | -0,024 | -0,936 | 0,026 | 0,659 | |

¹ Valor negativo

Continuação do quadro 3

| Item/ escala | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assimetria | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---|-------------------|-----|-------|------|------|------------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Item 16 | | | 2,56 | 1,25 | 2 | 0,292 | -1,050 | -0,278 | 0,616 | |
| Item 17 | | | 2,68 | 1,39 | 1 | 0,345 | -1,074 | -0,321 | 0,706 | |
| Item 18 | | | 2,81 | 1,32 | 3 | 0,220 | -0,987 | -0,223 | 0,668 | |
| Estatuto de Emprego | 3 / 15 | 9 | 9,71 | 2,03 | | 0,291 | 1,302 | 0,224 | | 0,777 |
| Item 19 | | | 3,26 | 0,90 | 3 | 0,208 | 0,313 | 0,665 | 0,555 | |
| Item 20 | | | 2,95 | 0,76 | 3 | 0,085 | 1,673 | 0,051 | 0,842 | |
| Item 21 | | | 3,50 | 0,78 | 3 | 0,329 | -0,343 | -0,959 | 0,646 | |
| Certeza dos Resultados da Exploração | 3 / 15 | 9 | 8,96 | 3,14 | | -0,131 | -0,327 | 0,401 | | 0,898 |
| Item 22 | | | 3,05 | 1,23 | 3 | -0,181 | -0,817 | 0,222 | 0,838 | |
| Item 23 | | | 2,83 | 1,10 | 3 | 0,064 | -0,419 | -0,153 | 0,861 | |
| Item 24 | | | 3,09 | 1,11 | 3 | -0,177 | -0,228 | 0,776 | 0,863 | |
| Instrumentalidade Externa | 11 / 55 | 33 | 36,49 | 6,15 | | 0,016 | 0,366 | 0,044 | | 0,800 |
| Item 25 | | | 3,43 | 1,02 | 3 | -0,200 | -0,241 | 0,830 | 0,783 | |
| Item 26 | | | 3,13 | 0,88 | 3 | 0,097 | 0,064 | 1,516 | 0,795 | |
| Item 27 | | | 3,10 | 1,10 | 3 | -0,144 | -0,520 | 0,277 | 0,791 | |
| Item 28 | | | 3,65 | 0,87 | 3 | -0,183 | -0,026 | 7,038 | 0,784 | |
| Item 29 | | | 3,21 | 0,84 | 3 | 0,109 | -0,015 | -7,267 | 0,774 | |
| Item 30 | | | 2,84 | 0,95 | 3 | -0,124 | -0,328 | 0,378 | 0,779 | |
| Item 31 | | | 3,265 | 0,99 | 3 | -0,324 | -0,166 | 1,952 | 0,786 | |

Continuação do quadro 3

| Item/ escala | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assimetria | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---|-------------------|-----|-------|------|------|------------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Item 32 | | | 3,50 | 0,97 | 3 | -0,129 | -0,191 | 0,675 | 0,777 | |
| Item 36 | | | 3,60 | 0,95 | 4 | -0,295 | -0,385 | 0,766 | 0,779 | |
| Item 37 | | | 3,64 | 1,01 | 3 | -0,198 | -0,704 | 0,281 | 0,798 | |
| Item 38 | | | 3,14 | 1,05 | 3 | -0,215 | -0,382 | 0,563 | 0,785 | |
| Instrumentalidade Interna | 4 / 20 | 12 | 14,13 | 3,03 | | 0,067 | 0,120 | 0,558 | | 0,785 |
| Item 32 | | | 3,50 | 0,97 | 3 | 0,129 | -0,191 | -0,675 | 0,800 | |
| Item 33 | | | 3,59 | 1,03 | 3 | -0,385 | -0,121 | 3,182 | 0,674 | |
| Item 34 | | | 3,52 | 1,03 | 3 | -0,409 | 0,085 | -4,812 | 0,718 | |
| Item 35 | | | 3,53 | 0,86 | 3 | -0,018 | 0,027 | -0,667 | 0,724 | |
| Importância da Posição Preferida | 3 / 15 | 9 | 11,73 | 2,42 | | -0,594 | 0,251 | -2,367 | | 0,767 |
| Item 40 | | | 3,74 | 1,04 | 3 | 0,418 | -0,397 | -1,053 | 0,687 | |
| Item 42 | | | 4,15 | 0,83 | 4 | -0,700 | -0,128 | 5,469 | 0,740 | |
| Item 43 | | | 3,84 | 1,05 | 4 | -0,881 | 0,408 | -2,159 | 0,617 | |
| Satisfação com a Informação | 3 / 15 | 9 | 9,94 | 2,13 | | -0,095 | 0,352 | -0,270 | | 0,693 |
| Item 4 | | | 3,31 | 0,88 | 3 | -0,320 | 0,557 | -0,575 | 0,671 | |
| Item 5 | | | 3,50 | 0,86 | 3 | 0,186 | -0,584 | -0,318 | 0,603 | |
| Item 6 | | | 3,13 | 0,96 | 3 | 0,008 | 0,085 | 0,0941 | 0,512 | |
| Stress com Exploração | 4 / 28 | 16 | 14,68 | 4,27 | | -0,273 | 0,317 | -0,861 | | 0,686 |

Continuação do quadro 3

| Item/ escala | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assimetria | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---------------------|-------------------|-----|-------|------|------|------------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Item 44 | | | 3,38 | 1,51 | 4 | -0,171 | -0,837 | 0,204 | 0,557 | |
| Item 45 | | | 3,19 | 1,44 | 4 | 0,079 | -0,466 | -0,170 | 0,523 | |
| Item 46 | | | 4,04 | 1,36 | 4 | -0,192 | -0,244 | 0,787 | 0,691 | |
| Item 47 | | | 4,08 | 1,62 | 4 | -0,197 | -0,449 | 0,439 | 0,690 | |
| Stress com a | | | | | | | | | | |
| Decisão | 4 / 28 | 16 | 16,23 | 6,41 | | -0,234 | -0,747 | -0,313 | | 0,932 |
| Item 48 | | | 3,98 | 1,88 | 5 | -0,140 | -1,059 | 0,132 | 0,904 | |
| Item 49 | | | 4,23 | 1,75 | 5 | -0,398 | -0,712 | 0,559 | 0,924 | |
| Item 50 | | | 4,08 | 1,76 | 4 | -0,146 | -0,718 | 0,203 | 0,882 | |
| Item 51 | | | 3,95 | 1,65 | 4 | -0,076 | -0,743 | 0,102 | 0,933 | |

* Valores arredondados às centésimas

Anexo 2 b)

Quadro 4 – análise da normalidade dos itens/escalas/categorias e consistência interna do CDDQ pré - teste), (n=80)

| Item/ Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assim. | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|-----------------------------------|-------------------|-----|-------|------|------|--------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Categoria | | | | | | | | | | |
| Principal: | | | 14,57 | 3,51 | | 0,400 | -0,191 | -2,094 | | |
| Prontidão | | | | | | | | | | |
| Falta de Motivação | 3 / 27 | 15 | 8,85 | 5,44 | | 0,930 | 0,015 | 62 | | 0,643 |
| Item 1 | | | 2,81 | 2,33 | 1 | 1,270 | 0,562 | 2,260 | 0,417 | |
| Item 2 | | | 2,33 | 2,16 | 1 | 1,688 | 1,899 | 0,889 | 0,717 | |
| Item 3 | | | 3,71 | 2,61 | 1 | 0,652 | -0,861 | -0,736 | 0,437 | |
| Continuação do quadro 4 | | | | | | | | | | |
| Item/ Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assim. | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
| Indecisão Generalizada | 3 / 27 | 15 | 15,24 | 5,71 | | -0,166 | -0,823 | 0,202 | | 0,689 |
| Item 4 | | | 4,24 | 2,18 | 5 | 0,332 | -0,533 | -0,623 | 0,638 | |
| Item 5 | | | 5,53 | 2,53 | 8 | -0,436 | -1,105 | 0,395 | 0,592 | |
| Item 6 | | | 5,48 | 2,55 | 6 | -0,253 | -1,088 | 0,233 | 0,550 | |
| Crenças Disfuncionais | 4 / 36 | 20 | 19,63 | 6,44 | | 0,281 | -0,335 | -0,839 | | 0,559 |
| Item 8 | | | 3,96 | 2,60 | 1 | 0,528 | -0,918 | -0,575 | 0,645 | |
| Item 9 | | | 3,41 | 2,23 | 1 | 0,854 | -0,049 | -17,429 | 0,364 | |
| Item 10 | | | 6,39 | 2,24 | 9 | -0,508 | -0,832 | 0,611 | 0,385 | |

Continuação do quadro 4

| Item/ Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assim. | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|----------------------------------|-------------------|-----|-------|------|----------------|--------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Item 11 | | | 5,86 | 2,70 | 9 | -0,469 | -1,090 | 0,430 | 0,526 | |
| Categoria | | | | | | | | | | |
| Principal: | | | | | | | | | | |
| Falta de | | | 14,03 | 4,51 | | 0,006 | 0,025 | 0,24 | | |
| Informação | | | | | | | | | | |
| Processo de | | | | | | | | | | |
| Tomada de | 3 / 27 | 15 | 15,67 | 5,64 | | -0,050 | -0,623 | 0,080 | | 0,813 |
| Decisão | | | | | | | | | | |
| Item 13 | | | 5,46 | 2,28 | 5 ² | -0,094 | -1,015 | 0,093 | 0,713 | |
| Item 14 | | | 5,36 | 2,27 | 5 | -0,163 | -0,823 | 0,197 | 0,759 | |
| Item 15 | | | 4,85 | 2,05 | 4 | 0,092 | -0,595 | -0,155 | 0,756 | |
| Self | 4 / 36 | 20 | 17,63 | 6,93 | | 0,224 | 0,021 | 10,667 | | 0,730 |
| Item 16 | | | 3,96 | 2,49 | 1 | 0,491 | -0,830 | -0,592 | 0,658 | |
| Item 17 | | | 4,71 | 2,38 | 5 | 0,184 | -0,887 | -0,207 | 0,702 | |
| Item 18 | | | 4,40 | 2,32 | 3 | 0,213 | -0,917 | -0,232 | 0,672 | |
| Item 19 | | | 4,55 | 2,12 | 5 | 0,051 | -0,763 | -0,067 | 0,647 | |
| Ocupações/ Profissões | 3 / 27 | 15 | 14,61 | 5,85 | | -0,087 | -0,825 | 0,105 | | 0,750 |
| Item 20 | | | 4,81 | 2,45 | 3 ^a | 0,143 | -1,095 | -0,131 | 0,628 | |
| Item 21 | | | 4,96 | 2,23 | 5 | -0,056 | -0,929 | 0,060 | 0,586 | |
| Item 22 | | | 4,85 | 2,48 | 5 | 0,089 | -1,140 | -0,078 | 0,779 | |

² Existem vários valores, apresenta-se o mais pequeno

Continuação do quadro 4

| Item/ Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assim. | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---|-------------------|-----|-------|------|------|--------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| De fontes adicionais de informação | 2 / 18 | 10 | 8,21 | 3,79 | | 0,389 | -0,429 | -0,907 | | 0,649 |
| Item 23 | | | 4,00 | 2,24 | 2 | 0,423 | -0,717 | -0,590 | VN | |
| Item 24 | | | 4,21 | 2,16 | 3 | 0,497 | -0,521 | -0,954 | VN | |
| Categoria Principal: Informação Inconsistente Informação pouco Fidedigna | 3 / 27 | 15 | 10,99 | 4,41 | | 0,485 | -0,148 | -3,277 | | |
| Item 25 | | | 9,95 | 4,92 | | 0,557 | -0,292 | -1,906 | | 0,651 |
| Item 26 | | | 3,27 | 2,39 | 1 | 0,845 | -0,215 | -3,930 | 0,657 | |
| Item 27 | | | 3,28 | 2,19 | 1 | 0,703 | -0,457 | -1,538 | 0,509 | |
| Item 27 | | | 3,41 | 1,78 | 5 | 0,113 | -1,131 | -0,100 | 0,505 | |
| Conflitos Internos | 5 / 45 | 25 | 17,12 | 7,65 | | 0,526 | -0,242 | -2,174 | | 0,622 |
| Item 28 | | | 4,01 | 2,82 | 1 | 0,566 | -1,129 | -0,501 | 0,580 | |
| Item 29 | | | 2,26 | 2,02 | 1 | 1,653 | 1,838 | 0,899 | 0,549 | |
| Item 30 | | | 3,46 | 2,68 | 1 | 0,722 | -0,880 | -0,821 | 0,570 | |
| Item 31 | | | 3,85 | 2,33 | 5 | 0,544 | -0,610 | -0,892 | 0,596 | |
| Item 32 | | | 3,53 | 2,19 | 2 | 0,780 | -0,047 | -16,600 | 0,545 | |
| Conflitos Externos | 2 / 18 | 10 | 5,90 | 3,60 | | 0,944 | 0,437 | 2,160 | | 0,704 |
| Item 33 | | | 2,40 | 2,11 | 1 | 1,390 | 0,923 | 1,506 | VN | |

Continuação do quadro 4

| Item/ Escala Categoria | Mínimo/ Máximo | P.M | M | DP* | Moda | Assim. | Curtose | Assimetria/ Curtose | α sem o item | α |
|---------------------------------|-------------------|-----|-------|------|------|--------|---------|------------------------|---------------------|----------|
| Item 34 | | | 3,50 | 1,99 | 1 | 0,337 | -0,625 | -0,539 | VN | |
| Total: | | | | | | | | | | |
| Média das 10 escalas | | | 13,28 | 3,33 | | 0,173 | 0,139 | 1,245 | | |
| Item 7 ³ | | | 6,11 | 2,25 | 5 | -0,274 | -0,951 | 0,288 | | |
| Item 12 ⁴ | | | 2,55 | 2,03 | 1 | 1,614 | 2,148 | 0,751 | | |

* Valores arredondados às centésimas

³ Item de validade, valor esperado > 4

⁴ Item de validade, valor esperado < 5

Questionário de Balanço

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: M _____ F _____

Ano/Turma _____ Data: ____ / ____ / _____

Este questionário foi construído com a finalidade de te ajudar a fazer um balanço das actividades desenvolvidas até ao momento, de definir quais os conhecimentos que ainda te faltam e quais os próximos passos a dar.

1. Neste momento, qual é o nível de escolaridade ou de formação que pretendes atingir?

- 9º Ano de escolaridade
- Curso que dá Qualificação Profissional Nível II
- 12º Ano de escolaridade
- 12º Ano ou equivalente com Qualificação Profissional Nível III
- Curso Superior

2. Como avalias o teu conhecimento sobre as alternativas de estudo após o 9º ano?

- Desconheço
- Tenho uma ideia
- Conheço-as bem

3. Escreve todos os diferentes cursos do ensino secundário e profissional que conheces.

4. Qual a alternativa, após o 9º ano, que neste momento consideras ser a tua primeira escolha? Se ainda não tens uma primeira escolha, então escreve NENHUMA.

5. Porque escolheste a alternativa que assinalaste na pergunta anterior?

- Por causa das disciplinas que tem
- Por causa das disciplinas que *não* tem

- Por causa das profissões e/ou estudos a que dá acesso
- Outra razão _____

6. Quais as disciplinas onde achas que tens *mais* capacidades?

7. Quais as disciplinas onde achas que tens *menos* capacidades?

8. Tenta recordar-te e indica no quadro abaixo as notas que tiveste nas disciplinas do 7º, 8º e 9º anos, e a preferência que tens por cada disciplina. Para indicar as tuas preferências utiliza a seguinte escala:

5 – Gosto Muito; 4 – Gosto; 3 – Indiferente; 2 – Não Gosto; 1 – Não Gosto Nada

| DISCIPLINAS | 7º ANO | 8º ANO | 9º ANO | PREFERÊNCIAS |
|--------------------------|--------|--------|--------|--------------|
| Língua Portuguesa | | | | |
| Francês | | | | |
| Inglês | | | | |
| História | | | | |
| Geografia | | | | |
| Matemática | | | | |
| Ciências Físico-Químicas | | | | |
| Ciências Naturais | | | | |
| Educação Visual | | | | |
| Educação Física | | | | |
| Educação Tecnológica | | | | |
| Oficina de Artes | | | | |
| EMRC | | | | |

9. Quais as disciplinas que gostarias de continuar a estudar no próximo ano lectivo?

10. Quais as disciplinas que gostarias de *não continuar* a estudar no próximo ano lectivo?

11. Se não pretendes continuar a estudar, diz porquê?

- Necessidade de trabalhar
- Desinteresse pela Escola

□ Outras _____

12. Neste momento, que profissão, ou profissões, gostarias de exercer?

13. Qual das profissões por ti referidas consideras ser a tua primeira escolha? Se não tens uma primeira escolha, então escreve NENHUMA.

14. Descreve brevemente tudo o que sabes acerca da profissão que consideras ser a tua primeira escolha (ex.: “o que se faz”, “onde se faz”, “horário”, formação necessária”, “características que a pessoa deve ter”, “mercado de trabalho”, “dificuldades”, etc.).

15. Para me ajudar a tomar uma decisão relativa ao meu futuro escolar e profissional ainda me falta conhecer/ gostaria ainda de
