



Universidade do Minho
Instituto de Educação e Psicologia

Séli Chaves de Sousa

Educação para a Carreira na Educação Pré-Escolar: Avaliação da eficácia de uma intervenção de consultoria psicológica

Mestrado Integrado em Psicologia
Área de Especialização em Psicologia Escolar e da Educação
Trabalho efectuado sob a orientação da Professora
Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Junho, 2008

AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Maria do Céu Taveira, sem a qual não teria sido possível a realização desta dissertação. Obrigada pela sabedoria, disponibilidade, apoio, confiança, incentivo e entusiasmo demonstrados ao longo de todo o trabalho de investigação.

Às educadoras de infância que participaram neste estudo sem as quais não teria sido possível realizar a presente investigação. Obrigada pelo tempo dispendido e pela participação.

A todos os meus amigos, colegas e familiares que me apoiaram ao longo deste percurso e que partilharam as minhas dúvidas, e sempre me souberam motivar e estimular para o trabalho e nunca desistir. Obrigada Maman, Papa, Eunice, Ruben, Lara e Marlène.

À Dra. Leonor Sousa pela disponibilidade e apoio nas duas instituições nas quais foi realizada a minha investigação.

Educação para a Carreira na Educação pré-escolar: Avaliação da eficácia de uma intervenção de consultoria psicológica

Resumo

A carreira tem sido conceptualizada como um processo do ciclo vital com início na infância, evoluindo até à idade adulta e velhice (e.g., Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Idealmente, as intervenções vocacionais deveriam iniciar-se precocemente, sendo a idade pré-escolar a faixa etária de eleição para estimular o desenvolvimento naquele âmbito. O presente estudo adopta a perspectiva de Educação para a Carreira, concebida como um “instrumento para proceder a uma ligação mais intencional entre a escola e o trabalho” (Hoyt, 1995, p. 15) que privilegia a infusão curricular e visa avaliar o impacto de uma intervenção de consultoria psicológica no domínio. Com efeito, a literatura tem apontado para a necessidade de realizar estudos de avaliação de eficácia neste âmbito (Huteau, 2001).

A presente investigação adoptou um desenho de investigação com pré-teste e pós-teste de modo a avaliar a eficácia de uma intervenção junto do grupo de tratamento (N= 4), alvo da intervenção, e de controlo (N=3), nos quais foram aplicados a um total de sete educadoras de infância, o questionário de avaliação de Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores (NEFEC-P, Gomes & Taveira, 1999), de modo a avaliar atitudes, conhecimentos e competências daqueles profissionais relacionadas com a promoção intencional do desenvolvimento da carreira das crianças do jardim-de-infância (N=68). O plano de intervenção constituiu numa acção de consultoria psicológica, desenvolvida ao longo de três sessões, baseada nos modelos comportamental e organizacional.

No pré-teste, constatou-se que o grupo de controlo apresenta valores mais elevados nas dimensões do NEFEC-P do que no grupo tratamento, sendo as diferenças estatisticamente significativas apenas no factor consciência acerca da relação entre aprendizagem/ensino e carreira ($z = -2.14, p < .05$). Isto é, os dois grupos são parcialmente equivalentes. Os resultados do pós-teste revelaram melhorias no grupo de tratamento nas dimensões avaliadas pelo NEFEC-P, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas. Comparando os grupos de controlo e de tratamento, os resultados obtidos no pós-teste, apontam para resultados mais elevados no grupo alvo da intervenção, nas três dimensões do NEFEC-P. Contudo, as diferenças são estatisticamente significativas unicamente no que concerne à dimensão crenças e atitudes face a processo de Orientação Vocacional ($z = -2.12, p < .05$). Por sua vez, os resultados da avaliação do processo oferecem pistas de intervenção futura, nomeadamente, a necessidade de apostar em intervenções prolongadas, a importância de integrar os pais, a comunidade e elementos da gestão e direcção das instituições de ensino nas acções de sensibilização no domínio da Educação para a Carreira, bem como a necessidade de fomentar sentimentos de auto-eficácia junto dos participantes com o intuito de concretizar a implementação de actividades de desenvolvimento vocacional em contexto escolar. Por último, são de mencionar algumas limitações inerentes ao estudo exploratório apresentado, nomeadamente, a necessidade de aumentar o número de participantes, bem como as diferenças de idade e de estatutos de desenvolvimento da carreira entre os grupos de controlo e de tratamento que poderão estar na origem das dificuldades de implementação dos objectivos de carreira definidas pelas educadoras do grupo de tratamento durante a intervenção.

Career Education in Preschool: study of the efficacy of a psychological consultation intervention

Abstract

Career has been conceptualized as a long life process that begins in childhood progressing to adulthood and old age (e.g., Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Ideally, vocational interventions should be developed as soon as possible, that is, in children at pre-school ages. The present study adopts the Career Education perspective, defined as an “instrument of effective and intentional school-work bonding (Hoyt, 1995, p. 15) that emphasized curricular infusion and analyzes the impact of a consultation intervention in this domain. In fact, the literature argues to the importance of developing studies that analyse the efficacy of career education interventions (Huteau, 2001).

The investigation adopts an investigation design, with pre- and post intervention evaluation, and with a treatment group (N=4) and a control group (N=3), in which seven pre-school teachers completed the *Career Education Training Needs Assessment Questionnaire-Teachers version* (CETNAQ-T, Gomes & Taveira, 1999). This instrument assesses attitudes, knowledge and competencies of pre-school teachers in respect to intentional promotion of their pre-school children’s career development (N=68). The intervention was a psychological consultation, with three sessions, based on the behavioural and organizational consultation models.

In pre-test moment, the control group evidences higher results than the treatment one, in the three factors of the CETNAQ-T: Interfaces between Learning and Career Education, Career Education Competencies, and Beliefs and Attitudes towards Career Guidance. However, these differences were statistically significant in the Interfaces between Learning and Career Education factor ($z = -2.14$, $p < .05$). Consequently, the groups were partially equivalent. In the post-test moment, the treatment group demonstrates better results in the three CETNAQ-T factors, despite the fact that these differences were not statistically significant. By the other side, the differences of the treatment group and the control one, in the post-test moment, showed higher results in the former group in the three CETNAQ-T dimensions although these differences were only statistically significant in the Beliefs and Attitudes towards Career Guidance factor ($z = -2.12$, $p < .05$).

Moreover, the analysis of the consultation process evaluation data suggests the necessity to invest in long-time carer development interventions rather than in brief and remedial ones, and evidences the importance of involving the school administration staff in career education strategies, as well as the role of parents and community in this process. Also, it seems also evident the necessity to foster educators career education self-efficacy feelings, in order to stimulate the implementation of career development activities in school context. Finally, it is worthwhile to mention some of the limitations of this exploratory study, specifically, the reduced number of participants involved, as well as, the age and career development status differences between the treatment and control groups.

These aspects could, eventually, explain the participants' difficulties to implement career objectives delineated in the intervention plan.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL	2
INTRODUÇÃO.....	2
EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA	3
<i>Definição e fundamentação teórica.....</i>	3
<i>Relações com o sucesso educativo</i>	6
<i>Estudos de eficácia da abordagem de Educação para a Carreira.....</i>	9
PAPEL DA CONSULTORIA PSICOLÓGICA NA EDUCAÇÃO PARA A CARREIRA	11
<i>Consultoria: definição e caracterização</i>	13
<i>Modelos de Consultoria Psicológica.....</i>	14
<i>Eficácia das intervenções de Consultoria</i>	16
CONCLUSÃO	17
ESTUDO EMPÍRICO	18
INTRODUÇÃO.....	18
MÉTODO.....	19
<i>Participantes.....</i>	19
<i>Instrumentos</i>	21
<i>Procedimentos</i>	23
<i>Plano de Intervenção.....</i>	23
RESULTADOS.....	27
<i>Avaliação dos resultados.....</i>	25
<i>Avaliação do processo.....</i>	31
DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	32
CONCLUSÃO	36
BIBLIOGRAFIA	37

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização demográfica dos participantes em função ao grupo de pertença.....	20
Quadro 2 - Preferências das crianças na perspectiva da sua educadora	25
Quadro 3 – Plano de intervenção.....	28
Quadro 4 - Respostas dos participantes em termos de Conhecimentos e Opiniões acerca da Educação para a Carreira.....	29
Quadro 5 - Médias e desvios-padrão dos factores do NEFEC-P, no pré-teste, nos grupos de tratamento e de controlo.....	29
Quadro 6 - Crenças Erradas assinaladas pelas educadoras do grupo de tratamento no Factor 3 do NEFEC-P.....	30
Quadro 7 - Diferenças entre grupo de tratamento e grupo de controlo nos factores do NEFEC-P no momento pré-teste.....	31
Quadro 8 - Médias e desvios-padrão dos factores do NEFEC-P, no momento pós-teste, nos grupos de tratamento e de controlo.....	32
Quadro 9 - Momento Pós-Teste: Crenças acerca da orientação vocacional no grupo tratamento das educadoras de infância	32
Quadro 10 - Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas no pré e no pós-teste.....	33
Quadro 11 - Teste Mann-Whitney entre os resultados do NEFEC-P do grupo de tratamento e o grupo de controlo no momento pós-teste.....	34
Quadro 12 – Aspectos positivos e negativos da acção de formação apontados pelas educadoras de infância.....	35
Quadro 13 - Respostas das educadoras de infância do grupo de tratamento na entrevista de seguimento.....	35

INTRODUÇÃO

Historicamente, o conceito de carreira tem sido conceptualizado exclusivamente em termos de desempenho de uma actividade profissional, descurando os restantes papéis de vida dos indivíduos. Barley (1989, citado por Greenhaus & Callanan, 1994), por exemplo, definiu a carreira como a propriedade estrutural de uma ocupação ou de uma organização. Deste modo, no primeiro caso, a carreira enquanto propriedade estrutural de uma *ocupação* consiste no desempenho sucessivo de várias funções, orientado por um modelo típico de uma determinada profissão (e.g., um estudante de direito no início da sua carreira que evoluiu para juiz mais no final da mesma, tendo passado, entretanto, pelo cargo de membro de uma firma de advogados). No que diz respeito à carreira como propriedade estrutural de uma *organização*, esta consiste na mobilidade hierárquica dentro da mesma organização (Greenhaus & Callanan, 1994). Por outro lado, outros autores definem a carreira com base no conjunto de experiências ao nível profissional (i.e., estatutos, posições, profissões) que um indivíduo vai adquirindo ao longo da sua vida, no âmbito profissional (e.g., Arthur, Hall & Lawrence, 1989).

A Psicologia Vocacional, por sua vez, assume uma perspectiva de carreira distinta da dos profissionais da Psicologia do Trabalho, englobando diversos domínios da vida de um indivíduo para além da sua actividade profissional. Desta forma, a carreira tem sido conceptualizada como um processo do ciclo vital (e.g., Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) que remete para “a sequência de profissões (trabalho remunerado ou não) e de outros papéis de vida (estudante, filho/a, amigo/a, companheiro/a, lazer, trabalho doméstico, cidadania) que a pessoa desempenha desde a infância até à velhice bem como a relação entre eles” (Taveira, 2005, p.171). Neste sentido, o desenvolvimento da carreira ocorre através de interacções do indivíduo com o ambiente permitindo deste modo “a exploração, por parte do sujeito, de possibilidades e alternativas essenciais para a formação de uma representação acerca de si e do mundo” (*ibidem*, p. 171). Com efeito, vários autores têm salientado a importância das experiências de exploração vocacional vivenciadas durante a infância visto estarem na base da formação dos interesses, dos valores e das atitudes que afectam os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional posteriores (e.g., Taveira, 1999).

O desenvolvimento vocacional na infância visa, assim, a promoção “de um conjunto de competências a adquirir ao longo da escolaridade, desde os primeiros níveis, funcionando como um factor de prevenção do abandono escolar e ao mesmo tempo de afirmação da instrumentalidade da escola na formação de cidadãos” (Lopes, 2004, p. 193). Neste sentido, Dupont (2001) levanta a hipótese que a falta de motivação dos alunos face aos estudos e à escola poderá estar relacionada com a ausência de orientação da carreira bem como de um projecto profissional.

Tendo em conta, a elevada taxa de abandono escolar precoce no nosso país - 36.7% em 2007 - consideramos que será importante trabalhar deliberadamente neste domínio (Dupont, 2001) junto dos jovens portugueses. Contudo, a intervenção deverá assumir um carácter precoce (i.e., não ser

desenvolvida apenas na adolescência), iniciando-se na infância, com o objectivo de proporcionar às crianças, as bases de exploração vocacional necessárias para os processos de tomada de decisão posteriores, como já foi mencionado.

É neste contexto que surge a perspectiva da Educação para a Carreira que integra o currículo escolar, informações e experiências de promoção do desenvolvimento vocacional (Gomes & Taveira, 2001). Assim, esta perspectiva educativa de Orientação Vocacional é concebida como um “instrumento para proceder a uma ligação mais intencional entre a escola e o trabalho” (Hoyt, 1995, p. 15). Este tipo de intervenção vocacional tem sido apontado pela investigação como uma estratégia potencialmente eficaz (e.g., Araújo et al., 2004; Königstedt, 2008; McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000; Nota, Soresi, Solberg & Ferrari, 2005; Vilhjalmsdottir, 2007) embora os resultados desta linha de investigação sejam moderadamente consistentes (e.g., Legum & Hoare, 2004, citados por Guindon & Richmond, 2005). Esta abordagem visa, ainda, “potenciar a educação, prestando atenção à forma como os ambientes educativos poderão ser utilizados para explorar e preparar para o futuro” (Araújo, Taveira & Lemos, 2004, p. 201), cabendo ao professor, neste caso, um papel importante neste processo. Estudos anteriores (e.g., Gomes, 2000; Soares, 2002) concluíram acerca da falta de formação dos professores no âmbito da Educação para a Carreira. Assim sendo, cabe ao psicólogo o papel de consultor junto dos agentes educativos na planificação, concepção e implementação das actividades no domínio da Educação Vocacional (Baptista & Costa, 2004).

Neste sentido, o presente estudo pretende avaliar o impacto de uma intervenção de consultoria psicológica neste domínio junto de educadores de infância. Para tal, estruturou-se o presente trabalho em duas partes. No primeiro capítulo, faz-se referência ao modelo da Educação para a Carreira, à sua relação com o sucesso educativo, à eficácia dos programas de Educação para a Carreira, bem como à importância dos professores bem como ao papel de consultor dos profissionais da psicologia neste âmbito, finalizando com a apresentação de estudos acerca da eficácia desta modalidade de intervenção. No segundo capítulo, procede-se à apresentação do estudo empírico, dos seus objectivos e hipóteses assim como da metodologia utilizada. Além disso, apresentam-se os resultados obtidos acerca da eficácia da intervenção de consultoria psicológica neste domínio, discutindo-os à luz do modelo da Educação para a Carreira e das potencialidades da consultoria. Por fim, são apresentadas as conclusões do estudo bem como linhas possíveis de investigação futura.

ENQUADRAMENTO CONCEPTUAL

Introdução

Ao longo do presente capítulo, procede-se a uma breve apresentação e descrição do movimento da Educação para a Carreira que destaca o contexto escolar no desenvolvimento de competências, conhecimentos e valores associados ao mundo do trabalho ao longo da escolaridade. De seguida,

relaciona-se a pertinência desta perspectiva enquanto solução possível para as dificuldades actuais vivenciadas pelo Sistema Educativo português, tais como a desmotivação escolar e o abandono escolar precoce. Apresentam-se, igualmente, dados da literatura acerca da eficácia dos programas de Educação para a Carreira. Além disso, salienta-se a importância do papel dos professores no desenvolvimento e implementação desses programas, bem como as funções desempenhadas pelos psicólogos nesta perspectiva, nomeadamente no âmbito da consultoria. Tendo em conta a importância do papel de psicólogo enquanto consultor, apresenta-se uma definição e caracterização de consultoria bem como dos modelos teóricos subjacentes, finalizando com uma breve revisão acerca da eficácia desta modalidade de intervenção.

Educação para a Carreira

Definição e fundamentação teórica

Historicamente, o movimento da Educação para a Carreira surgiu nos Estados Unidos, em 1969, com Marland – Ministro da Educação - com vista a colmatar as dificuldades existentes no Sistema Educativo Americano no início da década de 70¹. A Educação para a Carreira surgiu, então, como um “esforço de reforma educativa e um instrumento para proceder a uma ligação mais efectiva e intencional entre a escola e o trabalho” (Hoyt, 1995, p. 15), devendo iniciar-se a partir da educação pré-escolar e prosseguir ao longo de toda a escolaridade, (e.g., Hoyt, 1995; Watts, 2001). Assim, esta perspectiva educativa de Orientação Vocacional é definida como o “esforço partilhado do Sistema Educativo e de toda a comunidade, dirigido a contribuir para a reforma educativa ajudando as pessoas com actividades de infusão na sala de aula, a relacionar a educação e o trabalho e a adquirir competências gerais para um positivo desenvolvimento da carreira de forma a permitir a cada indivíduo tornar o trabalho – remunerado ou não – numa parte significativa do seu estilo de vida” (Hoyt, 1979, citado por Rodríguez & Carmona, 1995, p. 70).

Esta definição tem sido uma das mais referenciadas, visto integrar os elementos fundamentais que caracterizam o que se entende actualmente por Educação para a Carreira (González, 1999, citado por Gomes, 2000). De facto, a perspectiva norte americana de Educação para Carreira - enquanto reforma integral do ensino - apresenta como principais elementos: a preparação para o trabalho, a infusão curricular e a colaboração entre o sistema educativo e a comunidade (*ibidem*).

No que concerne ao primeiro elemento, é fundamental preparar os jovens para a inserção na vida activa bem como preparar para o desempenho de responsabilidades sociais e profissionais próprias da existência adulta. A infusão curricular visa que os professores intencionalizem o que fazem, sem custos adicionais, no sentido de transmitir aos alunos conhecimentos, competências e atitudes vocacionais integrados no processo educativo normal. Por último, é essencial a colaboração da comunidade e da

¹ Para uma revisão exaustiva acerca da história e evolução da Educação para a Carreira é recomendada a leitura de Rodríguez e Carmona (1995)

família, uma vez que a aprendizagem não ocorre unicamente no contexto escolar e junto dos professores (Gomes, 2000, 2004).

Importa salientar que apesar do modelo americano de Educação para a Carreira defender a adopção de estratégias de infusão curricular, existem igualmente estratégias aditivas (inscrição dos conceitos de Educação para a Carreira em espaços e tempos próprios como se se tratasse de mais uma disciplina) e estratégias mistas (colocam a Educação para a Carreira no currículo das disciplinas das áreas das Ciências Humanas e Sociais) (Rodríguez Moreno, 1995).

Relativamente à fundamentação teórica do modelo de intervenção da Educação para a Carreira, sendo a ligação entre a teoria e a prática um aspecto imprescindível (Bernes, Bardick & Orr, 2007), é importante considerar neste âmbito, a influência das teorias do desenvolvimento da carreira, das teorias da aprendizagem e das teorias de desenvolvimento curricular (Diéguez & González, 1995). Assim, em seguida, apresenta-se brevemente o foco de cada uma destas teorias.

As teorias de desenvolvimento vocacional visam descrever e explicar o desenvolvimento da carreira ao longo do ciclo vital, ocorrendo ao longo de diferentes estádios, com características e objectivos vocacionais que correspondem ao nível de desenvolvimento psicológico do indivíduo (e.g., Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Super, 1953). Por conseguinte, deverão ser desenvolvidas estratégias e metodologias adequadas às características de cada estádio. Assim, as teorias mais recentes de desenvolvimento vocacional (e.g., Super, Savickas & Super, 1996; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) assumem uma visão desenvolvimentista e construtivista, sendo a carreira definida como “a totalidade e/ou a sequência de papéis e de experiências de trabalho, remunerado ou não, de um indivíduo ao longo da vida, desde da infância até á reforma” (Sears, 1982, citado por Dupont, 2001, p. 87). Posteriormente, Super (1985, citado por Dupont, 2001) alargou a definição de carreira, incluindo papéis associados ao trabalho bem como outros papéis de vida (estudante, filho/a, amigo/a, companheiro/a, lazer, trabalho doméstico, cidadania). Deste modo, o desenvolvimento vocacional deve ser entendido como um processo de construção no qual o indivíduo assume um papel activo e não como um acontecimento único frequentemente associado à escolha de uma profissão (Super, 1953, citado por Hughes & Karp, 2004; Watts, 2001).

Deste modo, e de acordo com Hoyt (1995), a perspectiva de Educação para a Carreira consiste num meio de implementar o processo de desenvolvimento vocacional ao longo de quatro fases fundamentais: a consciência da carreira, a exploração da carreira, a tomada de decisão de carreira e mudanças ao longo da carreira.

No que se refere à consciência da carreira – que ocorre geralmente durante os primeiros anos de escolaridade e nos adultos quando mudam de ocupação – importa desenvolver dois tipos de actividades com objectivos distintos: (i) ajudar as pessoas a tomarem consciência da ampla variedade de ocupações que existem bem como da diversidade de meios existentes através dos quais se preparam as pessoas para realizar estas ocupações. É importante não estimular as crianças para escolherem prematuramente uma

profissão mas antes aumentar o seu leque de conhecimento; (ii) ajudar os jovens a descobrir e apreciar a importância do trabalho tal como existe em diversas ocupações (e.g., convidando pessoas da comunidade e pais para conversarem acerca das suas profissões, descrever as actividades que realizam concretamente, a importância e contribuição de cada profissão para a sociedade bem como informar acerca das habilitações escolares necessárias para exercer determinada profissão ou ainda efectuar visitas de estudo).

No que respeita à exploração da carreira - que ocorre no 2º e 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário - cujo objectivo principal consiste em comunicar a possibilidade de cada indivíduo poder ter êxito e satisfação laboral em várias ocupações bem como realçar a noção de não existir uma profissão ideal para cada indivíduo nem uma escolha ocupacional melhor para todos os indivíduos. Importa reforçar a ideia de ser mais proveitoso procurar quais as melhores opções para um determinado indivíduo. As actividades nesta fase visam aumentar o auto-conhecimento, os interesses, os valores e as capacidades.

Relativamente à tomada de decisão de carreira, esta ocorre em vários momentos da vida de um indivíduo, por exemplo, no final do 9º ano quando se deve decidir acerca do prosseguimento de estudos, de formação ou inserção no mercado do trabalho. Nesta fase, será importante conseguir que se criem condições para que todas as pessoas tomem as suas decisões de carreira baseando-se em características pessoais, experiências do passado e possíveis oportunidades. É frequente equiparar o conceito “tomada de decisão vocacional” com o de “escolha de uma ocupação”, contudo, as decisões de carreira que vamos tomando ao longo da vida fazem parte do processo de construção da nossa carreira, não se restringindo, deste modo, à escolha de uma ocupação.

Finalmente, em termos de mudanças ao longo da carreira, importa preparar as pessoas para lidarem com mudanças e transições, bem como antecipar obstáculos e barreiras, encontrar soluções e desenvolver estratégias de implementação das decisões tomadas. Tendo em conta o conceito de carreira apresentado, será adequado falar, por exemplo, em transição do papel de aluno para o de trabalhador, da transição de tarefas, de mudança de profissão, entre outras mudanças.

Relativamente às teorias de aprendizagem, a Educação para a Carreira recorre especificamente aos princípios da experimentação e da motivação (cf. Sprinthall & Sprinthall, 1993). Neste sentido, o processo de ensino-aprendizagem deverá despertar a curiosidade dos alunos, ser activo e favorecer a busca de soluções e de novas relações através da exploração do meio. Além disso, Hoyt (1995) salienta a necessidade de demonstrar aos alunos a interface entre a sala de aula e o trabalho. Especificamente, o mesmo autor realça as seguintes ideias-chave: (i) a aprendizagem pode ser trabalho; (ii) o ensino pode ser trabalho; (iii) a sala de aula pode ser um local de trabalho; (iv) os alunos podem ser trabalhadores; (v) os professores podem ser trabalhadores; e (vi) as regras básicas para aumentar a produtividade podem aplicar-se quer na sala de aula quer no local de trabalho.

Finalmente, visto a perspectiva de Educação para a Carreira ter surgido como uma proposta de reforma educativa, é indiscutível a sua pertinência e integração ao nível do currículo. Em suma, é fulcral desenvolver um currículo que atenda ao nível de desenvolvimento psicológico e vocacional dos alunos, que promova o envolvimento dos diferentes agentes educativos assim como estimule a experimentação e a exploração, com a finalidade de delinear um programa de Educação para a Carreira que obedeça ao princípio de infusão curricular (Gomes, 2004).

Para além do desenvolvimento da perspectiva nos E.U.A., a Educação para a Carreira desenvolveu-se igualmente na Grã-Bretanha. Todavia, a concepção britânica é mais restritiva do que a americana, uma vez que incide na formulação e implementação a médio prazo de uma decisão profissional por adolescentes entre os 13 e 18 anos de idade (Law & Watts, 1977, citados por Gomes, 2000) e não prevê a necessidade de envolvimento dos agentes educativos e da comunidade em geral (Rodríguez Moreno, 1995). Além disso, o modelo americano privilegia estratégias do tipo infusivas enquanto o modelo britânico recorre a estratégias mistas. Por estas razões, o presente trabalho adopta os postulados do modelo americano da Educação para a Carreira.

O desenvolvimento da Educação para a Carreira, não se limitou, contudo, a estes dois países, sendo que parece existir uma generalização de argumentos e iniciativas a favor da Educação para a Carreira noutros países, tais como, Porto Rico, Brasil, Canadá, China, Espanha, entre outros (Rodríguez Moreno, 1995). Todavia, a organização e a implementação dos programas de Educação para a Carreira variam nos diferentes países (cf. Watts, 2001). Na Austrália e na Finlândia, por exemplo, os programas de Educação para a Carreira são sistematicamente introduzidos e desenvolvidos ao longo de vários anos (OECD, 2004, citada por Vilhjálmsdóttir, 2007) enquanto que na Islândia, a implementação destas medidas são inconsistentes e pontuais (*ibidem*). Em Portugal, é possível constatar algum interesse e esforços para integrar a Educação para a Carreira no Sistema Educativo, nomeadamente, em termos de estudos, normativos legais, pareceres, ou opiniões de algumas personalidades ligadas à área das Ciências da Educação ou com responsabilidades políticas (e.g., Azevedo, 1999; Carrilho, 1991; L.B.S.E., 1986; Roberto Carneiro, 1996, citados por Gomes, 2000). Com efeito, tendo em conta o cenário actual do Sistema Educativo nacional, o desenvolvimento de políticas que incentivam a inclusão dos postulados da Educação para a Carreira no ensino poderá surtir efeitos positivos em termos de motivação e rendimento académico, tal como é apresentado em seguida.

Relações com o sucesso educativo

“A base para a promoção do desenvolvimento do potencial humano ao longo do ciclo de vida é a Educação, entendida como um processo que se desenrola durante toda a vida do indivíduo, que tem por objectivo a aquisição, a actualização e a transmissão de conhecimentos (...) e engloba tudo o que tem a ver com a obtenção e a utilização dos meios necessários ao bem-estar dos cidadãos”
(Duarte, 2004, p. 138).

A Escola tem sido associada ao conceito de Educação, embora a primeira “não passe de um ingrediente, mais ou menos importante, na educação do indivíduo” (Duarte, 2004, p. 139). Neste sentido, o Ensino Básico surge como um quadro de formação universal comum a todos os portugueses que visa a criação das condições para o desenvolvimento global e harmonioso da personalidade, a aquisição e domínio de saberes, instrumentos, capacidades, atitudes e valores indispensáveis a uma escolha esclarecida das vias escolares ou profissionais subsequentes, assim como o desenvolvimento de valores, atitudes e práticas que contribuam para a formação de cidadãos conscientes e participativos numa sociedade democrática (Ministério da Educação, 2004). De acordo com Hughes e Karp (2004), o objectivo principal da Educação visa proporcionar as ferramentas e os conhecimentos necessários aos jovens de modo a poderem planear os seus futuros de forma realista. Todavia, Duarte (2004) alerta para o facto de a Escola proporcionar formação e informação que constituem somente o ponto de partida para o desenvolvimento e educação dos indivíduos. De facto, a nossa sociedade é caracterizada por evoluções e inovações tecnológicas constantes que requerem, por um lado, um elevado nível inicial de qualificação e por outro, uma actualização e renovação constante dos conhecimentos dos cidadãos através do seu envolvimento em sistemas de formação contínua (Lopes, 2005; Nota, Soresi, Solberg & Ferrari, 2005; Taveira, 2002).

Consequentemente, os indivíduos em situação de abandono escolar precoce², de saída antecipada³ ou de saída precoce⁴ encontram-se em situação desfavorável em vários domínios (Lopes, 2005). De facto, os jovens que saem precocemente do Sistema Educativo não possuem os conhecimentos nem as competências necessárias e exigidas para a entrada no mundo do trabalho, desempenhando deste modo funções e cargos que não exigem qualificações profissionais, que são geralmente pouco remuneradas e/ou com piores condições de trabalho. A longo prazo, esta desqualificação profissional, se não for corrigida, poderá impedir a possibilidade de igualdade de oportunidades face ao acesso ao mundo do trabalho e à progressão na carreira profissional. Na mesma linha de pensamento, Athanasou e Torrance (2002) indicam que um baixo nível de escolaridade tende a estar associado a um pior nível de qualidade de vida (e.g., condições de trabalho precárias poderão provocar problemas de saúde física), a um parco desenvolvimento social dos indivíduos (i.e., desigualdade de oportunidades entre os cidadãos), e a um estilo de vida pautado por uma “sobrevivência económica”.

Balbinotti e Tétreau (2002) referem que a falta de preparação dos jovens face ao mundo do trabalho surge como uma preocupação à escala mundial, sendo que existem elevadas taxas de abandono escolar em países, tais como a Espanha, o Brasil ou ainda na região do Québec (Canadá). Em Portugal, os dados recolhidos em 2001, aquando do último momento censitário, revelaram existir uma taxa de abandono escolar significativa (2,7%), apesar de a escolaridade ser obrigatória até ao 9º ano, esta taxa

² Total de indivíduos, no momento censitário, com 10-15 anos que não concluíram o 3º Ciclo de Ensino Básico (CEB) e não se encontram a frequentar a escola, por cada 100 indivíduos da mesma faixa etária

³ Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o 3º CEB e não se encontram a frequentar a escola por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

⁴ Total de indivíduos, no momento censitário, com 18-24 anos que não concluíram o ensino secundário e não se encontram a frequentar a escola por cada 100 indivíduos do mesmo grupo etário.

tende a aumentar à medida que a idade avança (Lopes, 2005). No que concerne à taxa de saída precoce, Portugal situava-se no último lugar da classificação europeia com uma percentagem de 45% de jovens entre os 18 e 24 anos que se encontram fora dos sistemas de ensino e de formação e que não concluíram, mais especificamente, o ensino secundário (*ibidem*). Embora, esta taxa tenha diminuído nos últimos anos, 39,4% em 2004 e, 36,3% em 2007, os números permanecem elevados e preocupantes.

O que poderá então justificar este clima de desinteresse e desmotivação geral dos jovens face à escola? Vários estudos apontam para as deficiências do Sistema Educativo português para atender às necessidades da sua população-alvo (e.g., Azevedo, 1999; Roberto Carneiro, 1996; Taveira, 1997, 1999, citados por Gomes, 2000). Especificamente, Gomes (2000, 2004) defende que “as escolas estão demasiado centradas em aspectos académicos e os jovens não saem preparados com as destrezas, capacidades e competências vocacionais essenciais para a entrada no mundo profissional e para a mudança de trabalho, sempre que necessário” (p. 185). Além disso, autores como Dupont (2001), referem que a falta de motivação dos alunos face aos estudos e à escola poderá estar relacionada com a falta de orientação e a ausência de um projecto profissional, devendo-se, por conseguinte, incrementar a “motivação vocacional” nestes alunos. Numerosos autores partilham a visão de que uma melhor compreensão do mundo do trabalho e da sua relação com o mundo escolar poderá ter um impacto positivo na motivação escolar dos alunos (e.g., Borders & Drury, 1992, citados por Gysbers & Lapan, 2001; Ferreira, Santos, Fonseca & Haase, 2007; Hughes & Karp, 2004; Huteau, 2001; Kenny, Blustein, Haase, Jackson & Perry, 2006, citados por Tien, 2007; Schultheiss, 2005; Toepfer, 1994, citado por Smith, 2000).

Neste contexto, a pertinência da intervenção vocacional é inquestionável, devendo ser preferencialmente iniciada logo na infância, e não desenvolvida unicamente nos momentos de tomada de decisão (e.g., no final da escolaridade obrigatória). De facto, vários autores têm salientado a importância das experiências de exploração vocacional durante a infância visto estarem na base da formação dos interesses, dos valores e das atitudes que afectarão os processos de tomada de decisão e de ajustamento vocacional posteriores (e.g., Burgess, 1995, citado por Beale & Williams, 2000; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005, citados por Harrington & Harrigan, 2006; Magnuson & Starr, 2000; McIntosh, 2000; Taveira, 1999; Watts, 2001). Do mesmo modo, Lopes (2004) realça que o desenvolvimento vocacional na infância visa o “desenvolvimento de um conjunto de competências a adquirir ao longo da escolaridade, desde os primeiros níveis, funcionando como um factor de prevenção do abandono escolar e ao mesmo tempo de afirmação da instrumentalidade da escola na formação de cidadãos” (p. 193), indo desta forma ao encontro dos objectivos do Ensino Básico e da Educação em geral. Por conseguinte, a escola surge como o contexto privilegiado para estimular o desenvolvimento vocacional e o planeamento da carreira dos seus alunos (Watts, 2001), visto estes passarem a maior parte do seu tempo dentro da instituição (Bernes, Bardick & Orr, 2007). Apesar da importância indiscutível da infância no

desenvolvimento da carreira, esta faixa etária tem sido pouco investigada (e.g., Nilsson et al., 2007; Whiston & Brecheisen, 2002).

É, portanto, neste contexto, que a perspectiva da Educação para a Carreira surge como uma medida de intervenção adequada uma vez que visa “potenciar a educação, prestando atenção à forma como os ambientes educativos poderão ser utilizados para explorar e preparar para o futuro” (Araújo, Taveira & Lemos, 2004, p. 201). As intervenções vocacionais desta natureza deverão, preferencialmente, iniciar-se em idade pré-escolar, visto a educação pré-escolar constituir “a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida” (Ministério da Educação, 1997, p. 17).

Posto isto, é possível constatar que existe, no nosso país, um cenário favorável à implementação de uma perspectiva de Educação para a Carreira, enquanto modelo de intervenção educativo-desenvolvimentalista, capaz de responder às actuais necessidades e preocupações educativas dos jovens portugueses bem como à falta de preparação para a entrada no mundo do trabalho. Analisa-se, em seguida, a eficácia de tal modelo de intervenção educativo em contexto escolar.

Estudos de eficácia da abordagem de Educação para a Carreira

Embora a pertinência de desenvolver programas de Educação para a Carreira a nível nacional e da existência de documentação a favor deste tipo de iniciativas observa-se, na prática, um hiato significativo entre as medidas políticas e o que acontece na realidade (Goodman & Hansen, 2005, citados por Bernes, Bardick & Orr, 2007; Sweet, 2004). De facto, os agentes responsáveis pelo desenvolvimento de medidas políticas na Educação necessitam de tomar conhecimento acerca da eficácia real destas medidas, em termos pessoais, familiares, sociais, económicos e educacionais para os indivíduos, de modo a poder investir tempo e os meios financeiros necessários no desenvolvimento deste tipo de intervenção vocacional (Bernes et al., 2007; Plant, 2004; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003). Com efeito, dado que a adopção de Educação para a Carreira, como estratégia de reforma educativa, envolve custos financeiros relativos à formação de especialistas no modelo, à atribuição de verbas financeiras para adquirir materiais, entre outros aspectos, Huteau (2001) deplora o facto de existirem poucos estudos que avaliam a eficácia de programas de Educação para a Carreira de modo a melhorar os métodos de implementação. De facto, Vilhjalmsdottir (2007) constatou que apesar da meta-análise de Oliver e Spokane, em 1988, acerca da eficácia de diferentes modalidades de intervenção vocacionais ter revelado que as intervenções dentro da sala de aula obtêm uma maior magnitude de efeito, a maioria dos estudos posteriores acerca da eficácia de intervenções vocacionais centraram-se, maioritariamente, em intervenções individuais, grupais ou assistidas por computadores, ou ainda, no impacto das intervenções em termos processuais do desenvolvimento da carreira ou da tomada de decisão vocacional (Guindon & Richmond, 2005) e menos na análise dos métodos de Educação para a Carreira (Vilhjalmsdottir, 2007; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003). Contudo, no conjunto de estudos no âmbito da avaliação da eficácia de programas de Educação para a Carreira

(independentemente de adoptarem estratégias infusivas, mistas ou aditivas), vários autores efectuaram revisões da literatura acerca da eficácia destes programas que revelaram obter efeitos positivos junto de alunos em diferentes fases da escolaridade. Especificamente, Hughes e Karp (2004) identificaram, na sua revisão da literatura acerca de programas de desenvolvimento da carreira baseadas em escolas, vários estudos com efeitos positivos em diversos componentes da consciência e da exploração da carreira dos alunos avaliados (e.g., O'Hara, 2000; Killeen et al., 1999; Fouad, 1995; Savickas, 1990; Lent et al. 1986, Brusoski et al., 1993; Sherry & Staley, 1994). Além disso, a frequência de programas de Educação para a Carreira parece ter efeitos benéficos nos alunos em termos vocacionais bem como em termos académicos (cf. meta-análises de Baker & Taylor, 1998 e de Evans & Burck, 1992, citados por Gysbers & Lapan, 2001), embora não haja há estudos que comprovem a manutenção dos ganhos obtidos ao longo prazo (Hughes & Karp, 2004). No que concerne ao impacto dos programas de Educação para a Carreira na motivação e na realização académica, Watts (1999, citado por Maguire, 2004) refere que, embora não exista suporte empírico que aponte para os efeitos negativos dos programas nestas variáveis, somente alguns estudos apontam para modestos efeitos positivos na motivação e realização académica.

Mais recentemente, outras revisões constataram resultados semelhantes em termos de avaliação da eficácia de programas de Educação para a Carreira. Assim, uma revisão de Luzzo e MacGregor (2001), acerca dos artigos publicados na área da Psicologia Vocacional ao longo do ano de 2000, constatou um efeito positivo deste tipo de intervenção (conduzida pelos professores) em termos de compreensão por parte dos alunos acerca da relação existente entre a escola e o mundo do trabalho. Além disso, vários autores insistem acerca da necessidade de incluir programas de desenvolvimento vocacional no currículo escolar (e.g., Hayslip & VanZandt, 2000; McMahon, Gillies & Carroll, 2000; Walh & Blackhurst, 2000). Em anos posteriores, revisões de Dagley e Salter (2004) e de Guindon e Richmond (2005) constataram novamente que vários autores enfatizaram a pertinência e a importância de integrar programas de Educação para a Carreira nos currículos escolares para todos os alunos do Ensino Básico obrigatório (e.g., Carnevale & Desrochers, 2003, Feller, 2003; Fusick & Bordeau, 2004; Harris-Bowlsbey, 2003; Schultheiss, 2004). Para além destas investigações, outros estudos comprovaram a eficácia de programas de Educação para a Carreira (e.g., Araújo et al., 2004; Königstedt, 2008; Lapan, Tucker, Kim & Kosciulek, 2003, citados por Dagley & Salter, 2004; Gillies, McMahon & Carroll, 1998, citados por Prideaux & Creed, 2002; McWhirter, Rasheed & Crothers, 2000; Nota, Soresi, Solberg & Ferrari, 2005; Vilhjalmsdottir, 2007).

Contudo, alguns resultados são mais controversos (e.g., Legum & Hoare, 2004, citados por Guindon & Richmond, 2005; Peng, 2001, citado por Vilhjalmsdottir, 2007). De facto, Huteau (2001) apresentou os resultados de onze estudos acerca da eficácia de intervenções de Educação para a Carreira, e apesar da maioria apresentar um efeito positivo, alguns estudos apresentaram resultados negativos ou ambíguos. Folsom e Reardon (2000, citados por Hughes & Karp, 2004) apontam para a dificuldade existente em avaliar programas de Educação para a Carreira com estratégias infusivas, visto existir um

vasto leque de intervenções possíveis bem como uma diversidade de produtos (*outputs*) alvo de intervenção nesta área. Além disso, as autoras referem que mesmo programas com objectivos semelhantes poderão ser muito distintos e até variarem em termos de produtos obtidos devido a factores tais como, o clima da sala de aula e/ou a qualidade do professor. Outros autores, tais como Herr (2002, citado por Maguire, 2004), enfatizam igualmente a dificuldade em avaliar intervenções de carreira devido a dificuldade em isolar e descrever pormenorizadamente a intervenção assim como em distinguir, o impacto directo de intervenções extensas e prolongadas que seguem uma perspectiva desenvolvimentista, da influência decorrente da presença crescente e acumulada de factores externos.

Por conseguinte, importa investir em estudos que avaliem as intervenções de Educação para a Carreira de modo a justificar elevados investimentos e custos financeiros e humanos na implementação destas medidas nas políticas educativas nacionais, bem como comprovar a relevância e a eficácia dos trabalhos desenvolvidos pelos profissionais da orientação (Bernes et al., 2007).

Papel da Consultoria Psicológica na Educação para a Carreira

Vários autores têm realçado a importância da escola e dos professores no desenvolvimento vocacional dos seus alunos (Hughes & Karp, 2004; Smith, 2000; Watts, 2001). Com efeito, o professor surge como um actor principal nesta perspectiva (Hoyt, 1995; Rodríguez Moreno, 1995), visto ser um agente do currículo escolar e ser, por conseguinte, um elemento adequado para relacionar de forma sistemática os diversos conteúdos escolares com os conhecimentos acerca do mundo profissional em sede escolar (Gomes, 2000, 2004). Assim sendo, na estratégia infusiva de Educação para a Carreira, cabe ao professor “oferecer, através do currículo escolar e de forma intencional e sistemática, informação e actividades de exploração educativas e profissionais bem como desenvolver competências, hábitos e valores de trabalho que facilitem a inserção profissional” (Rodríguez Moreno, 1995, p. 132). Promover o contacto com trabalhadores, organizar feiras das profissões, programar experiências de trabalho voluntário no meio assim como visitas de estudo, são exemplos de actividades de promoção do desenvolvimento vocacional que os agentes educativos poderão desenvolver, quer no contexto escolar, quer na comunidade (Gomes, 2004). Obviamente, este tipo de iniciativas requer igualmente a colaboração da comunidade, dos pais e dos órgãos de gestão e de direcção das escolas (*ibidem*).

Apesar da importância do papel do professor no desenvolvimento e na implementação de programas de Educação para a Carreira, alguns estudos revelaram a falta de preparação destes agentes educativos para desenvolver objectivos de carreira com os seus alunos embora apresentem motivação e interesse em adquirir conhecimentos neste âmbito (e.g. Chaves & Araújo, 2008; Development Associates, 1975, citados por Rodríguez & Carmona, 1995; Gomes, 2000; Gomes & Taveira, 2001; Soares, 2002). Além disso, uma análise curricular dos cursos de Ensino Superior no nosso país demonstra uma lacuna na formação inicial dos professores na área da Educação para a Carreira. Todavia,

têm surgido iniciativas bem sucedidas de inclusão de formação nesta área na formação graduada e pós-graduada dos professores (e.g., Taveira, 1996/99; Taveira, 1998).

Nota e colaboradores (2005) apresentam um modelo utilizado em Itália no âmbito da formação pós-graduada dos educadores na área do desenvolvimento vocacional, na qual foi utilizada a exposição e demonstração de intervenções vocacionais com eficácia comprovada. No final da formação, os agentes educativos deveriam ser capazes de analisar as dificuldades e as necessidades dos seus alunos em termos vocacionais e desenvolver e/ou seleccionar estratégias de intervenção adequadas de modo a prepará-los a tomarem decisões de carreira e integrá-las numa perspectiva temporal mais alargada de planeamento da carreira. Embora este modelo de formação pós-graduada dos professores na área do desenvolvimento vocacional seja aliciante, importa não centralizar exclusivamente a responsabilidade do desenvolvimento vocacional dos jovens nos professores. De facto, embora o papel dos pais e da família no desenvolvimento vocacional nas crianças não seja desenvolvida no presente trabalho, este não deve ser descurado nem desvalorizado, antes pelo contrário. Tendo em conta que a família é o agente de socialização primário das crianças, vários autores apontam para a importância deste sistema para o desenvolvimento vocacional das crianças (Araújo & Taveira, 2006ab; Araújo, 2002; Araújo & Taveira, 2002; Soares, 2002; Flores et al., 2003; Gottfredson, 2002; Harrington & Harrigan, 2006; Hughes & Karp, 2004).

Do mesmo modo, é desejável o envolvimento dos órgãos de direcção e de gestão das escolas no incentivo de intervenções vocacionais desta natureza, devendo traduzir-se num esforço explícito e contínuo em termos da inclusão de objectivos e actividades de desenvolvimento da carreira no projecto educativo da escola bem como desempenhar um papel activo na planificação de actividades de desenvolvimento vocacional (Baptista & Costa, 2004).

É nestas condicionantes que a intervenção do psicólogo é fulcral e multifacetada. Assim, poderá efectuar uma intervenção indirecta junto dos diferentes actores envolvidos nos programas de Educação para a Carreira – pais, escola, professores, comunidade (Baptista & Costa, 2004; Johnson, 2000; Watts, 2001). De facto, o profissional da orientação assume diversas funções em termos do seu envolvimento em programas de Educação para a Carreira: aconselhamento, coordenação e consultoria⁵ (Herr & Cramer, 1996, citados por Ferreira et al., 2007). Especificamente, cabe ao psicólogo o papel de *gestor/coordenador* do programa de intervenção e de *mediador* entre os diferentes intervenientes no processo assim como a função de *consultor-formador*, através do apoio fornecido aos professores na elaboração, planificação, monitorização e avaliação das intervenções bem como na transmissão de conhecimentos em termos de Educação para a Carreira, de desenvolvimento vocacional na infância, e na consciencialização do papel dos professores neste processo (Araújo et al., 2004; Baptista & Costa, 2004; Gomes & Taveira, 2001; McIntosh, 2000; Schultheiss, 2005; Taveira, 1999, 2002).

⁵ Do original “*counseling, coordinating e consulting*”

Sintetizando, Baptista e Costa (2004) defendem que cabe ao psicólogo “criar as condições para que a Educação para a Carreira se concretize através de um verdadeiro plano de acção que ultrapasse a intervenção em momentos pontuais de desenvolvimento” (p. 179). Todavia, importa mencionar que, geralmente nas escolas, as decisões mais importantes são tomadas por educadores, pais e por vezes por estudantes, e raramente por psicólogos. Por conseguinte, o papel do psicólogo enquanto agente de mudança pode ser desenvolvido através da influência ou na facilitação de tomada de decisões de outros elementos, ou seja, através da função de consultor (Siegel & Cole, 2003). Nestas circunstâncias, apresentam-se, em seguida, a definição, caracterização e avaliação da eficácia da modalidade de intervenção indirecta de consultoria.

Consultoria: definição e caracterização

De acordo com Sladeczek, Heath, Blidner e Larano (2003), os psicólogos escolares e educacionais têm sido confrontados, ao longo dos anos, com um crescente número de pedidos de intervenção juntos de alunos com dificuldades de aprendizagem, comportamentais e/ou emocionais. Contudo, os recursos profissionais disponíveis nos contextos escolares são escassos para fazer face às necessidades e problemas com os quais os jovens se deparam (Meyers, Meyers & Grogg, 2004). Assim, a necessidade de adoptar um modelo de intervenção que não seja tão custoso em termos de recursos humanos e de disponibilidade como os tradicionais modelos de intervenção directa tem sido urgente (Sheridan & Colton, 1994). Neste sentido, Gutkin e Curtis (1999) argumentam que o impacto do trabalho desenvolvido pelos psicólogos escolares no desenvolvimento e no ajustamento das crianças depende grandemente da existência (ou não) de acções empreendidas por adultos outros que os próprios psicólogos. Gutkin e Conoley (1990, citados por Gutkin & Curtis, 1999) denominaram este facto de “Paradox of School Psychologist”, uma vez que “to serve children effectively school psychologists must, first and foremost, concentrate their attention and professional expertise on adults” (p. 599).

É neste contexto que o conceito de consultoria foi introduzido pela primeira vez, em 1970, por Caplan, que a definiu como “um processo indirecto de oferecer serviços psicológicos com a dupla finalidade de resolver problemas existentes bem como prevenir futuras dificuldades” (citado por Maital & Scher, 2003, p. 337). Para tal, os serviços são proporcionados por um consultor (i.e., o psicólogo) a um ou mais consultante (e.g., professores, pais, escola) – cuja participação é voluntária – e que, por sua vez, oferece os seus serviços à criança ou jovem (cliente) (Kratochwill, Elliott & Rotto, 1995). No entanto, apesar de privilegiar a intervenção indirecta, os serviços de consultoria podem incluir o contacto directo com o cliente, uma vez que nalguns casos este é necessário, por exemplo, para proceder à avaliação psicológica do aluno (Gutkin & Curtis, 1999). Assim sendo, a consultoria visa duas finalidades: (i) oferecer intervenções efectivas para remediar o problema da criança com o qual o professor e/ou pais não conseguem lidar; e (ii) fomentar as competências do consultante de modo a prevenir ou lidar adequadamente com futuros problemas semelhantes no cliente e/ou noutras crianças

(Gutkin & Curtis, 1999; Kratochwill et al., 1995). Deste modo, esta forma indirecta de oferecer serviços psicológicos permite intervir junto de um número maior de crianças do que a consulta psicológica individual possibilita (Curtis & Stollar, 1995; Kratochwill et al., 1995; Meyers, 2002). Neste sentido, vários autores sugerem que as intervenções de consultoria surgem como um meio interessante de promover a prevenção de várias problemáticas a vários níveis: primário, secundário e terciário (Conwill, 2003; Gutkin & Curtis, 1990; Meyers, 2002; Meyers, Meyers & Grogg, 2004; Sladeczek; Kratochwill, Steinback, Kumke & Hagermoser, 2003).

Tendo em conta as potencialidades da consultoria psicológica, esta surge como uma modalidade de intervenção desejável por parte dos profissionais em contexto escolar (Anton-LaHart & Rosenfield, 2004; Erchul & Martens, 2002, citados por Meyers & Coleman, 2004; Kratochwill et al., 1995; Meyers, 2002; Zins & Erchul, 1995). Embora vários psicólogos escolares acreditem no potencial desta modalidade de intervenção inovadora e tenham desenvolvido um número maior de intervenções neste âmbito (Conwill, 2003; Zins & Erchul, 1995), a consulta psicológica individual continua a prevalecer sobre a consultoria psicológica (Broughton & Hester, 1993; Curtis & Stollar, 1995; Siegel & Cole, 2003).

Modelos de Consultoria Psicológica

Desde do aparecimento do conceito de consultoria, em 1970, foram surgindo vários modelos de intervenção neste âmbito. Scholten (2003) afirma que os modelos podem ser classificados de acordo com a natureza do problema que focam (e.g., saúde mental, comportamental ou desenvolvimento organizacional), o nível de intervenção (e.g., criança, turma, sistema) e da abordagem que o consultor assume (perito ou colaborador).

Assim, Caplan (1970, citado por Maital & Scher, 2003) desenvolveu o modelo de consultoria de Saúde Mental que visa a promoção do ajustamento psicológico dos consultantes bem como o apoio na resolução efectiva de problemas. De acordo com este modelo, a consultoria envolve a interacção entre um consultor - um especialista ou perito - e um consultante - um profissional que procura apoio para lidar com um cliente (Sladeczek et al., 2003a; Sladeczek et al., 2003b). Nesta perspectiva, cabe ao consultante aceitar ou recusar as propostas de intervenções do consultor bem como assumir a responsabilidade pelo cliente (*ibidem*). Além disso, Caplan diferenciou quatro tipos de consultoria de Saúde Mental: (i) “consultoria centrada no cliente”⁶ cujo objectivo central visa ajudar o consultante a atingir as mudanças desejadas face ao cliente em questão (i.e., um indivíduo em específico); (ii) “consultoria administrativa centrada em programas”⁷ cuja intervenção se situa ao nível de grupo, sendo que o consultor trabalha com um grupo de consultantes de modo a desenvolver estratégias de prevenção, tratamento ou reabilitação de indivíduos que apresentem problemas psicológicos; (iii) “consultoria

⁶ No original client-centered case consultation

⁷ No original program-centered administrative consultation

centrada no consultante”⁸, semelhante ao primeiro tipo, excepto no facto de se centrar nas expectativas de mudanças junto do consultante e não do cliente; e (iv) “consultoria administrativa centrada no consultante”⁹ que visa uma mudança a um nível mais administrativo, sendo que o consultor apoia o(s) consultante(s) na gestão de objectivos de programas, assim como, a lidar de modo efectivo com problemas interpessoais (Gutkin & Curtis, 1999; Sladeczek et al., 2003a; Sladeczek et al., 2003b).

Para além deste modelo, existe o modelo de Consultoria Comportamental desenvolvido por Bergan e Kratochwill (1990, citados por Meyers, 2002), que se baseia nos princípios da aprendizagem social para ajudar os consultantes a desenvolver estratégias para lidar com crianças com dificuldades (Maital & Scher, 2003). De acordo com este modelo, a resolução de problemas ocorre através de um processo *colaborativo* entre o consultante e o consultador (geralmente os pais ou o professor) de modo a alterar o comportamento de um cliente (geralmente uma criança/jovem) que ocorre ao longo de quatro fases ou estádios: a identificação do problema, a análise do problema, a implementação do tratamento e a avaliação do tratamento (Kratochwill & al., 1995; Sladeczek et al., 2003b). Kratochwill e colaboradores (1995) descreveram os passos e objectivos inerentes a cada estádio: (i) identificação do problema - pretende-se avaliar o problema em termos de frequência, intensidade, duração e condições antecedentes e subjacentes de modo a recolher os dados para a linha de base, especificar os objectivos, bem como implementar determinados procedimentos; (ii) análise do problema – nesta fase importa escolher procedimentos de análise, determinar as condições e/ou as competências de análise, desenvolver estratégias e estabelecer procedimentos de avaliação da intervenção ao longo da sua implementação; (iii) implementação do tratamento – este estádio visa o desenvolvimento de competências do consultante ao nível da implementação de estratégias de intervenção, a monitorização do processo de implementação e revisões do plano se assim se justificar; (iv) avaliação do tratamento - envolve averiguar a eficácia do plano traçado, bem como avaliar se os objectivos definidos foram atingidos. Quando os objectivos são alcançados, procede-se a um plano pós-implementação de modo a prevenir o reaparecimento do problema. Caso contrário, volta-se às fases anteriores do processo de modo a definir um novo plano de intervenção.

Os mesmos autores alertam ainda para o facto deste modelo ser tradicionalmente implementado juntos de professores, ignorando assim o contexto mais abrangente no qual a criança se desenvolve, nomeadamente o núcleo familiar. Assim, Gutkin e Curtis (1999) defendem que o modelo de Consultoria Comportamental deveria ser expandido de modo a integrar os vários sistemas ecológicos significativos para o desenvolvimento da criança para além da escola, tais como a família e a comunidade. Neste sentido, foi desenvolvido um método de expansão deste modelo - a Consultoria Comportamental Conjunta - no qual *ambos* os pais e os professores se envolvem num processo colaborativo de resolução de problemas com o auxílio de um consultor, maximizando, assim, os efeitos positivos da intervenção (Sheridan & Kratochwill, 1992, citados por Sheridan & Colton, 1994; Sheridan, Eagle, Cowan &

⁸ No original consultee-centered case consultation

⁹ No original consultee-centered administrative consultation

Mickelson, 2001). Por conseguinte, Gutkin e Curtis (1999) referem que esta abordagem surge como um óptimo exemplo da abordagem de consultoria eco comportamental¹⁰, por eles defendida, visto “articular a interacção entre os sistemas ecológicos e os aspectos positivos da psicologia comportamental” (p. 615).

Finalmente, surge o modelo de Consultoria Organizacional cujo objectivo imediato visa a resolução de um problema existente num sistema (i.e., o sistema é o consultante) através de um processo colaborativo com o consultor. Contudo, a finalidade última desta perspectiva consiste no desenvolvimento de competências gerais de resolução de problemas junto dos membros do sistema, de modo a este lidar eficazmente com uma variedade de futuros problemas. No entanto, poderá ser necessário começar, inicialmente, a intervenção apenas junto de alguns membros (Curtis & Stollar, 1995). Assim sendo, importa que o consultor possua conhecimentos gerais acerca da estrutura e dos processos de interacção social que ocorrem dentro de um sistema e que poderão afectar um indivíduo (Curtis & Stollar, 1995; Schein, 1999, citado por Maital & Scher, 2003), assim como conhecimentos específicos acerca: (i) da capacidade para utilizar procedimentos de resolução de problemas e de planeamento colaborativo em sistemas e (ii) dos princípios da mudança organizacional de modo a poder efectuar mudanças eficazes no sistema (Curtis & Stollar, 1995).

Na prática profissional e consoante a natureza do pedido bem como a necessidade do consultante, o psicólogo poderá recorrer a diferentes modelos de consultoria (Babcock & Ryzwansky, 1983, citados por Scholten, 2003), definindo o nível de intervenção mais adequado para a consultoria (i.e., centrada no consultante, no sistema, ou no cliente) (Meyers, 2002), bem como um assumir um papel mais ou menos directivo, que varia ao longo de um contínuo entre o papel de perito (i.e., mais directivo) até ao papel de colaboração e de partilha de responsabilidades para com o consultante (Noell & Witt, 1996, citados por Maital & Scher, 2003).

Eficácia das intervenções de Consultoria

Em termos gerais, cabe aos profissionais da psicologia demonstrarem a eficácia de uma determinada intervenção por eles escolhida e/ou desenvolvida (Watson & Heindl, 1996), contudo, continua a existir um hiato entre a investigação e a prática (Sladeczek, Kratochwill, Steinbach, Kumke & Hagermoser, 2003). No caso da consultoria, Wilkinson (2005) alerta para o facto de um número restrito de consultores medirem os efeitos das suas intervenções. Assim, vários autores apontam para a necessidade de desenvolver investigação acerca da eficácia da consultoria de modo a fortalecer a relação entre a teoria, a prática e a investigação (e.g., Keys, 1983, citado por Meyers, 2002; Meyers, Meyers & Grogg, 2004; Sladeczek, Heath, Blidner & Lanaro, 2003; Wilkinson, 2005).

A maioria das investigações acerca da consultoria tem sido desenvolvida principalmente nos E.U.A., existindo ainda um interesse parco quanto a esta modalidade de intervenção ao nível internacional (Sladeczek, Heath, Blidner & Lanaro, 2003). Assim sendo, embora a investigação existente

¹⁰ Do original “ecobehavioral”

acerca da eficácia da consultoria não seja muito extensa, é possível constatar que vários estudos apontam para a eficácia desta modalidade indirecta de intervenção, independentemente do modelo teórico e do nível de intervenção utilizados (i.e., centrada no cliente, no consultante ou no sistema) (e.g., Busse, Kratochwill & Elliott, 1995; Cumming et al., 2004; Gutkin & Curtis, 1990; MacLeod, Jones, Somers & Havey, 2001; Sheridan & Colton, 1994; Sheridan et al., 2001). Deste modo, a eficácia da consultoria foi comprovada junto de um vasto leque de problemas académicos e comportamentais, tais como, os défices de competências sociais (e.g., Sheridan, Kratochwill & Elliott, 1990), problemas de comportamento (e.g., Wilkinson, 2005), a realização académica de alunos com dificuldades de aprendizagem (e.g., Galloway & Sheridan, 1994), os medos irracionais e fobias (Sheridan & Colton, 1994), crianças com Necessidades Educativas Especiais (e.g., Gutkin & Curtis, 1999).

Contudo, algumas áreas no âmbito da consultoria têm sido pouco estudadas, tais como, a consultoria com/acerca de crianças em idade pré-escolar (Maital & Scher, 2003; Sheridan et al., 2001) assim como a eficácia da consultoria em grupo, nomeadamente, entre um consultor e um grupo de consultantes (Meyers, 2002; Meyers, Meyers & Grogg, 2004). A importância destas áreas é compreensível à luz dos potenciais efeitos preventivos que a consultoria pode proporcionar. De facto, a consultoria com pais e professores de crianças em idade pré-escolar, por um lado, possibilita a promoção de trajectórias desenvolvimentais ajustadas (Maital & Scher, 2003), e por outro lado, quando desenvolvida em grupo, tem o potencial de proporcionar objectivos preventivos junto de um número maior de educadores em simultâneo (Meyers, Meyers & Grogg, 2004).

Importa frisar que a literatura tem sugerido o interesse crescente, por parte dos psicólogos, em utilizar intervenções avaliadas como eficazes (Sladeczek, Kratochwill, Steinbach, Kumke & Hagermoser, 2003). Do mesmo modo, Mooney, Epstein, Reid e Nelson (2003, citados por Wilkinson, 2005) mencionam que é essencial apresentar intervenções de consultoria eficazes e comumente bem aceites juntos dos educadores e dos pais. Por conseguinte, a aposta em estudos que avaliem a eficácia da consultoria poderá constituir uma forma de incentivo para os profissionais da psicologia adoptarem este tipo de intervenção indirecta assim como estimular a produção de estudos neste âmbito.

Conclusão

Foi possível constatar ao longo deste capítulo que o modelo de Educação para a Carreira, embora não seja recente, adequa-se perfeitamente à realidade do actual Sistema Educativo português. De facto, os programas neste âmbito surgem como uma solução plausível aos problemas de desinteresse académico e à saída precoce da escolaridade dos jovens. De facto, esses programas, cuja eficácia tem sido comprovada pela maioria dos estudos, pretendem relacionar a escola com o mundo do trabalho de modo intencional ao longo da escolaridade. Além disso, a infância surge como um momento chave na promoção do desenvolvimento de competências vocacionais básicas substanciais ao processo de tomada de decisão posterior. Especificamente, a idade pré-escolar surge como uma faixa etária privilegiada de

intervenção no âmbito da Educação para a Carreira, visto constituir a primeira etapa da educação ao longo da vida (Ministério da Educação, 1997).

No modelo de Educação para a Carreira, o papel dos educadores de infância e dos professores é basilar no desenvolvimento de objectivos de desenvolvimento de carreira realistas e ajustados à faixa etária dos seus alunos bem como na sua operacionalização e infusão em actividades curriculares. Todavia, alguns estudos revelam a falta de formação e de preparação dos agentes educativos no âmbito da Educação para a Carreira (Gomes, 2000; Soares, 2002). Neste sentido, cabe ao psicólogo a função de consultor no auxílio aos professores no desenvolvimento, implementação e avaliação de programas de Educação para a Carreira.

Importa salientar, igualmente, que a consultoria surge como uma modalidade preferencial – embora pouco desenvolvida - de prestação indirecta de serviços, que permite, por um lado, intervir junto de um número maior de crianças pelo intermédio dos professores e por outro, promover a prevenção de futuros problemas. Embora a eficácia da consultoria seja cientificamente comprovada, a pertinência da investigação acerca da eficácia desta modalidade ao nível nacional é indiscutível, visto a investigação ser escassa. Além disso, outras áreas têm sido negligenciadas pela investigação, tais como, a consultoria em grupo, a consultoria acerca de crianças mais novas bem como a qualidade dos métodos de ensino dos professores em oferecer programas de Educação para a Carreira aos seus alunos (Vilhjalmsdottir, 2007; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003)

Por conseguinte, atendendo à importância e ao contributo quer de programas de Educação para a Carreira, quer da consultoria psicológica assim como às lacunas da investigação nestas áreas, importa desenvolver uma linha de investigação neste âmbito. Neste sentido, procedeu-se a um estudo empírico com o objectivo de avaliar a eficácia de uma acção de consultoria psicológica formativa acerca da Educação para a Carreira junto de educadores de infância de um jardim-de-infância da região Norte de Portugal.

ESTUDO EMPÍRICO

Introdução

No presente capítulo apresenta-se um estudo empírico desenvolvido com o intuito de avaliar o impacto de uma acção de consultoria psicológica junto de educadores de infância no âmbito da Educação para a Carreira, destinada a promover a definição e implementação de objectivos de desenvolvimento da carreira juntos de crianças em idade pré-escolar. De facto, a revisão da literatura efectuada e apresentada no primeiro capítulo desta dissertação, realçou a necessidade premente de investir em estudos destinados a avaliar a eficácia das intervenções psicológicas desenvolvidas no terreno, quer no domínio da Educação para a Carreira, quer no da consultoria psicológica, nomeadamente junto de grupos de

consultantes e de profissionais que lidam com crianças em idade pré-escolar. Assim sendo, o presente estudo visa contribuir para o conjunto de investigação no domínio da avaliação da eficácia das intervenções da Educação para a Carreira assim como para incentivar práticas neste âmbito em contexto educativo.

O presente estudo pode enquadrar-se na categoria de intervenção *quasi* - experimental, visto existir, por um lado, um grupo controlo (educadores de infância sem intervenção de consultoria psicológica no âmbito da Educação para a Carreira) e um grupo de tratamento (educadores de infância com intervenção de consultoria psicológica no domínio da Educação para a Carreira), e por outro, a utilização de medidas de pré e pós-teste em ambos os grupos (Almeida & Freire, 2007). Baseando-se no objectivo do presente estudo e do *design* adoptado, foram definidas algumas hipóteses de trabalho:

Hipótese 1: Prevê-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos factores do instrumento de avaliação, questionário de avaliação de Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores (NEFEC-P, Gomes & Taveira, 1999), quando comparados os valores obtidos no pré e no pós-teste no grupo de tratamento.

Hipótese 2: Prevê-se a ausência de diferenças estatisticamente significativas entre as médias dos factores do instrumento de avaliação, questionário de avaliação de Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores (NEFEC-P, Gomes & Taveira, 1999), quando comparados os valores obtidos no pré e no pós-teste no grupo controlo.

Hipótese 3: Prevê-se uma diferença estatisticamente significativa entre as médias dos factores do NEFEC quando comparados os valores obtidos no pós-teste entre o grupo de tratamento e o grupo de controlo.

O presente estudo toma como variável independente uma intervenção de consultoria psicológica no âmbito da Educação para a Carreira relacionando-a com uma variável dependente - o nível de formação actual das educadoras de infância no domínio da Educação para a Carreira.

MÉTODO

O método adoptado no estudo teve em atenção os objectivos do mesmo. Assim, optou-se por recorrer ao estudo de caso, sendo este método particularmente importante nos casos de avaliação de metodologias de intervenção (Almeida & Freire, 2007). De facto, os estudos de casos proporcionam exemplos de aplicação de práticas de consultoria em contexto educacional que os profissionais podem utilizar na sua prática profissional (Denton, Hasbrouck & Sekaquaptewa, 2003). Deste modo, os estudos de caso contribuem para aumentar a ligação entre a teoria e a prática em diversas áreas da psicologia (Buela-Casal & Sierra, 2003; Wilkinson, 2005).

Participantes

A metodologia de amostragem em estudos de grupos, como no presente estudo, tende a não ser aleatória e a recorrer a um número menor de efectivos considerados (Almeida & Freire, 2007). A presente investigação foi realizada com uma amostra de conveniência, constituída por 7 educadoras de infância pertencentes a dois Jardins-de-Infância do distrito de Braga. A escolha destas instituições, para o presente estudo, prendeu-se com a facilidade de acesso aos membros das mesmas e a sua resposta voluntária de participação na investigação. Assim, o primeiro jardim-de-infância, no qual trabalham quatro educadores de infância, está integrado numa escola de 1º Ciclo de Ensino Básico (CEB) pertencente a um Agrupamento de Escolas da cidade de Braga na qual decorreu o estágio curricular da autora, constituindo, assim, o grupo de tratamento. Por sua vez, o segundo jardim-de-infância, pertence a um centro social de Braga, no qual colaboram três educadoras de infância, formando o grupo de controlo. Optou-se pela inclusão de um grupo controlo com o intuito de garantir que os resultados obtidos sejam realmente decorrentes da intervenção realizada junto do grupo de tratamento, ultrapassando, desta forma, uma das limitações da metodologia de estudo de caso (Sheridan & Colton, 1994).

Na instituição do grupo de tratamento, existem 67 crianças a frequentarem a educação pré-escolar com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade. A população escolar desta instituição pertence a um nível sócio-económico médio-baixo, caracterizado por aspectos tais como a pobreza, o multiculturalismo e a experiência de maus-tratos, embora este cenário não se possa generalizar à totalidade das crianças. Por sua vez, na segunda instituição existem 69 crianças a frequentar o jardim-de-infância, com idades compreendidas entre os 3 e 6 anos de idade, oriundas de um nível sócio-económico médio (as habilitações académicas da maioria dos pais compreendidas estão entre o 9º ano e o 12º ano de escolaridade, e desempenham ocupações pertencentes aos grupos profissionais de “Pessoal de Serviços e Vendedores”).

As idades das educadoras participantes oscilam entre os 26 e os 52 anos ($M=39,9$; $DP=11,44$). Relativamente à formação académica, três educadoras do grupo de tratamento possuem o grau de bacharel e uma de licenciatura. No grupo de controlo, todas as educadoras possuem o grau de Licenciatura, estando uma educadora a frequentar um curso de Mestrado (cf. Quadro 1). No que concerne ao tempo de serviço, os valores das educadoras do grupo de tratamento oscilam entre os 22 e 30 anos de serviço. Por sua vez, todas as educadoras do grupo de controlo possuem um tempo de serviço de 4 anos. No quadro 1, apresentam-se as características demográficas dos participantes de cada grupo.

Quadro 1 – Caracterização demográfica dos participantes em função ao grupo de pertença

Características	Grupo	
	Tratamento (N=4)	Controlo (N=3)
	<i>Média (DP)</i>	<i>Média (DP)</i>
Idade	48,8 (3,59)	28,0 (2,00)
	<i>Frequências (%)</i>	<i>Frequências (%)</i>

Sexo		
Masculino	0	0
Feminino	4 (100%)	3 (100%)
Formação académica		
Bacharel	3 (75%)	0
Licenciatura	1 (25%)	3 (100%)
Mestrado	0	0
Tempo de serviço		
Menos de 5 anos	0	3 (100%)
Entre 5 e 15 anos	0	0
Entre 16 e 25 anos	2 (50%)	0
Mais de 25 anos	2 (50%)	0
Tempo de serviço na instituição actual		
Menos de 5 anos	2 (50%)	3 (100%)
Entre 5 e 15 anos	2 (50%)	0
Entre 16 e 25 anos	0	0
Mais de 25 anos	0	0

Instrumentos

De modo a avaliar a eficácia dos resultados da acção de consultoria, aplicaram-se dois questionários junto dos participantes dos dois grupos, nos momentos do pré e pós-teste. Assim, foi administrado um questionário de *Conhecimentos e Opiniões acerca da Educação para a Carreira* (adaptado de Soares & Taveira, 2001), composto por quatro perguntas com uma escala de resposta dicotómica (Sim/Não): (i) “Já ouviu falar, alguma vez, em Educação para a Carreira ou Educação Vocacional?”; (ii) “Está sensibilizado/a e preocupado com esta temática?”; (iii) “Acha pertinente a introdução de uma abordagem à educação vocacional no curso de Educação de Infância?”; e (iv) “A sua formação é suficiente para desenvolver e implementar objectivos e estratégias no âmbito da Educação Vocacional?”. Estas perguntas foram colocadas principalmente com o intuito de introduzir e familiarizar as educadoras ao tópico em estudo (aplicado unicamente no pré-teste). Além disso, aplicou-se o questionário de avaliação de *Necessidades de Formação em Educação para a Carreira para Professores – NEFEC-P* (Gomes & Taveira, 1999), destinado a educadores de infância e professores de Ensino Básico e Secundário. A escolha deste questionário prendeu-se com o facto de ser a única medida estudada, a nível nacional, que avalia a variável de interesse para o presente estudo e com qualidades psicométricas satisfatórias.

O NEFEC-P é constituído por 49 itens, com uma escala de resposta de tipo *likert* de cinco pontos, em que 1 pode significar “Completamente em desacordo” ou “Probabilidade muito baixa” e o valor 5 “Completamente de acordo” ou “Probabilidade muito elevada”, permitindo recolher informação sócio-demográfica, nomeadamente, o sexo, a idade, o nível de ensino dos professores, o tempo de serviço, o vínculo e a formação académica (6 itens – Parte A), assim como a avaliação das necessidades de formação de educadores e professores, no âmbito da Educação para a Carreira, em três componentes principais consistentes: (i) Factor 1 - Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira; (ii) Factor 2 – Competências em Educação para a Carreira; e (iii) Factor 3 – Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional, os quais explicam 45% da variância total. A análise da validade interna do NEFEC-P, baseada no coeficiente de correlação de Pearson, revelou resultados satisfatórios para a

maioria dos itens ($r > 0,50$). Finalmente, no que concerne aos coeficientes de consistência interna do NEFEC-P obtidos são satisfatórios uma vez que superam o valor crítico de 0,70 proposto por Nunally (1973).

Importa mencionar que, de modo a poder efectuar a avaliação processual da acção de consultoria, elaborou-se um *Questionário de Avaliação da Acção de Formação no âmbito da Educação para a Carreira*, constituído por 19 itens numa escala *likert* de 1 (Pouco) a 4 (Muito Bom) que avaliam a qualidade da acção de consultoria em termos dos objectivos, do interesse dos conteúdos abordados e da sua aplicabilidade, do formador, dos meios auxiliares utilizados, da duração da acção de formação, bem como da sua apreciação global. Além destes itens, o questionário inclui ainda três questões adicionais, de resposta aberta que permitem avaliar: os aspectos positivos e negativos da acção de formação, outros meios técnicos que poderiam ser utilizados, e outros temas que poderiam ser integrados na acção de formação.

Para além destes instrumentos de avaliação dos resultados, recorreram-se a outros instrumentos no âmbito da intervenção de consultoria psicológica junto do grupo de tratamento. Com efeito, antes de iniciar o processo de consultoria psicológica num sistema, é fulcral o investigador recolher informação acerca do funcionamento geral da instituição e de cada sala em particular (Curtis & Stollar, 1995; Gutkin & Curtis, 1999; Schein, 1999, citado por Maital & Scher, 2003). Deste modo, a recolha de informações desta natureza possibilita um desempenho mais adequado da função de consultor, ajustado à realidade dos participantes (i.e., das educadoras e dos seus educandos). Neste sentido, efectuou-se uma *entrevista inicial individual semi-estruturada* elaborada para o efeito (com duração aproximada de 30 minutos) junto das educadoras, assim como se procedeu a uma *observação ecológica* ao longo de um dia em cada sala do grupo de tratamento (cada educadora participante é responsável por uma sala).

A entrevista pretendeu recolher informação acerca (a) da organização das actividades em cada sala (i.e., pediu-se para descrever um dia típico e uma semana típica), (b) da planificação das actividades, (c) das percepções acerca dos objectivos gerais e específicos da educação pré-escolar bem como (d) do papel de educador de infância.

Por sua vez, a observação ecológica em cada sala da instituição pretendeu-se observar (a) a organização da sala e das áreas; (b) os materiais e os recursos existentes na sala (e.g., computador com ou sem acesso à Internet, materiais relativos ao conhecimento do mundo profissional, diversidade de livros, materiais multimédia, etc.); e (c) o desenvolvimento e implementação das actividades junto dos educandos (e.g., existência de uma rotina diária típica).

Finalmente, procedeu-se à caracterização dos educandos que frequentam o jardim-de-infância do grupo de tratamento através da *Lista de Verificação para o Profissional de Educação* (Araújo & Taveira, 1999). Esta prova é constituída por 29 itens com uma escala *likert* de resposta (1= nada semelhante com a criança e 5= completamente semelhante à criança) que avalia os comportamentos de exploração da criança bem como os comportamentos de vinculação na perspectiva do educador de infância. Além

disso, existe um espaço no qual o educador de infância deverá assinalar com uma cruz as áreas de exploração preferidas das crianças no jardim-de-infância.

Por último, recorreu-se a uma entrevista de seguimento, elaborada para este fim, realizada com as educadoras do grupo de tratamento, de modo a constatar a continuidade ou não dos objectivos de desenvolvimento da carreira definidos durante a acção de formação, bem como identificar possíveis barreiras encontradas na implementação dos objectivos definidos.

Procedimentos

Após a identificação das duas instituições da rede pública, contactou-se com as respectivas Directoras Pedagógicas, no caso do jardim-de-infância do grupo de tratamento, pessoalmente, e, no caso do jardim-de-infância do grupo de controlo, por escrito. Em ambos os casos, foram explicitados os aspectos centrais do estudo empírico a ser levado a cabo, nomeadamente os objectivos, a natureza dos instrumentos de medida e os procedimentos de recolha de dados que seriam utilizados. Por último, garantiu-se a confidencialidade dos dados recolhidos. Após a autorização por parte das responsáveis para a realização do estudo nas respectivas instituições, foi agendada uma reunião com o grupo de educadoras de cada instituição de modo a possibilitar um contacto inicial com o projecto de investigação e com os instrumentos de avaliação. Além disso, foi realçado o carácter voluntário da participação das educadoras no projecto de investigação.

A recolha dos dados junto das educadoras foi realizada por uma psicóloga estagiária, devidamente treinada para o efeito, em ambos os momentos de avaliação (i.e., no pré e pós-teste). Na fase do pré-teste, administrou-se o questionário inicial de sensibilização para o tema em estudo e o NEFEC-P. O protocolo de avaliação definido decorreu nas respectivas salas das educadoras, considerado um espaço mais calmo após a saída de todas as crianças. Os dados do pré-teste foram recolhidos entre Dezembro de 2007 e Janeiro de 2008 nas duas instituições. Passado um mês, procedeu-se à aplicação da intervenção junto do grupo de tratamento, i.e., em Fevereiro de 2008, que será descrito com maior pormenorização na secção posterior. Os dados do pós-teste (segunda aplicação do NEFEC-P) foram recolhidos em Março de 2008 junto dos dois grupos, um mês após a intervenção. Por último, após um período de 2 meses, i.e., em Maio de 2008, efectuou-se a entrevista de seguimento junto do grupo de tratamento.

Plano de Intervenção

O plano de intervenção implementado no presente estudo consiste, como já referido, numa acção de consultoria psicológica junto dos participantes do grupo de tratamento. Assim, a acção de consultoria desenvolvida seguiu os postulados dos modelos de consultoria organizacional e comportamental, descritos no capítulo anterior. Deste modo, a intervenção de consultoria foi desenvolvida de acordo com as quatro fases do modelo comportamental de Bergan e Kratochwill (1990), ao longo de três momentos,

descritos em seguida, para além da realização das sessões de pré e pós-teste, perfazendo a intervenção, um total de cinco sessões.

Na sessão zero, pretendeu-se identificar e analisar as necessidades de intervenção no grupo de tratamento, bem como definir o plano de intervenção mais ajustado à análise do problema identificado, correspondente aos objectivos das fases 1 a 2 do modelo de Consultoria Comportamental (Bergan & Kratochwill, 1990). Neste sentido, procedeu-se a um conhecimento aprofundado do espaço físico do jardim-de-infância e dos seus colaboradores (entrevista inicial às educadoras e observação ecológica das instalações) bem como à caracterização da população escolar em termos de comportamentos de exploração e vinculação (aplicação da Lista de Verificação para o Profissional de Educação, Araújo & Taveira, 1999).

Assim, a organização das actividades varia nas diferentes sala da instituição, nomeadamente, em termos da organização semanal das actividades. De facto, duas das educadoras dedicam dias específicos para trabalhar determinadas áreas/domínios, enquanto as restantes adoptam uma estrutura mais flexível para trabalhar as áreas/domínios. Relativamente à planificação das actividades, é possível observar um consenso na forma como cada educadora planifica as actividades. De facto, devem atender aos objectivos dos vários projectos no desenvolvimento das actividades (e.g., Projecto Educativo, Projecto Curricular do jardim-de-infância, entre outros), realizando reuniões semanais nas quais discutem propostas de actividades e partilham opiniões, trocas de ideias recolhidas em diferentes fontes (e.g., Internet, revistas, livros). Em termos de objectivos gerais e específicos da Educação pré-escolar, vários aspectos foram enunciados, tais como, a preparação para o 1º CEB, a aquisição de competências e de valores básicos através da experiência, a socialização, o desenvolvimento físico e psicológico, a autonomia. Importa realçar que a promoção da socialização foi referida pelas educadoras de crianças mais novas (3 e 4 anos). Relativamente às percepções acerca do papel do educador de infância, foi realçado a função de apoio e de orientação na aprendizagem dos educandos num contexto de aprendizagem caracterizado pela confiança e afecto.

A observação ecológica permitiu constatar que todas as salas são divididas por áreas, nomeadamente, a área da casa, a área da biblioteca, a área das construções, a área dos jogos de mesa e a área das TIC (unicamente nas salas das crianças com 5 anos). Cada área está bem apetrechada com materiais em boas condições e relativamente recentes e ajustadas as características desenvolvimentais das crianças. No que concerne a área das TIC, esta contém um computador em cada sala dos 5 anos com jogos multimédia educativos mas sem ligação à Internet. Finalmente, o preenchimento da Lista de Verificação para o Profissional de Educação (Araújo & Taveira, 1999) permitiu caracterizar os comportamentos de exploração das crianças da instituição. Assim, de acordo com a perspectiva das educadoras, as áreas preferidas dos educandos no jardim-de-infância são: as Jogos de Mesa (70,6%), a Casa (67,6%) e as Construções (57,4%). Além disso, as educadoras indicam que as áreas menos

exploradas pelas crianças são as áreas da Água/Areia, da Música e do Movimento e a área das TIC (cf. quadro 2).

Quadro 2 – Preferências das crianças, na perspectiva da sua educadora

Áreas	Educadoras				
	T (N=22 crianças)	P (N=20 crianças)	A (N=12 crianças)	M (N=14 Crianças)	Total (N=68 crianças)
Água/areia	0 (0%)	0 (0%)	1 (8.3%)	0 (0%)	1 (8,3%)
Blocos	10 (45.5%)	14 (70.0%)	7 (58.3%)	8 (51.7%)	39 (57.4%)
Casa	14 (63.6%)	12 (60%)	9 (75%)	11 (78.6%)	46 (67.6%)
Expressão Plástica	6 (27.3%)	8 (40%)	5 (41.7%)	1 (7.1%)	20 (29.4%)
Jogos de Mesa	14 (63.6%)	12 (60%)	11 (91.7%)	11 (78.6%)	48 (70.6%)
Biblioteca	7 (31.8%)	12 (60%)	9 (75%)	4 (28.6%)	32 (47.1%)
Música/Movimento	1 (4.5%)	2 (10.0%)	3 (25%)	4 (28.6%)	10 (14.7%)
TIC	4 (18.2%)	12 (60%)	0 (0%)	0 (0%)	16 (23.5%)

Efectuaram-se testes de qui-quadrado de modo a verificar se existiam associações entre as áreas preferidas das crianças e as variáveis género e idade. Assim, foi encontrada uma associação significativa entre o género das crianças e as áreas preferidas assinaladas pelas educadoras. Deste modo, mais rapazes tendem a preferir a área dos Blocos (52,9%) e das TIC (19,1%) ($\chi^2(1)= 42.33$, $p < .001$ e $\chi^2(1)= 4.35$, $p < .05$, respectivamente), quando comparados com as raparigas (4,4% e 4,4%, respectivamente). Por sua vez, as raparigas tendem a explorar mais as áreas da Casa (38,2%) e da Expressão Plástica (26,5%) ($\chi^2(1)= 13.82$, $p < .001$ e $\chi^2(1)= 27.88$, $p < .001$), quando comparadas com os rapazes (29.4% e 2.9% respectivamente). Não foram registadas associações significativas entre o género das crianças e as restantes áreas.

Relativamente à variável idade das crianças, observou-se uma associação significativa entre esta variável e a área das TIC ($\chi^2(2)= 8.49$, $p < .05$). Assim, as crianças com 5 anos tendem a explorar mais esta área do que as crianças mais novas (35.9% vs. 0% das crianças com 3 anos e 13.3% das crianças com 4 anos). Este resultado é consistente com a realidade do jardim-de-infância, visto não existir área das TIC na sala das crianças mais novas, embora tenham acesso a sala da TIC da escola do 1ºCEB na qual se encontra integrado o jardim-de-infância. Além disso, é possível constatar que importa estimular os comportamentos exploratórios das crianças em todas as áreas de modo a possibilitar o desenvolvimento de interesses diversificados bem como promover uma exploração das áreas que não corresponda a uma visão estereotipada dos papéis sexuais definidas para cada género (e.g., as meninas preferem a área da Casa e os meninos a das Construções). Estes aspectos são fundamentais para o desenvolvimento do auto-conceito e da promoção de comportamentos exploratórios desde a infância, que por sua vez terão uma influência positiva no ajustamento vocacional em idades posteriores (e.g., Taveira, 1999).

Uma vez identificado e analisado o problema, importa definir os objectivos da intervenção bem como delinear um plano de acção. Deste modo, uma intervenção vocacional junto das educadoras deverá visar como finalidade última, a promoção de competências de identificação de objectivos e de

desenvolvimento de estratégias no âmbito da Educação para a Carreira, ajustadas às necessidades dos seus educandos. Assim sendo, e tendo em conta os resultados obtidos na primeira fase do processo de consultoria, bem como as sugestões de Gomes (2004), foram definidos os seguintes objectivos específicos de intervenção: (a) explorar percepções, crenças e expectativas pessoais acerca da orientação vocacional; (b) conhecer os estádios e as tarefas do desenvolvimento vocacional nas diferentes fases do desenvolvimento; (c) reconhecer a importância do papel do educador de infância e do professor na educação vocacional dos seus alunos; (d) inventariar aspectos da prática pedagógica que possam ser intencionalizados em termos de educação vocacional; (d) relacionar o programa escolar com as necessidades de desenvolvimento vocacional dos alunos; (e) rever criticamente os princípios do sistema educativo e identificar intenções explícitas e implícitas de educação vocacional; (f) planificar a integração curricular de objectivos e de actividades de educação e desenvolvimento vocacional; (g) aprender a cooperar e a trabalhar com outros profissionais na implementação de actividades de educação vocacional.

Com o intuito de atingir os objectivos definidos, optou-se por um plano de intervenção que permitisse colaborar junto de todas as educadoras em simultâneo (i.e., consultoria com um grupo de consultante) de modo a permitir a criação de uma dinâmica de grupo que fomentasse a motivação e o interesse junto dos consultantes bem como devido à escassez de tempo para intervir individualmente. Por conseguinte, decidiu-se realizar uma *acção de formação* no âmbito da Educação para a Carreira junto das educadoras de modo a atingir os objectivos definidos.

Assim sendo, desenvolveu-se uma acção de formação com duração de 3 horas (sessões 1 e 2), repartida em duas sessões de hora e meia com intervalo de um dia. A acção de formação foi implementada no horário pós-laboral. Ao longo da acção de formação foram usadas várias metodologias de modo alternado, nomeadamente, o método expositivo, activo e interrogativo, de modo a evitar o cansaço e manter um nível adequado de atenção e de motivação por parte das educadoras. As sessões 1 e 2 correspondem à fase 3 do modelo de consultoria comportamental – Implementação do plano de tratamento.

Assim, os temas gerais abrangidos na acção de formação foram: (a) Abandono escolar e Intervenções Vocacionais dos Serviços de Psicologia e Orientação em Portugal: dados estatísticos; (b) Relação entre Escolaridade e Carreira; (c) Definição de conceitos ligados à área da Psicologia Vocacional; (d) Definição, conceptualização e objectivos da Educação para a Carreira; (e) Educação para a Carreira: Situação em Portugal; (f) Introdução às Teorias do Desenvolvimento da Carreira; (g) Desenvolvimento vocacional na infância: objectivos e tarefas vocacionais; (h) Características e Indicadores de Desenvolvimento Vocacional na infância. Após os conteúdos teóricos terem sido abordados, proporcionou-se um momento no qual foram apresentados e discutidos em grupo os resultados gerais relativos aos comportamentos de exploração dos educandos do jardim-de-infância, salientando o impacto das variáveis género e idade. Após a discussão em grupo, prosseguiu-se com a

apresentação dos resultados de cada sala de forma individual bem como a definição de objectivos de carreira ajustado às características das crianças e sugestões de actividades de desenvolvimento vocacional.

No quadro 3, apresenta-se uma descrição sintetizada da acção de consultoria psicológica no âmbito da Educação para a Carreira, baseada no manual da presente intervenção elaborado para o efeito (Chaves & Taveira, 2007). Por último, a fase final do modelo de consultoria comportamental corresponde à avaliação do plano de intervenção. Assim sendo, os resultados relativos à avaliação processual e dos resultados da presente intervenção são, em seguida, apresentados.

RESULTADOS

De acordo com Faria e Taveira (2007), a avaliação compreensiva da eficácia de intervenções implica, por um lado, a avaliação dos resultados e, por outro, a avaliação do processo. Nesta linha, apresenta-se, num primeiro momento, uma avaliação qualitativa e quantitativa dos resultados da intervenção efectuada. Seguidamente, procede-se a uma avaliação qualitativa do processo levada a cabo pela mesma.

No que concerne às análises estatísticas dos resultados – descritivas e inferenciais - estas foram realizadas com o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) para Windows (*versão* 14.0). Tendo em conta a composição da amostra e o facto relacionado da análise exploratória de dados ter revelado que os pressupostos para a utilização de estatística paramétrica não se encontram cumpridos, realizaram-se estatísticas não-paramétricas, nomeadamente, os testes de diferenças não - paramétricos de Mann-Whitney e de Wilcoxon.

Quadro 3 – Plano de

Pré-teste		
Objectivos específicos	Actividades	Materiais/recursos
- Avaliar os conhecimentos das educadoras acerca da relação entre ensino/aprendizagem e carreira, das competências em Educação para a Carreira e as crenças e atitudes face à Orientação Vocacional, bem como os conhecimentos e opiniões acerca da Educação para a Carreira	Preenchimento do questionário de conhecimentos e opiniões acerca da Educação para a Carreira (adaptado de Taveira & Soares, 2001) Preenchimento do questionário NEFEC-P (Taveira & Gomes, 1999)	Questionários
Sessão 0		
- Contactar com as instalações físicas de todas as salas do jardim-de-infância - Conhecer as rotinas e modos de funcionamento do jardim-de-infância - Caracterizar a população escolar em termos de comportamentos de exploração e de vinculação, na perspectiva do educador de infância	Entrevista individual semi-estruturada Observação ecológica ao longo de um dia Preenchimento da Lista de Verificação para o Profissional de Educação (Araújo & Taveira, 1999) para cada criança que frequenta o jardim-de-infância	Guião de Entrevista Inicial semi-estruturada Questionários
Sessão 1		
- Apresentar os objectivos gerais da acção de formação e os objectivos específicos da sessão; - Sensibilizar as educadoras para a relevância da Educação para a Carreira no contexto educativo nacional; - Descrever a relação entre escolaridade e desenvolvimento da carreira; - Avaliar e discutir concepções e crenças irracionais em relação aos conceitos de carreira, desenvolvimento vocacional e orientação vocacional; - Definir e descrever os objectivos e a fundamentação teórica da Educação para a Carreira; - Consciencializar acerca do papel central do educador/professor no processo de desenvolvimento vocacional; - Identificar intenções explícitas e implícitas de educação vocacional;	Exploração em grupo da relação entre abandono escolar e intervenções vocacionais; Preenchimento da ficha “O que é a carreira?” e discussão em grupo das diversas concepções de carreira; Apresentação do “Arco-íris da Carreira” e relação com outros conceitos da Psicologia Vocacional; Exploração em grupo das concepções acerca da Orientação Vocacional; Apresentação do modelo de Educação para a Carreira (definição, elementos caracterizadores, fundamentação teórica, intervenientes chave e situação em Portugal); Revisão crítica das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e da Lei-Base do Sistema Educativo português	Equipamento multimédia Diálogo Exposição oral com apoio de uma apresentação em formato <i>Powerpoint</i> Ficha “Alguns dados estatísticos acerca do abandono escolar, insucesso e escolarização” Ficha “O que é a carreira?” Ficha “Arco-íris da Carreira” Orientações Curriculares e Lei-Base do Sistema Educativo português
Sessão 2		
- Desenvolver conhecimentos acerca das teorias do desenvolvimento vocacional; - Caracterizar o desenvolvimento vocacional durante a infância em termos de objectivos e tarefas vocacionais; - Apresentar indicadores de desenvolvimento vocacional em idade pré-escolar; - Descrever os resultados de exploração do meio ambiente dos educandos do jardim-de-infância; - Definir áreas prioritárias de intervenção vocacional nos educandos; - Estabelecer objectivos e actividades de desenvolvimento da carreira em cada sala do jardim-de-infância; - Avaliar a acção de formação;	Apresentação e exploração das teorias de desenvolvimento vocacional; Discussão acerca das tarefas vocacionais na idade adulta; Exploração do desenvolvimento vocacional na infância; Apresentação do modelo interactivo de desenvolvimento vocacional na infância; Caracterização e exploração das áreas de exploração do meio ambiente dos educandos do jardim-de-infância; Preenchimento e exploração em grupo da ficha de integração de conteúdos; Preenchimento da ficha de avaliação da acção de formação;	Equipamento multimédia Diálogo Apresentação em formato <i>Powerpoint</i> Ficha “Tarefas Vocacionais na Idade Adulta” Ficha “Modelo Interactivo de Desenvolvimento Vocacional na infância” Ficha de resultados de exploração das crianças do Jardim-de-Infância Ficha de integração dos conteúdos Ficha de avaliação da acção de formação
Pós-teste		
- Avaliar os conhecimentos das educadoras acerca da relação entre ensino/aprendizagem e carreira, das competências em Educação para a Carreira e as crenças e atitudes face à Orientação Vocacional, bem como os conhecimentos e opiniões acerca da Educação para a Carreira, após o plano de tratamento	Preenchimento do questionário de conhecimentos e opiniões acerca da Educação para a Carreira (adaptado de Taveira & Soares, 2001) Preenchimento do questionário NEFEC-P (Taveira & Gomes, 1999)	Questionários

Avaliação dos resultados

Geralmente, nos estudos *quasi* - experimentais a distribuição dos participantes nas condições (i.e., controlo e tratamento) é aleatória, garantindo a equivalência dos grupos (Faria & Taveira, 2007). Todavia, como já foi mencionado, neste estudo, a distribuição dos participantes nos grupos não foi aleatória e possivelmente os grupos poderão não ser equivalentes à partida. Por conseguinte, testou-se a equivalência dos grupos no momento pré-teste, através da análise das características das duas condições, para avaliar se as possíveis diferenças no momento pós-teste são resultado do plano de intervenção.

Resultados do pré-teste

No quadro 4, apresentam-se as respostas das educadoras dos grupos de tratamento e de controlo, no que concerne ao questionário sobre os Conhecimentos e Opiniões em Educação para a Carreira. De modo a garantir o anonimato dos participantes, sem comprometer a apresentação dos dados recolhidos, optou-se por recorrer as letras iniciais dos nomes das educadoras.

Quadro 4 – Respostas dos participantes em termos de Conhecimentos e Opiniões acerca da Educação para a Carreira

Conhecimentos e Opiniões acerca da Educação para a Carreira	Grupo Tratamento N=4				Grupo Controlo N=3		
	Educadoras				Educadoras		
	T	P	A	M	A	B	C
1. Já ouviu falar, alguma vez, em Educação para a Carreira ou Educação Vocacional?	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
2. Está sensibilizado/a e preocupado/a com esta temática?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
3. Acha pertinente a introdução de uma abordagem à educação vocacional no curso de Educação de Infância?	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim
4. A sua formação é suficiente para desenvolver e implementar objectivos e estratégias no âmbito da Educação Vocacional?	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim	Não

Globalmente, no pré-teste, todas as participantes revelam nunca terem ouvido falar em Educação para a Carreira, e por isso, estarem sensibilizadas para aprender mais sobre o tema. No mesmo sentido, todas as educadoras mencionaram a pertinência de introduzir uma disciplina no curso de Educação de Infância acerca da Educação para a Carreira. Todavia, três educadoras, duas do grupo de tratamento e uma do grupo de controlo, referiram possuir formação suficiente para desenvolver e implementar objectivos e estratégias no âmbito da Educação para a Carreira (cf. quadro 4).

No quadro 5, apresentam-se os valores de média e desvio-padrão das educadoras dos grupos de tratamento e de controlo, no pré-teste, nos três factores avaliados pelo NEFEC-P no que respeita às Necessidades de Formação no âmbito da Educação para a Carreira.

Quadro 5 – Médias e desvios-padrão dos factores do NEFEC-P, no pré-teste, nos grupos de tratamento e de controlo

	Score min-max	Grupo Tratamento N=4		Grupo Controlo N=3	
		Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
F1 – Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira	1 - 5	3.53	0.19	4.04	0.07
F2 – Competências em Educação para a Carreira	1 – 5	3.63	0.31	4.20	0.85
F3 - Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional	1 – 5	3.43	0.23	3.48	0.40

Como é possível observar pela leitura do quadro 4, todas as participantes consideram a influência que algumas actividades de aprendizagem podem ter na promoção do desenvolvimento da carreira dos seus educandos (i.e., possuem conhecimentos acerca da relação entre o ensino/aprendizagem e a Educação para a Carreira – Factor 1).

Relativamente ao segundo factor – percepção das Competências em Educação para a Carreira – os resultados revelam que as educadoras se percebem como profissionalmente competentes e preparadas para implementar intervenções de Educação para a Carreira nas suas salas de aula. Importa mencionar que os resultados obtidos pelas educadoras do grupo de controlo, no pré-teste, nestes dois factores foram mais elevados do que no grupo de tratamento.

No quadro 6, na página seguinte, apresentam-se os itens do Factor 3 do NEFEC-P – Crenças e Atitudes face à Orientação Vocacional - assinalados pelos grupo de tratamento e grupo de controlo, no pré-teste. Importa referir que alguns itens são invertidos (os itens 1, 3, 4, 5, 13, 14, 18 e 20).

De um modo geral, as participantes de ambos os grupos registaram uma visão adequada do processo e das intervenções de Orientação Vocacional, bem como do papel dos profissionais de orientação quando responderam aos itens do Factor 3. Salienta-se que as crenças erradas evidenciadas nas respostas aos itens 14 e 20 foram assinaladas pela totalidade dos participantes. Além disso, todas as educadoras referiram a necessidade em aumentar os seus conhecimentos acerca das teorias de desenvolvimento vocacional, bem como o interesse em frequentar uma acção de formação no âmbito da Educação para a Carreira, com excepção da educadora M. do grupo de tratamento.

Relativamente ao grupo de tratamento, as respostas aos itens 4, 13, 14 e 20 das educadoras demonstram uma falta de conhecimento ou a existência de crenças erradas em relação ao processo de Orientação Vocacional e na Educação para a Carreira. Por sua vez, as educadoras do grupo de controlo revelaram possuir algumas crenças erradas relativamente ao processo de Orientação Vocacional, nomeadamente nos itens 1, 2, 11, 14, 18 e 20.

Quadro 6 – Crenças Erradas assinaladas pelas educadoras do grupo de tratamento no Factor 3 do NEFEC-P

Itens	Grupo Tratamento				Grupo Controlo		
	T	P	A	M	A	B	C
Item 1 – “Existe uma formação ou profissão ideal para cada indivíduo”	X				X	X	
Item 2 - Em geral, reforça-se a ideia de que existe uma formação ou profissão adequada para cada indivíduo.		X				X	X
Item 3 – A oferta de informação ou testes vocacionais na adolescência ou à entrada na vida adulta é suficiente para ajudar a pessoa a definir a sua vida vocacional.				X			

Item 4 – “O processo de orientação vocacional das pessoas refere-se essencialmente à escolha de uma profissão”	X		X	X			
Item 5 – “Quando se aborda a problemática da orientação vocacional das pessoas deve-se valorizar, sobretudo, o trabalho remunerado realizado nos contextos profissionais”							
Item 6 – “Cada indivíduo pode obter sucesso e satisfação numa variedade de cursos e profissões”.	X						X
Item 7 – “Indivíduos com características diferentes podem inserir-se com sucesso num mesmo ambiente profissional”							
Item 8 – “Todas as formações, profissões ou empregos devem ser valorizados de igual modo”.							
Item 9 – “Em geral, reforça-se a ideia de que existem formações, profissões ou empregos melhores do que os outros”.							
Item 10 – “A orientação vocacional relaciona-se mais com a preparação para o trabalho em geral e menos com a preparação para uma profissão específica”.			X	X			X
Item 11 – “A escola e a casa são contextos de trabalho, em muito semelhantes aos contextos de trabalho profissional”.				X	X		X
Item 12 – “A orientação vocacional das pessoas é um processo contínuo, ao longo da vida, e muito mais do que uma tomada de decisão profissional”							
Item 13 - “As crianças e os jovens que estão indecisos quanto às suas opções vocacionais não sabem o que querem e podem vir a ter problemas”	X	X	X				
Item 14 - “Quanto mais informadas as pessoas estiverem sobre as opções escolares e profissionais, mais depressa e melhor tomem as suas decisões vocacionais”	X	X	X	X	X	X	X
Item 15 – “As necessidades e os problemas de orientação vocacional variam em função da fase do desenvolvimento em que se encontram (ex.: infância, adolescência, idade adulta, velhice)”.		X					
Item 16 – “Seria importante aumentar os meus conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento vocacional”							
Item 17 – “A ajuda vocacional pode variar em função das características dos sujeitos e dos seus problemas vocacionais”.							
Item 18 – “A intervenção dos profissionais da orientação, destina-se, sobretudo, a apoiar as pessoas em momentos de tomada de decisão vocacional”.			X			X	X
Item 19 – “É possível educar as pessoas para pensar, sentir e comportar-se de modo mais adequado no que respeita à vida vocacional”							
Item 20 - “Para se infundirem objectivos de educação vocacional nos currículos, de modo interessante e significativo, é necessário atribuir mais tempo e recursos aos educadores/professores”	X	X	X	X	X	X	X

Para avaliar a existência de possíveis variações nos resultados entre os dois grupos – grupo de tratamento e grupo de controlo – no pré-teste bem como determinar a equivalência dos grupos no início da intervenção, utilizou-se o teste de diferenças não-paramétrico de Mann-Whitney. No quadro 7, apresentam-se os valores de pré-teste nos três factores avaliados pelo NEFEC-P.

Quadro 7 – Diferenças entre grupo de tratamento e grupo de controlo nos factores do NEFEC-P no momento pré-teste

	Grupo Tratamento Ordem Média N=4	Grupo Controlo Ordem Média N=3	Z
F1 – Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira	2.50	6.00	-2.14*
F2 – Competências em Educação para a Carreira	3.25	5.00	-1.06
F3 - Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional	4.00	4.00	.000

* p<.05

A leitura do quadro 7 permite constatar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de controlo e o grupo de tratamento, no pré-teste, no factor 1 do NEFEC-P, sendo que o grupo de controlo tende a ter conhecimentos mais elevados acerca da relação existente entre ensino/aprendizagem e a Educação para a Carreira ($z = -2.14$, $p < .05$). Relativamente aos dois restantes factores avaliados pelo NEFEC-P, não foram registadas diferenças estatisticamente significativas entre os dois grupos.

Em termos gerais, os resultados apresentados permitem-nos concluir que, no momento do pré-teste, o grupo de controlo e o grupo de tratamento são parcialmente equivalentes no que concerne as necessidades de formação no âmbito da Educação para a Carreira.

Resultados do pós-teste

No quadro 8 apresentam-se os valores de média e desvios-padrão das participantes do grupo de controlo e grupo de tratamento relativamente aos factores avaliados pelo NEFEC-P, no momento do pós-teste.

Quadro 8 – Médias e desvios-padrão dos factores do NEFEC-P, no momento pós-teste, nos grupos de tratamento e de controlo

		Grupo Tratamento N=4			Grupo Controlo N=3	
		Score min-max	Média	Desvio- Padrão	Média	Desvio- Padrão
F1	– Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira	1 – 5	4.17	0.43	3.92	0.67
F2	– Competências em Educação para a Carreira	1 – 5	4.10	0.79	3.80	0.26
F3	– Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional	1 – 5	4.10	0.37	3.32	0.27

Como é possível observar pela leitura do quadro 8, todas as participantes consideram a influência que algumas actividades de aprendizagem podem ter na promoção do desenvolvimento da carreira dos seus educandos (i.e., possuem conhecimentos acerca da relação entre o ensino/aprendizagem e a Educação para a Carreira – Factor 1).

Relativamente ao segundo factor – percepção das Competências em Educação para a Carreira – os resultados revelam que as educadoras se percebem como profissionalmente competentes e preparadas para implementar intervenções de Educação para a Carreira nas suas salas de aula.

Importa mencionar que a situação inverteu-se no pós-teste, sendo que os resultados obtidos pelas educadoras do grupo de tratamento, no pré-teste, nos três factores, foram mais elevados do que no grupo de controlo. Assim, sendo, as educadoras do grupo de tratamento parecem possuir mais conhecimentos acerca das várias dimensões avaliadas pelo NEFEC-P, comparado com o grupo de controlo.

No quadro 9, apresentam-se os itens do Factor 3 do NEFEC-P – Crenças e Atitudes face à Orientação Vocacional - assinalados pelos grupo de tratamento e grupo de controlo, no momento pós-teste.

Quadro 9 – Momento Pós-Teste: Crenças acerca da orientação vocacional no grupo tratamento das educadoras de infância

Itens	Grupo Tratamento				Grupo Controlo		
	T	P	A	M	A	B	C
Item 1 – “Existe uma formação ou profissão ideal para cada indivíduo”					X	X	X
Item 2 - Em geral, reforça-se a ideia de que existe uma formação ou profissão adequada para cada indivíduo.		X					
Item 3 – A oferta de informação ou testes vocacionais na adolescência ou à entrada na vida adulta é suficiente para ajudar a pessoa a definir a sua vida vocacional.							
Item 4 – “O processo de orientação vocacional das pessoas refere-se essencialmente à escolha de uma profissão”				X			
Item 5 – “Quando se aborda a problemática da orientação vocacional das pessoas deve-se valorizar, sobretudo, o trabalho remunerado realizado nos contextos profissionais”							
Item 6 – “Cada indivíduo pode obter sucesso e satisfação numa variedade de cursos e profissões”.							X
Item 7 – “Indivíduos com características diferentes podem inserir-se com sucesso num mesmo ambiente profissional”				X			
Item 8 – “Todas as formações, profissões ou empregos devem ser valorizados de igual modo”.							X
Item 9 – “Em geral, reforça-se a ideia de que existem formações, profissões ou empregos melhores do que os outros”.			X				
Item 10 – “A orientação vocacional relaciona-se mais com a preparação para o trabalho em geral e menos com a preparação para uma profissão específica”.				X			
Item 11 – “A escola e a casa são contextos de trabalho, em muito semelhantes aos contextos de trabalho profissional”.					X		X
Item 12 – “A orientação vocacional das pessoas é um processo contínuo, ao longo da vida, e muito mais do que uma tomada de decisão profissional”							
Item 13 - “As crianças e os jovens que estão indecisos quanto às suas opções vocacionais não sabem o que querem e podem vir a ter problemas”	X					X	X
Item 14 - “Quanto mais informadas as pessoas estiverem sobre as opções escolares e profissionais, mais depressa e melhor tomem as suas decisões vocacionais”					X	X	X
Item 15 – “As necessidades e os problemas de orientação vocacional variam em função da fase do desenvolvimento em que se encontram (ex.: infância, adolescência, idade adulta, velhice)”.							
Item 16 – “Seria importante aumentar os meus conhecimentos sobre as teorias do desenvolvimento vocacional”							
Item 17 – “A ajuda vocacional pode variar em função das características dos sujeitos e dos seus problemas vocacionais”.							
Item 18 – “A intervenção dos profissionais da orientação, destina-se, sobretudo, a apoiar as pessoas em momentos de tomada de decisão vocacional”.						X	X
Item 19 – “É possível educar as pessoas para pensar, sentir e comportar-se de modo mais adequado no que respeita à vida vocacional”							
Item 20 - “Para se infundirem objectivos de educação vocacional nos currículos, de modo interessante e significativo, é necessário atribuir mais tempo e recursos aos educadores/professores”						X	

De um modo geral, as participantes do grupo de tratamento registaram melhorias em termos das crenças acerca do processo e das intervenções de Orientação Vocacional bem como do papel dos profissionais de orientação quando responderam aos itens do Factor 3. Com efeito, o número de crenças

erradas assinaladas por cada educadora do grupo de tratamento diminuí consideravelmente após a intervenção. Contudo, algumas crenças mantiveram-se no caso das educadoras P (item 2) e M (itens 4 e 10). Por outro lado, as educadoras T e A assinalaram crenças erradas que não apresentavam no pré-teste (item 13 e item 9, respectivamente).

No caso do grupo de controlo, constatou-se que as crenças associadas aos itens 2, 7 e 20 não foram assinaladas no pós-teste, contrariamente ao que aconteceu no pré-teste. Todavia, os participantes do grupo de controlo evidenciam, uma falta de conhecimento em relação ao processo de Orientação Vocacional e na Educação para a Carreira, comparado com o grupo de tratamento.

Diferenças entre os momentos de pré-teste e de pós-teste

De modo a avaliar a existência de diferenças entre o pré e o pós-teste, efectuou-se o teste de diferenças não-paramétrico de *Wilcoxon* para o grupo de tratamento e o grupo de controlo (cf. quadro 10).

Quadro 10 – Teste de Wilcoxon para amostras emparelhadas no pré e no pós-teste

Medidas	Grupo Tratamento N=4					Grupo Controlo N=3				
	(+)	(-)	(=)	z	P	(+)	(-)	(=)	Z	p
F1 – Relação entre Ensino/Aprendizagem e Educação para a Carreira	4	0	0	-1.84	.066	2	1	0	.000	1.000
F2 – Competências em Educação para a Carreira	3	1	0	-1.10	.273	1	2	0	-1.07	.285
F3 - Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional	4	0	0	-1.82	.068	1	2	0	-1.07	.285

Como é possível observar no quadro 10, embora os resultados do grupo de tratamento tenham melhorado nos três factores entre o pré e o pós-teste, estas diferenças não são estatisticamente significativas. Especificamente, a totalidade dos participantes do grupo de tratamento melhoraram as suas pontuações no pós-teste nos factores 1 e 3, sendo os resultados marginalmente significativos. Deste modo, a H1 não foi comprovada.

Por sua vez, é possível verificar que as pontuações de algumas educadoras do grupo de controlo foram menos elevados no pós-teste nos três factores do NEFEC, embora estas diferenças não estatisticamente significativas. Por conseguinte, a H2 foi confirmada.

No quadro 11, apresentam-se as diferenças entre o grupo de tratamento e o grupo de controlo relativamente aos resultados obtidos pelo grupo de tratamento e pelo grupo de controlo no pós-teste.

Quadro 11 – Teste Mann-Whitney entre os resultados do NEFEC-P do grupo de tratamento e o grupo de controlo no momento pós-teste

	Grupo Tratamento Ordem Média N=4	Grupo Controlo Ordem Média N=3	Z
F1 – Relação entre Ensino/Aprendizagem e	4.13	3.83	-1.78

Educação para a Carreira			
F2 – Competências em Educação para a Carreira	4.13	3.83	-1.78
F3 - Crenças e atitudes face à Orientação Vocacional	5.50	2.00	-2.12*

*p<.05

No quadro 11, verifica-se que os resultados do grupo de tratamento obtidos no pós-teste nos três factores do NEFEC-P são mais altos do que os do grupo de controlo, embora as diferenças sejam estatisticamente significativas somente para o factor 3 ($z = -2.12$, $p < .05$). Assim, as educadoras do grupo de tratamento apresentam um nível de conhecimentos mais adequados em relação ao processo de orientação vocacional do que as educadoras do grupo de controlo, após o plano de intervenção. Por conseguinte, a hipótese 3 foi parcialmente comprovada.

Avaliação do processo

Relativamente a avaliação do processo da presente intervenção, foi pedido às educadoras do grupo de tratamento para preencherem um questionário elaborado para este fim no final da acção de formação. Assim, uma análise qualitativa das respostas das educadoras revela que todos os aspectos abordados pelo questionário foram avaliados de forma positiva, tais como, a percepção dos objectivos terem sido alcançados, o interesse dos conteúdos para a função exercida, a aplicabilidade dos conhecimentos na prática profissional, o desempenho do formador (e.g., domínio dos conteúdos, comunicação, capacidade para despertar interesse, relacionamento com os formandos, empenhamento), a adequação e acessibilidade da documentação e dos meios audio-visuais utilizados, a duração da acção de formação bem como a apreciação global da acção de formação. Os aspectos positivos e negativos salientados pelas educadoras estão sintetizados no quadro 12.

Quadro 12 – Aspectos positivos e negativos da acção de formação apontados pelas educadoras de infância

Educadoras	T	P	A	M
Aspectos positivos	- Relevância dos conteúdos para a prática profissional; - Adequação do modelo de Educação para a Carreira no contexto das Orientações Curriculares para a Educação pré-escolar;	- Consciencialização acerca da importância da Educação para a Carreira em idade pré-escolar bem como do trabalho desenvolvido nesta área;	- Interação formadora – formandos; - Acessibilidade dos conteúdos apresentados;	- Personalização da acção de formação (parte dos dados acerca da exploração por parte dos educandos do jardim-de-infância);
Aspectos negativos	- Proporcionar um momento adicional de apoio por parte do formador para aumentar a aplicabilidade dos conhecimentos;	Não sinalizou nada	Não sinalizou nada	Não sinalizou nada

Relativamente aos resultados da entrevista de seguimento, realizada junto das educadoras do grupo de tratamento, um mês após a avaliação pós-teste, verifica-se que a implementação dos objectivos e das actividades de desenvolvimento vocacional definidas durante a acção de formação, por parte destas profissionais, não foi sistematizada nem contínua (cf. quadro 13). Com efeito, uma das educadoras não desenvolveu actividades no âmbito da Educação para a Carreira junto dos seus educandos, devido à falta

de tempo para planificar actividades neste domínio bem como à prioridade dada em responder aos objectivos dos diversos projectos do Agrupamento. Além disso, as restantes educadoras desenvolveram algumas actividades neste âmbito de forma espontânea (i.e., surgiu algum acontecimento que despoletou este tipo de iniciativas) embora muito esporadicamente, evidenciando alguma capacidade para intencionalizar actividades de aprendizagem em termos de Educação para a Carreira que necessita de ser treinada e desenvolvida.

Quadro 13 – Respostas das educadoras de infância do grupo de tratamento na entrevista de seguimento

Educadoras	T	P	A	M
Implementação das actividades de desenvolvimento vocacional	Sim	Sim	Sim	Não
Exemplos de actividades desenvolvidas	- Diálogo espontâneo com os educandos acerca do planeamento vocacional e da perspectiva temporal de carreira - Reforço positivo dos hábitos de trabalho adequados	- Diálogo espontâneo com os educandos acerca da estereotípia dos papéis de género associados ao trabalho - Experiência de troca de papéis de género na área da Casa da sala	- Experiência de troca de papéis de género na área da Casa da sala	Não se aplica
Dificuldades vivenciadas	- Dificuldade em desenvolver actividades práticas de desenvolvimento vocacional	- Falta de tempo para planificar as actividades de desenvolvimento vocacional	- Falta de tempo para planificar as actividades de desenvolvimento vocacional - Dificuldade em desenvolver actividades práticas de desenvolvimento vocacional	- Falta de tempo para planificar actividades de desenvolvimento vocacional - Prioridade dada às actividades do Projecto Educativo e do Projecto Curricular do jardim-de-infância

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo tinha por finalidade avaliar a eficácia de uma acção de consultoria junto de educadoras de infância no âmbito da Educação para a Carreira. Os resultados obtidos no pré-teste revelaram que os participantes, de ambos os grupos em estudo, não tinham conhecimentos acerca da Educação para a Carreira, evidenciando falta de preparação para desenvolver objectivos e actividades de carreira. Neste sentido, os participantes apresentavam motivação e interesse em adquirir conhecimentos neste domínio, corroborando os dados já existentes na literatura (Development Associates, 1975, citados por Rodriguez & Carmona, 1995; Gomes, 2000; Gomes & Taveira, 2001; Soares, 2002). Além disso, todos os participantes mencionaram a importância de introduzir uma disciplina neste âmbito na sua formação profissional. Com efeito, Gomes (2000) revela a lacuna ao nível curricular dos cursos de formação inicial de professores na área da Educação para a Carreira.

Uma análise das necessidades de formação no âmbito da Educação Vocacional junto do grupo de tratamento revelou a pertinência de intervir neste âmbito, nomeadamente na desmistificação de crenças e

atitudes face à Orientação Vocacional existentes junto deste grupo, no aumento da percepção de competências em Educação para a Carreira e no conhecimento acerca da relação entre os processos de ensino/aprendizagem e da carreira. Assim sendo, optou-se por definir um plano de intervenção baseado nos modelos de consultoria comportamental e organizacional de modo a responder às necessidades das educadoras do grupo tratamento na área da Educação para a Carreira. Com efeito, esta modalidade de intervenção revela-se eficaz (e.g., Sheridan et al., 2001), permitindo uma intervenção indirecta de cariz preventivo junto de um grande número de crianças (Meyers, 2002).

Os resultados obtidos, após o plano de tratamento, revelam melhorias nos valores do pós-teste comparado com o pré-teste no grupo tratamento em termos de competências em Educação para a Carreira, de conhecimento acerca da relação entre carreira e ensino/aprendizagem bem como das crenças e atitudes face à Orientação Vocacional, embora as diferenças não sejam estatisticamente significativas, não sendo confirmada a primeira hipótese deste estudo. No que se refere ao grupo controlo, não se registaram diferenças estatisticamente significativas entre os resultados entre o pré e o pós-teste nos valores do NEFEC-P. Assim, as educadoras do grupo controlo não aumentaram os seus conhecimentos no domínio da Educação Vocacional do pré para o pós-teste, confirmando a segunda hipótese do estudo. Por último, constatou-se, uma diferença estatisticamente significativa entre o grupo experimental e o grupo controlo, no pós-teste, somente em termos de crenças e atitudes face ao processo de Orientação Vocacional, mais favoráveis ao grupo tratamento, indicando para um potencial efeito da intervenção desenvolvida. Deste modo, é possível constatar que a intervenção delineada obteve um impacto moderado no grupo tratamento, em termos dos objectivos definidos.

Apesar de os resultados serem moderados, importa não negligenciar o seu efeito positivo, sendo de referir factores explicativos da sua eficácia. Com efeito, as educadoras do grupo tratamento indicaram aspectos positivos da intervenção, considerados pela literatura como elementos-chave para o sucesso de acções de consultoria psicológica com professores, nomeadamente, a congruência do tema abordado com a prática profissional dos consultantes (Gutkin & Curtis, 1999), a acessibilidade dos conteúdos (Curtis & Stollar, 1995; Elliott, 1988, citado por Broughton & Hester, 1993), a qualidade da relação entre o consultor e o consultante (Erchul, Raven & Ray, 2001), bem como a compatibilidade da proposta de intervenção com o ambiente ecológico dos consultantes (Gutkin & Curtis, 1999; Scanlon, Schumaker & Deshler, 1994). Com efeito, a adopção de propostas de intervenção que não são consistentes com a realidade profissional tendem a não ser bem aceites pelos consultantes, devido à falta de identificação com o processo (Scanlon et al., 1994).

Por outro lado, a avaliação do processo permitiu observar a presença de elementos que poderão justificar a irregularidade e falta de sistematização da implementação da intervenção proposta, por parte das educadoras do grupo tratamento. De facto, uma das educadoras deste grupo frisou a necessidade de existir um maior acompanhamento após a intervenção, por parte do consultor, na definição de objectivos e de actividades no âmbito do desenvolvimento vocacional devido às dificuldades vivenciadas neste domínio. Neste sentido, a investigação tem demonstrado que intervenções face às quais os consultantes

se auto-percepcionam como competentes na sua aplicação têm maior probabilidade de serem aceites e implementadas (Gutkin & Curtis, 1999). Todavia, ao longo da intervenção, o consultor procurou envolver os consultantes no desenvolvimento das medidas de intervenção, uma vez que a investigação menciona a maior receptividade das actividades desenvolvidas num tipo de postura mais activa por parte do consultante (Scanlon et al., 1994). Assim sendo, será importante apostar futuramente, num tipo de intervenção não pontual mas mais prolongada e sistemática junto dos profissionais da Educação de Infância, no âmbito da Educação para a Carreira (e.g., integrar a participação do psicólogo nas reuniões semanais das educadoras de infância com a finalidade de colaborar na infusão de objectivos de carreira nas actividades previstas e/ou sugerir novas actividades no âmbito da Educação para a Carreira). Além disso, o facto do processo de consultoria não ter sido iniciado a pedido dos consultantes (mas ter sido antes da iniciativa da autora), poderá explicar, parcialmente, o impacto pouco duradouro da intervenção junto dos participantes (Gutkin & Curtis, 1999), embora os participantes tenham incluído o estudo de forma voluntária e tenham referido o interesse em participar em acções de formação no domínio da Educação para a Carreira.

Um outro aspecto que poderá justificar os resultados acerca da eficácia da intervenção desenvolvida neste estudo prende-se com a experiência profissional das educadoras do grupo tratamento. Com efeito, Broughton e Hester (1993) revelam que os professores com uma maior experiência profissional poderão considerar novas intervenções como menos essenciais e necessárias.

No mesmo sentido, a fase do desenvolvimento da carreira em que as educadoras do grupo tratamento se encontram poderão estar na origem na dificuldade em implementar os objectivos de carreira definidos durante a acção de formação. Com efeito, duas das educadoras do grupo tratamento (P. e M.) encontram-se numa fase final da carreira (aposentação prevista em breve) e as restantes duas profissionais (T. e A.) estão na fase avançada da carreira mas com a reforma prevista só daqui a uma década. Assim, de acordo com o modelo de desenvolvimento da carreira de Super (1953), os indivíduos que se inserem na fase de declínio da carreira poderão manifestar um menor investimento e interesse na sua ocupação profissional, dedicando um maior dispêndio de energia na planificação da reforma (Savickas, 2003), e por conseguinte, estarem menos inclinadas em aceitar novas propostas de intervenção educativas nesta fase das suas carreiras profissionais. Do mesmo modo, as educadoras que se encontram numa fase de manutenção/consolidação da carreira poderão estar a manter o seu auto-conceito vocacional através de um estilo de funcionamento negativo, designado de estagnação (*ibidem*). Assim, os indivíduos que usam este estilo de funcionamento, nesta fase, mantêm-se nas suas funções, realizando o mínimo de esforços possíveis. Por esse motivo, é possível hipotetizar que se a intervenção tivesse sido desenvolvida junto do grupo controlo teria obtido resultados mais significativos, constituindo uma potencial estratégia suplementar para o exercício da sua função profissional. Com efeito, as educadoras deste grupo possuem uma experiência profissional menor a 5 anos (versus mais de 16 anos no grupo tratamento) e encontram-se numa fase inicial de desenvolvimento da carreira, na qual

procuram estabelecer o seu auto-conceito vocacional na sua escolha ocupacional e evidenciam um maior envolvimento na sua vida profissional (Savickas, 2003)

Um último aspecto essencial para a compreensão dos resultados obtidos remete para o facto da aceitação do tratamento depender, em larga medida, da organização da instituição bem como do seu grau de abertura à mudança (Broughton & Hester, 1993). Com efeito, embora a intervenção junto do grupo tratamento tenha sido efectuada junto de todos os profissionais de Educação de Infância do estabelecimento de ensino, importa realçar que o jardim-de-Infância em questão encontra-se inserido numa escola do 1º Ciclo de Ensino Básico, dependente, por sua vez, de um Agrupamento de Escolas de maior dimensão. De facto, a natureza do apoio fornecido pelos Conselho Executivo e Pedagógico face à temática da Educação para a Carreira poderá influenciar a aceitação da intervenção por parte das educadoras. Neste sentido, uma educadora do grupo tratamento mencionou não ter tido disponibilidade para desenvolver e implementar actividades de desenvolvimento de carreira junto dos seus educandos, visto considerar, de forma prioritária, centrar-se nos objectivos dos Projectos Educativos e Curriculares na planificação das actividades. Por conseguinte, poderá ser fundamental apostar em intervenções neste âmbito, alargadas a todos os estabelecimentos de ensino do Agrupamento bem como apostar no envolvimento dos órgãos de gestão do Agrupamento neste processo, através da integração de objectivos de Educação para a Carreira no Projecto Educativo, por exemplo, com vista a promulgar uma maior aceitação da proposta de intervenção junto dos agentes educativos. No caso do grupo controlo, visto este não estar integrado num Agrupamento de Escolas, é possível hipotetizar que as educadoras não experienciarão este tipo de dificuldade, visto constituírem a Coordenação Pedagógica da Instituição, permitindo uma maior margem de intervenção por parte do psicólogo bem como existir apenas um Projecto Educativo e, por conseguinte, menos constrangimentos e limitações na planificação das actividades.

Em suma, o estudo exploratório apresentado revelou a potencialidade deste tipo de intervenção junto dos agentes educativos, embora tenham sobressaído aspectos a melhorar, tais como, a necessidade em investir em intervenções mais prolongadas e sistemáticas no âmbito da Educação para a Carreira, de forma a colmatar as lacunas dos agentes educadores de infância e de professores do Ensino Básico neste domínio aquando da sua formação profissional inicial (ou integrar disciplinas na formação graduada deste agentes educativos), a importância da intervenção promover uma maior percepção de auto-eficácia junto dos consultantes, através de um maior acompanhamento e de técnicas tais como a modelagem, a prática supervisionada e o *feedback* (Gutkin & Curtis, 1999). Por último, será, igualmente, fundamental considerar as expectativas dos participantes associadas à sua experiência profissional bem como à fase de desenvolvimento da carreira em que se encontram, visto poder ter impacto na aceitação da intervenção proposta, assim como, incentivar a colaboração e o envolvimento dos órgãos de gestão dos estabelecimentos de ensino na definição de objectivos de carreira nos seus Projectos Educativos.

CONCLUSÃO

A Educação para a Carreira – perspectiva educativa de orientação vocacional - surgiu nos Estados Unidos, na década de 70 do século passado, como uma proposta de reforma educativa que visava ligar a escola ao trabalho, ao longo da escolaridade, através da infusão curricular, de modo a responder as dificuldades vivenciadas pelo Sistema Educativo americano (Hoyt, 1995). Com efeito, as preocupações do Governo, nessa época, centravam-se na falta de preparação dos jovens para ingressar no mundo do trabalho, bem como na elevada taxa de abandono escolar, preocupações, aliás, ainda actuais, e comuns a vários países do mundo (Balbinotti & Tétreau, 2002). Tendo em conta o lugar privilegiado dos professores no que concerne ao programa curricular, estes agentes educativos podem desempenhar, nesta abordagem, um papel importante (e.g., Hughes & Karp, 2004; Smith, 2000). Todavia, vários estudos têm apontado como limitação à concretização e eficácia deste tipo de objectivos educativos, a falta de conhecimentos e de preparação destes profissionais, no âmbito da Educação para a Carreira (Gomes, 2000; Soares, 2002).

Assim sendo, o presente estudo pretendeu apresentar a avaliação de uma intervenção exploratória no domínio da Educação Vocacional, procurando responder à necessidade de formação de educadores de infância nesta área. É incontestável apostar neste tipo de intervenção, uma vez que os programas de Educação para a Carreira poderão colmatar as deficiências actuais do Sistema Educativo português, em termos de abandono escolar e falta de preparação para o mundo profissional. De facto, vários estudos apontam para a eficácia de programas de Educação para a Carreira nestes aspectos, embora alguns resultados permanecem ambíguos (e.g., Peng, 2001, citado por Vilhjalmsdottir, 2007). Assim sendo, optou-se por uma intervenção indirecta – consultoria psicológica - junto de um grupo de agentes educativos da Educação Pré-escolar, visto ser uma estratégia de intervenção recomendada pela literatura por abranger um maior número de crianças bem como permitir uma abordagem preventiva, cuja eficácia foi comprovada (Cumming et al., 2004; Gutkin & Curtis, 1999).

Os resultados do estudo revelaram um impacto positivo, ainda que modesto, da intervenção junto dos educadores de infância. A acção de consultoria permitiu sensibilizar e aumentar o conhecimento dos educadores acerca da problemática do desenvolvimento vocacional na infância, confrontar crenças irrealistas e menos construtivas sobre a carreira e a intervenção vocacional e aumentar a consciência sobre as relações explícitas entre aprendizagem escolar e desenvolvimento vocacional. A magnitude dos resultados registados pode ficar a dever-se a algumas limitações inerentes ao estudo, nomeadamente, o tamanho da amostra e as características de entrada dos participantes. Com efeito, teria sido interessante implementar a acção de consultoria junto de um maior número de profissionais da Educação da Infância. Contudo, a escassez de tempo para realizar o estudo não o permitiu. No mesmo sentido, a diferença de idade entre os grupos de tratamento e de controlo, poderá igualmente ter influenciado os resultados, uma vez que os objectivos de carreira poderão ser distintos e reflectir-se de modo distinto na implementação dos objectivos de desenvolvimento vocacional junto dos educandos,

por parte dos dois grupos. Por último, a falta de envolvimento da comunidade e dos pais na acção de consultoria desenvolvida poderá estar na origem de um impacto moderado da intervenção, visto estes elementos serem, igualmente, essenciais no âmbito da Educação para a Carreira (Gomes, 2000).

Relativamente às implicações para a prática e para direcções futuras da investigação, é incontestável a necessidade de promover e avaliar a eficácia de acções de intervenção não pontuais junto dos agentes educativos, bem como integrar os órgãos de gestão das instituições de ensino de modo a acção obter um maior impacto. No mesmo sentido, é importante que os cursos de formação de Ensino Superior dos educadores de infância e de professores do Ensino Básico apostem na inclusão de objectivos de aprendizagem ou até mesmo de disciplinas optativas, no âmbito da Educação para a Carreira, tal como tem acontecido nalguns cursos da Universidade do Minho (Taveira, 1996/99; Taveira, 1998).

Em suma, este estudo exploratório foi o primeiro, ao nível nacional, que pretendeu avaliar o impacto de uma intervenção de consultoria psicológica no domínio da Educação para a Carreira, demonstrando a necessidade de apostar neste tipo de intervenção bem como não restringir a actuação apenas aos professores, incluindo os órgãos de gestão das escolas, a comunidade e os pais, neste processo, tal como a literatura tem realçado (Johnson, 2000; Watts, 2001).

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, L., & Freire, T. (2007). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (4ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Anton-LaHart, J., & Rosenfield, S. (2004). A survey of preservice consultation training in school psychology programs. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 41 – 62.
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento vocacional na Infância: um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia.
- Araújo, A. & Taveira, M. C. (2006a). Estudo exploratório de precursores do desenvolvimento vocacional na infância: dados preliminares de um estudo. *Actas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, Évora, 28 – 30 de Novembro.
- Araújo, A. & Taveira, M.C. (2006b). Activação do desenvolvimento vocacional na infância: O papel promotor dos pais e professores. [Facilitating vocational development in childhood: parents and teachers as promoters]. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro, *Actas do Simpósio Internacional Activação do Desenvolvimento Psicológico* (pp. 179-188). Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.
- Araújo, S. B., & Taveira, M. C. (2002, Novembro). *O papel do educador na facilitação do desenvolvimento vocacional: uma perspectiva desenvolvimental-contextualista*. Comunicação apresentada no Seminário Internacional da APELF – Lisboa.

- Araújo, A., Taveira, M. C., & Lemos, M. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 197 - 210). Coimbra: Almedina.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: the case for a transdisciplinary approach. In M. B. Arthur, D. T. (Eds), *Handbook of career theory* (7 - 25). New York: Cambridge University Press.
- Athanasou, J., & Torrance, J. (2002). Career development in the Pacific Islands: keys issues influencing educational and vocational achievement. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 7 - 20.
- Balbinotti, M., & Tétreau, B. (2002). L'éducation à la carrière: une étude brésilienne de la validité transculturelle du Questionnaire sur l'Éducation à la Carrière. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 101 - 114.
- Baptista, C., & Costa, J. (2004). *O desenvolvimento Vocacional numa perspectiva de integração curricular*. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 172 - 180). Coimbra: Almedina.
- Beale, A., & Williams, J. C. (2000). The anatomy of an elementary school career day. *Journal of Career Development*, 26(3), 205 – 213.
- Bernes, K., Bardick, A., & Orr, D. (2007). Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 81 – 96.
- Broughton, S., & Hester, J. (1993). Effects of administrative and community support on teacher acceptance of classroom interventions. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 4(2), 169 – 177.
- Buela-Casal, G., & Sierra, J.(2003). Normas para la redacción de los casos clínicos. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 2(3), 525 – 532.
- Busse, R., Kratochwill, T., & Elliott, S. (1995). Meta-analysis for single-case consultation outcomes: applications to research and practice. *Journal of School Psychology*, 33(4), 269 – 285.
- Chaves, S., & Araújo, A. (2008). *Career Education at pre-school ages: exploratory study of a psychological consultation intervention*. Comunicação apresentada na VI Conferência de Desenvolvimento Vocacional, Portugal, Braga, Universidade do Minho, 27-29 de Fevereiro.
- Chaves, S., & Taveira, M. C. (2007). *Manual da consultoria psicológica em Educação para a Carreira*. Braga: Universidade do Minho.
- Conwill, W. (2003). Consultation and collaboration. *Consulting Psychology Journal: practice and research*, 55(4), 239 – 248.
- Cummings, J., Harrison, P., Dawson, M., Short, R., Gorin, S., & Palomares, R. (2004). The 2002 conference on the future of school psychology: implications for consultation, intervention, and prevention services. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3&4), 239 – 256.

- Curtis, M. & Stollar, S. (1995). Best practices in system-level consultation and organizational change. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices of school psychology III* (p. 51 - 58). Washington de tratamento, DC: NASP.
- Dagley, J., & Salter, S. (2004). Practice and research in career counselling and development – 2003. *The Career Development Quarterly*, 53, 98 – 157.
- Denton, C., Hasbrouck, J., & Sekaquaptewa, S. (2003). The consulting teacher: a descriptive case study in responsive systems consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 14(1), 41 – 73.
- Diéguez, A., & González, M. (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 la carrera* (pp. 79 - 122). Barcelona: U. B.
- Duarte, M. E. (2004). Políticas de desenvolvimento do potencial humano : contributos da orientação e desenvolvimento da carreira na vida adulta. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 137 - 144). Coimbra: Almedina.
- Dupont, P. (2001). Impact des travaux de Super sur l'Éducation à la Carrière: recherches et pratiques au Québec (Canada). *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 85-98.
- Erchul, W., Raven, B., & Ray, A. (2001). School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(1), 1 – 23.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2007). *Introdução à Psicologia do Desenvolvimento Vocacional – Adolescência*. Aula de Introdução à Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, Universidade do Minho, 18 de Abril.
- Ferreira, J.A., Santos, E.J., Fonseca, A.C., & Haase, R.F. (2007). Early predictors of career development: A 10-year follow-up study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 61-77.
- Flores, L., Scott, A., Wang, Y-W., Yakushko, O., McCloskey, C., Spencer, K., & Logan, S. (2003). Practice and research in career counselling and development – 2002. *The Career Development Quarterly*, 52, 98 – 131.
- Galloway, J., & Sheridan, S. (1994). Implementing scientific practices through case studies: examples using home-school interventions and consultation. *Journal of School Psychology*, 32, 385 – 413.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University.
- Greenhaus, J. H., & Callanan, G. A. (1994). *Career management* (2ª ed.). Orlando: Harcourt Brace College Publishers.
- Gomes, I. (2000). *Educação para a carreira e formação de professores*. Tese de Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Gomes, I. (2004). O Desenvolvimento Vocacional na infância: políticas e intervenções nacionais. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 181 - 190). Coimbra: Almedina.

- Gomes, I., & Taveira, M. T. (2001). Educação para a carreira e formação de professores. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho.
- Gottfredson, L.S. (2002) Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Brown, D. & Brooks, L. & Associates (Eds), *Career Choice and Development* (4th ed.) (p. 85 - 148). San Francisco, California: Jossey Bass.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155 - 176.
- Guindon, M., & Richmond, L. (2005). Practice and research in career counseling and development – 2004. *The Career Development Quarterly*, 54, 90 – 137.
- Gutkin, T. B., & Curtis, M. J. (1999). School-based consultation: theory, techniques and research. In T. B. Gutkin & C. R. Reynolds (Eds.), *The Handbook of School Psychology* (3^a ed.) (p. 577 - 611). New York: Wiley.
- Gysbers, N., & Lapan, R. (2001). The implementation and evaluation of comprehensive school guidance programs in the United States: progress and prospects. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 197 - 208.
- Harrington, T., & Harrigan, T. (2006). Practice and research in career counselling and development. *The Career Development Quarterly*, 55, 98 – 167.
- 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 la carrera* (pp. 15 - 37). Barcelona: U. B.
- Hughes, K., & Karp, M. (2004). *School-based career development: a synthesis of the literature*. New York: Teachers College Columbia University, Institute on Education and the Economy.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177 - 196.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Tese de Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Kratochwill, T., Elliott, S., & Rotto, P. (1995). Best Practices in School-based behavioral consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices of school psychology III* (p. 519 - 535). Washington de tratamento, DC: NASP.
- Lopes, C. (2004). Desenvolvimento Vocacional na infância e prevenção do abandono escolar: contributos dos Serviços de Psicologia e Orientação. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (p. 191 - 196). Coimbra: Almedina.
- Lopes, L. (2005). *Dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita. Perspectivas de avaliação e intervenção*. Porto: ASA Edições.
- Luzzo, D., & MacGregor, M. (2001). Practice and research in career counselling and development – 2000. *The Career Development Quarterly*, 50, 98 – 139.

- MacLeod, I., Jones, K., Somers, C., & Havey, J. (2001). An evaluation of the effectiveness of school-based behavioural consultation. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 12(3), 203 – 216.
- Magnuson, C. (2000). How early is too early to begin life career planning? The importance of the elementary school years. *Journal of Career Development*, 27(2), 89 – 101.
- Maguire, M. (2004). Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 179 – 192.
- Maital, S., & Scher, A. (2003). Consulting about young children: an ecosystemic developmental perspective. In J. Siegel & E. Cole (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd revised and expanded edition) (p. 336 - 361). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- McIntosh, I. (2000). Life career development: implications for school counsellors. *Education*, 120(4), 621 – 625.
- McWhirter, E., Rasheed, S., & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), 330 - 341.
- Meyers, A. & Coleman, A. (2004). Book and material reviews. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(1), 111 – 116.
- Meyers, J. (2002). A 30 year perspective on best practices for consultation training. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(1&2), 35 – 54.
- Meyers, J., Meyers, A., & Grogg, K. (2004). Prevention through consultation: a model to guide future developments in the field of school psychology. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15(3&4), 257 – 276.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministerio da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas. Ensino Básico — 1º Ciclo* (4ª ed.). Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Nilsson, J., Flores, L., Berkel, L. V., Schale, C., Linnemeyer, R., & Summer, I. (2007). International career articles: a content analysis of four journals across 34 years. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 602 – 613.
- Nota, L., Soresi, S., Solberg, S., & Ferrari, L. (2005). Promoting vocational development: methods of intervention and techniques used in the Italian context. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 271 – 279.
- Nunnally, J. C. (1973). *Introducción a la medición psicológica*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Plant, P. (2004). Quality in career guidance: issues and methods. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 141 – 157.
- Prideaux, L-A., & Creed, P. (2002). A review of career development research in Australia and New Zealand from 1995 – 2000. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 21 – 38.

- Rodríguez Moreno, M. (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 la carrera* (pp. 125 - 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 la carrera* (pp. 41 - 76). Barcelona: U. B.
- Savickas, M. L. (2003). Career construction: a developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*, (p. 149 - 205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Scanlon, D., Schumaker, J., & Deshler, D. (1994). Collaborative dialogues between teachers and researchers to create educational interventions: a case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(1), 69 – 76.
- Scholten, T. (2003). What does it mean to consult? In J. Siegel & E. Cole (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd revised and expanded edition) (p. 87 - 106). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schultheiss, D. (2005). Elementary career intervention programs: social action initiatives. *Journal of Career Development*, 31(3), 185 – 194.
- Siegel, J., & Cole, E. (2003). Role expansion for school psychologists: challenges and future directions. In J. Siegel & E. Cole (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd revised and expanded edition) (p. 3 - 23). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sheridan, S., & Colton, D. (1994). Conjoint behavioral consultation: a review and case study. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 5(3), 211 – 228.
- Sheridan, S., Eagle, J., Cowan, R., & Mickelson, W. (2001). The effects of conjoint behavioral consultation results of a 4 year investigation. *Journal of School Psychology*, 39(5), 361 – 385.
- Sheridan, S., Kratochwill, T., & Elliott, S. (1990). Behavioral consultation with parents and teachers: delivering treatment for socially withdrawn children at home and school. *School Psychology Review*, 19, 33 – 52.
- Sladeczek, I., Heath, N., Blidner, A., & Lanaro, L. (2003). Canadian consultation in an international context: a review of the literature. In J. Siegel & E. Cole (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd revised and expanded edition) (p. 45 - 59). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sladeczek, I., Kratochwill, T., Steinbach, C., Kumke, P., & Hagermoser, L. (2003). Problem-solving consultation in the new millennium. In J. Siegel & E. Cole (Eds.), *Effective consultation in school psychology* (2nd revised and expanded edition) (p. 60 - 86). Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Smith, A. (2000). Middle school career exploration: the role of teachers and principals. *Education*, 120(4), 626 – 630.
- Soares, A. (2002). *Educação para a carreira ao nível do ensino básico. Estratégias para a formação de professores*. Tese de Dissertação de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Sprinthall, N. A., & Sprinthall, R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: MacGraw-Hill.

- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185 – 190.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. Em D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3ª ed.) (pp. 121-178). San Fransisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sweet, R. (2004). Comparative studies of career guidance: some reflections. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 99 – 103.
- Taveira, M. C. (1996). *Licenciatura em Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (1998). *Mestrado em Formação Psicológica de Professores*. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: teoria, investigação e prática*, 1, 173 – 190.
- Taveira, M. (2002). Educação e desenvolvimento da carreira ao longo da vida. da intervenção vocacional baseada em programas. In Faculdade de Ciências de Educação da Universidade de Lisboa (Ed.), *Homenagem ao Professor Doutor José Ferreira Marques* (p. 75 - 89). Sacavém: Stória Editores, Lda.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia escolar: uma proposta científico-pedagógica* (p. 143 - 177). Coimbra: Quarteto.
- Tien, H-L. (2007). Practice and research in career counselling and development – 2006. *Annual Review*, 56, 98 – 140.
- Vilhjalmsdottir, G. (2007). Outcomes of two different methods in careers education. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 97 – 110.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M., & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. N. J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Watson, T., & Heindl, B. (1996). Behavioral case consultation with parents and teachers: an example using differential reinforcement to treat psychogenic cough. *Journal of School Psychology*, 34(4), 365 – 378.
- Watts, A. (2001). Career education for young people: rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209 – 222.
- Whiston, S., & Brecheisen, B. (2002). Practice and research in career counselling and development – 2001. *The Career Development Quarterly*, 51, 98 – 154.
- Whiston, S., Brecheisen, B., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counselling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390 – 410.
- Wilkinson, L. (2005). Bridging the research-to-practice gap in school-based consultation: an example using case studies. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 16(3), 175 – 200.
- Zins, J., & Erchul, W. (1995). Best practices in school consultation. In A. Thomas & J. Grimes (Eds.), *Best practices of school psychology III* (p. 609 - 623). Washington de tratamento, DC: NASP.