Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Lilliana da Conceição Morais Fernandes

Participação em Clubes Comunitários: Impacto na Adaptabilidade, Envolvimento, Estudo e Bem-estar

junho de 2017

Participação em Clubes Comunitários:
Impacto na Adaptabilidade, Envolvimento,Estudo e Bem-estar
Lilliana da Conceição Morais Fernandes
UMinho | 2017

Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Lilliana da Conceição Morais Fernandes

Participação em Clubes Comunitários: Impacto na Adaptabilidade, Envolvimento, Estudo e Bem-estar

Dissertação de Mestrado
Mestrado Integrado em Psicologia

Trabalho efetuado sob a orientação da
Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

junho de 2017

DECLARAÇÃO

Nome: Lilliana da Conceição Morais Fernandes

Endereço eletrónico: a79476@alunos.uminho.pt

Número do Cartão de Cidadão:14352708

Título da dissertação: Participação em Clubes Comunitários: Impacto na Adaptabilidade, Envolvimento, Estudo e Bem-estar

Orientadora: Professora Doutora Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2017

Designação do Mestrado: Mestrado Integrado em Psicologia

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

Universidade do Minho, 09/06/2017

Assinatura: Lilliana da Conceição Morais Fernandes

Índice

Agradecimentos iii
Resumo iv
Abstract v
Introdução 6
Método 14
    Participantes 14
    Instrumentos 14
    Procedimento 16
    Estratégia de Análise de Dados 17
Resultados 18
Discussão e Conclusão 22
Referências Bibliográficas 24

Agradecimentos

Este trabalho não teria sido possível realizar sem o apoio e orientação da Professora Doutora Maria do Céu Taveira, à qual agradeço e que admiro pela sua envolvência constante ao longo deste projeto e nesta dissertação.

Agradeço a toda a equipa de investigação LAC (*Learning Achievement and Career*) pelo apoio, pelo espírito crítico (críticas construtivas) e por esta grande experiência de trabalho de equipa. Em especial, gostaria de agradecer à Doutora Cátia Marques pelo seu esforço, pelo apoio incessante e imprescindível.

Agradeço, também aos meus pais que facilitaram a possibilidade de todo o meu percurso académico, não apenas financeiramente, mas de apoio moral. Nos momentos menos bons e nos de maior ansiedade, ouviam-me e apoiavam-me. Agradeço à minha irmã, por nenhum motivo em especial. Agradeço ao meu namorado pelo apoio incondicional, estando sempre disponível para me ouvir e por me incentivar na realização desta tarefa nos momentos de menor motivação. A todos eles, agradeço a paciência e a compreensão.

Participação em Clubes Comunitários:

Impacto na Adaptabilidade, Envolvimento, Estudo e Bem-estar

Resumo

A adolescência é propícia ao desenvolvimento da identidade vocacional, já que inclui momentos de transição e de tomada de decisão. Os Clubes Comunitários são uma estratégia de intervenção vocacional preventiva que considera o papel dos contextos na promoção desta identidade, focados na exploração de carreira. Neste estudo quasi-experimental, verificou-se o impacto dos Clubes Comunitários na adaptabilidade de carreira, envolvimento na escola, processos de estudo e bem-estar de estudantes portugueses. Utilizou-se a Escala sobre Adaptabilidade, a Escala do Envolvimento dos Alunos na Escola, o Inventário dos Processos de Estudo e a Escala de Satisfação com a Vida, antes e depois da intervenção. Participaram 46 alunos do 10º ano, de três escolas do noroeste do país, 28 no grupo de intervenção e 18 no de comparação, com idades entre 13 e 18 anos (M = 15.13; DP = .78). Os resultados de uma MANOVA mista indicam um efeito positivo do grupo na adaptabilidade de carreira (preocupação, perceção de controlo, e curiosidade) e nos processos de estudo (abordagem profunda), a favor do grupo de intervenção. Verificou-se um efeito do tempo no envolvimento comportamental e agenciativo na escola. Esta estratégia parece ser algo promissora na área da intervenção vocacional, sendo importante o seu desenvolvimento.

Palavras-chave: adolescência; adaptabilidade de carreira; envolvimento dos alunos na escola; motivação; bem-estar.

Participation in Community Clubs:

Impact on Adaptability, Engagement, Study and Well-being

Abstract

Adolescence is a propitious phase for the development of vocational identity, since it includes moments of transition and decision making. Community Clubs are a strategy of preventive career intervention that considers the role of contexts in promoting that identity, focused on career exploration. In this quasi-experimental study, we verified the impact of the Community Clubs in the career adaptability, involvement in the school, processes of study and well-being of Portuguese students. The Adaptability Scale, the Scale of Student Engagement in School, the Inventory of Study Processes and the Life Satisfaction Scale, were used before and after the intervention. Participants included 46 students in the 10th grade, from three schools in the northwestern part of the country, 28 in the intervention group and 18 in the comparison group, aged 13 to 18 years (M = 15.13; SD = .78). The results of a mixed MANOVA indicate a positive effect of the group on career adaptability (concern, control, and curiosity) and in the study processes (deep approach) in favor of the intervention group. There was an effect of the group on behavioral and agency engagement in school. This strategy seems to be promising for career intervention, and its development is important.

Keywords: adolescence; career adaptability; students' engagement in school; motivation; well-being.

Introdução

O desenvolvimento de carreira é um processo longitudinal que se inicia na infância e ocorre à medida que o indivíduo estabelece o seu autoconceito no mundo do trabalho, isto é, a sua identidade vocacional, a qual permite responder à questão "*Quem serei eu no trabalho?*" (Porfeli & Lee, 2012). Segundo Porfeli e Lee (2012), na adolescência, este processo está associado, não só ao progresso nas tarefas de desenvolvimento da identidade vocacional, mas ao aumento do bem-estar e à diminuição da ansiedade em relação ao futuro.

Segundo a Teoria da Construção de Carreira (TCC; Savickas, 2013), a adaptabilidade de carreira é um construto importante a considerar no estudo do desenvolvimento vocacional, sobretudo na infância e adolescência. A adaptabilidade de carreira surge como uma resposta eficaz às necessidades de crescimento do indivíduo e às mudanças no mundo do trabalho, como por exemplo, a capacidade de autorregulação, perante problemas advindos de tarefas de desenvolvimento vocacional ou de transições na carreira (e.g., tomada de decisão sobre a carreira ou transição de ciclos escolares). Assim, a promoção da adaptabilidade de carreira na adolescência torna-se um fator importante de desenvolvimento vocacional. Especificamente, a adaptabilidade de carreira corresponde à prontidão para lidar com tarefas de preparação e de desempenho dos papéis de trabalho (e.g., na escola, num emprego) e com a necessidade de ajustamento perante mudanças no trabalho ou nas condições de trabalho (Savickas, 1997). A construção do *self* nos ambientes de trabalho é moldada pela adaptabilidade de carreira, já que esta permite conectar os indivíduos aos contextos de vida e à sociedade e ajuda-os a regular os seus comportamentos vocacionais. Savickas (1997, 2005) define a adaptabilidade de carreira a partir de quatro dimensões: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança. A preocupação corresponde à consciência e capacidade de planear um futuro vocacional, ou seja, à orientação para o futuro, o que faz com que o indivíduo se sinta preparado para o mesmo. Na presença de dificuldades neste tipo de competência, o indivíduo revela, geralmente, uma atitude de apatia e pessimismo relativamente à carreira. O controlo corresponde à perceção de autogestão e de capacidade de deliberação e organização relativamente ao futuro vocacional, e esta perceção de responsabilidade pessoal, possibilita ao indivíduo direcionar de forma intencional o seu comportamento vocacional. Na presença de dificuldades neste tipo de competência, o indivíduo revela, geralmente, indecisão, confusão, procrastinação e impulsividade relativamente à carreira. A curiosidade corresponde à tendência do indivíduo para explorar o meio, relacionando-se com a exploração de escolhas mais ajustadas, tendo em consideração o próprio indivíduo e a situação. Estas atitudes permitem ao indivíduo conhecer-se a si próprio e ao meio e fomenta a vontade de exploração de novas coisas. Na presença de

dificuldades neste tipo de competência, o indivíduo revela, geralmente, falta de realismo relativamente ao mundo do trabalho e uma imagem inadequada do próprio. A confiança corresponde à autoeficácia, ou seja, à perceção de eficiência e de capacidade de resolução de problemas de carreira. Na presença de dificuldades neste tipo de competência, o indivíduo revela, geralmente, dificuldade em assumir papéis, e em ser perseverante no alcance de objetivos (Bernardo, 2013).

Na adolescência, a adaptabilidade de carreira pode desenvolver-se no contexto das interações e atividades realizadas na família (ou equivalente), no contexto de tempos livres, e especialmente, na escola, no contexto de desempenho do papel de estudante, já que é esperado que este papel tenha especial relevância no desenvolvimento de carreira, nesta fase da vida (Super, Savickas & Super, 1990). Como consequência, o conhecimento e análise dos processos de envolvimento dos alunos na escola e no estudo, entre outras varáveis académicas, são importantes no estudo da carreira na infância e na adolescência, devendo ser objeto de uma abordagem integrada (Oliveira, Taveira & Porfeli, 2017).

O envolvimento dos alunos na escola é em função da interação entre o aluno e os seus contextos. Fatores pessoais, como a autoeficácia e o autoconceito, e fatores contextuais, como as interações com os docentes, colegas, entre outros, estão associados ao envolvimento dos alunos na escola (Veiga, Wentzel, Melo, Pereira, & Galvão, 2014). Em contrapartida, a carência de envolvimento está associada a um rendimento académico mais baixo e a abandono escolar (Veiga et al., 2012). O envolvimento dos alunos na escola está intimamente ligado à motivação dos alunos para aprender, embora esta, por si só, não seja suficiente para que haja envolvimento (Skinner, Kindermann, Connel, & Wellborn, 2009). Existe unanimidade entre autores da literatura sobre esta temática quanto ao carácter multidimensional deste construto, que comporta uma dimensão cognitiva, uma dimensão afetiva, uma dimensão comportamental e uma dimensão agenciativa (Veiga et al., 2014). Veiga (2013) deu especial atenção à componente agenciativa do envolvimento, que apresenta como a dimensão que melhor explica este processo.

Especificando, a dimensão cognitiva do envolvimento dos alunos na escola corresponde ao processamento, busca de relações e gestão de informação. A dimensão afetiva corresponde à ligação à escola e aos pares (Veiga et al., 2014), e ao sentimento de pertença à escola. A dimensão comportamental corresponde a condutas específicas, como por exemplo, perturbar intencionalmente a aula. Por fim, a dimensão agenciativa corresponde à conceptualização do aluno como agente da ação, ao aluno que é proativo, faz questões e dá sugestões.

Os motivos do aluno em relação à escola e à aprendizagem e ao estudo influenciam o seu nível de envolvimento na escola, enquanto aluno. Neste âmbito, a literatura motivacional que incide sobre os processos de estudo oferece alguns contributos importantes para compreendermos os mecanismos quotidianos na vivência e desempenho do papel de aluno, na infância e na adolescência. Estes aspetos, por sua vez, elucidam o estudo do desenvolvimento da carreira nestas fases de vida (Oliveira & Taveira, 2016; Oliveira, Taveira & Porfeli, 2017).

Neste âmbito, Rosário (2003) considera os processos de estudo em dois tipos de abordagem: a abordagem profunda e a abordagem superficial, as quais incluem motivação e estratégias de estudo profundas e superficiais, respetivamente. A motivação profunda para o estudo corresponde à motivação intrínseca e o estudo é orientado para a satisfação de necessidades pessoais e da curiosidade. A adoção de estratégias de estudo profundas pressupõe a compreensão e integração dos conteúdos através da leitura, reflexão e estabelecimento de relações entre os conhecimentos e exigem do aluno a capacidade de se autorregular nesse sentido e de se envolver no processo de aprendizagem. A motivação superficial para o estudo corresponde à motivação extrínseca e o objetivo é cumprir os requisitos mínimos da tarefa, com o mínimo esforço. A adoção de estratégias de estudo superficiais baseia-se na memorização, no processamento passivo da informação e na sua reprodução fiel. Assim, estas abordagens distinguem dois níveis distintos de motivação e estratégias de estudo, estando a abordagem profunda mais associada ao sucesso escolar e a maior qualidade de aprendizagem, e a abordagem superficial mais associada a menor probabilidade de sucesso e prosseguimento nos estudos (Rosário et al., 2010; Rodrigues, 2012).

No âmbito da carreira, o alcance de objetivos valorizados na vida de trabalho, como é o caso da vida escolar, resulta em satisfação com a vida académica, a qual está associada à satisfação com a vida em geral, uma faceta do bem-estar (Lent, 2004; Lent & Brown, 2008). A satisfação com a vida corresponde ao bem-estar subjetivo, ou seja, à avaliação cognitiva e global que o indivíduo faz do seu bem-estar e qualidade de vida, segundo critérios próprios, semelhante a um cálculo mental da satisfação geral do indivíduo com as várias experiências ou áreas da sua vida (Horta, 2013; Nunes, 2009). Envolve um julgamento consciencioso por parte do indivíduo relativamente à sua qualidade de vida, segundo critérios específicos, valorizados pelo próprio (Pavot & Diener, 1993). Assim, a satisfação com a vida em geral está fortemente ligada às experiências do indivíduo, o que faz com que os critérios sejam muito próprios do indivíduo (Lucas, Freitas, Oliveira, Machado, & Monteiro, 2012). A satisfação com a vida, na adolescência relaciona-se com aspetos relacionados com a escola e o trabalho fora da escola,

com as relações sociais e com a autonomia (Joia, Ruiz, & Donalisio, 2007), e é um processo interdependente da construção do autoconceito e autoestima (Lucas et al., 2012).

Na adolescência, a adaptabilidade de carreira, o envolvimento na escola e os processos de estudo e a satisfação com a vida, são variáveis que se pressupõe serem moldáveis pelo meio e estarem relacionadas. A adaptabilidade de carreira permite aos indivíduos enfrentarem as várias fases da sua vida escolar e profissional (e.g., tarefas, ajustamentos ou transições) o que poderá influenciar a perceção de satisfação com a carreira e com a vida, em geral. Ainda, o envolvimento no trabalho e ambiente escolar está intimamente relacionado com a motivação para a aprendizagem e para o estudo, um fator de desempenho académico. O desempenho académico, por sua vez, relaciona-se positivamente com o desenvolvimento da carreira (Oliveira, Taveira & Porfeli, 2017).

Uma das teorias vocacionais que nos permite concetualizar de modo mais aprofundado estes mecanismos e o funcionamento integrado dos indivíduos no processo de desenvolvimento vocacional, nomeadamente, durante a adolescência, é Teoria dos Sistemas Vivos do Comportamento e Desenvolvimento Vocacional (TSVCDV)[1], apresentada em 2014, por Vondracek, Ford e Porfeli. Esta teoria baseia-se, entre outros, na teoria desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner e Spanier (1986), que evidencia a natureza multinível das influências contextuais na carreira, e na teoria geral da dinâmica dos sistemas de vida de Ford (1987), que assenta em dois princípios: (1) o indivíduo funciona sempre em contexto e (2) o indivíduo tem um funcionamento unitário integro. Trata-se de um quadro concetual recente que adota uma visão ativa e construtiva da pessoa no seu processo de desenvolvimento, encarando este processo de modo especifico e sempre situado contextualmente, constituindo-se como uma base importante para o sustentar a investigação e intervenção vocacionais (Araújo & Taveira, 2009; Taveira, Oliveira & Araújo, 2016).

A teoria vocacional dos sistemas vivos é uma teoria que permite compreender, quer o comportamento atual do indivíduo, quer o conteúdo e a dinâmica dos padrões de desenvolvimento ao longo da sua vida. No seio desta teoria, está ainda a noção de episódio comportamental específico de um dado contexto, dirigido por objetivos e mantido até o objetivo ser atingido, revisto, adiado, ou mantido até o indivíduo falhar nos esforços para o atingir e descartá-lo. Quando um novo objetivo é ativado, ocorrem novos episódios comportamentais. Os padrões comportamentais estão associados a pensamentos avaliativos positivos, emoções positivas e contextos de recompensa, ao longo do desenvolvimento do indivíduo. Estes padrões

[1] Tradução adaptada da designação original *Living Systems Theory of Vocational Behavior and Development (LSVD; Vondracek et al., 2014)*

incluem comportamentos de observação, de reflexão e de instrumentalidade, e à medida que se tornam mais complexos e duradouros tornam-se guias da atividade, suscitam novos interesses, novas competências, satisfação e prazer em novos contextos de trabalho. No entanto, quando se pretende alterar o funcionamento de um indivíduo, é do padrão comportamental atual que parte essa alteração, mas apenas quando e se esse padrão comportamental é ativado. Esta alteração irá também provocar mudanças ao nível das ações, dos pensamentos, das emoções, ou até mesmo do contexto do indivíduo, sendo que a mudança dos padrões ocorre por trocas de informação entre as componentes do padrão comportamental. Ou seja, uma mudança numa componente, irá alterar o padrão comportamental como um todo (Vondracek, Ford & Porfeli, 2014).

Segundo, ainda, a TSVCDV, a capacidade de autoconstrução implica processos inatos, tais como: (a) a auto-direção, que corresponde à capacidade de o indivíduo para determinar um objetivo; (b) a auto-organização, que corresponde à capacidade para organizar a atividade no sentido de atingir um objetivo desejado; (c) a autorrealização, que corresponde à execução da ação; (d) e a autorregulação, que corresponde à capacidade do indivíduo para determinar os critérios que guiam a atividade e regular-se ao longo do processo, e uma vez que este processo é multidimensional, envolve componentes cognitivas, emocionais, comportamentais e contextuais (Bolhuis, 2003). Na TSVCDV, o conceito de autoconstrução relaciona-se, também, com as crenças de autoeficácia, e varia entre indivíduos, uma vez que o desenvolvimento vocacional, ou a construção pessoal da carreira, resulta da interação entre diversos fatores (e.g., biológicos, socioeconómicos e contexto comportamental). A TSVCDV é uma abordagem centrada na pessoa em contexto e contribuiu para se compreender como é que o desenvolvimento vocacional, nomeadamente na adolescência, está relacionado com o desenvolvimento individual em contexto (Vondracek et al., 2014).

Neste âmbito, e seguindo a linha de pensamento desenvolvimentista-contextualista, como a que a TSVCDV preconiza, podemos considerar o modelo de intervenção vocacional proposto por Porfeli e Lee (2012) para abordar o desenvolvimento vocacional a adolescência. Fretz (1981) define a intervenção vocacional como qualquer atividade ou programa que visa facilitar o desenvolvimento de carreira. No modelo de intervenção com adolescentes proposto por Porfeli e Lee (2012), é recomendado que se tenha em conta o estado do desenvolvimento do indivíduo e o dinamismo do mundo do trabalho, bem como a variabilidade individual nos processos de identidade vocacional, o estado de identidade vocacional dos indivíduos, os contextos de vida e o momento oportuno para a intervenção vocacional. Seguindo esta linha de pensamento, é de destacar uma estratégia de intervenção de carreira preventiva destinada a

adolescentes, organizada sob o formato de Comunidades com Afinidades Profissionais (HPAC, 2013) ou Clubes Comunitários (Taveira, Oliveira, Cruz, Fonseca & Costa, 2016).

O *Health Professions Affinity Community* (HPAC) é um programa inovador, fundado, em 2013, pelos investigadores Erik Porfeli e Gina Weisblat, da *Northeast Ohio Medical University*, e que tem por base o racional teórico anteriormente descrito. Este programa visa promover a saúde e o sucesso dos estudantes e da comunidade envolvente, através da aprendizagem mútua e do envolvimento enriquecido pela educação, pelo trabalho e pelas parcerias comunitárias no domínio das profissões de saúde. O programa faz uso de recursos já existentes na comunidade, os quais servem de suporte ao sucesso dos projetos dos alunos. Assim, estes beneficiam de oportunidades para aplicar o seu conhecimento académico e utilizar recursos pessoais e comunitários, de modo a implementar melhorias na sua própria comunidade. O principal objetivo deste programa é que os estudantes compreendam a importância da investigação, se envolvam na comunidade, e se tornem jovens adultos com um nível de preparação adaptado às suas aspirações de carreira na área da saúde. Este programa decorre baseado numa parceria entre a Universidade e as escolas da região e tem vindo a ser alargado paulatinamente a outras regiões norte-americanas, interessadas na estratégia.

O programa *Clubes Comunitários* partilha algumas caraterísticas e algumas ideais com o HPAC, tendo nascido, também, de uma parceria de trabalho colaborativo de investigação-ação, entre docentes investigadores da Escola de Psicologia da Universidade do Minho, nomeadamente a Professora Maria do Céu Taveira e as Doutoras Iris Oliveira, Ana Daniela Silva e Cátia Marques, e a rede de psicólogos escolares afeta à Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão. O programa iniciou-se no ano letivo de 2014-2015 e realizou no ano letivo 2015-2016 a sua segunda edição, a qual é objeto de estudo avaliativo neste trabalho.

No ano letivo de 2015-2016, alunos do 10º ano de três escolas de Vila Nova de Famalicão inscreveram-se voluntariamente nos *Clubes Comunitários*, que consiste num programa de intervenção destinado a promover as competências de adaptabilidade de carreira, isto é, uma orientação para o futuro e planeamento das ocupações e projetos de vida, a exploração mais aprofundada do mundo do trabalho e da sociedade, a capacidade de tomada de decisão e o estabelecimento de confiança em si próprio para resolver problemas e desafios de carreira. A intervenção é iniciada no 10º ano de escolaridade, e envolve psicólogos escolares (coordenadores), docentes, comissários de empreendedorismo em sede escolar e alunos, de modo completamente voluntário. Os alunos, desejando, podem continuar o seu projeto no 11º e 12º anos. Sendo que o 12º ano de escolaridade constitui um momento de tomada de decisão, seja esta prosseguir estudos ou transitar para o mercado de trabalho, este programa procura

promover o desenvolvimento vocacional dos adolescentes em fases anteriores a esta transição de carreira, assumindo um cariz preventivo e uma natureza de tipo transversal, prolongado no tempo –aspetos valiosos na abordagem do desenvolvimento vocacional dos jovens (Königstedt, 2011; Leão, 2006). É uma intervenção que visa contribuir para mostrar o valor instrumental da escola, dos conteúdos escolares e do currículo, e proporciona oportunidades de desenvolvimento de competências de carreira, incluindo o trabalho em equipa. Ainda, estes estudantes podem escolher os projetos segundo a sua área de estudo e/ou os seus interesses. Pretende-se que os estudantes deem continuidade aos seus projetos no 11º e 12º anos a níveis mais avançados (e.g., formalização de parcerias, pedidos de financiamento e concursos de projetos escolares), ou criem novos projetos.

Este é um modelo de intervenção vocacional que engloba comunidades e ambientes de aprendizagem propícios ao desenvolvimento vocacional. Segundo Bell (2000), este tipo de intervenção prevê ambientes educativos poderosos, e escolas promotoras do desenvolvimento vocacional dos alunos. Desta forma, os alunos estão inseridos no contexto, devendo criar-se oportunidades para que desenvolvam a sua adaptabilidade de carreira e outras competências de carreira (Taveira, 2004), como: (1) a competência de autoria – a capacidade de estabelecer uma relação significativa e útil entre os investimentos na educação/formação, o papel do trabalhador desejado e a biografia (ou estilo de vida) pretendido; (2) competência de transição – a capacidade de comunicar o seu valor a potenciais empregadores; (3) e competência de trabalho – a capacidade para se manter empregado numa dada organização.

Os *Clubes Comunitários* têm por base um processo de trabalho cooperativo de tipo circular que envolve várias etapas: "pensa, constrói, promove, avalia e partilha". O programa inicia-se com um encontro formal onde as linhas gerais do mesmo são apresentadas, para que depois os estudantes possam desenvolver os projetos nas respetivas escolas. É sugerido que o processo inicie com a identificação de um problema ou de algo que possa ou precise de ser feito na comunidade e do "porquê" – indo também de encontro aos interesses dos estudantes que compõem cada um dos clubes. Quando o problema é identificado, é de primeira importância perceber quais os recursos disponíveis, quer se tratem de competências individuais, forças da comunidade, possíveis parcerias, ou o que já existe ou foi feito. Não é menos importante a planificação – o cronograma –, ou seja, "*quem?*", "*o quê?*", "*quando?*", "*onde?*", "*como?*" e "*porquê?*", e até um plano alternativo, ou seja, uma forma diferente de resolver as várias questões em todas as etapas dos projetos em questão.

Dado início ao programa, é pretendido que os participantes documentem todas as evoluções e que as partilhem, para que melhor se possam adaptar às exigências das tarefas e

manter um nível de volição adequado. Ainda, a ação e/ou o programa devem ser avaliados de modo a que cada etapa seja alvo de reflexão e de modo a verificar o impacto e o que poderá ser feito de modo a melhorar o projeto. Por último, pretende-se a partilha da ação, do programa ou do projeto à comunidade, quer em apresentações na escola, quer formalmente, no *Dia dos Clubes Comunitários*, na Universidade do Minho.

Dado que o desenvolvimento vocacional e académico são processos complementares que se influenciam mutuamente (Oliveira, Porfeli & Taveira, 2017), pode ser esperado que a participação efetiva dos alunos nos *Clubes Comunitários* possa também afetar positivamente o seu envolvimento e rendimento escolar, através da adaptabilidade de carreira e da definição mais clara de interesses vocacionais. Taveira, Oliveira, Cruz, Fonseca e Costa (2016) investigaram o impacto dos *Clubes Comunitários* realizados no ano letivo de 2014-2015, em medidas de adaptabilidade de carreira, envolvimento dos alunos na escola e rendimento escolar. Os resultados deste estudo mostram que o programa de intervenção tem um efeito positivo ao nível das dimensões da preocupação, curiosidade e confiança da adaptabilidade de carreira e ao nível do envolvimento dos alunos, sobretudo na sua dimensão cognitiva, bem como ao nível do rendimento académico. Estes autores sugerem o desenvolvimento de novos estudos que possam incluir um grupo de comparação e avaliar a eficácia do programa nestas mesmas medidas e em medidas de abordagens ao estudo e bem-estar, já que estas são também dimensões definidoras do desenvolvimento da carreira na adolescência (Taveira et al., 2016).

Este estudo pretende responder a esta lacuna e verificar a eficácia dos *Clubes Comunitários* levados a cabo em escolas da rede escolar de Vila Nova de Famalicão, em 2015-2016, em medidas vocacionais, académicas e de bem-estar.

Objetivos

Especificamente, com o presente estudo, pretende-se avaliar a eficácia da estratégia de intervenção vocacional *Clubes Comunitários* junto de alunos do 10º ano de escolaridade, ao nível das dimensões da adaptabilidade de carreira, do envolvimento dos alunos na escola, dos processos de estudo e da satisfação com a vida. Recorre-se a um desenho de investigação quasi-experimental, com duas condições: (1) um grupo de intervenção e outro comparativo, sem intervenção; e (2) a avaliação das medidas referidas em dois momentos, antes e depois da intervenção. Pretende-se verificar as seguintes hipóteses:

H0 – Não existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e um grupo de comparação na adaptabilidade de carreira, no primeiro momento.

H1 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e um grupo de comparação na adaptabilidade de carreira, no segundo momento.

H2 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e um grupo de comparação no envolvimento dos alunos na escola, no segundo momento.

H3 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e um grupo de comparação nas abordagens ao estudo, no segundo momento.

H4 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e um grupo de comparação na satisfação com a vida, no segundo momento.

H5 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momentos na adaptabilidade de carreira, no grupo de intervenção.

H6 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momentos no envolvimento dos alunos na escola, no grupo de intervenção.

H7 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momentos nas abordagens ao estudo, no grupo de intervenção.

H8 – Existem diferenças estatisticamente significativas entre o primeiro e o segundo momentos na satisfação com a vida, no grupo de intervenção.

Método

Participantes

Esta intervenção contou com 46 participantes, todos a frequentar o 10º ano de escolaridade. Dos 46 alunos, 28 constituem um grupo real de intervenção (60,9%) e 18 um grupo de comparação, sem intervenção (39,1%); 32 são raparigas (69,6%) e 14 são rapazes (30,4%), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos (M = 15.13; DP = .78). Os alunos pertencem a três escolas de Vila Nova de Famalicão, cada uma com uma psicóloga responsável pelo projeto. As três escolas receberam inscrições voluntárias nos *Clubes Comunitários* de 25 (54,3%), 16 (34,8%), e cinco (10,9%) alunos, respetivamente.

Instrumentos

Neste estudo foi utilizado um questionário sociodemográfico construído para o efeito – recolha dos dados sociodemográficos e escolares – e, ainda, quatro escalas, descritas em seguida.

A Escala sobre Adaptabilidade (EA; Duarte et al., 2012), versão portuguesa da *Career Adaptablity Scale* (*CAS*; Savickas & Porfeli, 2012), adaptada para jovens e adultos, é composta por 28 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* com cinco pontos (1 – Muito pouco; 5 –

Muito) que compõem quatro subescalas correspondentes a quatro dimensões da adaptabilidade: a preocupação, do item um ao sete (e.g., item quatro "*Considero que sou capaz de preparar-me para o futuro.*"), que avalia o grau de preocupação do indivíduo relativamente ao futuro vocacional; o controlo, do item oito ao 14 (e.g., item 12 "*Considero que sou capaz de contar comigo próprio(a).*.") que avalia o grau de controlo que o indivíduo perceciona relativamente ao futuro vocacional; a curiosidade, do item 15 ao 21 (e.g., item 15 "*Considero que sou capaz de explorar aquilo que me rodeia.*") que avalia o grau de curiosidade do indivíduo relativamente ao futuro vocacional; e a confiança, do 22 ao 28 (e.g., item 27 "*Considero que sou capaz de resolver problemas.*") que avalia o grau de confiança do indivíduo relativamente ao futuro vocacional. É possível obter ainda um valor total na escala de Adaptabilidade de Carreira, somatório dos valores de todas as respostas em todas as subescalas. Valores elevados nestas subescalas significam maiores estratégias de adaptabilidade de carreira. A EA obteve valores elevados de consistência interna, que variaram entre .69 (controlo) e .79 (confiança), no estudo de Duarte e colaboradores (2012).

A escala Envolvimento dos Alunos na Escola (EAE; Veiga, 2013), aferida para a população portuguesa, é composta por 20 itens, respondidos numa escala tipo *Likert* com seis pontos (1 – Total desacordo; 6 – Total acordo) que compõem quatro dimensões: cognitiva, que inclui os itens 1, 5, 9, 13 e 17 (e.g., item cinco "*Procuro relacionar o que aprendo numa disciplina com o que aprendi noutras.*") e avalia o nível de envolvimento cognitivo do aluno na escola; afetiva, que inclui os itens 2, 6, 10, 14 e 18 (e.g., item dois "*A minha escola é um lugar onde me sinto excluído*.") e avalia o nível de envolvimento afetivo do aluno na escola; comportamental, que inclui os itens 3, 7, 11, 15 e 19 (e.g., item 15 "*Estou distraído(a) nas aulas*.") e avalia o nível de envolvimento comportamental do aluno na escola; e agenciativa, que inclui os itens 4, 8, 12, 16 e 20 (e.g., item quatro "*Durante as aulas, coloco questões adequadas aos professores.*") e avalia o nível de envolvimento agenciativo do aluno na escola. É possível obter ainda um valor total da escala do Envolvimento dos Alunos na Escola, que valoriza o grau em que os alunos estão comprometidos com a escola e motivados para aprender (Simons-Morton & Chen, 2009; Veiga et al., 2012), através do somatório dos valores de todas as respostas em todas as dimensões. Valores elevados nestas dimensões significam maiores níveis de envolvimento na escola. A EAE obteve valores elevados de consistência interna, que variaram entre .71 (dimensão comportamental) e .83 (dimensão agenciativa) (Veiga, 2013; Tavares, Caldeira & Silva, 2016).

O Inventário dos Processos de Estudo – Secundário (IPE-S; Rosário et al., 2008), aferido para a população portuguesa, é constituído por 12 itens, respondidos numa escala tipo *Likert*

com cinco pontos (1 – Nunca; 5 – Sempre) que compõem dois fatores: o fator um, que corresponde à abordagem profunda ao estudo e identifica as motivações e as estratégias de estudo profundas (itens 2, 4, 6, 8, 10 e 11) (e.g., item 11 "*Na maioria das disciplinas, estudo o suficiente para passar*."); o fator dois, que corresponde à abordagem superficial e identifica as motivações e estratégias superficiais (itens 1, 3, 5, 7, 9 e 12) (e.g., item nove "*Trabalho e estudo só o que eu acho suficiente para ter positiva*."). Esta escala destina-se a avaliar os processos de estudo dos alunos do ensino secundário (Rosário et al., 2008). O IPE-S obteve valores elevados de consistência interna de .86 e .70 para as abordagens profunda e superficial, respetivamente, no estudo de Paiva (2006).

A Escala de Satisfação com a Vida, versão traduzida e adaptada por Neto (1990) da *Satisfaction With Life Scale* (*SWLS*; Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985), é constituída por cinco itens, respondidos numa escala tipo *Likert* com sete pontos (1 – Totalmente em desacordo; 7 – Totalmente de acordo) e avalia o grau de satisfação ou bem-estar subjetivo do adolescente, neste caso, relativamente à vida em geral (e.g., item três "*Estou satisfeito com a minha vida.*"). Valores elevados nesta subescala significam maiores níveis de bem-estar subjetivo. O ESV obteve um valor de consistência interna de .78, no estudo de Neto (1993).

Procedimento

Inicialmente, foram solicitados consentimentos informados aos alunos, recolhidos pelas investigadoras da Escola de Psicologia, parceira na estratégia. Foi garantida a confidencialidade no tratamento dos dados. Seguidamente foram recolhidos os dados sociodemográficos e medidas psicológicas individualmente a cada aluno/a – no início do ano letivo, em contexto de anfiteatro, imediatamente antes de uma sessão inicial de apresentação da estratégia de trabalho dos *Clubes Comunitários* aos alunos. Os questionários foram guardados em envelopes fechados e assinados de modo traçado à frente dos alunos, tendo sido abertos, apenas no final da intervenção. No final do ano letivo, foram novamente administradas as mesmas medidas aos mesmos alunos – grupo de intervenção e grupo de comparação, pelo psicólogo de cada escola. Seguidamente, os dados foram inseridos numa base de dados do *IBM® SPSS® Statistics*, a qual foi tratada: verificação da existência de erros na inserção de dados e de *missing values*, procedendo-se ao tratamento dos mesmos pela sua substituição pela média do respetivo item, uma vez que, até 5% em cada variável, os *missings values* não foram considerados significativos (Kline, 2005).

Estratégia de análise de dados

Neste estudo, foi realizada uma MANOVA mista de modo a verificar a eficácia da estratégia de intervenção, tendo como variáveis independentes a adaptabilidade de carreira (a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança), o envolvimento dos alunos na escola (nas dimensões cognitiva, afetiva, comportamental e agenciativa), os processos de estudo (a abordagem profunda e a abordagem superficial), e a satisfação com a vida. Antes da MANOVA, foram realizados testes t para amostras independentes, de modo a verificar diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, à partida. Apesar de não estarem cumpridos todos os pressupostos, quer para o teste t para amostras independentes, quer para a MANOVA, procedemos às análises tendo cuidado na generalização dos resultados. Para verificar diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, no primeiro momento, foram realizados testes paramétricos – teste t para amostras independentes – e não-paramétricos – teste U de Mann Whitney –, sendo relatados os testes paramétricos quando os resultados vão no mesmo sentido. Os pressupostos dos testes paramétricos são (1) a normalidade da distribuição da amostra – a amostra deve estar distribuída de forma normal; (2) a homogeneidade da variância – a variância de uma determinada variável deve ser estável a todos os níveis de uma outra variável; (3) a independência das observações – o comportamento de um participante não influencia o comportamento de outro; e (4) as variáveis devem poder ser medidas no mesmo nível intervalar. Ainda, nos testes paramétricos, (5) o número de casos por célula não deve ser inferior a 20, uma vez que apenas existe uma variável preditora, e deve ser superior ao número de variáveis dependentes (Field, 2009), que neste caso, são 11.

Para a MANOVA, os pressupostos são (1) a independência das observações; (2) a aleatoriedade da amostra - os dados da população alvo devem ser recolhidos de forma aleatória; (3) a normalidade multivariada - as variáveis dependentes, de forma coletiva, possuem normalidade multivariada em cada grupo; (4) a homogeneidade da variância- as variâncias em cada grupo devem ser aproximadamente iguais para cada uma das variáveis dependentes e, ainda, a correlação entre quaisquer duas variáveis dependentes deve ser a mesma em todos os grupos (Field, 2009). Adicionalmente, um dos pressupostos dos modelos multivariados e que Mayers (2013) considera importante na MANOVA, é (5) a ausência de singularidade e de multicolinearidade, ou seja, não devem existir variáveis que estejam alta ou perfeitamente correlacionadas.

Seguidamente, procedeu-se à MANOVA mista, uma vez que uma MANOVA é uma análise potente, comparativamente a outras análises, como um teste t para amostras emparelhadas ou uma ANOVA, porque permite detetar diferenças menos significativas. Ainda,

esta análise é indicada para estudos em que exista mais do que uma variável dependente, estando as mesmas relacionadas ou possam ser consideradas juntas por questões conceptuais. A MANOVA mista é uma MANOVA que permite testar o efeito do grupo e do tempo, utilizando apenas uma análise, o que permite controlar a taxa de erro familiar. Isto é após uma análise a taxa de erro mantém-se igual à taxa de erro individual, que corresponde ao valor alfa, mas aumenta cumulativamente por cada análise feita.

Resultados

Tal como foi referido anteriormente, foram realizados testes t para amostras independentes e testes U de Mann Whitney, de modo a verificar diferenças entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação, no primeiro momento, sendo relatados os primeiros quando os resultados vão no mesmo sentido. Assim, a análise dos dados indica que existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos do grupo de intervenção e os indivíduos do grupo de comparação, ao nível da preocupação ($t(44) = -2.62$, $p = .012$), do controlo ($t(44) = -2.14$, $p = .038$) e da confiança ($t(44) = -3.24$, $p = .002$), mas não ao nível da curiosidade. Os alunos do grupo de intervenção apresentam valores mais elevados ao nível da preocupação, do controlo e da confiança em relação à carreira. Existem, também, diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos do grupo de intervenção e os indivíduos do grupo de comparação, ao nível da dimensão cognitiva do envolvimento na escola ($t(44) = -2.98$, $p = .005$), mas não ao nível das dimensões afetiva, comportamental e agenciativa. Os indivíduos do grupo de intervenção apresentam valores mais elevados na dimensão cognitiva. Há também diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos do grupo de intervenção e os indivíduos do grupo de comparação, ao nível da abordagem profunda ($t(44) = -2.84$, $p = .007$), mas não ao nível da abordagem superficial. Indivíduos do grupo de intervenção apresentam valores mais elevados de abordagem profunda ao estudo. No entanto, não existem diferenças estatisticamente significativas entre os indivíduos do grupo de intervenção e os indivíduos do grupo de comparação, ao nível da satisfação com a vida.

Seguidamente, foram verificados os pressupostos necessários para a condução da MANOVA mista para testar o efeito do grupo e do tempo nas dimensões da adaptabilidade. Assim, os pressupostos da independência das observações e a aleatoriedade da amostra assumem-se cumpridos devido aos procedimentos de recolha de dados. Os testes de normalidade revelam que este pressuposto se encontra cumprido, no primeiro momento, para controlo e confiança (Kolmogorov-Smirnov $p = .20$; Kolmogorov-Smirnov $p = .20$), e no segundo momento, para preocupação (Kolmogorov-Smirnov $p = .056$), controlo (Kolmogorov-

Smirnov p = .119), curiosidade (Kolmogorov-Smirnov p = .20) e confiança (Kolmogorov-Smirnov p = .055). Não se encontra cumprido para as restantes. O teste de homogeneidade das covariâncias revela que este pressuposto não se encontra cumprido. O pressuposto de número de casos por célula encontra-se cumprido, uma vez que cada célula integra mais do que 20 casos. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade não se encontra cumprido, uma vez que as correlações entre variáveis dependentes são superiores a .80.

A MANOVA mista sugere um efeito principal multivariado estatisticamente significativo do grupo Z (4, 41) = 3.26, p = .02 na adaptabilidade de carreira. Não se verificou um efeito significativo, nem do tempo, nem da interação do tempo com o grupo, na adaptabilidade de carreira. Os resultados apresentam-se na tabela 1.

Tabela 1

Análise das dimensões da adaptabilidade de carreira

	Primeiro momento		Segundo momento	
	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (*DP*)	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (*DP*)
Preocupação	31,07 (2,34)	27,89 (5,77)	30,14 (3,37)	28,47 (3,93)
Controlo	30,11 (3,35)	27,39 (5,29)	29,75 (3,12)	26,39 (4,82)
Curiosidade	29,18 (2,71)	26,28 (5,41)	29,48 (2,71)	26,50 (3,59)
Confiança	30,50 (3,58)	26,00 (5,87)	30,04 (3,34)	26,78 (3,89)

Os testes univariados sugerem um efeito estatisticamente significativo do grupo nas subescalas preocupação Z (1, 129.064) = 6.23, p = .02, controlo Z (1, 202.469) = 8.39, p = .006, curiosidade Z (1, 189.162) = 10.67, p = .002 e confiança Z (1, 329.712) = 13.09, p = .001. Os alunos do grupo de intervenção apresentam valores significativamente mais elevados em todas as dimensões da adaptabilidade de carreira relativamente ao grupo de comparação, em ambos os momentos.

Foram, também, verificados os pressupostos necessários para a condução da MANOVA mista para testar o efeito do grupo e do tempo no envolvimento. Assim, os pressupostos da independência das observações e da aleatoriedade da amostra assumem cumpridos devido aos procedimentos de recolha de dados. Os testes de normalidade revelam que este pressuposto se encontra cumprido, no primeiro momento, para as dimensões cognitiva (Shapiro-Wilk p = .093) e agenciativa (Shapiro-Wilk p = .20) do envolvimento dos alunos na escola e, no segundo

momento, para as dimensões cognitiva (Shapiro-Wilk p = .149) e agenciativa (Kolmogorov-Smirnov p = .20) do envolvimento dos alunos na escola. Não se encontra cumprido para as restantes. O teste de homogeneidade das covariâncias revela que este pressuposto não se encontra cumprido. O pressuposto de número de casos por célula encontra-se cumprido, uma vez que cada célula integra mais do que 20 casos. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade encontra-se cumprido, uma vez que as correlações entre variáveis dependentes não são superiores a .80.

A MANOVA mista sugere que há um efeito principal multivariado estatisticamente significativo do tempo Z (4, 36) = 54.103, p < .001 no envolvimento na escola. Não se verificou um efeito principal multivariado estatisticamente significativo, nem do grupo, nem da interação do tempo com o grupo, no envolvimento dos alunos na escola. Os resultados apresentam-se na tabela 2.

Tabela 2

Análise das dimensões do envolvimento dos alunos na escola

	Primeiro momento		Segundo momento	
	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (*DP*)	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (*DP*)
Dimensão Cognitiva	16,46 (2,52)	15,29 (4,45)	15,79 (1,72)	14,18 (2,38)
Dimensão Afetiva	18,58 (3,49)	17,35 (3,52)	18,42 (2,87)	17,06 (3,63)
Dimensão Comportamental	16,54 (2,43)	15,94 (3,09)	16,63 (2,30)	17,18 (3,19)
Dimensão Agenciativa	15,17 (2,57)	13,76 (3,03)	15,42 (2,93)	14,94 (3,01)

Os testes univariados sugerem um efeito estatisticamente significativo do tempo nas subescalas Cognitiva Z (1, 431.612) = 24.768, p < .001, Afetiva Z (1, 1407.432) = 111.238, p < .001, comportamental Z (1, 692.977) = 67.726, p < .001 e agenciativa Z (1, 1201.826) = 104.395, p < .001. Os alunos de ambos os grupos apresentam valores significativamente mais elevados nas dimensões cognitiva e afetiva, no primeiro momento comparativamente ao segundo momento, e significativamente mais elevados nas dimensões comportamental e agenciativa, no segundo momento comparativamente ao primeiro.

Ainda, foram verificados os pressupostos necessários para a condução da MANOVA mista para testar o efeito do grupo e do tempo nas abordagens dos processos de estudo. Assim, os pressupostos da independência das observações e da aleatoriedade da amostra assumem

cumpridos devido aos procedimentos de recolha de dados. Os testes de normalidade revelam que este pressuposto se encontra cumprido, no primeiro momento, para a Abordagem Profunda (Kolmogorov-Smirnov p = .20). No segundo momento, este pressuposto encontra-se cumprido para a Abordagem Superficial (Kolmogorov-Smirnov p = .20). Não se encontrando cumprido para as restantes. O teste de homogeneidade das covariâncias revela que este pressuposto não se encontra cumprido. O pressuposto de número de casos por célula encontra-se cumprido, uma vez que cada célula integra mais do que 20 casos. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade encontra-se cumprido, uma vez que as correlações entre variáveis dependentes não são superiores a .80.

A MANOVA mista sugere um efeito principal multivariado estatisticamente significativo do grupo Z (2, 43) = 6.754, p = .02 nos Processos de Estudo. Não se verificou um efeito significativo, nem do tempo, nem da interação do tempo com o grupo, nos processos de estudo. Os resultados apresentam-se na tabela 3.

Tabela 3

Análise das abordagens dos processos de estudo

	Primeiro momento		Segundo momento	
	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (DP)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (DP)	Grupo de Intervenção (n = 28) Média (DP)	Grupo de Comparação (n = 18) Média (DP)
Abordagem Profunda	21,29 (4,26)	17,72 (3,98)	19,64 (2,36)	17,17 (4,60)
Abordagem Superficial	15,46 (2,97)	16,72 (4,23)	14,82 (3,26)	17,39 (3,70)

Os testes univariados sugerem um efeito estatisticamente significativo do grupo na abordagem profunda Z (1, 199.835) = 8.456, p = .006. Os alunos do grupo de intervenção apresentam valores significativamente mais elevados na Abordagem Profunda, relativamente ao grupo de comparação, em ambos os momentos.

Finalmente, foram verificados os pressupostos necessários para a condução da MANOVA mista para testar o efeito do grupo e do tempo na Satisfação com a Vida. Assim, os pressupostos da independência das observações e da aleatoriedade da amostra assumem cumpridos devido aos procedimentos de recolha de dados. Os testes de normalidade revelam que este pressuposto se encontra cumprido no segundo momento (Kolmogorov-Smirnov p = .182), não estando cumprido no primeiro momento. O teste de homogeneidade das covariâncias revela que este pressuposto se encontra cumprido. O pressuposto de número de casos por célula

encontra-se cumprido, uma vez que cada célula integra mais do que 20 casos. O pressuposto de ausência de singularidade e de multicolinearidade encontra-se cumprido, uma vez que as correlações entre variáveis dependentes não são superiores a .80. Os resultados apresentam-se na tabela 4.

Tabela 4

Análise da satisfação com a vida

	Primeiro momento		Segundo momento	
	Grupo de Intervenção (*n* = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (*n* = 18) Média (*DP*)	Grupo de Intervenção (*n* = 28) Média (*DP*)	Grupo de Comparação (*n* = 18) Média (*DP*)
Satisfação com a Vida	26,25 (5,38)	27,61 (5,94)	25,93 (4,93)	27,83 (5,76)

A MANOVA mista sugere que não há um efeito multivariado estatisticamente significativo nem do tempo, nem do grupo na satisfação com a vida, assim como não se verificou um efeito principal multivariado da interação do tempo com o grupo.

Discussão e Conclusão

Este estudo destinou-se a avaliar a eficácia da estratégia de intervenção vocacional *Clubes Comunitários* num grupo real de intervenção composto por alunos do 10º ano, tendo por comparação um segundo grupo de alunos que não frequentou o programa. Os resultados do estudo evidenciam a existência de um efeito estatisticamente significativo da frequência da intervenção na adaptabilidade de carreira (H1) e nos processos de estudo (H3), respetivamente. Relativamente ao grupo de comparação, os alunos do grupo de intervenção apresentam níveis mais elevados de preocupação, de controlo – fortemente representativo da adaptabilidade (Hirshi, 2009) –, de curiosidade e de confiança, relativamente ao futuro vocacional, e de uma abordagem ao estudo de carácter mais profundo em termos de motivação e de estratégias de estudo. É verificado, ainda, um efeito estatisticamente significativo do tempo no envolvimento dos alunos na escola (H6), em todas as dimensões. No segundo momento, os alunos do grupo de intervenção apresentam um incremento no envolvimento comportamental e agenciativo na escola, comparativamente ao primeiro momento.

Em suma, os alunos do grupo de intervenção, quando comparados com os alunos do grupo de comparação, demonstraram um aumento (1) da preocupação com o futuro vocacional; (2) da perceção de controlo e de capacidade de decisão sobre a carreira e relativamente ao seu

futuro vocacional, o que permitirá ao mesmo direcionar o seu comportamento vocacional, tal como mencionado anteriormente; (3) da curiosidade e tendência para exploração do meio, de modo a tomar as decisões mais ajustadas e conhecer-se a si próprio; (4) da confiança associada à autoeficácia na resolução de problemas de carreira; (5) da motivação e das estratégias de estudo que visam a compreensão e integração dos conteúdos. Por outro lado, os alunos do grupo de intervenção revelam, ainda, um incremento no segundo momento, comparativamente ao primeiro momento, do envolvimento (1) a nível comportamental, pelo que o aluno adota comportamentos específicos, reveladores de envolvimento na escola, e (2) a nível agenciativo, pelo que o aluno tem uma atitude proativa, é agente da ação. Ou seja, existe um efeito positivo dos *Clubes Comunitários* ao nível da adaptabilidade de carreira, do envolvimento dos alunos na escola e na adoção de uma abordagem profunda ao estudo.

No que respeita ao efeito no tempo dos *Clubes Comunitários,* na adaptabilidade de carreira e no envolvimento dos alunos na escola, tendo em conta as diferenças significativas nos resultados entre o primeiro e o segundo momentos, os resultados não suportam resultados anteriores verificados por Taveira e colaboradores (Taveira et al., 2016). Estes autores verificaram um efeito positivo estatisticamente significativo do tempo na adaptabilidade de carreira, nomeadamente ao nível da preocupação, da curiosidade e da confiança, enquanto que o presente estudo não evidencia este efeito. Isto dever-se-á a fatores contextuais (e.g., escola), uma vez que neste estudo não foi verificado um efeito positivo do tempo no grupo de intervenção, mas sim um efeito positivo do grupo, pelo que, apesar de o grupo de intervenção não ter sofrido um incremento da adaptabilidade de carreira, o grupo de comparação terá sofrido um decréscimo nesta mesma escala. No entanto, ambos os estudos apontam para um efeito estatisticamente significativo do tempo no envolvimento dos alunos na escola.

O presente estudo é confrontado com três limitações, que determinam a necessidade de cuidado na generalização dos resultados. A primeira limitação deste estudo é a reduzida dimensão da amostra, ainda que se trate de grupos reais de intervenção, mas uma amostra mais alargada iria permitir calcular estimativas mais precisas do impacto dos *Clubes Comunitários*, nas medidas vocacionais, académicas e de bem-estar utilizadas. A segunda limitação deste estudo é o facto de não se encontrarem cumpridos todos os pressupostos para a MANOVA. A terceira limitação é a existência de diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de intervenção e o grupo de comparação. O grupo de intervenção apresenta níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira, de envolvimento na escola e de abordagem profunda ao estudo, e níveis mais baixos de abordagem superficial, relativamente ao grupo de comparação, no primeiro momento. Isto deve-se ao facto de serem os alunos a decidirem inscrever-se nos

Clubes Comunitários, de forma voluntária. Assim, os resultados não podem ser generalizados à população descrita – alunos do 10º ano de escolaridade – e apenas descreve esta amostra.

No entanto, o programa parece ter impacto na promoção da exploração de carreira, trabalho em equipa e interação com a comunidade, na adolescência, o que vai de encontro às perspetivas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e sistémicas do desenvolvimento e exploração de carreira (Taveira et al., 2016).

Referências bibliográficas

Abreu, S., & Veiga, F. H. (2014). Fatores familiares do envolvimento dos alunos na escola / Family factors of student engagement in school. In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*, 176-195. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Ahghar, G. (2012). Effect of problem-solving skills education on auto-regulation learning of high school students in Tehran. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 688 – 694. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.11.462

Ambiel, R. (2014). Adaptabilidade de carreira: Uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1), 15-24.

Araújo, A., & Taveira, M. C. (2009). Studying children's career development from a developmental-contextual perspective. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 49-67.

Bento, P. (2013). *Adaptabilidade de carreira, empregabilidade percebida e auto-eficácia na transição para o trabalho: estudo comparativo entre estudantes universitários com e sem experiência de trabalho*. Algarve: Universidade do Algarve. Dissertação de Mestrado.

Bernardo, A. (2013). Carreira, adaptabilidade e personalidade: um estudo exploratótio numa amostra de jovens e adultos trabalhadores. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

Bolhuis, S. (2003). Towards process-oriented teaching for selfdirected lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.

Cordeiro, P. M. G., Paixão, M. P., Lens, W., Lacante, M., & Luyckx, K. (2016). Parenting styles, identity development, and adjustment in career transitions: the mediating role of psychological needs. *Journal of Career Development.* doi: 10.1177/0894845316672742

Correia, M. (2011). *Abordagens à aprendizagem e controlo volitivo em alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade*. Braga: Univerisdade do Minho. Dissertação de Mestrado.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The Satisfaction with Life Scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75. doi: 10.1207/s15327752jpa4901_13

Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3ª Edição). City Road, London: SAGE Publications.

Fretz, B. R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90. doi: 10.1037/0022-0167.28.1.77

Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de carreira e autoeficácia na transição para o trabalho: o papel da empregabilidade percebida – estudo com estudantes do ensino superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 2, 133-156. doi: 10.14195/1647-8614_48-2_7

Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155. doi: 10.1016/j.jvb.2009.01.002

Horta, A. (2013). *A satisfação com a vida dos estudantes universitários*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida. Dissertação de Mestrado.

Janeiro, I., & Veiga, F. (2014). Perspetiva temporal e envolvimento dos alunos na escola. In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*, 386-398. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Joia, L., Ruiz, T., & Donalisio, M. (2007). Condições associadas ao grau de satisfação com a vida entre a população de idosos. *Revista de Saúde Pública*, 41(1), 131-138.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (3ª Edição). Nova Iorque: Guilford.

Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. Braga: Universidade do Minho. Dissertação de Doutoramento (não publicada).

Leão, P. (2006). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: O(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 63-78.

Lent, R. W. (2004). Toward a unifying theoretical and practical perspective on well-being and psychosocial adjustment. *Journal of Counseling Psychology*, *51*(4), 482-509. doi: 10.1037/0022-0167.51.4.482

Lent, R. W., & Brown, S. D. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of Career Assessment*, 16, 6-21. doi: 10.1177/1069072707305769

Lucas, C., Freitas, C., Oliveira, C., Machado, M., & Monteiro, M. (2012). Exercício físico e satisfação com a vida: um estudo com adolescentes. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 78-86.

Madaleno, A. (2011). *Olhares sobre o estudo dos alunos: trabalho exploratório no ensino secundário*. Madeira: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado.

Miranda, V., & Veiga, F. (2014). Envolvimento na escola: um estudo com jovens do 9º ano do ensino regular e do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF). In *Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas Internacionais da Psicologia e Educação / Students' Engagement in School: International Perspectives of Psychology and Education*, 601-618. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Nunes, L. (2009). *Promoção do bem-estar subjetivo dos idosos através da intergeracionalidade*. Faculdade de Psicologia e de Ciência da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Dissertação de Mestrado.

Oliveira, A. (2014). *Recursos de adaptabilidade de carreira e perceção de satisfação com a carreira numa amostra do setor dos transportes públicos*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Dissertação de Mestrado.

Oliveira, I. M., & Taveira, M. C. (2016). Desenvolvimento de carreira e processos académicos: uma articulação possível e necessária. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17(1), 13-18.

Oliveira, I. M., Taveira, M. C., & Porfeli, E. J. (2017). Career Preparedness and School Achievement of Portuguese Children: Longitudinal Trend Articulations. *Frontiers in Psychology*, 8(618). doi: 10.3389/fpsyg.2017.00618

Pallant, J. (2011). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS* (4ª Edição). Australia: Allen & Unwin.

Pavot, W., & Diener, E. (1993). Review of satisfaction of life scale. *Psychological Assessment*, 5(2), 164-172. doi: 10.1007/978-90-481-2354-4_5

Pereira, H. (2012). *Abordagens à aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem e auto-regulação da aprendizagem na "história" de alunos de 9º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia. Dissertação de Mestrado.

Porfeli, E. F., & Lee, B. (2012). Career development during childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development*, 134, 11-22. doi:10.1002/yd.20011

Rodrigues, A. (2012). *Qual a relação entre abordagens à aprendizagem e conceções pessoais de inteligência?*. Braga: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia. Dissertação de Mestrado.

Rosário, P., Ferreira, I., & Cunha, A. (2003). Inventário de Processos de Estudo (IPE). In Gonçalves, M., Simões, M., Almeida, L., & Machado, C. (Coords.), *Avaliação psicológica – instrumentos validados para a população portuguesa* (vol. 1). Coimbra: Quarteto Editora.

Rosário, P., Nunes, T., Magalhães, C., Rodrigues, A., Pinto, R., & Ferreira, P. (2010). Processos de auto-regulação da aprendizagem em alunos com insucesso no 1.º ano de Universidade. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 14(2), 349-358.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In Brown, S. D., & Lent, R. W. (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (42-70). Hoboken, Nova Jérsia: Wiley.

Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J., Duarte, M., Guichard, J., Soresi, S., Raoul Van Esbroeck, R., & Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239–250. doi: 10.1016/j.jvb.2009.04.004

Skinner E. A., Kindermann T. A., Connell J. P., Wellborn J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In Wentzel K. R., Wigfield A. (Eds.), *Handbook of motivation at school*, 223–246. Nova Iorque: Routledge.

Sousa, S. (2012). *Efeitos de um programa de métodos e de hábitos de estudo nas abordagens à aprendizagem*. Madeira: Universidade da Madeira. Dissertação de Mestrado.

Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In Brown, D., Brooks, L., & Associates (orgs.), *Career Choice and Development*, 121-178. San Francisco: Jossey Bass.

Tapadinhas, M. (2015). *Eficácia do modelo de emprego apoiado na adaptabilidade e empregabilidade do cidadão com deficiência intelectual*. Évora: Universidade de Évora. Dissertação de Mestrado.

Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e educação*, 3(1), 109-120.

Taveira, M. C., Oliveira, I., Cruz, C., Fonseca, H., & Costa, C. (2016). Clubes comunitários: resultados preliminares de uma intervenção de carreira no ensino secundário. In *Atas do II Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, 500-515. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Veiga, F. H. (2013). Envolvimento dos alunos na escola: Elaboração de uma nova escala de avaliação. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 441-449.

Veiga, F. H., Festas, I., Taveira, M. C., Galvão, D., Janeiro, I., Conboy, J., Carvalho, C., Caldeira, S., Melo, M., Pereira, T., Almeida, A., Bahía, S., & Nogueira, J. (2012). Envolvimento dos Alunos na Escola: conceito e relação com o desempenho académico – sua importância na formação de professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 46(2), 31-47.

Veiga, F. H., Wentzel, K., Melo, M., Pereira, T., & Galvão, D. (2014). Envolvimento dos alunos na escola e relação com os pares: uma revisão da literatura. In *Atas do I Congresso Internacional Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspetivas da Psicologia e Educação*, 1867-1880. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pablo Vera-Villarroel, P., Urzúa A., Pavez, P., Celis-Atenas, K., & Silva, J. (2012). Evaluation of Subjective Well-being: Analysis of the Satisfaction With Life Scale in Chilean Population. *Universitas Psychologica*, 11 (3), 719-727.

Vieira, L. (2014). *Adaptabilidade de carreira e empenhamento organizacional: estudo exploratório em trabalhadores com e sem atividades extraprofissionais*. Lisboa: Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado.

Vondracek, F. W., Ford, D. H., & Porfeli, E. J. (2014). *A living systems theory of vocational behavior and development*. Rotterdam: Sense Publishers.