



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Martina Königstedt

**Intervenção Vocacional em Contexto  
Escolar**

**Avaliação de um programa longo em  
classe com adolescentes**

Outubro de 2011



**Universidade do Minho**

Escola de Psicologia

Martina Königstedt

**Intervenção Vocacional em Contexto  
Escolar  
Avaliação de um programa longo em  
classe com adolescentes**

Tese de Doutoramento em Psicologia  
Especialidade de Psicologia Vocacional

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

Outubro de 2011

## *Agradecimentos*

*Agora, que me encontro já numa etapa final deste percurso, cumpre-me agradecer a todos que me acompanharam ao longo deste processo longo e por vezes difícil.*

*Em primeiro lugar, formulo os meus mais sinceros agradecimentos à Professora Doutora Maria do Céu Taveira, minha orientadora, que me guiou através desta aventura ao longo dos últimos quatro anos. Agradeço o seu contributo decisivo para a minha formação académica e o meu enriquecimento profissional e pessoal.*

*Os meus sentidos agradecimentos também ao Professor Doutor José Maia que orientou a minha descoberta desta “outra” estatística. O seu conhecimento e os seus conselhos, a sua gentileza e paciência contribuíram de forma substancial para a elaboração do trabalho que aqui se apresenta.*

*Agradeço ao Ministério da Educação a possibilidade de me dedicar inteiramente à tarefa de investigação por um ano inteiro, possibilitando avançar por um caminho que de outra forma não poderia ter sido percorrido.*

*Agradeço aos órgãos competentes do “meu” Agrupamento que emitiram o parecer favorável, que abriu o caminho para a licença concedida pelo Ministério da Educação.*

*Agradeço igualmente às Direções dos outros estabelecimentos de ensino a colaboração prestada durante a recolha de dados.*

*Agradeço a participação e colaboração dos pais e a dos muitos profissionais que contribuíram para a realização dos projetos.*

*Agradeço aos docentes a sua colaboração na implementação do programa e, finalmente, a todos os alunos que participaram nesta investigação. Sem eles o presente trabalho não teria sentido...*

*Os meus agradecimentos às colegas do Doutoramento e da equipa de investigação, que partilharam comigo parte deste percurso e constituíram exemplo de dedicação e mestria, mas também de companheirismo e amizade.*

*Às minhas colegas e amigas, Helena e Marisa, pela partilha, pelos conselhos e, principalmente, pela amizade demonstrada ao longo destes anos.*

*Ao Dieter e ao Nuno pelo encorajamento e apoio prestado durante este percurso, pela sua compreensão perante as minhas ausências, pelo seu amor.*

*À minha mãe pelos seus ensinamentos que me permitiram chegar até este ponto do meu caminho ...*

*Penso noventa e nove vezes e nada  
descubro; deixo de pensar, mergulho em  
profundo silêncio - e eis que a verdade se  
me revela.*

*Albert Einstein*

Intervenção Vocacional em Contexto Escolar  
Avaliação de um Programa Longo em Classe com Adolescentes

Resumo

A exploração constitui um processo chave do desenvolvimento vocacional na adolescência (Blustein, 1992, 1997; Jordaan, 1963), não só porque é um elemento essencial na tomada de decisão e favorece a construção de identidade (Super, 1990; Porfeli & Skorikov, 2010), mas também, devido às suas funções adaptativas, aumentando a capacidade dos sujeitos para lidar com as transições ao longo da sua vida (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2006). A investigação demonstrou a eficácia da intervenção vocacional na promoção da exploração na adolescência (Faria, 2008; Königstedt & Taveira, 2010), bem como a importância da interação entre pares focada em temas vocacionais no fomento da exploração (Kracke, 2002), e das condições pessoais para uma exploração confiante (Taveira & Moreno, 2003). No entanto, existe pouco conhecimento sobre a estabilidade da mudança da exploração vocacional como resultado da intervenção, ou sobre o papel de fatores como o género (Faria, Taveira, & Saveedra, 2008), a idade, o estatuto socioeconómico da família (SEE) (Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009), e as crenças exploratórias, no estatuto e desenvolvimento da exploração. Este trabalho tenta responder a estas limitações. Pretendemos analisar o efeito de uma intervenção conduzida em sala de aula ao longo de um ano, na promoção da exploração vocacional e na diminuição das dificuldades de tomada de decisão vocacional. Tencionamos descrever a mudança ocorrida durante a intervenção na exploração vocacional e nas dificuldades de tomada de decisão dos adolescentes. Em seguida, examinamos a estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual (análise de *tracking*) da exploração vocacional. Além disso, propomo-nos estudar o efeito mediador de fatores invariantes e variantes no tempo, sobre o estado e desenvolvimento do comportamento exploratório dos adolescentes. Baseado nas taxas de mudança dos sujeitos e mediante métodos quantitativos e qualitativos, tentamos ainda identificar diferenças iniciais no processo de exploração vocacional entre indivíduos que apresentam padrões de mudança distintos, a fim de compreender diferentes tipos de resposta à intervenção. Também conduzimos e avaliamos uma intervenção breve com os pais dos alunos e usamos métodos qualitativos para analisar a perceção dos estudantes e professores sobre aspetos relacionados com o processo e os resultados da intervenção. Conduzimos uma intervenção vocacional com a duração de um ano, destinada à promoção da exploração e do planeamento em estudantes portugueses do 9º ano, com um total de 183 alunos (grupo de tratamento = 82, grupo controle = 101, média de idade = 14,07, desvio-padrão = 0,70, 49,2% raparigas). Os dados quantitativos foram recolhidos com base num *design* longitudinal de investigação, com três momentos. A intervenção apoia-se na procura autónoma e apoiada de informação, na realização de experiências do mundo real, na partilha com os

pares, e em atividades de modelação. A aplicação do Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira (CDDQ; Gati & Saka, 2001b) não revelou redução significativa das dificuldades em consequência da intervenção vocacional. Com base na modelagem hierárquica dos resultados do *Career Exploration Survey* (CES; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983), a medida de resultado, testamos os efeitos do tempo e da condição do estudo sobre as trajetórias, tendo sido registado um efeito significativo nos declives do Estatuto de Emprego, Quantidade de Informação, Exploração do Meio, Exploração de Si Próprio/a, Exploração Sistemática Intencional e Satisfação com a Informação, o que indica um aumento linear entre os pontos de medição e um efeito favorável da intervenção sobre as trajetórias de mudança. De seguida calculámos o índice de *tracking* de Foulkes e Davies (1981) ( $\gamma$ ) para o grupo de intervenção, com o objetivo de descrever a mudança, assim como a estabilidade individual (consistência de desempenho ao longo do tempo para cada sujeito) e a do grupo (manutenção da posição relativa) para as seis dimensões referidas. No que se refere ao *tracking* intraindividual, 75% a 95% dos sujeitos revelaram baixa a elevada estabilidade na mudança ( $\gamma \leq 0.5$ ). As estimativas do grupo mostraram índices de *tracking* baixos a moderados ( $0.532 < \gamma < 0.617$ ) para todas as dimensões. Adicionalmente, testámos a associação entre fatores invariantes (condição do estudo, sexo, idade, SEE) e variantes no tempo (crenças de exploração acerca do mercado de emprego e instrumentalidade da procura) e a linha de base e o declive das trajetórias dos comportamentos de exploração. Encontrámos vários efeitos de fatores invariantes no tempo sobre a linha de base, mas não sobre o declive dos comportamentos de exploração vocacional. Adicionalmente, todas as crenças de exploração vocacional revelaram ter efeitos positivos e significativos, embora distintos, sobre o declive das trajetórias dos comportamentos de exploração vocacional. Finalmente, comparámos os indivíduos com perfis de mudança positivos e mistos e testámos a igualdade das médias dos grupos (t-teste) na linha de base, para as variáveis de exploração da carreira, convertidas em normal reduzida. Foram registadas diferenças significativas para oito das doze médias, indicando claramente a existência de diferentes perfis iniciais de exploração vocacional entre os grupos. Os dados qualitativos apoiam a existência de diferenças respetivas no processo de exploração. Embora os professores revelem diferentes atitudes e pontos de vista, são unânimes quanto aos ganhos obtidos pelos jovens, na aquisição de competências transversais relevantes. Os resultados da intervenção junto dos pais mostram que quase todos os pais estabelecem uma relação positiva entre os assuntos abordados na sessão e a possibilidade de fornecer apoio aos seus filhos. Os resultados serão discutidos com referência a literatura relevante. Finalmente, indicamos as limitações do nosso estudo e apontamos direções para a investigação futura.

Palavras-chave: exploração vocacional, intervenção em classe, *tracking*, modelação hierárquica, métodos mistos

Career Intervention in School Context  
Evaluation of a long-term classroom-based program with adolescents

Abstract

Exploration is a key process of adolescent's career development (Blustein, 1992, 1997; Jordaan, 1963), not only because it constitutes an essential element in decision-making and serves identity construction (e.g., Super, 1990; Porfeli & Skorikov, 2010), but also due to its adaptive functions, as it enhances ability of individuals to cope with transitions throughout their life-span (Flum & Blustein, 2000; Flum & Kaplan, 2006). Research has shown the efficacy of career intervention in promoting exploration in adolescence (e.g., Faria, 2008; Königstedt & Taveira, 2010), as well as the importance of career related peer interaction on intensifying career exploration (Kracke, 2002), and of personal conditions for confident exploration (Taveira & Moreno, 2003). Yet little is known about stability of change in career exploration due to intervention or the role that factors like gender (e.g. Faria, Taveira, & Saveedra, 2008), age, socioeconomic status (SEE) of family (Sobral, Gonçalves, & Coimbra, 2009), and exploratory beliefs play on status and development of exploration. This work tries to respond to these research limitations. We want to analyze the effect of a one-year classroom-based intervention on promoting career exploration and diminishing career decision making difficulties. We intend to describe change in adolescents' career exploration and decision making difficulties during intervention. Next we examine the stability of interindividual differences in intraindividual change (tracking analysis) of career exploration. Moreover we propose to study mediating effects of time-invariant and time-varying factors on status and development of adolescents' exploratory behavior. Based on individuals' change rates and by means of quantitative and qualitative methods, we finally try to identify initial and process differences in career exploration between individuals who display different patterns of change, in order to comprehend distinct types of response to intervention. We also conduct and evaluate a brief intervention with students' parents and use qualitative methods to analyze students' and teachers' perception on several aspects related to process and results of intervention. We directed a one year career intervention on exploration and planning in Portuguese 9th graders, with a total of 183 students (treatment group=82, control group=101, mean age=14.07, standard deviation=.70, 49.2% girls) participating in the study. Quantitative data were collected using a three wave longitudinal design. The intervention relayed on autonomous and supported information seeking, real world experiences, sharing with peers, and modeling activities. Using Career Decision Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati & Saka, 2001b) we found no significant reduction of difficulties due to career intervention. By means of multilevel modeling and using the Career Exploration Survey (CES; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983) as outcome measure, we tested for effects of time and group condition on trajectories and found significant effects on slope of Employment

Outlook, Amount of Information, Environmental Exploration, Self-Exploration, Intended Systematic Exploration, and Satisfaction with Information, indicating a linear increase across measurement points and favorable effect of intervention on change trajectories. We then calculated the Foulkes and Davies (1981) tracking coefficient ( $\gamma$ ) for the intervention group to describe changes as well as individual stability (consistence of performance over time for each subject) and group stability (maintenance of relative position) in those six dimensions. Regarding intraindividual tracking, 75% to 95% of subjects displayed low to high stability of change ( $\gamma > 0.5$ ). Group estimates showed low to moderate tracking indexes ( $0.532 < \gamma < 0.617$ ) for all dimensions. In addition we tested for the association of time-invariant (research condition, gender, age, SEE) and time varying factors (exploratory beliefs about the labor market and search instrumentality) on baseline and slope of trajectories of exploratory behaviors. We found several effects of time-invariant factors on *baseline*, *but* not on *slope* of career exploration behaviors. In addition all career exploration beliefs were shown to have significant positive, however different, effects on slope of trajectories of career exploration behaviors. Finally we compared individuals with positive and mixed change profiles and tested for equality of means (t-test) of group baseline career exploration z-scores. Significant differences between eight of twelve means were found, indicating clearly different initial career exploration profiles between groups. Qualitative data supported the existence of related process differences. Even though teachers revealed different attitudes and points of view, all agreed regarding gains achieved in acquiring transversal skills that are of major importance for young people. Results of parents' intervention showed that virtually all parents establish a positive link between subjects covered in session and the possibility of providing support for their child. Findings will be discussed with reference to relevant literature. Finally we indicate limitations of our study and point out directions for further research.

Key-words: career exploration, classroom intervention, tracking, multilevel analysis, mixed method



## ÍNDICE

	Páginas
<b>Lista de Quadros.....</b>	xii
<b>Lista de Figuras.....</b>	xv
<b>Lista de Anexos.....</b>	xvii
<b>1. Introdução Geral.....</b>	1
<b>2. Revisão da Literatura.....</b>	11
2.1. Introdução .....	13
2.2. Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: Explorar para Decidir e Construir um Projeto Identitário.....	17
2.3. Antecedentes, Consequentes e Fatores Contextuais da Exploração Vocacional.....	37
2.4. As Intervenções na Exploração e Decisão Vocacional na Adolescência .....	48
2.4.1. Formas e contextos .....	49
2.4.2. Diferentes intervenientes e a sua articulação.....	60
2.4.3. A avaliação das intervenções .....	69
2.4.4. Novos contributos para o estudo da mudança nas intervenções.....	78
2.4.4.1. A modelação hierárquica ou multinível (MHMN) .....	81
2.4.4.2. O <i>tracking</i> .....	84
<b>3. Estudo Empírico de uma Intervenção Vocacional na Adolescência: o Programa <i>Explorar para Decidir</i>.....</b>	89
3.1. Problemas e Questões Emergentes.....	91
3.2. Objetivos.....	94
3.3. Hipóteses e Questões de Investigação.....	96
3.4. Desenho do Estudo.....	98
3.5. Variáveis.....	100
3.6. Instrumentos de Medida.....	101
3.6.1. Instrumentos de avaliação quantitativa.....	101
3.6.2. Instrumentos de avaliação qualitativa.....	108
3.7. A Metodologia de Intervenção.....	109

3.7.1.	Objetivos, racional e princípios.....	109
3.7.2.	Contextos da intervenção e conteúdos abordados.....	113
3.7.3.	Atividades e processo .....	116
3.8.	Caracterização da Amostra.....	126
3.9.	Procedimentos.....	132
3.10.	Análise Prévia dos Instrumentos.....	135
3.10.1.	<i>Career Decision Difficulties Questionnaire</i> .....	135
3.10.1.1.	Estudo prévio da sensibilidade, validade do constructo e consistência interna e avaliação das qualidades da medida na amostra.....	135
3.10.2.	<i>Career Exploration Survey</i> .....	143
3.10.2.1.	Análise descritiva e da consistência interna do instrumento na amostra .....	143
3.11.	Instrumentos e Metodologias de Análise	145
<b>4.</b>	<b>Resultados</b> .....	<b>149</b>
4.1.	O Impacto da Intervenção nas Dificuldades de Tomada de Decisão.....	151
4.2.	O Estudo da Mudança na Exploração Vocacional. Análises Preliminares .....	157
4.3.	O Estudo da Mudança na Exploração Vocacional. Análises Definitivas.....	161
4.3.1.	O comportamento das médias.....	162
4.3.2.	A estabilidade na mudança: O estudo do <i>tracking</i>	164
4.3.3.	Os fatores da mudança: a modelação hierárquica e multinível.....	168
4.3.4.	Padrões de mudança: a análise de perfis de resposta diferenciada ao programa .....	193
4.3.4.1.	Perfil 1: Padrão de ganhos generalizados.....	197
4.3.4.2.	Perfil 2: Padrão irregular de ganhos.....	201
4.3.4.3.	A comparação dos grupos com padrões distintos de mudança.....	205
4.4.	Outras Análises.....	209
4.4.1.	O estudo dos documentos produzidos pelos jovens.....	209
4.4.1.1.	Resultados gerais.....	210

4.4.1.2.	Resultados em função do padrão de ganhos .....	216
4.4.2.	A percepção dos professores envolvidos no projeto.....	225
4.4.3.	A avaliação dos pais .....	232
<b>5.</b>	<b>Discussão Geral.....</b>	<b>237</b>
5.1.	O Efeito do Programa <i>Explorar para Decidir</i> nas Dificuldades de Tomada de Decisão e na Mudança da Exploração Vocacional de Jovens .....	239
5.2.	A Avaliação Qualitativa da Intervenção .....	250
5.2.1.	Alunos.....	250
5.2.2.	Professores.....	254
5.2.3.	Pais.....	258
<b>6.</b>	<b>Conclusão Geral .....</b>	<b>261</b>
<b>7.</b>	<b>Referências Bibliográficas.....</b>	<b>275</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>.....</b>	<b>309</b>

## LISTA DE QUADROS

Quadro 3.1: Resumo da Constituição do CES .....	103
Quadro 3.2: Resumo da Constituição do CDDQ34q.....	107
Quadro 3.3: Frequências e percentagem da habilitação escolar de pais e mães.....	127
Quadro 3.4: Frequências e percentagem da classificação profissional de pais e mães.....	129
Quadro 3.5: CDDQ - Análise dos Componentes Principais com restrição a 5 fatores com rotação Varimax.....	137
Quadro 3.6: CDDQ- medidas descritivas e consistência interna para a solução rodada a 5 fatores e o modelo não rodado e não restrito...	140
Quadro 3.7: Estatísticas descritivas, teste da normalidade de Shapiro - Wilk e consistência interna das dimensões do CDDQ.....	142
Quadro 3.8: Estatísticas descritivas e consistência interna das escalas do CES.....	144
Quadro 4.1: Medidas descritivas de pré intervenção do CDDQ e estatísticas do Teste de Mann Whitney (U) para comparação de grupos independentes.....	152
Quadro 4.2: Estatísticas Descritivas do CDDQ, grupo experimental e de controlo ao longo do tempo.....	153
Quadro 4.3: CDDQ - Ordem média, estatística do teste de Friedman ( $\chi^2$ ) e valor da prova (p) .....	154
Quadro 4.4: CDDQ - Estatística do teste de Wilcoxon (Z) e valor da prova (p). .....	155
Quadro 4.5: CDDQ: Estatísticas do Teste de Mann Whitney (U) para comparação de grupos independentes e valor da prova (p) no momento 2 e 3.....	156
Quadro 4.6: Escalas CES - Número e percentagem de <i>missings</i> , estatística $\chi^2$ do teste de Little, e valor da prova .....	159
Quadro 4.7: Escalas CES – Resultados descritivos, estatística do teste de D'Agostino ( $\chi^2$ ) e valor da prova (p) .....	160
Quadro 4.8: Escalas CES - Estatística do teste de Mardia (normalidade multivariada): assimetria, achatamento e respetivo valor da prova (p) .....	160
Quadro 4.9: Estatísticas Descritivas CES, grupo experimental e de controlo ao longo do tempo.....	163

Quadro 4.10: CES - Médias ( $\pm$ Desvio Padrão), Mínimo (Min), Máximo (Max), P5, Q1, Mediana (Me), Q3 e P95 das taxas de mudança para as trajetórias individuais.....	166
Quadro 4.11: CES - Parâmetros descritivos do tracking individual dos jovens do grupo experimental independentemente de sexo e idade (Min, P5, Q1, Mediana, Q3, P95, Max) .....	167
Quadro 4.12 CES - Tracking da população para as dimensões da exploração vocacional: valores estimados de $\gamma$ (Foulkes e Davies) e Erro Padrão.....	167
Quadro 4.13: Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável QI .....	170
Quadro 4.14: Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável QI.....	171
Quadro 4.15: Resultados do modelo da mudança com preditores significativos do segundo nível na variável QI .....	173
Quadro 4.16: Modelo final da mudança em QI considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores <i>time-varying</i> do 1º nível.....	174
Quadro 4.17: Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável ESI.....	176
Quadro 4.18: Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESI.....	177
Quadro 4.19: Modelo final da mudança em ESI considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores <i>time-varying</i> do 1º nível.....	180
Quadro 4.20: Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável EM .....	181
Quadro 4.21: Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESI.....	182
Quadro 4.22: Modelo final da mudança em EM considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores <i>time-varying</i> do 1º nível.....	185
Quadro 4.23: Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável ESP.....	186
Quadro 4.24: Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESP.....	188

Quadro 4.25: Modelo final da mudança em ESP considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores <i>time-varying</i> do 1º nível .....	190
Quadro 4.26: Frequências (Freq.) e Percentagens (P) dos valores do somatório das variáveis “Difrecod”, (n=82) .....	195
Quadro 4.27: Medidas descritivas de pré-intervenção das dimensões de exploração vocacional nos grupos de jovens com ganhos generalizados (n=23) e ganhos irregulares (n=12) e estatísticas do t-teste para amostras independentes.....	205
Quadro 4.28: Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das respostas codificadas das questões abertas 3, 4 e 5 .....	212
Quadro 4.29: Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das respostas às afirmações tipo <i>likert</i> .....	212
Quadro 4.30: Conteúdo esquemático de portfólios de jovens com padrão generalizado de ganhos em resposta ao programa.....	218
Quadro 4.31: Conteúdo esquemático de portfólios de jovens com padrão irregular de ganhos em resposta ao programa.....	219
Quadro 4.32: - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 1a) .....	232
Quadro 4.33: Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 1b) .....	233
Quadro 4.34: Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 2 .....	234
Quadro 4.35: Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 3 .....	235
Quadro 4.36: Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da pergunta 4 .....	235

## LISTA DE FIGURAS

Figura 3.1: Percentagens das categorias profissionais dos pais: grupo experimental e de controlo .....	130
Figura 3.2: Percentagens das categorias profissionais das mães: grupo experimental e de controlo.....	131
Figura 4.1: Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos da Variável QI.....	169
Figura 4.2: Trajetórias modeladas da mudança de QI de todos os sujeitos.....	170
Figura 4.3: Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável QI nos dois grupos.....	172
Figura 4.4: Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável QI.....	172
Figura 4.5: Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos na Variável ESI.....	175
Figura 4.6: Trajetórias modeladas da mudança de ESI de todos os sujeitos.....	176
Figura 4.7: Trajetórias médias do melhor modelo de mudança nos dois grupos da variável ESI.....	178
Figura 4.8: Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável ESI.....	178
Figura 4.9: Trajetórias individuais os valores originais de todos os sujeitos na Variável EM.....	181
Figura 4.10: Trajetórias modeladas da mudança de EM de todos os sujeitos.....	182
Figura 4.11: Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável EM nos dois grupos.....	183
Figura 4.12: Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável EM.....	183
Figura 4.13: Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos na Variável ESP.....	186
Figura 4.14: Trajetórias modeladas da mudança de ESP de todos os sujeitos.....	187
Figura 4.15: Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável ESP nos dois grupos.....	188

Figura 4.16: Estimativas da mudança intraindividual (e respectivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável ESP.....	189
Figura 4.17: Perfis individuais iniciais de jovens com ganhos generalizados no programa .....	199
Figura 4.18: Perfis individuais iniciais de jovens com ganhos irregulares no programa.....	203
Figura 4.19: Perfil configuracional de grupos de jovens no início do programa.....	206



## LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Ficha de autoavaliação.....	311
Anexo 2: Portfolio de exploração e tomada de decisão.....	313
Anexo 3: Questionário dos professores.....	315
Anexo 4: Questionário dos pais .....	319
Anexo 5: Quadro: Dados descritivos dos itens do CDDQ34q.....	321
Anexo 6: Quadro: Análise da normalidade dos itens e consistência interna do CES.....	323
Anexo 7: Quadro: Escalas do CES - <i>Deviance</i> (D), número de parâmetros estimados (PE), valor de $\chi^2$ para a diferença entre a <i>Deviance</i> de dois modelos alternativos e respetivo valor da prova ....	325



# **1. INTRODUÇÃO GERAL**

---



A multiplicidade de fenómenos recentes e continuados relacionados com a globalização, as inovações tecnológicas e as mudanças organizacionais, têm um impacto enorme na vida laboral dos seres humanos em todo o mundo (Coutinho, Dam, & Blustein, 2008). A visão da carreira mudou radicalmente e deixou de ser concebido como caminho estável e previsível (Foad, 2007; Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005). Em vez de ser encarada como uma opção única realizada num ponto relativamente precoce da vida do sujeito, a carreira passa a ser considerada como um processo evolutivo e imponderável, constituído por pequenos passos em resposta ao meio (Van Esbroek et al., 2005, p. 6), ou como “uma série de escolhas ou transições forçadas que os indivíduos fazem ao longo da sua vida” (Foad, p. 544).

Por outro lado, o paradigma da aprendizagem ao longo de toda a vida contribui para uma mudança na forma como se concebe o papel do sujeito, atribuindo-lhe maior responsabilidade e uma postura ativa no seu próprio desenvolvimento vocacional continuado (Amundson, 2005). Enquanto a aprendizagem escolar pode ser organizada e supervisionada diretamente, a aprendizagem ao longo da vida, pressupõe o desenvolvimento de competências relevantes no próprio sujeito, que se prendem, por exemplo, com a sua capacidade para tomar decisões e fazer transições bem sucedidas (Watts, 2008).

Este facto põe em relevo a importância da consulta psicológica vocacional para o sucesso das sociedades pós-modernas que se baseiam no conhecimento e apostam na flexibilidade e no potencial de mudança dos indivíduos. A intervenção vocacional assume um lugar central no processo que visa capacitar o sujeito a conduzir os seus próprios processos de aprendizagem, adquirir competências relevantes e gerir o seu desenvolvimento vocacional (Plant, 2003).

Rodriguez-Moreno (2002) defende que, numa sociedade de conhecimento, cada indivíduo deve poder construir a sua própria qualificação e o seu próprio projeto de desenvolvimento. A mesma autora relembra que as metas das políticas europeias do final do século passado realçam a importância

de dotar os sujeitos de ferramentas que lhes permitam desenvolver as suas aptidões e competências ao longo da sua vida. A questão da aquisição de tais competências transversais remete claramente para as ideias defendidas no âmbito da educação para a carreira (Hoyt, 1995, 2001), que visa dotar o sujeito de um vasto leque de saberes, comportamentos, atitudes e valores que o habilitam a lidar com os desafios do mundo de trabalho.

Em Portugal, o sistema escolar é um dos organismos com importantes responsabilidades no fornecimento de serviços de carreira, por exemplo, através dos Serviços de Psicologia e Orientação, sediados nos estabelecimentos de ensino. Tendo em conta a estrutura do sistema educativo Português, que exige dos estudantes, no final do ensino básico, uma primeira decisão com implicações para o seu futuro percurso educativo e formativo, o 9º ano de escolaridade continua a ser um momento onde se multiplica, a nível escolar, a oferta de programas de intervenção vocacional.

A decisão que os jovens devem tomar no final do 9º ano, constitui com alguma frequência fonte de stress para os jovens (Silva, Paixão, & Albuquerque, 2007), e desperta crescentemente a atenção dos seus pais e encarregados de educação. Para além de se constituírem como importantes figuras de apoio para tal decisão (Otto, 2000) e para a futura implementação da escolha (Carvalho, 2007), os pais também mostram uma crescente preocupação com as consequências das referidas alterações a nível da estrutura e acesso ao mundo laboral. As elevadas taxas de desemprego juvenil, 27% de desempregados na faixa entre os 15 e os 24 anos de idade no 2º trimestre de 2011 (INE, 2011), reforçam a atenção dos pais dos jovens para as escolhas educativas e formativas que os seus filhos fazem no fim do ensino básico, com uma clara preocupação com a potencial empregabilidade. Estes factos realçam a importância de envolver os pais e encarregados de educação dos jovens nos processos de intervenção vocacional, de forma a permitir que se constituam como parceiros esclarecidos.

A atenção renovada às organizações e estruturas que proporcionam serviços de carreira, contribui também para o aumento do interesse na avaliação das intervenções. A importância de avaliar os efeitos da intervenção vocacional a nível escolar conduz à questão da ligação da prática psicológica à investigação dedicada à avaliação dos efeitos desta mesma prática. O modelo do cientista-praticante (Whiston, 1996a) defende que prática psicológica e investigação não devem ser concebidas como atividades mutuamente exclusivas mas, pelo contrário, como parte de um contínuo onde ambas as funções constituem dever do psicólogo (Whiston, 1996a). O benefício resultante da ligação entre prática e investigação, já foi reconhecido noutros contextos da aplicação dos conhecimentos da psicologia, como é o campo da psicoterapia (Wampold, Lichtenberg & Waehler, 2002; Whiston, 1996a).

Outro aspeto relevante para o avanço do conhecimento relativamente aos efeitos da intervenção vocacional é a avaliação de intervenções que são conduzidas junto de clientes reais (Whiston, 2002) e em contextos ecológicos. Bernes, Bardick e Orr (2007) defendem a utilidade da aplicação do modelo de cientista-praticante na atualidade, com o objetivo último de estabelecer a orientação e consulta vocacional como valioso instrumento no desenvolvimento do capital humano (p.85).

Parece evidente a pertinência de conduzir, em contexto escolar, intervenções deliberadas destinadas a promover o desenvolvimento vocacional dos jovens que, simultaneamente, são objeto de avaliação dos seus efeitos, preferencialmente com recurso a diferentes fontes e meios de informação. Os clientes da intervenção vocacional certamente optariam por modalidade de comprovada eficácia, caso tal informação tivesse ao seu dispor (Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003).

Outra questão relevante prende-se com a conceção e organização da oferta das intervenções vocacionais em contexto escolar. A consulta psicológica vocacional individual e estruturada e breve, constituindo modalidades de

mérito indiscutível (Faria, 2008), apresentam, ainda assim, alguns inconvenientes. O caráter voluntário destas atividades comporta o risco latente de excluir parte da população escolar porventura menos sensibilizada para a importância de tais processos (Königstedt & Taveira, 2010). Adicionalmente, a oferta das atividades em regime extracurricular contribui para acentuar a percepção errónea da comunidade escolar acerca da separação entre o desenvolvimento vocacional e o processo educativo global do adolescente (Taveira, 2005).

Assim, apesar do 9º ano constituir um ano da tomada de decisão, menos propício para iniciar um programa de intervenção vocacional com propósitos promocionais, é neste nível de ensino que é mais possível, no nosso país, reunir um consenso alargado (e.g., do órgão de gestão, do pessoal docente, e dos pais), no sentido de implementar um programa de desenvolvimento vocacional, sob orientação de um psicólogo, que se desenvolva de modo integrado nas atividades curriculares e ao longo de todo um ano escolar.

O programa aqui apresentado e objeto da investigação, insere-se neste tipo de iniciativas. É um projeto baseado numa abordagem colaborativa da intervenção vocacional, que tem vindo a ser implementado no terreno, na zona centro do país, desde meados da década passada (Castro, 2005). Mais recentemente foi alvo de um estudo inicial do impacto causado nos alunos, em termos do seu processo de exploração e dificuldades percebidas na tomada de decisão (Königstedt, 2008).

O programa foi objeto de consulta de pares e investigação adicional (Santos, 2009; Trigueiros, 2009) e em consequência foi construída uma versão renovada que inclui melhoramentos com base teórica, como por exemplo, a inclusão de alguns dos chamados *ingredientes críticos* (Brown & Ryan Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller, & Edens, 2003).



Delineadas algumas considerações prévias, importa enunciar os objetivos que presidiram ao presente trabalho e apresentar a sua estrutura formal.

Constitui objetivo da nossa investigação avaliar os efeitos de uma intervenção vocacional longa, com características promocionais e remediativos, inspirada em princípios da educação para a carreira e desenvolvida em contexto curricular e ao longo de um ano letivo, com alunos do 9º ano de escolaridade. Recorremos a dados longitudinais de carácter quantitativo e outros de cariz qualitativo e, mais precisamente, pretendemos avaliar resultados da intervenção, abordar diferentes aspetos do processo da mudança, e estabelecer fatores associados à mudança ocorrida. Para o efeito recorremos tanto a modelos matemáticos sofisticados como a uma metodologia mista de investigação que procura conjugar a utilização de métodos quantitativos e qualitativos e faz uso de diferentes fontes de informação, como os jovens, os docentes envolvidos no projeto e os pais que são alvo de uma componente da intervenção.

A realização deste estudo reveste-se de importância, uma vez que procuramos contribuir para o avanço do conhecimento relativamente aos efeitos de uma modalidade de intervenção que se encontra em aplicação no terreno, contribuindo para a divulgação de boas práticas. Pretendemos lançar luz sobre alguns dos processos envolvidos na mudança e, adicionalmente, procuramos dar um contributo para o avanço do conhecimento relativamente aos fatores que estão associados à mudança dos comportamentos de exploração vocacional.

Relativamente à estrutura da presente dissertação, esta divide-se em duas grandes partes, uma primeira secção teórica e uma segunda parte dedicada ao estudo de uma intervenção vocacional na adolescência. O capítulo teórico divide-se em duas partes. A primeira é dedicada à revisão da literatura acerca do desenvolvimento vocacional na adolescência, com destaque para os processos da exploração e tomada de decisão ao serviço da construção da

identidade do sujeito. A segunda parte aborda diversas questões em torno da intervenção vocacional na adolescência, que se dividem pelas modalidades e perspectivas de intervenção, os diferentes intervenientes e a sua articulação e, finalmente, as questões que se levantam em torno da avaliação das intervenções. Esta última temática está dividida em duas partes, a primeira revê literatura dedicada à avaliação de resultados e processo de diferentes tipos de intervenção vocacional e a segunda está centrada no estudo da mudança e na apresentação de duas abordagens estatísticas relevantes, nomeadamente a modelação hierárquica ou multinível e o *tracking*.

A segunda parte da tese retrata a parte empírica da investigação e está dividida em quatro capítulos. Fornece-se a descrição da metodologia utilizada, incluindo o programa de intervenção e as análises prévias realizadas. Segue-se uma apresentação cronológica dos resultados dos diferentes estudos, acompanhada de discussão breve. Estes diferentes estudos ou fases da investigação pretendem responder a diferentes questões, levantadas em torno de uma intervenção vocacional de carácter colaborativo, realizada com adolescentes num ano que antecede uma transição escolar. Segue-se uma discussão global dos resultados encontrados e apresentam-se as conclusões da investigação que contemplam a revisão da literatura e os resultados encontrados.

Para finalizar e quanto à conceção do estudo e às análises conduzidas, importa aqui esclarecer o motivo de algumas modificações que foram introduzidas já após o início do trabalho e que incluem a realização de análises que não estavam previstas no plano original do estudo. Inicialmente estava projetado a continuação da linha de investigação já iniciada no mestrado e seguida pela equipa, no sentido de avaliar os efeitos do programa, centrado no uso de três momentos de avaliação. Diversos motivos estão na base da decisão de enveredar por um caminho diferente. Em primeiro lugar pode ser referido o contacto, durante o programa de doutoramento, com metodologias inovadoras

do tratamento de dados longitudinais e da análise da mudança. A partir daí desenvolveu-se a noção da relevância de avaliar diferenças interindividuais na mudança ocorrida, bem como de estudar os fatores que se associam à mudança. Assim, ousamos considerar avançar para um outro tipo de análises menos divulgadas. Após consulta com um especialista sobre a viabilidade de aplicar estas metodologias no âmbito do nosso projeto de investigação, avançamos para este caminho, embora seja necessário esclarecer que existiam as condições suficientes mas não as ideais (Collins, 2006; Swanson & Miller, 2008). No que respeita às estratégias a ter em conta na conceção de um estudo longitudinal, Collins (2006) defende que, idealmente, esta implica a atenção a e integração de um conjunto de três elementos. O modelo teórico da mudança observada constituirá a base para o delineamento do *design* temporal utilizado, que deve permitir uma visão clara e pormenorizada do processo. Os dados resultantes serão analisados com recurso a um modelo estatístico, que por sua vez traduz o modelo teórico aplicado (Collins, 2006). No que concerne ao *design* temporal é relevante adequá-lo às características do fenómeno em estudo, sob pena de obter dados que não consigam retratar de modo adequado a matéria sob investigação. Tendo em conta o facto que o 9º ano antecede a transição para o ensino secundário, a literatura aponta (Super, 1990; Blustein, 1992) para uma alteração a nível da exploração vocacional, justificando, de acordo com Collins (2006), a conceção do *design* temporal do estudo em conformidade com variáveis relacionadas com o tempo como, no nosso caso, o ano escolar. Quanto aos momentos escolhidos para as medições podemos referir que foram concebidos em função das atividades desenvolvidas, permitindo assim verificar diferenças em função de atividades guiadas e apoiadas e de outras que necessitam de um maior nível de autonomia e envolvimento dos jovens.



## **2. REVISÃO DA LITERATURA**

---



## 2.1. Introdução

Presentemente existe um consenso alargado relativamente à conceção do desenvolvimento vocacional como um processo que decorre ao longo de toda a vida do indivíduo (Super, 1980, 1990). A importância da interação dinâmica do sujeito com os seus múltiplos contextos é amplamente reconhecida como fator relevante naquele processo desenvolvimentista (Savickas, 1997; Super, 1990; Super, Savickas, & Super, 1996). Esta noção contribuiu para estimular a atenção dos investigadores para a infância e a idade adulta, períodos da vida até então considerados de pouca relevância na investigação. Com efeito, os períodos mais estudados do ponto de vista vocacional, até aí, foram o final da adolescência e a fase que antecede a iminente transição para o mundo de trabalho (Vondracek, 1993).

Hoje multiplicam-se os estudos nacionais (Araújo, 2009; Araújo, 2002) e internacionais (Care, Deans, & Brown, 2007; Helwig, 2001; Walls, 2000) acerca do desenvolvimento vocacional na infância e reconhece-se a sua importância e ligação com o posterior desenvolvimento na adolescência e idade adulta (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005; Schultheis, 2005, Vondracek, 1993; Watson & McMahon, 2005). Adicionalmente considera-se vantajosa a conceção do desenvolvimento vocacional dentro do quadro conceptual mais vasto do desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida (Hartung, et al., 2005; Vondracek, 2001). Não existe unanimidade dos investigadores, no entanto, quanto à delimitação dos períodos da infância e adolescência inicial (Hartung et al., 2005), havendo interesse crescente em estudar de modo longitudinal e continuado uma mesma trajetória de vida.

A revisão de Berzonsky (2000) das diferentes conceções teóricas da adolescência permite obter uma perspetiva dos conceitos existentes sobre esta fase da vida e do desenvolvimento humano. Este autor compara cinco das mais influentes teorias do século XX, designadamente (1) a perspetiva biológica; (2) a perspetiva cultural; (3) a perspetiva psicanalítica; (4) a perspetiva psicossocial; e

(5) a perspectiva cognitiva. Estas concepções teóricas distinguem-se pela forma como concebem o período da adolescência, e relativamente aos fatores que consideram influentes no processo de desenvolvimento do sujeito.

A perspectiva biológica concebe a adolescência como fase da vida marcada por intensas lutas internas que a tornam num período particularmente turbulento e agitado da vida humana, característica concebida como universalmente válida (Berzonsky, 2000). A perspectiva cultural contesta esta assunção; salienta-se neste contexto a posição designada de *relativismo cultural* que advoga a ligação íntima entre o modo como os adolescentes experienciam a adolescência e os contextos culturais em que vivem e se desenvolvem (Berzonsky, 2000). A propósito pode ser referida a tipologia de Margret Mead (1970 cit in Berzonsky, 2000) que estabelece uma relação entre as práticas educativas e o *stress* vivido na adolescência, que é mediada pelas características do contexto cultural. A existência e o ritmo das mudanças sociais e tecnológicas de dada sociedade, marca a forma com os processos de educação intergeracionais se desenvolvem. Relativamente à perspectiva psicanalítica destacamos a posição de Anna Freud que realça a importância da existência de um período de agitação durante a adolescência, como possível indicador do processo da reestruturação da personalidade do adolescente numa base mais personalizada *versus* a mera adoção dos valores transmitidos durante a infância (Berzonsky, 2000). A teoria psicossocial de Erikson (1968/1976) concebe o desenvolvimento da identidade ao longo da vida em oito estádios cronológicos. A adolescência coincide com o quinto estágio, período durante o qual os adolescentes procuram, por meio dos mecanismos de exploração e compromisso, integrar ativamente as experiências passadas, visando construir um sentido de identidade pessoal (Berzonsky, 2000). A teoria cognitiva de Piaget (1896-1980) salienta as novas potencialidades cognitivas que o estágio das operações formais proporciona aos adolescentes. Este estágio inicia-se durante o período da adolescência e capacita o adolescente, entre outros, a



desenvolver possíveis explicações para os fenómenos que o rodeiam, permitindo a assunção do papel de *cientista intuitivo* (Inhelder & Piaget 1958 cit in Berzonsky, 2000).

Embora as concepções teóricas apresentadas enfatizem aspetos distintos do desenvolvimento do adolescente e se diferencem relativamente aos fatores considerados relevantes neste processo, Berzonsky (2000) considera que nenhuma das teorias consegue captar a plenitude do adolescente em desenvolvimento, em diferentes contextos culturais e históricos (p. 26).

Tendo como pano de fundo a concepção do desenvolvimento vocacional como processo continuado ao longo de toda a vida (Super, 1980, 1990) e a importância crucial que a interação da pessoa com os seus múltiplos contextos assume no desenvolvimento deste mesmo processo (Savickas, 1997; Super, 1990), o presente trabalho tem como tema central o desenvolvimento vocacional durante o período da adolescência, embora se procure adotar uma visão abrangente, que situa este período no contexto do desenvolvimento global do sujeito.

Por este motivo procuramos abordar um conjunto de processos e temáticas relacionadas com o desenvolvimento vocacional - a exploração, a tomada de decisão e a identidade, quer focando os conceitos implicados e possibilidades da sua avaliação, quer salientando os contextos e intervenientes no processo. Sem esquecer a pessoa como agente do seu próprio desenvolvimento vocacional, outros agentes, como os pais ou a família, são encarados como tendo um papel crucial neste processo (Gonçalves, 1997; Keller & Whiston, 2008; Kracke, 1997; Otto, 2000; Whiston & Keller, 2004a, 2004b). Além destes, e à luz do que acontece em outras áreas da vida, o sistema escolar, os pares (Kracke, 2002), os professores (Coimbra, 1995) e os psicólogos (Taveira, 2005), exercem também a sua influência no processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Assim, referiremos ao longo deste capítulo, diferentes modalidades de intervenção vocacional (Gysbers, 2008), realçando as

suas vantagens e limitações, e relatando a literatura dedicada à avaliação da sua eficácia (Brown & McPartland, 2005; Whiston & Oliver, 2005).

Neste âmbito e num segundo ponto desta revisão da literatura, é dado um destaque especial ao constructo da exploração vocacional. Esta é um dos subprocessos centrais do desenvolvimento vocacional, com uma importância maior na adolescência, e objeto de múltiplos estudos (Blustein, 1992, 1997; Grotevant & Cooper, 1988; Jordaan, 1963; Kracke, 2002; Porfeli & Skorikov, 2010; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 2000; Zikik & Hall, 2009). Tendo em conta a importância da exploração no desenvolvimento do ser humano, e em particular, no desenvolvimento vocacional na adolescência, apresenta-se em termos gerais, o significado e a evolução deste importante processo no seio de alguns modelos teóricos da Psicologia, considerados relevantes para o efeito.

Em primeiro lugar, delineamos a conceção da exploração bem como a evolução do conceito na teoria do desenvolvimento vocacional de Super. Apontamos igualmente algumas implicações para a compreensão do desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Abordamos o papel da exploração no processo da formação da identidade, com destaque para a exploração da identidade vocacional e estabelecemos a ligação da exploração com os processos de tomada de decisão.

Seguidamente, focamos a exploração vocacional como processo psicológico autónomo (Jordaan, 1963; Stumpf, et al., 1983). Apontam-se exemplos da investigação realizada a propósito do conceito e da sua relação com outros processos envolvidos no desenvolvimento vocacional do sujeito. Indicamos também literatura mais recente que concebe a exploração vocacional como processo psicológico com funções adaptativas ao longo da vida do sujeito (Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000) e apontamos possíveis consequências desta visão para a prática das intervenções vocacionais. Por fim procuramos

resumir algum do conhecimento existente quanto à influência da família, fatores socioeconómicos e género na exploração vocacional.

O próximo ponto do trabalho é dedicado ao desenvolvimento das intervenções vocacionais na adolescência. Destacamos diferentes modalidades e abordagens existentes, referindo as suas virtudes e possíveis desvantagens, e frisamos a importância crucial de promover o processo da exploração vocacional com vista à tomada de decisão e à construção de um projeto identitário. Realça-se o importante contributo de pais e professores neste processo e aponta-se literatura que se debruça sobre a articulação dos diferentes intervenientes na promoção da exploração e tomada de decisão dos adolescentes, a nível escolar. Referimos diferentes abordagens à avaliação das intervenções vocacionais e, por fim, dedicamos parte do capítulo à explicitação de novos contributos para o estudo da mudança com recurso a dados longitudinais, delineando brevemente os conceitos e fundamentos teóricos de duas abordagens relevantes neste contexto, designadamente a modelação hierárquica ou multinível e o *tracking*.

## **2. 2. Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: Explorar para Decidir e Construir um Projeto Identitário**

No modelo compreensivo de desenvolvimento vocacional de Super (1980, 1990), é bem evidente o lugar de relevo que a exploração vocacional ocupa naquele processo. Nas formulações iniciais desta teoria, em 1953 e 1957 (Super & Jordaan, 1973), o desenvolvimento vocacional é concebido em cinco estádios consecutivos, nomeadamente: (1) Crescimento (zero aos 14 anos); (2) Exploração (15 aos 24 anos); (3) Estabelecimento (25 aos 44 anos); (4) Manutenção (45 aos 64 anos) e (5) Declínio (65 anos até a morte). Cada um destes estádios caracteriza-se pela necessidade do sujeito encarar e resolver determinadas tarefas, específicas sob o ponto de vista desenvolvimentista. O modelo inicial prevê faixas etárias concretas e delimitadas para os diferentes

estádios (Super & Jordaan, 1973). A fase da Exploração está subdividida em períodos específicos que requerem, por sua vez, a resolução de determinadas tarefas. O mesmo princípio aplica-se aos restantes estádios, com exceção da Manutenção que está concebida como um período único. Em termos do desenvolvimento humano, a etapa da Exploração coincide com o período da adolescência e início da idade adulta, e é composta pelas fases de Tentativa, Transição e Ensaio. De acordo com a teoria, o sujeito tem de enfrentar as tarefas de auto-observação e análise, o ensaio de papéis e a exploração ocupacional nos diversos palcos da sua vida que, nesta faixa etária e em termos socialmente normativos, serão a escola, o lazer e o trabalho em tempo parcial (Super & Jordaan, 1973).

Ao longo das diferentes etapas normativas da sua vida, o ser humano movimenta-se, simultaneamente, em vários palcos ou ambientes nos quais a sua vida se desenrola. O lar, a comunidade, a educação e o local de trabalho são os quatro palcos principais onde o sujeito desenvolve, potencialmente, os nove papéis fundamentais de vida que foram apontados por Super. Nas diferentes fases desenvolvimentais, os distintos papéis de vida assumem importância diferenciada para o sujeito e ocupam-no de forma desigual (Super 1980).

Graças aos contributos de Super, a decisão vocacional passou a ser encarada como um processo de escolhas múltiplas, contrariando a sua conceção como acontecimento único no momento da entrada no mundo de trabalho (Herr, 1997, Vondracek, 1993).

O bem conhecido modelo do Arco-Íris da Carreira ilustra o conjunto de papéis específicos que um indivíduo poderá desempenhar em determinada fase da sua vida, bem como a forma como estes se podem sobrepor. Este modelo enfatiza a importância dos fatores sociais e do contexto, no processo do desenvolvimento vocacional do indivíduo (Blustein, 1997) e realça a natureza longitudinal dos diferentes papéis que a maioria dos sujeitos desempenha ao longo da sua vida. Permite igualmente visualizar o momento aproximado do

aparecimento de um dado papel, a sua simultaneidade com os restantes e os conflitos potenciais associados à colisão de diferentes papéis através do “*spill over*” para outros palcos de vida (Super, 1980).

Na evolução da sua teoria, Super enfatizou a noção da interligação dos diferentes papéis de vida, relativizando a importância suprema do trabalho na vida do indivíduo (Blustein, 1997; Savickas, 1997). A conjugação dos diferentes papéis e a saliência de cada um em determinado momento (Super, 1990), determinam a estrutura de vida do indivíduo e permitem a implementação dos seus valores de vida (Savickas, 1997).

Em refinamentos posteriores da teoria (Super, Osborne, Walsh, Brown & Niles, 1992), Super salienta também a ideia que as idades associadas a cada estágio de vida não devem ser entendidas como marcas rígidas, mas pelo contrário, como indicações aproximadas. Super (1990) frisa igualmente a importância dos fatores sociais e psicológicos na passagem entre estágios, diminuindo a peso dos determinantes biológicos.

Outra renovação fundamental é a ideia que o sujeito pode passar por reciclagens através de vários estágios, quando se vê confrontado com transições na sua vida, desencadeadas, por exemplo, pela mudança de emprego, reentradas ou saídas do mercado de trabalho ou doença (Super et al., 1992). Esta conceção alargada realça a possibilidade da presença de mini – ciclos no processo mais global de desenvolvimento vocacional do sujeito ao longo da vida que, por sua vez, constitui o maxiciclo da carreira (Super, 1980, 1990; 1981, 1984 cit in Taveira, 2000).

Uma vez que a teoria de Super concebe o desenvolvimento vocacional como processo ao longo da vida, as decisões deixam de poder ser vistas como eventos isolados, realçando a sua ligação com o presente e o passado (Blustein & Phillips, 1994). De acordo com o modelo, cada estágio de vida implica a resolução de determinadas tarefas de desenvolvimento, e a forma como esta tarefa é enfrentada num estágio tem implicações para os seguintes. Assim,

coloca-se a questão da preparação do indivíduo para esta escolha e tomada de decisão, um pré-requisito desenvolvimentista para resolver a tarefa de forma adequada (Blustein & Phillips, 1994). Esta prontidão para a escolha vocacional é definida no conhecido conceito da maturidade vocacional. Inicialmente, Super e Jordaan (1973) conceberam esta última noção como uma característica desenvolvimentista de natureza multidimensional, que regista um incremento em função da idade e diferenças interindividuais na velocidade do seu crescimento. Mais especificamente, a maturidade vocacional foi definida na sua formulação inicial como:

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

O conceito de prontidão foi retomado também por Gati, Krausz e Osipow (1996a) no estabelecimento da sua Taxonomia das Dificuldades de Decisão de Carreira. Nesta classificação das dificuldades de decisão de carreira, os autores distinguem entre dificuldades que podem surgir antes e durante o processo. A assim designada *Falta de Prontidão* constitui a categoria das dificuldades que podem surgir antes do início do processo de tomada de decisão, e implica, entre outros, fatores motivacionais e cognitivos.

As transformações entretanto ocorridas a nível social e económico (e.g., fenómenos de globalização económica, deslocalização e especialização da mão de obra e da produção, incorporação e aumento do uso de inovação tecnológica) foram determinantes para a necessidade de redefinição posterior do conceito de maturidade vocacional (Super & Knasel, 1981), possibilitando a sua adequação. Esta alteração permite explicar o processo de reciclagem do indivíduo adulto através dos estádios de crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio, que é muito menos dependente da idade do que no caso dos adolescentes. O foco desloca-se da maturidade atingida, como é o caso dos jovens, para as competências e atitudes disponíveis

no repertório pessoal do sujeito (Super, 1983). De importância especial revestem-se as competências para lidar com a variedade e aumento de transições que cada estudante e trabalhador enfrentam, nas sociedades atuais, alvo das transformações anteriormente referidas.

Para os indivíduos adultos foi proposta a noção alternativa da adaptabilidade vocacional. A nova formulação passa a considerar também os papéis de vida não remunerados (Super, 1980) que contribuem para a constituição da carreira. Este modelo da maturidade vocacional inclui aspetos cognitivos e atitudinais. As principais dimensões para determinar a maturidade são: 1. Planeamento; 2. Exploração; 3. Informação; 4. Tomada de Decisão e; 5. Realismo.

Neste contexto, a Exploração é concebida como dimensão atitudinal que compreende questões acerca do sujeito e da sua situação. O Eu é equacionado em termos do estágio de vida e da tarefa desenvolvimentista atual, e em relação com os vários papéis normativos de vida (a curiosidade). Outro aspeto da Exploração refere-se à atitude perante os recursos disponíveis para a exploração, a consciência acerca destes, a sua valorização e a intenção de os usar (a utilização de recursos). Finalmente, subentende o uso dos recursos disponíveis na família, na escola, no local de trabalho ou na comunidade alargada (a participação) (Super, 1983; Pinto, Afonso, Teixeira & Ferreira - Marques 1995 cit. in Taveira, 2000).

Ao longo da sua vida académica, Super teve o mérito e a capacidade inquestionável de renovar continuamente os seus modelos, possibilitando a integração de novas conceções teóricas e/ou resultados provenientes da investigação empírica, atualizando continuamente a sua teoria do desenvolvimento vocacional (Blustein, 1997; Herr, 1997; Savickas, 1997).

A alteração do conceito do desenvolvimento vocacional teve implicações no estudo do seu processo. Durante bastante tempo prevaleceu a ideia que o período relevante para a tomada de decisão vocacional seria o fim da

adolescência, quando a entrada ou preparação para o mundo de trabalho se torna eminente (Vondracek, 1993). Motivado pela concepção da decisão vocacional como um processo de escolhas múltiplas, o período de tempo considerado relevante para o estudo do desenvolvimento vocacional, sofreu também uma alteração, alargando-se a fases anteriores e posteriores da vida do sujeito. Isto é, estendendo-se da infância até à velhice. Em consequência, aumenta também o interesse no estudo do desenvolvimento vocacional na infância, realçando a importância deste período, tanto para o processo em geral como também para as escolhas vocacionais posteriores (Hartung et al., 2005; Schultheis, 2005; Vondracek, 1993; Watson & McMahon, 2005).

Importa referir aqui o modelo interativo de desenvolvimento vocacional na infância de Super (Super 1981, 1995 cit in Taveira, 2000). Para além de se apoiar na teoria da aprendizagem social de Bandura (1997), este modelo inspira-se nas teorias de Berlyne (1960 cit. in Bowlby, 1982) e de Jordaan (1963) acerca do processo de exploração. O conceito da curiosidade, instinto básico na criança, habitualmente satisfeito através da exploração, é uma noção central do modelo. Quando a exploração é gratificada, quer a nível interno ou externo, tal possibilita a aquisição de novos conhecimentos, e facilita a ocorrência de comportamentos exploratórios posteriores (Araújo, 2009; Taveira, 2000). A forma como a criança explora associa-se ao seu relacionamento com a mãe na fase inicial da infância. O estabelecimento de um vínculo seguro é considerado uma das condições prévias para a exploração. Consequentemente, a exploração infantil pode ser encarada como condição importante para a ocorrência de exploração durante o período subsequente da adolescência (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Taveira, 2000).

Autores como Blustein, Prezioso e Schultheis (1995) referem possíveis consequências de uma vinculação segura na infância para o processo de desenvolvimento vocacional posterior na adolescência e idade adulta. A este respeito, os autores indicam, por exemplo, que a experiência de segurança



resultante de uma vinculação segura pode promover tanto a exploração do Eu e do meio na adolescência, como facilitar a tomada de decisão vocacional, o compromisso com a opção tomada e a implementação de planos vocacionais (Blustein et al., 1995, p.425).

Como temos vindo a demonstrar, o conceito da exploração assume importância central não somente nas teorias do desenvolvimento vocacional, mas do desenvolvimento humano em geral e, particularmente, nas concepções acerca do processo de formação da identidade do indivíduo, onde ocupa um lugar de relevo. Neste ponto convém referir que o próprio processo de orientação e desenvolvimento da carreira tem vindo a ser equacionado por diversos autores, como um processo, ele próprio, de construção identitária, que contribui, numa domínio específico, o vocacional, para a definição e construção pessoal e da identidade (Taveira & Campos, 1987, 2000; Savickas, 2011).

Neste âmbito, a maioria dos autores vocacionais basearam as suas concepções na teoria mais geral da identidade, e em autores como Erik Erikson (1968/1976), James Marcia (1966,1967,1980,1983), e sucessores (e.g. Adams & Montemayor, 1983; Archer, 1982, 1989; Archer & Waterman, 1994; Berzonsky, 1989, 1993; Grotevant, 1987, 1997; Waterman, 1982, 1999).

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1968/1976) constitui uma referência relevante neste contexto. Esta teoria, amplamente difundida, serviu de base a numerosos estudos que concebem a formação da identidade como um processo ao longo de toda a vida do sujeito (Berzonsky, 1989; Grotevant, 1987,1997; Waterman, 1982; Marcia, 1980). A adolescência ocupa, contudo, um lugar de destaque já que é um período caracterizado por fortes mudanças, sobretudo no que se refere à exploração do Eu.

Erikson concebe o desenvolvimento da identidade ao longo da vida em oito estádios cronológicos, onde cada etapa se caracteriza por uma tarefa ou crise específica, cuja resolução exige do sujeito a tomada de uma atitude frente a duas alternativas que se situam em polos opostos (Erikson, 1968/1976). Cada

um destes estádios caracteriza um modo específico de organização da experiência e da construção da identidade pessoal (Berzonsky, 2000; Taveira, 2000).

A crise da Identidade/Difusão, característica do quinto estágio de desenvolvimento (13 -18 anos), é de particular interesse para o tema aqui em estudo. Em questão estão os mecanismos que permitem aos adolescentes alcançar uma identidade pessoal: a exploração e o compromisso perante uma opção de vida. O envolvimento ativo do/a jovem no processo de exploração e o subsequente compromisso face a um caminho, favorecem a resolução bem-sucedida desta crise (Erikson, 1968/1976; Taveira, 2000). Neste processo, os domínios vocacional, ideológico e interpessoal assumem particular relevância. Uma dificuldade em estabelecer um compromisso no domínio vocacional pode afetar grandemente o processo de construção da identidade na adolescência.

Diversos investigadores procuraram esclarecer as relações existentes entre os processos da formação da identidade e do desenvolvimento vocacional (Blustein, 1997; Grotevant & Cooper 1988; Raskin 1989; Savickas, 1985). Neste âmbito, foi realçado o papel importante da exploração do Meio e do Eu no processo de formação da identidade dos adolescentes (Blustein, 1997; Blustein, Devenis & Kideney, 1989; Grotevant, 1987; Guerra & Braungart-Rieker, 1999; Jordaan, 1963), bem como a relação existente entre a exploração da identidade e a exploração envolvida na tomada de decisão vocacional (Blustein et al., 1989; Grotevant & Cooper 1988), que facilita o processo de tomada de decisão (Guerra & Braungart-Rieker, 1999).

Nas sociedades ocidentais, a passagem para a adolescência caracteriza-se, entre outras, pela alteração das expectativas do meio relativamente aos comportamentos e atitudes que os adolescentes devem exibir. Uma das expectativas cruciais da sociedade relativamente ao comportamento dos adolescentes refere-se à capacidade destes de se comprometerem com opções em campos considerados relevantes, destacando-se aqui a escolha vocacional

(Grotevant, 1987; Kracke, 2011) As condições existentes e a atitude da sociedade jogam um papel importante no desenvolvimento deste processo.

Os jovens necessitam de um clima de confiança que lhes confira a segurança indispensável para poderem explorar valores e interesses, favorecendo a aquisição de um sentido de autonomia do ego (Erikson, 1968/1976; Taveira, 2000). Condições importantes do meio social neste contexto são, a existência de encorajamento face às atividades de exploração e experimentação dos jovens, e a demonstração de aceitação e de apoio emocional perante os compromissos alcançados.

Consequentemente, não são só os fatores intrínsecos dos jovens que favorecem a exploração, mas também as condições facilitadoras de natureza das suas relações com a família e outros significativos (Blustein, 1997, Grotevant, 1987, Grotevant & Cooper, 1988). Estas últimas fornecem o apoio e a autonomia e a independência necessárias à exploração, no processo de construção identitária. Tendo em conta a relação deste processo mais amplo com a exploração do domínio vocacional, importa referir também o papel importante dos pais na facilitação dos comportamentos de exploração vocacional dos jovens, através da assunção de uma atitude de abertura perante novas informações e o encorajamento da independência dos seus pensamentos e ações (Vondracek, 1993). Resultados mais recentes suportam também a existência desta relação positiva entre atitudes parentais de apoio e os comportamentos de exploração vocacional dos jovens (Dietrich & Kracke, 2009; Kracke, 1997).

Contributos de autores como Ainsworth (1989) e Bowlby (1982, 1988) permitiram estabelecer que a existência de um vínculo seguro com a família pode funcionar como preditor do comportamento exploratório (Blustein, 1997; Blustein et al., 1995). Grotevant e Cooper (1985, 1988) indicam a importância das dimensões da individuação e do sentido de pertença na relação familiar como sendo promotoras do comportamento de exploração dos adolescentes.

Na perspectiva de Erikson (1968/1976), a exploração constitui um processo psicológico de natureza dinâmica, ao serviço da construção da identidade. Visa não somente a aquisição de conhecimentos relevantes acerca do meio, como também, a avaliação de informação acerca do próprio sujeito. Este último aspeto constitui uma inovação relativamente às conceções anteriores acerca do processo de exploração (Taveira, 2000).

Márcia (1966) estende e operacionaliza os conceitos da teoria de Erikson (1968/1976) e desenvolve o modelo dos estatutos de identidade, fornecendo um outro contributo importante para a conceitualização da exploração (Márcia, 1966; Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahlheim, 1995, Waterman, 1999).

No seu trabalho relativamente ao papel da exploração no desenvolvimento vocacional dos jovens, Taveira (2000) sintetiza da seguinte forma, a conceção de Marcia (1966, 1980) relevantemente à exploração:

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

De acordo com o modelo de Marcia, os adolescentes têm de enfrentar duas tarefas essenciais no seu processo da conquista da identidade, nomeadamente, a crise e o compromisso (Marcia, 1966). A crise, posteriormente referida em termos de exploração (Taveira, 2000; Waterman, 1999), é concebida como o período da adolescência durante o qual o indivíduo está ativamente envolvido no processo de escolha relativamente a profissões e convicções e crenças (Marcia, 1967). O compromisso refere-se ao grau de investimento pessoal do indivíduo, relativamente à opção por uma profissão, ou convicção ou crença.

Marcia (1966) desenvolve uma taxinomia ou definição operacional da identidade (Waterman, 1999) que se baseia na presença ou ausência de crise e no grau de compromisso perante as áreas vocacional e ideológica. O indivíduo

ocupa, assim, um de quatro estatutos de identidade que correspondem aos estilos individuais de *coping* com a crise de identidade, ou estilos de tomada de decisão (Archer, 1982).

Os quatro estatutos de identidade propostos são: 1. Realização da Identidade; 2. Identidade em Moratória; 3. Adoção da Identidade; e 4. Difusão da Identidade<sup>1</sup>. O estatuto de Realização da Identidade implica um compromisso por parte do sujeito relativamente a uma ocupação ou ideologia, alcançado após um período de crise/exploração (Márcia, 1966). A Moratória designa os indivíduos que se encontram envolvidos no processo de tomada de decisão, sem que tenham sido capazes de alcançar um compromisso face a uma opção (Marcia, 1966). O estatuto de Adoção de Identidade caracteriza os jovens que aparentam ter assumido compromissos firmes sem terem, contudo, experimentado nenhuma crise, ou seja, período ativo de exploração anterior. Como estas opções foram realizadas por pessoas significativas, frequentemente os pais, as tomadas de decisão respetivas não foram, habitualmente, precedidas por um processo de reflexão (Marcia, 1966; Taveira, 2000). O estatuto de Difusão de Identidade significa a ausência de um compromisso, apesar de poder ter existido uma tentativa de exploração anterior. Os jovens que se encontram em Difusão de Identidade ou em Moratório não foram capazes de alcançar um compromisso firme, no entanto, os últimos distinguem-se dos anteriores pelo esforço que desenvolvem para alcançar este mesmo compromisso (Márcia, 1966).

Marcia (1980) concebe o desenvolvimento da identidade como um processo progressivo. Em termos gerais, a criança caracteriza-se pelo estatuto de Adoção ou Difusão da Identidade; durante o período da adolescência, e através da exploração, pode alcançar o estatuto de Realização da Identidade. De acordo com o modelo, o desenvolvimento posterior processa-se em movimentos cíclicos de exploração e compromisso (Moratória - Realização).

---

<sup>1</sup> No presente trabalho segue-se a tradução de Taveira (1986 cit. in Taveira, 2000).

Estes ciclos tanto podem ser desencadeados por alterações a nível psicológico como por acontecimentos do meio, como seja, por exemplo, a necessidade eminente de tomar uma decisão vocacional (Taveira, 2000).

Archer (1982) desenvolveu um estudo, relacionado com a sequência desenvolvimentista dos estatutos de identidade, junto de alunos do sexto, oitavo, décimo e décimo segundo ano. A investigadora observou que a frequência do estatuto de Realização da Identidade aumenta significativamente em função do ano de escolaridade dos jovens. Contudo, Archer encontrou também indicadores de uma predominância dos estatutos de Difusão e Adoção da Identidade em todos os grupos estudados.

Em várias investigações posteriores foram recolhidas evidências para poder afirmar que nem todos os sujeitos se desenvolvem sempre de forma linear através dos quatro estatutos de identidade (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Waterman, 1999). Archer (1989) levantou a hipótese da possibilidade de um avanço diferenciado em diferentes domínios identitários. Assim, em determinado momento da sua vida e de acordo com a importância relativa dos domínios em questão, um sujeito poderá ocupar estatutos de identidade distintos em diferentes domínios da identidade. Adicionalmente, esta evolução poderá ser influenciada também por questões ligadas ao contexto social e histórico do indivíduo.

Quanto à relação existente entre o estatuto de identidade do sujeito e o processo de exploração, a resposta emocional é uma das questões estudadas neste contexto. Archer e Waterman (1994) referem que a fase inicial da exploração se associa com frequência a sentimentos de satisfação e curiosidade por parte dos jovens. Contudo, podem surgir outras respostas emocionais ao longo do processo, como ansiedade, medo ou sensação de indecisão acrescida, que resultam da tomada de consciência que a exploração, por si só, poderá não conduzir a resolução do(s) problema(s) em questão. Estes sentimentos contrários interferem no processo de procura de compromisso e podem

influenciar o adolescente no sentido de alcançar uma opção firme ou, pelo contrário, contribuir para mantê-lo no estado de indecisão (Archer & Waterman, 1994).

Quanto ao impacto diferencial da exploração, Marcia (1980) considera que o envolvimento na exploração pode trazer estrutura a um jovem em Difusão de Identidade. Contrariamente, a implicação neste processo pode significar perda de estrutura para um adolescente com Adoção de Identidade, uma vez que o compromisso assumido não é fruto de um período de exploração.

Baseado igualmente nos contributos de Erikson (1968/1976) e Márcia (1966, 1980) Berzonsky (1989) propôs o conceito adicional dos *estilos de identidade*. Este autor identifica três estilos de processamento de identidade, designadamente, (1) o normativo; (2) o informativo e (3) o difuso – evitante, que apresentam algumas relações significativas com os diferentes estatutos de identidade (Berzonsky, 1989). Tendo em conta refinamentos posteriores deste conceito, Soenens, Berzonsky, Dunkel, Papini e Vansteenkiste (2007) definem que “os estilos de identidade se referem às diferenças nas estratégias e processos sociocognitivos das quais as pessoas dependem para tomar decisões, processar informações autorrelevantes, e formar compromissos identitários (p. 325).

Uma Investigações recente de Soenens e colaboradores (2007) com adolescentes de 13 anos de idade, procura estabelecer, entre outros, a ligação existente entre o relacionamento de pais e adolescentes e os estilos de processamento de identidade destes adolescentes. Os resultados encontrados suportam a afirmação que o relacionamento de pais e adolescentes contribui, de facto, para diferenças existentes nos estilos de identidade dos jovens. Uma relação positive entre pais e adolescentes que se caracteriza pela comunicação aberta e confiante e a abertura dos jovens para a partilha de informações com o s seus pais, está associada a um estilo normativo de identidade dos jovens, que por sua vez está positivamente associado com a autorregulação e o compromisso (Soenens et al., 2007). Estes resultados diferem de outros

anteriores, obtidos junto de adolescentes mais velhos (Berzonsky 1990, 2004 cit in Soenens et al., 2007), onde um estilo informativo se mostrou como sendo o mais adaptativo.

Outro contributo fundamental no âmbito do tema em estudo é o de Grotevant (Grotevant, 1987; Grotevant & Cooper, 1988). O autor concebeu um modelo da formação da identidade que parte da teoria de Erikson (1968/1976) e procura conceber a formação da identidade como um processo desenvolvimentista ao longo da vida, fortemente influenciado pelos contextos deste mesmo desenvolvimento. No seu modelo, Grotevant destaca o papel da exploração da identidade e realça a importância dos fatores contextuais e relacionais que funcionam como motivadores para a iniciação da exploração da identidade por parte do sujeito. Generalizando a partir da definição de Jordaan (1963) relativamente ao papel do comportamento exploratório na opção de carreira, Grotevant considera a exploração da identidade como

*“um comportamento de resolução de problemas, dirigido à aquisição de informação acerca do próprio e do ambiente, com a finalidade de tomar uma decisão relativamente a uma importante opção de vida”* (p. 204).

Este autor concebe um modelo onde considera as influências mútuas entre as características individuais, o processo de formação de identidade num domínio específico, e os contextos de desenvolvimento do sujeito (Grotevant, 1987). Uma quarta componente do modelo formula a interdependência adicional existente entre os processos de formação da identidade nos diferentes domínios. Na perspetiva deste autor, para além da importância dos fatores da personalidade do sujeito, a compreensão do processo de exploração da identidade implica o conhecimento da influência das redes sociais em que o sujeito se encontra enraizado, com destaque para os fatores do seu contexto familiar (Grotevant, 1987; Grotevant & Cooper, 1988).

A prontidão do sujeito para se envolver na exploração constitui o ponto de partida para a dinâmica da formação da identidade num dado domínio



(Grotevant, 1987). A preparação do sujeito para se envolver na exploração pode ser influenciada pela etapa atual do seu ciclo vital. Na fase da adolescência, as expectativas sociais por parte de pais, professores e pares, relativamente à necessidade de tomar uma decisão vocacional, podem ser fatores que influenciem a prontidão do adolescente para assumir um compromisso provisório neste domínio identitário. Tal decisão poderá contribuir para reduzir o stress sentido pelo(a) jovem (Grotevant, 1987). Adicionalmente é mais provável iniciar o processo de exploração com o objetivo de tomar uma decisão quando se aproxima um prazo final para esta tomada de decisão (Pitz & Harren, 1980). A motivação para explorar depende do nível de satisfação e a necessidade percebida de tomar uma decisão (Harren, 1979).

A exploração vocacional constitui, assim, um elemento essencial, também, do próprio processo de tomada de decisão vocacional (Blustein, 1992). O modelo de Harren (1979) concebe a decisão vocacional no âmbito do desenvolvimento vocacional do sujeito. Para poder desenvolver um entendimento mais abrangente do comportamento vocacional num determinado período da vida do sujeito, o autor foca numa população específica, estudantes de graduação. O modelo tenta elucidar as variações do processo de tomada de decisão vocacional de acordo com as características do decisor, o contexto, e o tipo de decisão em causa.

Harren (1979) baseia-se, entre outros, nos trabalhos de Tiedeman e colaboradores (Miller & Tiedeman 1972 cit in Harren, 1979; Tiedeman, 1961; Tiedeman & O'Hara 1963 cit in Harren, 1979) e apresenta um modelo de tomada de decisão vocacional com quatro parâmetros, a saber: processo, características, tarefas e condições. O primeiro constitui a componente central do modelo e é concebido como processo sequencial de quatro fases, nomeadamente, Consciencialização, Planeamento, Compromisso e Implementação. Cada uma destas etapas exige que o sujeito enfrente determinado tipo de tarefas e problemáticas, cuja resolução o pode levar ao

estádio seguinte. Embora o processo seja concebido como unidirecional, podem existir bloqueios e reciclagens através dos estádios.

A fase da Consciencialização exige a apreciação do Eu no seu contexto e apela à ativação da perspetiva temporal. Fatores como a proximidade de prazos ou a pressão de outros significativos para decidir são tidos em conta nesta fase. Harren (1979) postula a necessidade de insatisfação e um nível médio de ansiedade situacional para prosseguir para a fase seguinte de Planeamento. Esta caracteriza-se por movimentos alternados de exploração e cristalização. A exploração consiste na procura de informação e conhecimento acerca do meio e deste em relação ao Eu. Os dados são processados de forma subjetiva, já que o sujeito lhes atribui significado pessoal em consonância com o seu autoconceito. A cristalização, concebido como processo de afunilamento das opções, somente pode ser completado, possibilitando a passagem para a fase do Compromisso, se o sujeito sente que tem conhecimentos suficientes acerca do meio e informação fiável acerca do Eu. Harren (1979) concebe o Compromisso como um processo gradual, no qual o sujeito evolui de uma convicção/ideia pessoal para o ensaio desta com outras pessoas do seu contexto à procura de um *feedback*, primeiro junto de outros significativos e depois com pessoas do seu grupo (Blustein & Phillips, 1988). Se a reação dos outros é positivo, a confiança do sujeito no seu compromisso aumenta, fortalecendo a opção tomada. Esta é integrada com outros aspetos do autoconceito, permitindo a passagem para a segunda fase do compromisso. Consiste numa orientação para o futuro, com o desenvolvimento de planos concretos para a implementação da escolha. Paralelamente, o sujeito desencadeia um processo de redução da dissonância cognitiva, exagerando os aspetos positivos da opção tomada e diminuindo a importância dos negativos. Idealmente estes processos permitem a obtenção de uma conclusão que possibilita a passagem para a etapa da Implementação da escolha. Nesta última etapa será o sucesso objetivo dos resultados alcançados

na nova situação e a avaliação subjetiva da satisfação obtida que determinam se o sujeito mantém a opção tomada ou se a abandona e inicia um novo ciclo.

Embora o modelo se limite a fornecer um roteiro para o processo da tomada de decisão (Phillips & Jome, 2005), na nossa opinião, tem o mérito de lançar luz sobre um conjunto de acontecimentos que podem ser observados na prática psicológica junto de clientes adolescentes.

A questão dos estilos de tomada de decisão é amplamente estudada na literatura. Os três estilos propostos por Harren (1979), racional, intuitivo e dependente são os mais proeminentes na literatura e originaram um grande número de estudos posteriores (Phillips & Jome, 2005). Inicialmente o próprio Harren (1979) considerou o estilo racional de tomada de decisão como sendo o mais eficaz, representando o ideal do decisor, que arquiteta o seu próprio futuro (p. 125). Requer uma boa perspetiva temporal do futuro onde os possíveis eventos podem ser considerados em termos de cadeias de meios – fins; o sujeito antecipa futuras decisões e procura informação acerca do Eu e da situação antecipada. Esta noção de sistemas de meios - fins pode ser igualmente concebida em termos dos processos motivacionais relacionados, onde os interesses constituem o meio para alcançar os objetivos visados (Abreu, 1986; Abreu, Leitão, Santos & Paixão, 1988). O estilo intuitivo de tomada de decisão envolve pouca antecipação do futuro; o sujeito apoia a decisão na fantasia, consideração dos sentimentos atuais e na sua autoconsciência emocional. A decisão baseia-se essencialmente numa noção de adequação interior. Este estilo de tomada de decisão é considerado como sendo menos eficaz do que o estilo racional. O sujeito com estilo dependente, finalmente, rejeita a responsabilidade pela tomada de decisão, projetando-a para fora de si próprio (Harren, 1979).

Enquanto muitos modelos de tomada de decisão são apoiados em procedimentos de carácter racional, como a abordagem do processamento de informação, autores com Gelatt (1989) reformularam as suas conceções iniciais para poder incorporar aspetos intuitivos no modelo proposto.

O modelo inicial de Gelatt (1962 cit in Gelatt, 1989) concebe a tomada de decisão como um processo de avaliação cognitiva. A informação constitui um elemento fundamental no modelo, já que o sujeito a utiliza para guiar as suas ações, fornecendo uma base racional a todo o processo de tomada de decisão. Posteriormente, Gelatt (1989) reformula o seu modelo, reconhecendo as limitações de uma abordagem inteiramente racional perante um mundo em mudança e uma dificuldade crescente do sujeito de antecipar o seu futuro. O modelo renovado concede um lugar ao pensamento intuitivo e possibilita a tomadas de decisão baseadas numa abordagem holística que integra o pensamento racional e o intuitivo.

Outros autores, como Gati, Fassa e Houminer (1995), colocam a tónica na dificuldade crescente que o sujeito enfrenta, quando necessita de tomar uma decisão vocacional e pretende reunir informação precisa e completa acerca de todas as opções de carreira existentes. Limitações, tanto do processamento cognitivo do ser humano como dos recursos materiais disponíveis, estão na origem desta dificuldade. Os autores apontam como possível solução que o sujeito limite o seu campo de procura de informação a um conjunto de opções que parecem oferecer maior probabilidade de sucesso.

Gati e colaboradores (1995) sustentam que o sujeito não é capaz de combinar com facilidade a informação obtida acerca de si próprio e do mundo de trabalho de forma a poder tomar uma decisão. Propõem um modelo de nove passos, concebido para guiar o indivíduo no processo de limitação de possíveis escolhas mais promissoras que serão exploradas em profundidade. O modelo baseia-se nas teorias da tomada de decisão e do processamento de informação e apoia-se na abordagem da eliminação sequencial (Gati, 1986).

Os autores referidos apontam as vantagens deste modelo de tomada de decisão vocacional, uma vez que atende às limitadas capacidades de processamento de informação do ser humano e oferece a possibilidade de ser aplicado em diferentes situações de tomada de decisão (Gati et al., 1995).

Enquanto tradicionalmente, o estilo racional de tomada de decisão tem sido considerado como sendo o mais eficaz e aquele que leva às melhores decisões, estudos mais recentes abrem a possibilidade de considerar os benefícios potenciais de vários estilos de tomada de decisão (Phillips & Jome, 2005). Em dependência de fatores culturais e do contexto, o estilo dependente de tomada de decisão poderá ser o mais adaptativo, por exemplo, quando o sujeito é proveniente de uma cultura que valoriza o coletivo e a opinião dos mais velhos (ibidem). Quanto ao papel dos outros na tomada de decisão, um trabalho recente de Phillips, Christopher-Sisk e Gravino (2001), considera os benefícios de uma perspectiva relacional sobre a forma como os sujeitos tomam decisões em contextos relacionais. Os autores propõem uma taxonomia que descreve a forma como o decisor considera os outros em situações de tomada de decisão e como estes se envolvem no processo.

Um modelo teórico recente acerca do desenvolvimento da escolha de carreira (Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005) propõe uma nova abordagem à concepção do processo da escolha vocacional. Os autores refletem acerca da organização dos programas de orientação e desenvolvimento vocacional e sustentam que a maioria destes programas pressupõe um conjunto de passos, com ordem hierárquica, sintonizados com o *timing* do processo desenvolvimentista e organizados em torno da exploração do Eu e do meio, e da tomada de decisão. Para chegar a uma boa decisão, em geral, é esperado que o sujeito cumpra as tarefas associadas a cada uma das componentes, ou os seus elementos mais pequenos, na ordem prescrita. Van Esbroeck e colaboradores desafiam esta noção, associando esta visão do desenvolvimento vocacional às concepções iniciais das teorias de Super (1953,1957 cit in Van Esbroeck et al., 2005) e Erikson (1963 cit in Van Esbroeck et al., 2005), onde o sucesso numa tarefa se baseia no êxito obtido nas etapas anteriores. Os autores consideram que esta visão está ligada a concepção previsível e estável das carreiras do século XX, contrastando-a com a noção da carreira atual, concebida como evolução

imprevisível de pequenos passos que se organizam em resposta ao ambiente ao longo de toda a vida do indivíduo (p.6).

O modelo dinâmico do desenvolvimento da escolha vocacional (Van Esbroek & Zaman 1999 cit in Van Esbroek et al., 2005) substitui a ideia da ordem hierárquica e temporalmente enquadrada (relacionada com o tempo) das tarefas ou etapas de desenvolvimento de carreira, por miniciclos recorrentes (Super, 1990; Super et al., 1996). Estes são compostos por seis atividades de escolha vocacional: sensibilização; exploração do Eu; exploração do meio; exploração da relação entre o Eu e o meio; especificação; e decisão. Todas as atividades serão necessárias para que o sujeito chegue a uma decisão e passe para a fase da sua implementação ou execução. Estas estão simultaneamente presentes em cada mini – ciclo e interligam-se, com o avanço numa das atividades a ter influência no desenvolvimento das restantes. De acordo com os seus autores, contudo, o modelo carece ainda de investigação, para obter-se suporte empírico para algumas das proposições formuladas.

Para além de assumir um papel fundamental na tomada de decisão (Blustein, 1992; Blustein & Phillips, 1988,1994; Harren, 1979; Van Esbroek et al., 2005), a exploração é um conceito de importância central nas teorias mais recentes acerca do desenvolvimento vocacional e da formação da identidade (Blustein et al., 1989; Blustein et al., 1995; Grotevant, 1987; Jordaan, 1963; Porfeli & Skorikov, 2010; Skorikov & Vondracek, 1998). Na opinião de Vondracek (1993), a promoção do desenvolvimento vocacional pode ser concebida como um esforço para facilitar um processo desenvolvimentista que culmina no estabelecimento de uma identidade vocacional (p. 287). Um ponto de convergência relevante é o papel que a exploração do Eu e do meio assumem nos processos através dos quais o sujeito pode alcançar um compromisso com uma opção vocacional, por um lado, e atingir uma identidade vocacional, por outro.

### **2.3. Antecedentes, Consequentes e Fatores Contextuais da Exploração Vocacional**

Ao longo do primeiro ponto do capítulo, procuramos evidenciar, em termos gerais, a importância do processo de exploração no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Neste segundo ponto abordaremos, com maior profundidade, a investigação relativa aos antecedentes, consequentes ou efeitos do processo de exploração vocacional, bem como aquela relacionada com os fatores contextuais que podem influenciar este processo. Consideramos que o estudo mais pormenorizado da exploração poderá ajudar a compreender e explicar de forma mais sistemática as dinâmicas comportamentais e atitudinais envolvidas na construção identitária na adolescência e que são objeto preferencial de atenção, na intervenção vocacional com adolescentes.

Jordaan (1963) foi o primeiro autor a estudar a exploração vocacional como processo psicológico autónomo. Jordaan (1963) concebe a exploração vocacional como motor do processo do desenvolvimento vocacional e pessoal do sujeito. Ou seja, como um comportamento de resolução de problemas que possibilita o aumento do conhecimento acerca do Eu e do mundo, favorece a construção de uma visão mais diferenciada destas dimensões da realidade, e contribui para o desenvolvimento da consciência do indivíduo acerca das suas ações e dos propósitos destas (Jordaan, 1963).

Apesar de Jordaan considerar a exploração, um processo que ocorre ao longo da vida, atribui-lhe um papel mais preponderante no desenvolvimento vocacional do sujeito durante o período da adolescência. A exploração é descrita como um processo que poderá ter um vasto leque de consequências positivas, que se distribuem pelos domínios da autocompreensão, da compreensão do meio e da tomada de decisão.

No que se refere à autocompreensão, a exploração deverá contribuir para que o sujeito se torne capaz de (1) avaliar os seus interesses, capacidades, valores e traços de personalidade de uma forma mais realista; (2) desenvolver

uma visão mais diferenciada dos seus interesses, valores e capacidades; (3) entender mais claramente o papel das suas cognições, sentimentos e comportamentos; (4) construir novos significados; (5) mudar a comunicação e o relacionamento com os outros; (6) testar hipóteses quanto às suas crenças acerca de si, dos outros e das situações; (7) aumentar a capacidade de relacionar os conhecimentos acerca de si próprio/a com os seus objetivos futuros; e (8) desenvolver o sentido de identidade, adquirindo um autoconceito mais diferenciado, integrado e expandido (Taveira, 2000, p. 116).

Jordaan (1963) estabelece ainda relações entre o autoconceito e os efeitos da exploração vocacional. Segundo este autor, o autoconceito inclui as crenças conscientes do indivíduo acerca de aspetos do Eu, mas também, as facetas ignoradas. Tais crenças podem ocupar um lugar de maior ou menor centralidade nas concepções do sujeito acerca de si e ter um carácter mais ou menos realista (Jordaan, 1963). Através da experiência, intencional ou não, o indivíduo pode adquirir nova informação acerca de si próprio/a, que poderá ser integrada no seu auto – conceito e contribuir, assim, para uma melhor auto – compreensão. No entanto, nem todas as crenças são facilmente modificáveis. A investigação indica que são as crenças realistas e, simultaneamente, aquelas que não são concebidas como nucleares na concepção do autoconceito, que são passíveis de serem modificadas através da experiência. Fica, assim, evidente a importância de fomentar a autocompreensão realista dos sujeitos, de forma a potenciar os efeitos benéficos da exploração (Jordaan, 1963).

Quanto à compreensão do meio, é expectável que a exploração vocacional possibilite a aquisição de um maior conhecimento específico sobre as profissões e maior consciência relativamente à relação entre pessoas e profissões.

No que se refere aos efeitos da exploração vocacional na tomada de decisão, espera-se: (1) o aumento do conhecimento relativamente aos fundamentos das decisões; (2) uma maior consciência quanto à necessidade de tomar uma decisão; (3) a capacidade para formular objetivos mais concretos; e



(4) desenvolver planos para atingir estes objetivos vocacionais; (5) a mudança de objetivos vocacionais com o objetivo de formular e implementar planos mais realistas; (6) a elaboração de planos mais específicos para atingir os objetivos vocacionais; (7) maior competência na exploração vocacional; e (8) maior compromisso com os objetivos vocacionais (Jordaan, 1963, p. 116).

Embora a teoria da exploração vocacional date do início dos anos sessenta, foi somente passado duas décadas que teoria e investigação acerca deste processo relevante conheceram avanços significativos (Taveira, 2000) através do trabalho desenvolvido por Stumpf e colaboradores (1983).

Estes investigadores desenvolveram um modelo e uma medida da exploração vocacional, o *Career Exploration Survey* (1983). Este trabalho estimulou o aparecimento de investigação posterior em torno deste conceito importante, que objetivou, por exemplo, esclarecer antecedentes e consequentes do comportamento exploratório (Phillips & Blustein, 1994).

Stumpf e colaboradores (1983) propuseram um modelo hierárquico do processo de exploração vocacional, constituído por três componentes principais que exercem influências mútuas: as crenças, o processo e as reações à exploração vocacional. Baseado na teoria, os autores definiram para cada uma destas componentes diferentes domínios e dimensões. Assim, a componente das Crenças contempla seis dimensões que são distribuídas por três domínios, as percepções acerca do *Mercado de Trabalho*, incluindo uma dimensão mais geral e outra relacionada com o próprio sujeito; o valor atribuído a diferentes formas de exploração (*Instrumentalidade*), incluindo as dimensões do Eu, do meio e do método; e a importância de obter a *Preferência* (Stumpf et al., 1983)<sup>2</sup>.

Na componente do Processo Exploratório, definido pelos comportamentos de exploração, o modelo contempla sete dimensões, distribuídas por quatro domínios. O primeiro refere-se ao local da exploração “*Onde*” se realiza, incluindo o meio e o próprio sujeito. No que se refere ao domínio do *Como*,

---

<sup>2</sup> Uma descrição pormenorizada do instrumento pode ser consultada no capítulo 3.

procura-se avaliar o caráter (intencional e sistemático) da exploração. Relativamente ao domínio *Quanto*, o modelo inclui as dimensões frequência e quantidade de informação recolhida. Por último, o domínio *Direção* inclui foco e número de profissões ou áreas exploradas.

A componente das Reações à Exploração contempla dois domínios, o *Afeto* e o *Stress*. O primeiro diz respeito à satisfação com a informação obtida, enquanto o segundo inclui duas dimensões e avalia o stress indesejado com a exploração e com a tomada de decisão, quando comparado com outras situações da vida (Stumpf et al., 1983).

Fica patente que este modelo concebe a exploração vocacional como um processo consciente, durante o qual o sujeito age com base num conjunto de crenças que detém sobre a exploração (Taveira, 2000). Stumpf e colaboradores (1983) consideram uma influência direta das crenças sobre o processo de exploração vocacional. Jordaan (1963) adiantou a este respeito, que o sucesso percebido pelo sujeito num processo de exploração vocacional no presente estimula a ocorrência de exploração no futuro.

A satisfação do sujeito com a informação obtida durante a atividade exploratória pode afetar positivamente o seu comportamento exploratório subsequente. A sensação de insatisfação pode, pelo contrário, exercer um papel inibidor em futuras atividades de exploração do indivíduo (Taveira, 2000). Analogamente, o *stress* ou a ansiedade relacionados com a exploração podem desencadear respostas defensivas perante a atividade de exploração vocacional e a tomada de decisão (Taveira, 2000). Adicionalmente podem influenciar negativamente as crenças do sujeito sobre a utilidade de atividades exploratórias futuras (Greenhaus & Sklarew, 1981).

Estudos desenvolvidos por outros investigadores (Barak, Carney & Archibald, 1975) examinaram, por exemplo, a relação existente entre a exploração vocacional e a tomada de decisão. Os investigadores encontraram evidências para a importância crucial da exploração numa tomada de decisão

vocacional mais informada sem, contudo, encontrar indicadores conclusivos de uma estimulação direta da atividade de tomada de decisão em si.

Blustein e Phillips (1988) procuraram estudar os fatores associados à variabilidade da exploração vocacional observável entre sujeitos. Tendo em conta a importância da atividade exploratória nos processos de tomada de decisão (Harren, 1979, Tiedeman, 1961) assumiram que os mesmos fatores que foram identificados como influentes na facilitação do processo de tomada de decisão poderiam igualmente favorecer a exploração vocacional.

Seguindo as ideias de Harren (1979) relativamente à importância de fatores individuais e do contexto na tomada de decisão, Blustein e Phillips (1988) sublinharam a importância do estilo de tomada de decisão e da ansiedade associada à exploração e tomada de decisão (Stumpf et al., 1983) como fatores relevantes no processo de exploração vocacional. O estudo, levado a cabo com estudantes universitários, revelou que os sujeitos com uma abordagem racional e sistemática à tarefa de tomada de decisão vocacional exploraram mais. Contudo, não foi possível estabelecer uma diferença na quantidade de exploração entre indivíduos com abordagens interna *versus* externa à tomada de decisão vocacional.

Adicionalmente, e contrariamente às expectativas, Blustein e Phillips (1988) encontraram dados que sustentam a ideia que níveis de stress relativamente elevados associados à tomada de decisão e exploração são preditores da atividade de exploração vocacional. No que se refere à prática das intervenções vocacionais, será assim útil sublinhar a importância das atividades para a escolha futura e estimular uma abordagem lógica e planeada à tomada de decisão para fomentar a atividade exploratória.

A obtenção e o processamento de informação ocupam um papel central no processo de exploração vocacional e tomada de decisão. Blustein e Strohmer (1987) estudaram o comportamento de estudantes universitários em situação de teste de hipóteses e encontraram resultados que apontam para a existência de

forte enviesamento no processamento da informação de carreira. Concretamente, na avaliação das ocupações mais adequadas para eles, os estudantes consideravam, simultaneamente, sobretudo os aspetos confirmatórios das suas opções preferidas e os não – confirmatórios das profissões consideradas como sendo menos apropriadas. Somente perante ocupações de relevância moderada, os estudantes evidenciavam um processamento não enviesado da informação. Tais resultados comprometem a assunção da testagem não distorcida de hipóteses como fonte de novas informações (Jordaan, 1963).

Numa outra investigação, Bihm e Winer (1983) encontraram resultados que sustentam que os universitários estudados apresentaram uma propensão para recordar informação estereotipada *versus* exata acerca das profissões, quando foram convidados a reproduzir informação, fornecida uma semana antes.

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

Na última década, tem vindo a aumentar o número de investigações que se dedicam ao estudo da exploração vocacional, com ênfase na influência de fatores como a personalidade, aspetos do desenvolvimento vocacional e

condições do contexto, na exploração e planeamento de carreira de adolescentes e jovens adultos (Bartley, & Robitschek, 2000; Dietrich & Kracke, 2009; Kracke, 1997, 2002; Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010; Rogers, Creed, & Glendon, 2008; Zikic & Hall, 2009).

A importância do contexto para o desenvolvimento vocacional do sujeito, especialmente durante o período de adolescência, é hoje amplamente reconhecida (Diemer, 2007; Kracke, 2011; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Fatores como o estatuto socioeconómico, a etnia, o género e a família de origem (Fouad & Kantamneni, 2008; Super et al., 1996), por exemplo, têm sido apontados como relevantes neste âmbito (Diemer, 2007; Diemer & Ali, 2009; Bimrose, 2008; Fouad, Cotter, Fitzpatrick, Kantamneni, Carter, & Bernfeld, 2010; Gonçalves & Coimbra, 2007; Keller & Whiston, 2008; Whiston & Keller, 2004a, 2004b). Parte destes estudos debruçam-se de forma explícita sobre o papel destes fatores no desenvolvimento de comportamentos de exploração vocacional nos jovens, com destaque para o papel da família (Dietrich & Kracke, 2009; Grotevant & Cooper, 1988; Kracke, 1997, 2002; Noak et al., 2010; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999).

Usando o referencial da Teoria Sociocognitiva da Carreira, um estudo recente levado a cabo por Rogers e colaboradores (2008) examinou a relação entre fatores da personalidade, suporte social, autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos na explicação do planeamento e da exploração vocacional de estudantes do Ensino Secundário. De entre outros resultados, os investigadores encontraram uma influência direta do suporte social percebido na exploração vocacional. Os resultados indicam igualmente que os estudantes mais velhos, que se encontram mais próximos da sua saída da escola e com maior necessidade de explorar o mundo de trabalho, apresentam maior propensão para a exploração.

Taveira e Rodríguez-Moreno (2003) examinaram a literatura existente relativamente às influências de variáveis como a personalidade, o contexto,

idade, sexo e estatuto de identidade, entre outros, nos processos e resultados da exploração vocacional. Encontraram evidências que indicam, por exemplo, que jovens portugueses do 12º ano, provenientes de meios socioeconómicos mais desfavorecidos tendem a excluir mais opções relacionadas com ciências e artes, quando comparados com os seus colegas de grupos socioeconómicos mais favorecidos. Estas autoras definem também quatro perfis principais de exploração vocacional, relacionados com os estatutos de identidade. Identificam, designadamente, os seguintes perfis: (1) Exploração Confiante, que se caracteriza por baixos níveis de indecisão; (2) Exploração Ansiosa, com níveis elevados de indecisão e de *stress* com a exploração; (3) Exploração com Orientação de Género, com níveis muito elevados de indecisão e crenças negativas acerca do mercado laboral; e (4) Exploração Deferida, perfil que integra jovens com baixos níveis de indecisão, que se encontram, habitualmente, nos estatutos de difusão e adoção de identidade. Taveira e Rodríguez-Moreno (2003) elaboraram ainda recomendações diferenciadas para a conceção de intervenções vocacionais em função dos perfis de exploração identificados.

Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999) procuraram compreender a relação existente entre o comportamento exploratório em adolescentes e a estimulação para a exploração ocorrida durante a infância. Entre outras, estudaram se um maior envolvimento em atividades exploratórias durante a infância se associa a mais exploração na adolescência. A exploração na infância foi avaliada de forma retrospectiva através da participação ativa em atividades técnicas e culturais. Os investigadores concluíram que a extensão destas atividades exploratórias na infância constitui um poderoso preditor da exploração na adolescência, sublinhando assim a sua importância.

Num estudo que examina a relação entre o comportamento dos pais e a exploração vocacional de adolescentes que frequentam o 9º ano de escolaridade na Alemanha, Kracke (1997) não encontrou relação entre o comportamento dos

pais e a exploração dos jovens em função do sexo destes. Por outro lado, encontrou indicadores, embora com significância tangencial, da existência de uma relação entre as habilitações escolares dos pais e a exploração dos adolescentes, no sentido de uma maior exploração naqueles adolescentes cujos pais terminaram com sucesso o mesmo nível educacional que os jovens frequentavam na altura. Paralelamente encontrou um efeito principal no sentido dos jovens perceberem como mais calorosos, envolvidos e apoiantes os pais homens que concluíram o mesmo nível escolar, quando comparados com aqueles que obtiveram habilitações escolares inferiores ou superiores (Kracke, 1997). A investigadora sublinha a importância de uma boa adequação entre as aspirações parentais e os objetivos educacionais dos jovens na criação de um clima familiar mais positivo.

Grotevant e Cooper (1985, 1988) também estudaram o papel da família na exploração vocacional e da identidade dos adolescentes. Os autores concebem as relações familiares como influências mútuas em desenvolvimento, contrastando com uma visão de influência unilateral de pais para filhos. Adicionalmente consideram que a família continua a funcionar como contexto de desenvolvimento ao longo da adolescência e até ao início da idade adulta (Gonçalves & Coimbra, 2007; Otto, 2000).

Os autores apontam a importância da existência de escolhas possíveis para a atualização do potencial de exploração dos adolescentes. Do mesmo modo, Grotevant e Cooper (1988) indicam que valores familiares ou da sociedade poderão contribuir para facilitar ou restringir o processo de exploração dos adolescentes.

No que se refere a outros fatores que estão na base de diferenças individuais na exploração vocacional, pode ser mencionada, por exemplo, a importância do nível educacional de ambos os pais para a aspiração vocacionais das suas filhas (Fitzgerald & Betz, 1983); principalmente o estatuto ocupacional das mães parece jogar aqui um importante papel, no sentido de

maior exploração vocacional das crianças cujas mães se encontram empregadas (Selkow, 1984). Adolescentes cujas mães se encontram numa relação laboral, apresentam visões menos estereotipadas acerca da distribuição dos papéis de género na família (Hoffman, 1979).

Fitzgerald e Betz (1983) sustentam que uma experiência enriquecida pode ser um fator importante no aumento da exploração vocacional de mulheres jovens, levando-as a alargar a sua noção do papel da mulher e a sua conceção acerca do seu próprio potencial de realização.

Porfeli e Skorikov (2010) realçam a importância da exploração vocacional no processo da escolha de uma carreira adequada. Apontam a associação existente na literatura entre a exploração vocacional e um amplo conjunto de outros indicadores do desenvolvimento vocacional, mas referem também, que as respetivas evidências empíricas ficam, com frequência, aquém da magnitude esperada. Propõem uma distinção entre exploração diversificada e específica. A exploração diversificada seria uma atividade lata, onde as dimensões do Eu e do meio são exploradas com relativa independência entre si. Realiza-se para gerar opções vocacionais e, em termos desenvolvimentistas, antecede a exploração específica. Nesta segunda atividade, o sujeito explora o Eu e o meio de uma forma interligada, relacionando características do Eu e aspetos do meio. A exploração específica destina-se a reduzir o leque de opções, considerando aquelas que apresentam concordância entre aspetos de Eu e do mundo. Para além desta distinção conceptual, os autores usaram dados longitudinais na condução do seu estudo, destinado a refinar o modelo da exploração vocacional. Porfeli e Skorikov (2010) encontraram resultados que suportam a utilidade da distinção proposta, no sentido de possibilitar futuros avanços na teoria da exploração vocacional.

Blustein (1997) advoga uma visão da exploração como ferramenta transversal, útil no processo desenvolvimentista do sujeito e para aumentar a sua capacidade para lidar com as alterações do seu contexto de vida. Uma



atitude positiva perante a exploração implica abertura e flexibilidade perante as alterações ocorridas no contexto do sujeito, contrastando com uma atitude de evitamento. A exploração dirigida para um dos papéis de vida pode ter potenciais implicações para outros papéis do indivíduo e, na opinião de Blustein (1997), os efeitos positivos da exploração podem criar processos de sinergias onde a aprendizagem realizada num domínio têm impacto em outros papéis de vida do sujeito.

Flum e Blustein (2000) preconizam uma visão da exploração vocacional como um processo adaptativo crucial ao longo de toda a vida do indivíduo. Para além de explicitamente considerarem as atividades destinadas a aumentar o conhecimento acerca do Eu e do mundo (Blustein, 1997; Jordaan, 1963; Porfeli & Skorikov, 2010; Stumpf et al., 1983), Flum e Blustein (2000), concebem uma dimensão atitudinal da exploração vocacional, que se refere à componente motivacional que sustenta o processo (p. 381). Postulam ainda que o processo de exploração vocacional pode surtir efeitos de cariz cognitiva e afetiva, isto é, o sujeito não somente recolhe informação relevante, como também terá de lidar com os sentimentos positivos ou negativos que esta informação suscita. Assim, na visão de Flum e Blustein (2000), a exploração vocacional constitui um meio crucial para a construção da identidade do sujeito num mundo em mudança.

A este propósito, e face às profundas alterações verificadas a nível do mercado laboral que colocam o sujeito perante a necessidade de lidar com um número crescente de transições e de opções a realizar ao longo da sua vida, Flum e Kaplan (2006) defendem que a competência exploratória pode vir a assumir um valor instrumental para o sujeito num futuro muito próximo, advogando, entre outras, que a exploração se deva constituir como um dos objetivos do processo educativo<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Os autores advogam não somente que a exploração se constitua como um dos objetivos do processo da educação como também defendem que os alunos devam enfrentar as tarefas escolares, tendo como objetivo a exploração das matérias escolares (Flum & Kaplan, 2006).

Em síntese, diversos fatores ligados à própria pessoa como, por exemplo, a idade, o género, as crenças, o estilo de tomada de decisão e o estatuto de identidade, como também outros fatores ligados ao contexto de vida dos adolescentes, como a sua família de origem e o estatuto socioeconómico, influenciam quer a natureza, quer a direção da exploração vocacional na adolescência. Esta, por sua vez, afeta os processos de tomada de decisão, o compromisso e, ultimamente, o processo de construção identitária dos adolescentes.

Estes aspetos e linha de investigação são tanto mais importantes, quanto mais constatamos que a revisão da literatura sobre as intervenções vocacionais na adolescência tem entre os seus objetos de ação e outputs mais importantes, a exploração vocacional. Especial destaque deve ser dado, nesta matéria, às intervenções mais prolongadas no tempo e com objetivos preventivos ou promocionais do ponto de vista do desenvolvimento vocacional. Por esta razão, apresentamos, em seguida, literatura dedicada à intervenção vocacional, com destaque para o meio escolar. Focamos diversas modalidades de intervenção existentes e procuramos apontar a importância de desenvolver abordagens que possibilitam a promoção adequada dos comportamentos de exploração vocacional em meio escolar. Focamos o potencial papel dos diferentes atores neste processo, abordando também a sua articulação. Apresentamos ainda literatura diversa que foca a importância e os resultados da avaliação das intervenções vocacionais, destacando alguns contributos mais recentes para o estudo da mudança.

#### **2.4. As Intervenções na Exploração e Decisão Vocacional na Adolescência**

Da literatura abordada no ponto anterior deste capítulo decorrem diversas implicações para as possíveis formas e contextos que permitam uma promoção adequada do desenvolvimento vocacional dos jovens, com destaque para o meio escolar. Colocam-se igualmente questões que se relacionam com os

possíveis agentes deste desenvolvimento vocacional e com o papel diferencial que podem assumir no processo. Simultaneamente será importante refletir acerca das diversas metodologias disponíveis, para averiguar os efeitos dos esforços desenvolvidos para fomentar o desenvolvimento vocacional dos jovens. O objetivo final de tal empresa deverá ser sempre o de fundamentar uma prática de intervenção vocacional que se apoia nos resultados da investigação e que, idealmente, possibilite a obtenção de dados que podem enriquecer a futura prática (Lucas, 1996; Prideaux, Patton & Creed, 2002; Savickas, 1995; Whiston, 1996).

No próximo ponto deste capítulo abordamos a temática do desenvolvimento das intervenções vocacionais, com destaque para os contextos educativos. Tendo em conta as diferenças existentes entre as diversas modalidades de intervenção vocacional, bem como abordagens distintas na sua conceção em meio escolar, importa clarificar o conceito da intervenção vocacional, referindo as diferentes modalidades existentes, explicitando os objetivos visados e apontando as suas implicações.

#### **2.4.1. Formas e contextos**

Como se procurou evidenciar nos pontos anteriores deste trabalho, o desenvolvimento vocacional é atualmente concebido como um processo que decorre ao longo de toda a vida do indivíduo (Hiebert, 2010; Super, 1980, 1990; Zikic & Hall, 2009). Por sua vez, a interação dinâmica do sujeito com os seus múltiplos contextos é reconhecida como um fator relevante neste mesmo processo (Fouad, 2007; Fouad & Kantamneni, 2008; Savickas, 1997; Super, 1990; Super et al., 1996; Vondracek, 1993; Vondracek et al., 1986). Adicionalmente, no mundo ocidental, o processo da escolha profissional foi complexificado, devido às alterações do mundo laboral resultantes dos avanços tecnológicos e das mudanças económicas, aumentando a mobilidade, a incerteza e o número de transições que os sujeitos têm de enfrentar (Blustein, 2006; Hiebert, 2010). Estas

condicionantes reforçam a necessidade da existência de processos assistidos e de longa duração para ajudar os adolescentes a adquirir as competências necessárias para uma escolha refletida, realista e pessoalmente satisfatória.

Consequentemente, coloca-se a questão de como auxiliar os adolescentes nestes processos, como promover o seu desenvolvimento vocacional de forma sustentada e como ajudá-los a adquirir as competências necessárias para se envolverem nos processos de tomada de decisão? Adicionalmente levanta-se a questão da perspectiva teórica acerca do crescimento e desenvolvimento humano, que necessariamente irá influenciar a forma como os objetivos da intervenção vocacional serão formulados (Gysbers, 2008).

Felizmente, existe em Portugal uma tradição no que se refere ao desenvolvimento de intervenções vocacionais em meio escolar (Abreu, 1996). A sólida preparação científica e prática, fornecida neste contexto aos profissionais da orientação escolar e profissional, com destaque para os Psicólogos, em muito se deve ao trabalho desenvolvido pelas respetivas Faculdades de Psicologia (e.g. Rafael, 2004).

A consulta psicológica vocacional quer individual, quer em grupo, tem sido uma das modalidades de intervenção vocacional mais empregue em meio escolar pelos profissionais de psicologia. Caracteriza-se por ser de participação voluntária por parte dos alunos e é usualmente desenvolvida em horários com disponibilidade de espaço escolar e tempo livre dos estudantes (Batista & Costa, 2004), habitualmente sem ligação às restantes atividades escolares (Faria, 2008). Em anos recentes têm vindo a surgir outras modalidades destinadas a fomentar o desenvolvimento vocacional dos jovens. Tal aconteceu quer para responder às necessidades de novos públicos (Ferreira-Marques, 2004; Taveira, 2004), quer para encontrar formas de intervenção que evidenciem mais claramente a ligação entre o desenvolvimento vocacional, pessoal e académico (Lent, 2004; Rodriguez-Moreno, 1995; Taveira, 2004), no intuito de promover a formação integral dos estudantes.

No centro das mudanças operadas está a noção que as práticas de orientação escolar e profissional, quando concebidas numa perspetiva desenvolvimentista, não devem ser entendidas no sentido de um esforço pontual de carácter remediativo, frequentemente perante uma situação de transição eminente. Deverão, pelo contrário ser encaradas como abordagens que assumam cariz preventivo (Lima, 2004) e que podem ajudar a precaver a necessidade de intervenções do primeiro tipo.

Paralelamente pode ser levantada a questão do enquadramento institucional dos programas, no sentido de os encarar como serviços pessoais prestados ou como parte instituída de programas e/ou do currículo (Gysbers, 2008). Na sua revisão dos modelos e práticas da orientação e consulta vocacional em contextos educacionais a nível mundial, o autor indica esta questão como uma das quatro interrogações centrais do momento presente. Aponta a prática existente em alguns países que encara a intervenção vocacional como serviço pessoal, que assenta na realização de entrevistas individuais e testes psicométricos, em momentos de decisão eminente (Gysbers, 2008). O relatório da OCDE (2004) aponta a este respeito a insuficiência de tal abordagem e a necessidade de a completar com outras atividades de base curricular e com componentes de carácter experiencial.

A interrogação acerca dos objetivos gerais que presidem a realização de intervenções vocacionais na adolescência conduz, indubitavelmente, à questão das diferentes modalidades que a intervenção pode assumir.

Uma definição bem conhecida e amplamente utilizada da intervenção vocacional foi proposta por Spokane e Oliver (1983) e compreende

*“qualquer tratamento ou esforço destinado a aumentar o desenvolvimento de carreira do sujeito ou a capacitar a pessoa a tomar melhor as suas decisões de carreira (p.100).*

Ressalta a forma abrangente como os autores formulam o conceito, possibilitando a inclusão de todo um leque de modalidades que abarca para

além da consulta psicológica vocacional individual e de grupo, por exemplo, *workshops*, seminários, intervenção em classe, atividades destinadas ao fornecimento de informação, e atividades autogeridas, com ajuda de material impresso ou por via *internet*. No âmbito do presente trabalho, a nossa reflexão será dirigida a atividades que envolvam a atuação do psicólogo.

O conhecido modelo de Spokane (1991) que pode ser aplicada a esta definição propõe uma classificação das intervenções vocacionais que conjuga simultaneamente os níveis de investimento do cliente e o grau de envolvimento do conselheiro. Spokane identifica cinco níveis de intervenção que evoluem de atividades pouco invasivas e sem participação do psicólogo (nível I) para níveis elevados de investimento e grande envolvimento do profissional no último patamar. No nível I situam-se as atividades de informação, passando por tarefas auto – administradas, modos de tratamento alternativo, consulta psicológica em grupo e, finalmente, consulta psicológica individual. De acordo com este modelo, a atuação do psicólogo inicia-se a partir do nível III. Cada modalidade permite ao cliente experimentar diferentes, e progressivamente crescentes, níveis de investimento e de envolvimento pessoal (Spokane, 1991; 2004).

Para além de classificar as intervenções pelo grau de profundidade do envolvimento também seria possível diferenciá-las com base em critérios como a duração; a relação que existe entre o psicólogo e os clientes (caráter terapêutico, aconselhamento, orientação, entre outros); o grau de existência de situações face a face; ou ainda pelo local onde são desenvolvidas (gabinete, sala de aula, centro de recursos, entre outros).

Obviamente também é possível adotar uma posição mais restritiva que sublinhe as diferenças conceptuais entre a intervenção vocacional e a consulta psicológica vocacional. Whiston & Oliver (2005) assumem tal postura na sua recente revisão acerca do processo e resultados da consulta vocacional. Apesar de admitir que a distinção nem sempre é nítida, uma vez que a consulta

psicológica vocacional pode fazer uso de técnicas e métodos que isoladamente seriam consideradas como intervenções vocacionais, focam-se nas características distintivas da consulta psicológica vocacional. Tal como Swanson (1995) consideram a consulta psicológica vocacional como um subconjunto da intervenção vocacional e adotam a definição desta autora que a caracteriza como:

*“an ongoing, face-to-face interaction between counselor and client, with career- or work-related issues as the primary focus”* (Swanson, 1995, p.219).

Partindo desta definição, voltamos à questão relativamente aos objetivos da intervenção vocacional. Na nossa opinião será útil ensaiar uma resposta diferenciada em função da modalidade considerada.

A consulta psicológica vocacional parte de um problema ou preocupação concreto e iminente e podemos depreender que o seu objetivo se prende com a resolução de uma questão pessoal (Guichard, 2001), relacionada com a carreira ou o trabalho.

Phillips e Jome (2005) definem como objetivo principal da consulta psicológica vocacional, ajudar o cliente a fazer a melhor escolha vocacional possível.

No caso da população adolescente, a problemática da tomada de decisão vocacional desenvolve-se, com frequência, em torno da escolha de um percurso educativo/formativo subsequente ou da entrada no mercado laboral, bem como da implementação de uma decisão já tomada anteriormente. De uma forma muito geral, o objetivo deste tipo de intervenção seria ajudar o adolescente a identificar todos os fatores que serão pertinentes para a sua situação concreta, incluindo facilitadores e barreiras percebidas, auxiliá-lo na recolha e interpretação de informação considerada importante e facilitar assim a definição e realização dos passos seguintes. No caso da consulta individual, conteúdos e metodologias consideradas relevantes podem ser selecionados em

função da situação concreta do cliente e de acordo com os seus propósitos. Outros significativos poderão ser envolvidos igualmente no processo.

Autores como Abreu (2004) alertam para o facto da consulta psicológica vocacional ser frequentemente equiparada à administração de testes psicotécnicos, confinada a duas sessões de trabalho, ignorando o carácter processual do desenvolvimento vocacional. Hartung (2005) elabora a relação entre a consulta e a avaliação vocacional, através do uso de testes e outros instrumentos. Este autor refere que para um elevado número de clientes a consulta vocacional significa “fazer os testes”. Indica igualmente que muitos leigos têm uma expectativa desajustada relativamente aos resultados da avaliação psicométrica, considerando que esta produz indicações precisas para a vida de trabalho.

Em contexto escolar são habitualmente oferecidos programas estruturados de consulta psicológica vocacional de grupo. Frequentemente são desenvolvidos nos anos que antecedem a transição para o nível escolar seguinte ou para o mundo laboral. Obviamente, estes programas variam na sua duração e distinguem-se de acordo com a faixa etária dos jovens, as orientações teóricas do psicólogo(a) que as dirige, ou de acordo com outros determinantes do contexto concreto, como objetivos específicos a atingir ou prioridades de intervenção definidas por parte da Direção. Contudo julgamos poder afirmar que, genericamente, visam oferecer oportunidades estruturadas para a reflexão sobre temas considerados relevantes, habilitando os jovens a tomar uma “melhor” decisão.

De acordo com Esbroeck e colaboradores (2005) muitos programas de desenvolvimento vocacional organizam-se em volta de temáticas como a exploração do Eu, a exploração do meio e a tomada de decisão. Assim, temáticas frequentemente abordadas são a exploração de dimensões relevantes do Eu (perspetiva temporal, interesses gerais e específicos, aptidões, valores, personalidade, expectativas, etc.), a perceção e as expectativas de outros



significativos relativamente ao(a) próprio(a) jovem e às suas características, reflexões acerca das profissões e dos seus requisitos, do mundo profissional e das oportunidades existentes, bem como a forma como antevem o seu futuro e um lugar neste mundo.

Como já referimos acima, a participação nestes programas assume carácter voluntário; a sua realização é constrangida pela disponibilidade de espaço físico na escola e de tempo por parte dos jovens. Fica evidente que estes fatores condicionam a participação de alguns dos estudantes, tendo em conta a existência de atividades concorrentes como apoios pedagógicos a nível escolar, explicações, atividades de carácter desportivo e/ou cultural, indisponibilidade de transporte ou, simplesmente, desinteresse ou falta de consciência acerca da importância de se envolver nestas atividades.

Outra questão já abordada é a falta de ligação existente entre as atividades desenvolvidas no âmbito da consulta psicológica vocacional e as atividades curriculares. Tal pode ser controverso se consideramos que na literatura psicológica existe evidência para a estreita ligação entre o desenvolvimento vocacional e o desenvolvimento académico (Gomes & Taveira, 2001; Hughes & Karp, 2004; Lent, 2004; Taveira, 2005). Uma das possíveis questões que pode ser levantada neste contexto prende-se com a transição sistémica entre o ensino básico e ensino secundário (Schlossberg, 1981) e a relevância comprovada do sucesso académico na prevenção de problemas de transição entre sistemas escolares, e do abandono (Anderson, Jacobs, Schramm & Splittgerber, 2000). Tais resultados suportam a importância do desenvolvimento de programas compreensivos, destinados ao desenvolvimento vocacional dos alunos e, como consequência, do seu desenvolvimento e sucesso académico (Gomes & Taveira, 2001; Hughes & Karp, 2004).

No que se refere à conceção da aprendizagem numa sociedade de conhecimento, Abreu (2004) destaca algumas das conclusões da *“European Round Table of Industrialists”* (1994). Para além da aprendizagem como tarefa

para toda a vida, os autores referem também a importância dos estudantes assumirem a responsabilidade pelo seu próprio progresso de aprendizagem. Uma das tarefas da escola passaria a ser, por conseguinte, a de auxiliar os jovens na seleção e interpretação da informação disponível.

Tendo em conta o sistema de classificações de Spokane (1991), os assim designados modos de tratamento alternativo poderão ser concebidos de forma diversa. Por um lado é possível referir *workshops* e seminários (Pinto, 2010; Loureiro, Faria, & Taveira, 2011), por outro será admissível incluir todo o leque variado de atividades, referidas como intervenção em classe, programas estruturados ou educação para a carreira (Gysbers, 2008; Herr, 2008; Watts, 2001). Atendendo à multiplicidade de modalidade ou abordagens abrangidas, a questão da definição dos objetivos não pode ser respondida de forma inequívoca. Em dependência de um foco estreito ou mais abrangente da intervenção, os seus propósitos variam.

Quanto aos objetivos da educação para a carreira, Guichard (2001) considera que se destina a capacitar o indivíduo a construir um quadro conceptual representativo apropriado, que o habilite a lidar com as transições escolares, vocacionais e pessoais que terá de enfrentar (p.157). De acordo com Watts (2001) o racional subjacente à educação para a carreira está relacionado com as transformações continuadas a nível da estrutura e do conceito do trabalho e da carreira e a necessidade consequente de capacitar os sujeitos a construir as suas carreiras em vez de as escolher (p. 209). Quanto aos objetivos, o autor indica que no Reino Unido se apontam, habitualmente, quatro finalidades ligadas à educação para a carreira: a aquisição de consciência acerca de si; consciência acerca das oportunidades existentes no meio; aprendizagens acerca da tomada de decisão e a aquisição de competências ligadas à transição.

Baseado no modelo americano, Herr e Cramer (1992) apontam um vasto conjunto de competências que o indivíduo deverá adquirir através da educação para a carreira. Estas abarcam questões transversais como a aquisição de

competências acadêmicas básicas, como também incidem noutros aspetos mais específicos, como a capacidade de tomar decisões de carreira ou de adquirir conhecimento acerca de si próprio(a) e das oportunidades educativas e profissionais. Diéguez e González (1995) advogam que os diferentes programas de educação para a carreira são concebidos e implementados com base nestes objetivos, embora o peso de cada componente possa variar em função do nível de ensino dos destinatários. Em termos conceptuais e, apesar de não ser possível encontrar uma definição unanimemente aceite, parece ser consensual que a educação para a carreira é uma perspetiva que considera a preparação do sujeito para a vida de trabalho como meta fundamental do sistema educativo (ibidem).

Face à variedade de designações utilizadas na literatura (Guichard, 2001; Plant, 2003) e na tentativa de oferecer uma visão abrangente das diferentes modalidades praticadas a nível escolar, Gysbers (2008) opta por utilizar o termo orientação e consulta vocacional<sup>4</sup> onde abrange todas as denominações encontradas, sem contudo diminuir a importância da nomenclatura. Em dependência dos seus contextos sociais, económicos e políticos, diferentes países do mundo têm desenvolvido modalidades distintas para fornecer serviços vocacionais a crianças e adolescentes (Gysbers, 2008; Herr, 2008). Os quatro formatos ou modalidades que Gysbers refere neste contexto são a educação para a carreira, as abordagens curriculares, *real games*, e os programas compreensivos de orientação e aconselhamento.

Gysbers (2008) coloca a tónica nos resultados de aprendizagem, definidos como todo o tipo de conhecimentos, competências e atitudes que os estudantes devem adquirir, desenvolver e formar em consequência da sua participação num programa de orientação e consulta (p. 252). O autor sublinha que este enfoque destaca que orientação e consulta possuem conteúdos importantes que contribuem para o crescimento e desenvolvimento global dos estudantes. Na

---

<sup>4</sup> *Career guidance and counselling*, no original

opinião do autor, tal significa que estas atividades podem ser concebidas como um programa de desenvolvimento contínuo e sistemático, com um currículo próprio, semelhante às disciplinas escolares (p. 252). Os métodos utilizados para levar os estudantes a adquirir os conhecimentos, competências e atitudes definidos são diversos. Apontam-se, entre outros, aconselhamento, avaliação, ensino, informação, experiências de trabalho, consultoria e feiras.

Uma componente importante de programas de educação para a carreira são as experiências de trabalho (Plant, 2003; Watts, 2001). O *workshadowing* assume particular importância, porque se foca nos papéis exercidos. Para que estas experiências se possam converter em aprendizagens dos jovens é, contudo, necessário um contexto que permita a sua preparação adequada e a reflexão e integração da vivência (Watts, 2001). Arrington (2000) advoga igualmente a importância de elaborar programas integrados que fomentem a exploração de carreira dos estudantes e que incluam experiências de *workshadowing* já numa faixa etária relativamente precoce (10 aos 14 anos). Estas experiências podem ajudar a criar expectativas realistas acerca das exigências e implicações de uma determinada profissão. Fomentam o conhecimento acerca do mundo de trabalho, permitem o reconhecimento da instrumentalidade de certas disciplinas, a apreensão de vantagens e desvantagens e a perceção acerca da importância de competências como a capacidade de trabalhar em equipa. O *workshadowing* permite aos estudantes decidir num ambiente seguro se querem ou não continuar a explorar a área profissional ou profissão em questão.

Schultheiss (2005) defende a este propósito a importância das intervenções com base escolar que permitam trabalhar precocemente a ligação entre a escola e o mundo de trabalho, sublinhando a importância destes programas no sentido de evidenciar a instrumentalidade das aprendizagens escolares aos alunos, prevenir o abandono escolar e, ultimamente, contribuir para a igualdade de oportunidades e a justiça social.

Com base na revisão de alguns estudos de metanálise dedicados à avaliação da eficácia das intervenções vocacionais, Magno (2004) reúne um conjunto de recomendações, onde destacamos a importância da inserção de atividades práticas, de natureza experimental e não somente instrutivas, para fomentar o desenvolvimento vocacional.

Em Portugal existem há diversos anos programas de desenvolvimento vocacional, inspirados na abordagem da educação para a carreira. Resultam maioritariamente de projetos de colaboração entre investigadores e profissionais de psicologia, a trabalhar no terreno e são habitualmente objeto de avaliação (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; Coelho, Correia & Taveira, 2004; Taveira, 2002; Pinto, 2002).

Em diferentes países tem vindo a ser desenvolvidos esforços para definir os resultados das aprendizagens esperadas. Frequentemente, estes são apresentados por domínios de desenvolvimento, nomeadamente, vocacional, académica, e pessoal e social. Habitualmente, são apresentados numa lógica desenvolvimentista, distribuídos em função da idade ou nível escolar. Num artigo que delinea as bases conceptuais de um *blueprint* para o desenvolvimento vocacional ao longo de toda a vida no contexto Australiano, McMahon, Patton e Tatham (2003) defendem, entre outras, que a aprendizagem acerca do desenvolvimento vocacional abrange conteúdo e processo e pode ser expresso em termos de competências a adquirir. Concebem o conteúdo desta aprendizagem como dedicado ao Eu e ao mundo do trabalho, enquanto a aprendizagem que concerne o processo de desenvolvimento vocacional, é concebida em termos de reconciliação entre a vida e o mundo de trabalho.

Irving (2010) assume uma posição crítica e contesta a escassez de teoria e investigação, dedicada especificamente à educação para a carreira, considerando esta literatura como conceptualmente diferente daquela destinada ao desenvolvimento vocacional. Na opinião do autor, a educação para a carreira è frequentemente ligada à orientação vocacional, apresentada como auxiliar da

consulta vocacional ou simplesmente incluída num modelo de desenvolvimento de carreira focado na preparação para ao mundo de trabalho (p.49). Irving (2010) considera que existe o perigo de se perder de vista a importância da justiça social na prestação de serviços de carreira, correndo o risco de sobrevalorizar a perspectiva “economicista” predominante no momento presente. Neste contexto, o profissional de carreira poderá contribuir, de forma accidental ou deliberada, para disseminar esta perspectiva. O autor considera que apesar da educação para a carreira se situar claramente num campo sujeito a tensões políticas, esta não aborda questões de carácter social ou da comunidade, focalizando-se no indivíduo (Guichard, 2001). Aponta o potencial da educação para a carreira na discussão relativamente a forma como classe social, raça, género, cultura e orientação sexual se inter-relacionam na distribuição de oportunidades, no questionamento dos motivos da discriminação e na reflexão sobre formas de expor, questionar e desafiar tal situação (Irvin, 2010).

Tendo em conta o exposto, fica patente que a intervenção vocacional abrange um vasto leque de abordagens, com objetivos e estratégias diversificados e a potencial participação de diferentes intervenientes no processo. Com o intuito de clarificar o papel que diferentes atores poderão desempenhar no âmbito do desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes, apresentamos um conjunto de investigações nacionais e internacionais, dedicados a esta temática.

#### **2.4.2. *Diferentes Intervenientes e a sua Articulação***

A primeira década do século XXI tem sido profícua no aparecimento de estudos que se dedicam a investigação do papel da família no desenvolvimento vocacional de crianças e jovens. Presentemente, está disponível um grande número de trabalhos internacionais e nacionais, dedicados a esta matéria.

Parte substancial da investigação está dedicada a estudar a influência de fatores estruturais e/ou processuais da família em aspetos do desenvolvimento

vocacional de crianças e jovens (Celen, Cok, Bosma, & Djurre, 2006; Dietrich & Kracke, 2009; Gonçalves, 1997, 2006; Gonçalves & Coimbra, 2007; Grotevant & Cooper, 1988; Kracke, 1997; Melo-Silva, Duarte, Santos & Bonfim, 2005; Whiston, 1996a; Whiston & Keller, 2004, 2008). Outros estudos dedicam-se ao papel dos pais na implementação dos planos de carreira (Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009) ou à sua influência sobre os planos de carreira dos filhos, no que a conciliação família - trabalho diz respeito (De Valk, 2008). Também podem ser apontados outras investigações recentes onde os próprios pais de jovens foram alvo de uma intervenção (Almeida, 2009).

A título de exemplo pode ser referido que Kracke (1997) encontrou resultados que suportam a relação existente entre atitudes parentais de apoio e os comportamentos de exploração vocacional dos jovens. O apoio dos pais é igualmente um importante fator na fase da implementação das decisões de carreira (Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009). Na sua extensa revisão da literatura publicada, Whiston e Keller (2004) encontraram resultados que suportam a influência significativa exercida pelos membros da família na tomada de decisão vocacional dos adolescentes. O estudo de Otto (2000) indica que os progenitores, com destaque para as mães, jogam um importante papel na elaboração de planos de carreira de jovens adultos de ambos os sexos. São indicados como parceiros privilegiados de conversa, em tópicos de âmbito vocacional. Um estudo de Palmer e Cochran (1988) testou a eficácia de um programa para pais que visou capacitar estes para apoiarem os seus filhos adolescentes na elaboração dos planos de carreira. Os autores encontraram resultados que sustentam a conclusão que os pais podem ser agentes eficazes do desenvolvimento vocacional dos seus filhos, desde que adequadamente orientados.

No que se refere à prática de intervenção vocacional, Arrington (2000) realça a importância do envolvimento dos pais no planeamento do percurso de educação secundária dos seus filhos e Otto (2000) considera que os pais

assumem um importante papel no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e podem constituir-se como recursos na consulta psicológica vocacional. Várias investigações apontam que as atitudes parentais relativamente ao mundo do trabalho e determinadas carreiras, por exemplo, podem afetar o desenvolvimento vocacional dos adolescentes, as suas aspirações, planos de carreira e exploração vocacional, entre outros (Keller & Whiston, 2008).

Para além do reconhecimento da importância dos fatores de caráter relacional, pais/filhos, em variáveis com relevância para o desenvolvimento vocacional, é importante considerar que a influência familiar não pode ser apreciada de forma isolada do contexto em que ocorre, podendo ser apontados fatores como o estatuto socioeconómico, a etnia, o género, entre outros (Blustein, 2004; Whiston & Keller, 2004a, 2004b).

Um dos outros contextos que assume grande importância na vida e desenvolvimento do adolescente é claramente o sistema escolar. No que se refere à conceção da intervenção vocacional e à reflexão sistemática relativamente ao papel que os diferentes intervenientes a nível escolar devem assumir na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens, existem diversos contributos, oriundos de vários países do mundo.

Nos Estados Unidos da América existe desde os anos oitenta uma abordagem abrangente, destinada a organizar e fornecer atividades e serviços de orientação nas escolas (Gysbers & Henderson, 1994). Os assim designados *Comprehensive Guidance and Counselling Programs* são constituídos por quatro componentes: conteúdo; enquadramento organizacional; recursos; e desenvolvimento, gestão e responsabilização (Gysbers, 2008). O primeiro define as competências esperadas como resultados da participação dos estudantes no programa; o enquadramento organizacional compreende elementos estruturais como o racional das atividades, componentes concretos do programa e indicações acerca do tempo recomendado para a presença do psicólogo escolar em cada nível de escolaridade. Os recursos são definidos em termos humanos,



financeiros e políticos, enquanto o último componente está dedicado a questões da implementação, gestão, avaliação e melhoria do programa (*ibidem*).

Muito recentemente foi desenvolvido num dos estados federados da Alemanha (Driesel-Lange, Hany, Kracke, & Schindler, 2010) um modelo tripartido que se concebe como instrumento, destinado a apoiar as escolas na conceção de medidas de orientação escolar e profissional, com fundamentação teórica, e desenvolvimentalmente adequadas aos seus estudantes. O modelo compreende três partes, organizadas hierarquicamente, e dedicadas respetivamente às competências definidas, à forma de transmissão das competências e ao modo da sua implementação. O primeiro elemento indica as competências que devem ser adquiridas pelos estudantes nos diferentes anos e níveis escolares. Inclui também padrões educacionais, metas de aprendizagem e o desenvolvimento de procedimentos para a avaliação destes padrões. O modelo para a transmissão de competências está dedicado às medidas educacionais adequadas ao desenvolvimento das competências pretendidas, e apresenta critérios e exemplos para projetos eficazes de aprendizagem curricular e extracurricular. O modelo de implementação contém materiais e uma estratégia para o desenvolvimento da orientação escolar e profissional nas escolas. Compreende unidades de formação para os docentes e materiais de trabalho destinados ao pessoal docente e aos Órgãos de Gestão. O objetivo é o de capacitar os intervenientes a avaliar a situação existente e de desenvolver o projeto de orientação escolar nos seus estabelecimentos de ensino (Driesel-Lange et al., 2010). Importa mencionar neste contexto que naquele estado federado não existe a figura do psicólogo escolar na escola. Assim, o modelo apoia-se nos docentes como agentes do processo.

Em vários países da Europa existem esforços no sentido de proporcionar aos estudantes acesso às atividades concebidas no âmbito da educação para a carreira (Watts, 2001). Os modelos existentes são diversos e incluem estratégias de infusão curricular, estratégias mistas e aditivas (Gomes & Taveira, 2001),

para além de blocos do programa, desenvolvidos fora do currículo (Watts, 2001). Este autor aponta a fragilidade da abordagem que define o desenvolvimento vocacional como um de vários temas transversais ao currículo. No Reino Unido esta abordagem não teve sucesso, já que o facto de estes temas não serem avaliados formalmente, contribuiu para a sua marginalização no currículo, dando primazia aos conteúdos curriculares, considerados como de maior importância. Existem diversas problemáticas relacionadas com a infusão da educação da carreira. Estas incluem, por exemplo, dificuldades dos alunos por não se tratar de matérias sujeitas à avaliação, diminuindo a sua importância aos olhos dos estudantes. Apontam-se igualmente dificuldades do professor na assunção de um papel de coordenador de um processo de aprendizagem ativa, em vez da habitual transmissão de conhecimentos (Watts, 2001).

Em muitos países estas atividades são desenvolvidas por professores. Exceção constitui o modelo desenvolvido em França e na Bélgica que aposta na intervenção de especialistas de orientação que desenvolvem sessões de grupo, dedicados ao desenvolvimento vocacional dos jovens, desenvolvidas dentro ou fora do horário escolar (Watts, 2001).

Recentemente foi desenvolvido na Itália um curso de mestrado para professores, concebido para ajudar os participantes a conceber e aplicar um currículo compreensivo de orientação vocacional (Nota, Soresi, Solberg, & Ferrari, 2005). Como pano de fundo está a situação na Itália, onde os professores estão encarregues de promover atividades de desenvolvimento vocacional junto dos seus estudantes, sem contudo terem usufruído de um treino adequado, que os capacite para o efeito. A finalidade última será o desenvolvimento de programas que ajudem os estudantes a tornar-se mais ativos no processo de tomada de decisão vocacional.

Munhoz (2010) conduziu recentemente um estudo de carácter exploratório com professores do ensino básico e secundário no Brasil, usando a metodologia

de focus-grupo. A investigação visou a compreensão das representações sociais dos professores relativamente à preparação para o trabalho no ensino básico e a produção de recomendações para a elaboração de programas de educação para a carreira no contexto educativo brasileiro.

Em Portugal já existem há diversos anos reflexões sistemáticas acerca do papel dos diferentes atores no que se refere à promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens em contexto escolar. Imaginário (1995) chama a atenção para o papel fundamental dos docentes na construção dos projetos vocacionais dos seus alunos; esta influência é exercida independente da intencionalidade subjacente e do sentido positivo ou negativo que pode assumir. Pinto, Taveira e Fernandes (2003) procuraram estudar a perceção de alunos e professoras relativamente aos possíveis contributos e à influência exercida pelos docentes no desenvolvimento vocacional dos seus estudantes. Da análise das respostas dos participantes ressalta a valorização do professor como agente do desenvolvimento vocacional dos alunos, a importância da consideração do desenvolvimento vocacional no contexto do processo de ensino - aprendizagem e a vertente vocacional presente na relação aluno/professor. As autoras verificaram, contudo, que a associação entre o desenvolvimento académico e o desenvolvimento da carreira é difusa, possivelmente relacionado com a baixa intencionalidade na explicitação dos objetivos vocacionais.

No que se refere ao papel dos professores no desenvolvimento de intervenções vocacionais, estes assumem importância fundamental na implementação de estratégias infusivas no âmbito da educação para a carreira (Gomes & Taveira, 2001). Diversos autores convergem na consideração da necessidade de formação específica e adequada dos professores, no sentido de os preparar para a assunção de um papel mais explícito na promoção do desenvolvimento vocacional dos seus alunos (Gomes & Taveira, 2001; Pinto, Taveira & Fernandes, 2003; Rodriguez-Moreno, 1995, 2008; Soares, 2002).

Coimbra (1995) realça o carácter desenvolvimentista de interesses, capacidades e valores do jovem (Lent, 2004), contrastando a visão que as considera como inatas e imutáveis. Na opinião de Coimbra, orientação e educação têm o objetivo de favorecer o desenvolvimento e a transformação dos jovens. Consequentemente, existe vantagem em pensar o processo de desenvolvimento vocacional como paralelo e transversal ao processo educativo do aluno (Rodriguez-Moreno, 1995). O autor defende a intervenção dos professores no sentido de criarem oportunidades de exploração vocacional. Refere neste contexto as atividades de contacto com o mundo real como estágios, visitas de estudo, *workshadowing*, entrevistas a profissionais, entre outras, para além da exploração de material impresso, audiovisual e informático. Coimbra (1995) defende a importância da criação de oportunidades de reflexão e partilha destas experiências de exploração.

Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) alertam para o facto que os adolescentes não terão tido todas as mesmas oportunidades de exploração prévia, com desvantagem para filhos de pais com estatuto socioeconómico mais reduzido. Partindo desta premissa, será importante proporcionar programas a nível escolar que permitam a todos os alunos usufruir destas experiências. Os autores alertam igualmente para a importância de promover o financiamento destas atividades.

De acordo com Mouta e Nascimento (2008) existem presentemente fortes expectativas relativamente ao papel que os professores poderão desempenhar na facilitação do desenvolvimento vocacional dos jovens em contexto escolar.

Contudo, a assunção de um novo papel coloca estes profissionais perante um conjunto de desafios. Por um lado, aponta-se a falta de conhecimentos específicos dos professores relativamente às ofertas educativas e formativas existentes, que se constitui como um fator preocupante para estes profissionais, já que valorizam o conhecimento e a sua transmissão adequada. A escassez de tempo para tratar dos conteúdos programáticos previstos, surge como um

segundo fator que constrange a inclusão de temáticas vocacionais (Watts, 2001). Levanta-se igualmente a questão da diferenciação dos papéis do professor e do psicólogo escolar no que à promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens diz respeito (Mouta & Nascimento, 2008). De acordo com estas autoras, o papel do psicólogo tenderá a deslocar-se de uma intervenção predominantemente direta no desenvolvimento vocacional dos jovens para uma influência parcialmente indireta, onde pode assumir um papel de coordenação relativamente aos outros intervenientes no processo, nomeadamente pais e professores (ibidem). Assim, o papel dos professores centrar-se-á na facilitação do processo de exploração vocacional, enquanto o psicólogo escolar deverá promover a atribuição de significado pessoal às experiências vivenciadas, e contribuir para a consciencialização das implicações destas na construção do projeto vocacional dos jovens.

Relativamente a um modelo de intervenção em consultoria vocacional, e de acordo com Coimbra, Parada & Imaginário (2001), espera-se, genericamente, que professores e psicólogos *“colaborem na definição e implementação de projetos (...) facilitadores da organização, realização e integração de experiências conducentes à exploração vocacional”* (p.60).

A consultoria deve permitir que o professor tome consciência da influência que exerce sobre os seus alunos, capacitando-o a intencionalizar o seu exercício em prol da infusão de conteúdos vocacionais com vista a promover a exploração vocacional dos seus alunos (ibidem).

Perante o exposto fica patente que existe vantagem na participação de professores em atividades como a promoção da exploração vocacional dos jovens, desde que estes sejam devidamente preparados e guiados na tarefa. A presença de áreas curriculares não disciplinares no currículo e as orientações legais relativamente à abordagem de temas como o mundo do trabalho/das profissões e a igualdade de género, abrem a possibilidade de pensar um modelo de atuação onde se combinam diferentes elementos presentes em programas de

educação para a carreira, conforme sugere Watts (2001), na tentativa de suprimir as fragilidades de cada um. Um formato de intervenção vocacional que reúne elementos de intervenções promocionais e da consulta psicológica vocacional poderá assim ser vantajoso.

Guichard (2001) faz uma clara distinção entre a consulta psicológica vocacional e a educação para a carreira, embora reconheça que as distinções nem sempre nítidas, porque “alguns programas objetivam ajudar os participantes a encontrar o caminho que mais se adapte a eles. Tal poderá ser definido como prática psicoeducacional coletiva, destinada à consulta individual” (p157).

Elementos a contemplar seriam atividades destinadas a recolha de informação ocupacional em sala de aula (Brown & Ryan Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller & Edens, 2003) e oportunidades para a sua elaboração, reflexão e partilha com os pares (Kracke, 2002). Por outro lado, será relevante a inclusão de experiências de exploração em mundo real, como o *workshadowing* e outras modalidades (Arrington, 2000; Coimbra, 1995; Watts, 2001) e oportunidade para preparar, realizar e refletir acerca destas experiências, de forma a convertê-las em aprendizagem (Watts, 2001). Outros elementos relevantes seriam atividades que permitam experiências de aprendizagem vicariante com modelos adequados (Lent, 2004). Tais atividades podem contribuir para preparar os jovens para a transição sistémica entre níveis escolares, proporcionando oportunidades para a reflexão sobre a transição e a antecipação de dificuldades que podem ocorrer (Anderson et al., 2000; Schlossberg, 1981).

Tendo em conta as recomendações de Keller e Whiston (2008) será igualmente possível pensar em atividades que permitam oportunidades de informar os pais dos jovens acerca das opções educativas e formativas disponíveis. Paralelamente, poderão ser informados sobre o importante papel

que podem ter na promoção do desenvolvimento vocacional dos seus filhos, mediante a expressão de atitudes como o apoio e a confiança.

### 2.4.3. *A avaliação das intervenções*

Nas últimas décadas tem vindo a aumentar, no nosso país, a preocupação com a avaliação dos efeitos das intervenções psicológicas que são levadas a cabo em contextos de ajuda de carácter público e privado. Uma revisão recente e abrangente da literatura dedicada à avaliação das intervenções vocacionais (Silva, 2004), redigida em língua Portuguesa, certamente contribuiu em muito para estimular o interesse de investigadores e profissionais por esta importante temática. Presentemente, podemos verificar que se multiplicam os esforços para avaliar resultados e processos de intervenções psicológicas vocacionais que são levadas a cabo no nosso país e junto de diferentes públicos (Cortes, 2008; Faria, 2008; Faria, Königstedt, & Taveira, 2011; Gamboa, 2010; Königstedt, 2008; Königstedt & Taveira, 2010; Loureiro, Faria, & Taveira, 2011; Pinto, 2010; Quirino, 2010; Viola, 2008).

Na literatura internacional, o tema continua a suscitar igualmente grande interesse. Num artigo muito recente, Watts (2008) advoga a ideia que a orientação vocacional constitui, simultaneamente, um bem privado e público. O autor aponta a importância dos programas de orientação vocacional para o sucesso das políticas de aprendizagem ao longo da vida. A capacidade dos sujeitos de conduzir a sua própria aprendizagem de forma autónoma depende da sua competência de tomar decisões e realizar transições. Sendo de interesse público, os governos mostram interesse em assegurar a manutenção dos programas de orientação vocacional, moldar o seu fornecimento e garantir a consecução dos objetivos visados. Tendo em conta a necessidade de financiamento para a manutenção destes programas, levanta-se obrigatoriamente a questão da avaliação da sua eficácia.

Uma dos temas atuais prende-se com a reflexão acerca dos procedimentos que irão possibilitar a avaliação da eficácia de programas de orientação vocacional na perspetiva múltipla de profissionais, destinatários e *stakeholders* (Perry, Dauwalder, & Bonnett, 2009). Esta temática foi debatida no grupo 7 da edição de 2007 do simpósio conjunto da *International Association for Educational and Vocational Guidance*, *Society for Vocational Psychology*, e da *National Career Development Association*, em Pádua na Itália. Perry e colaboradores (2009) identificam três temas centrais, que surgiram nas discussões que foram suscitadas pelas comunicações apresentadas. Um dos debates desenvolveu se em torno da utilização de métodos quantitativos *versus* qualitativos para averiguar a eficácia das intervenções. Resumindo, pode ser dito que os resultados de ambas as abordagens formam consideradas valiosas e necessárias nas investigações futuras, mas não foi encontrada uma solução clara que apontasse caminhos para a forma de articular estas duas fontes de informação de forma proveitosa.

Bernes, Bardick e Orr (2007) incluíram igualmente a recomendação da utilização de metodologias diversas na condução de futuras investigações. Na opinião dos autores, o uso de metodologias qualitativas e quantitativas pode trazer vantagens para a apreensão da complexidade dos fenómenos estudados, uma vez que a informação obtida através de métodos qualitativos pode ser usada para completar e validar informação quantitativa (Whiston. 1996).

Bimrose, Barnes e Hughes (2005) apresentam os resultados da segunda fase de um complexo estudo longitudinal, conduzido na Inglaterra com população adulta. Partindo dos registos de um conjunto de entrevistas provenientes de um processo de consulta vocacional, a investigação está desenhada para seguir o grupo destes ex-clientes durante um período de quatro anos. A investigação visa examinar o que torna a consulta vocacional de adultos eficaz e, igualmente, estudar de que forma a consulta pode, a longo prazo, aumentar a empregabilidade e o valor da aprendizagem após a saída da escola.



Decorrido um ano após o período de seguimento, os resultados apontados são muito positivos. A título de exemplo pode ser referido que 78% (n=35) dos clientes que participaram no *follow-up* sentiram que a consulta originou mudança direta e positiva a nível da sua situação, cognições ou planos futuros (p.60). As autoras referem a importância de completar as conclusões obtidas através de metodologias quantitativas com investigação qualitativa.

Fretz (1981) chamou a atenção para a relevância de estudar o efeito da relação existente entre as características do cliente e os parâmetros do tratamento, nos resultados da intervenção, de forma a contribuir para a compreensão da interação existente entre estas variáveis. Este tipo de estudos é designado por *ATI – Attribute-by-treatment Interaction* (Fretz, 1981; Silva, 2004; Spokane, 2004). Atualmente permanece a preocupação de determinar qual o tipo de tratamento mais adequado para determinado cliente em que circunstâncias. Apesar de investigadores como Swanson (1995) já terem colocado esta questão no passado, Whiston (2011) elege-a como um dos três grandes desafios para o estudo das intervenções vocacionais no futuro. As rápidas mudanças que decorrem presentemente no mundo laboral salientam a importância de identificar intervenções vocacionais eficazes para clientes variados na atualidade (p. 290). Na sua revisão recente acerca das intervenções vocacionais, Brown e McPartland (2005) referem, no mesmo sentido, que é necessário ultrapassar o mito da uniformidade do cliente. De acordo com estes investigadores, será relevante estudar em investigações futuras se determinadas intervenções são mais eficazes para um tipo de cliente do que para outros, e se as intervenções existentes terão de ser adaptadas para ir ao encontro das necessidades de clientes com características, necessidades e objetivos diversificados (p. 207).

Na sua revisão da literatura vocacional internacional do ano 2004, Guindon e Richmond (2005) referem igualmente a preocupação dos investigadores em definir o tipo de intervenção mais adequado para diferentes

tipos de populações, como questão profissional mais saliente na análise dos artigos. No mesmo sentido, Bernes e colaboradores (2007) advogam o reforço da ligação entre teoria e prática psicológica vocacional. Apoiados no modelo de cientista praticante de Whiston (1996) apontam a importância de obter avanços no conhecimento relativamente à eficácia de diferentes estratégias de tratamento com diferentes populações, como acontece no campo da psicoterapia (p.84). De acordo com estes autores, continua escassa a investigação que se dedica a avaliar qual o tratamento mais indicado para diferentes tipos de públicos, considerando também questões do contexto. Na opinião destes autores, o avanço do conhecimento neste campo será uma mais-valia importante para a psicologia vocacional (Bernes et al., 2007)

Rochlen, Milburn e Hill (2004) procuraram estudar o efeito diferencial de determinadas características psicológicas de um grupo de clientes reais, (indecisão vocacional e nível elevado de stress *versus* incerteza vocacional e reduzido nível de stress) sobre a avaliação destes relativamente ao processo e resultados de uma primeira sessão de consulta vocacional. Os resultados apontam que clientes do primeiro grupo poderão beneficiar mais com um estilo mais apoiante na consulta vocacional, enquanto clientes com níveis mais reduzidos de stress e incerteza vocacional poderão obter mais ganhos com um estilo diretivo e maior inclusão de testes.

Um estudo desenvolvido na linha da educação da carreira por Prideaux e colaboradores (2002) vai ao encontro da reivindicação da aproximação entre teoria e prática psicológica. Os autores defendem que face às rápidas modificações no mundo de trabalho, as teorias necessitam de se adaptar para melhor contribuir para a resolução dos problemas. Na opinião destes autores, os investigadores devem examinar problemas específicos do contexto. Desenvolveram e avaliaram um programa destinado a alunos do Ensino Secundário no âmbito das atividades da educação para a carreira. O programa foi construído a partir de entrevistas com todos os membros da comunidade

escolar para determinar as necessidades sentidas. A intervenção mostrou se eficaz e o artigo fornece uma clara descrição de todo o processo de desenvolvimento, da implementação e da avaliação conduzida, incluindo o protocolo da intervenção. Bernes e colaboradores (2007) defendem a importância da inclusão de dados precisos nos estudos publicados no sentido de permitir a sua replicabilidade e aumentar o conhecimento acerca da eficácia das intervenções em diferentes contextos e com diferentes públicos. De modo semelhante, Brown e McPartland (2005) recomendam que investigações futuras se dediquem à replicação de investigações vocacionais que mostraram resultados positivos, em detrimento do aumento do leque de investigações novas.

Principalmente nos Estados Unidos da América existe uma linha forte de investigação dedicada ao estudo da eficácia das intervenções vocacionais, baseada nos procedimentos da meta-análise de Smith e Glass (Baker & Taylor, 1998; Brown & Ryan Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998). Esta técnica estatística permite reanalisar os dados resultantes de um conjunto de estudos já existentes; a principal estatística utilizada é o *effect size (ES)*, traduzido por magnitude de efeito (ME) (Silva, 2004). A forma mais simples da ME obtêm-se através do cálculo da diferença entre a média do grupo de tratamento e da média do grupo de controlo, dividindo o resultado pelo desvio padrão do grupo de controlo.

A magnitude do efeito encontrado nos diferentes estudos variou consideravelmente. Spokane e Oliver (1983) e Oliver e Spokane (1988) conduziram meta-análises relativamente a um conjunto de estudos publicados entre 1950 e 1982. Na comparação de todos os grupos, obtiveram uma magnitude do efeito (ME) média de .85 e .82, respetivamente. Este resultado sugere que clientes que beneficiaram de um qualquer tipo de intervenção vocacional, superaram em 80%, em média, outros que não receberam nenhum

tratamento (Silva, 2004). Whiston e colaboradores (1998) introduziram diversas alterações e refinamentos técnicos, como a utilização de estimativas corrigidas, e encontraram um valor de .45 na sua análise dos estudos publicados entre 1983 e 1995. A ME mais reduzida, .34, foi encontrada no estudo de Brown e Ryan Krane (2000) que se debruçaram sobre estudos publicados entre 1950 e 1998. Embora os resultados encontrados parecem variar bastante, Brown e McPartland (2005) apontam argumentos para defender que os resultados das diversas meta-análises tendem a assemelhar-se quando os procedimentos estatísticos são equiparados. Whiston e Oliver (2005) adotam uma posição semelhante no seu artigo. Whiston (2011) frisa adicionalmente a importância dos resultados que indicam a ineficácia das intervenções vocacionais sem intervenção do psicólogo (Whiston et al., 2003; Whiston et al., 1998), contrastando este facto com a proliferação de ofertas de *websites* que oferecem diferentes tipos de serviços vocacionais *online*. Brown e McPartland (2005) relativizam ainda o facto das magnitudes de efeito encontradas na avaliação da eficácia das intervenções vocacionais serem comparativamente pequenas, e sublinham a relevância dos valores encontrados face à complexidade do comportamento humano em causa.

Outros estudos (Heppner & Heppner, 2003) alertam para a importância do estudo das variáveis que atuam no processo de consulta vocacional. A recente revisão qualitativa de Whiston e Rahardja (2008) incidiu sobre estudos no âmbito dos processos e resultados da intervenção vocacional. Baseado nos resultados de uma meta-análise conduzida por Ryan (1999 cit in Brown et al., 2003) foi avançado um outro conjunto de investigações que se dedicam ao estudo dos elementos que tornam a intervenção vocacional eficaz (Brown e Ryan Krane, 2000; Brown et al., 2003). Os autores isolaram um conjunto de cinco componentes específicos, cuja inclusão aumenta a eficácia das intervenções vocacionais, independentemente da modalidade em causa (Brown & Ryan Krane, 2000). Os assim chamados ingredientes críticos seriam: cadernos

de trabalho e exercícios escritos; interpretações e *feedback* individualizados; informação sobre o mundo de trabalho; modelação; e atenção à criação de suporte. Para além da importância individual destes elementos, os autores evidenciaram a existência de uma relação clara e positiva entre o número de componentes incluídos e a grandeza da ME associada à intervenção.

Posteriormente, Brown e colaboradores (2003) conduziram um outro conjunto de análises a fim de clarificar a natureza dos ingredientes críticos e tirar conclusões acerca da sua possível implementação em intervenções destinadas a apoiar a tomada de decisão vocacional. Os autores realizaram um conjunto de análises de forma a testar a hipótese alternativa "*more of anything is better*", isto é que o mesmo resultado poderá ser obtido através da combinação de um número crescente de quaisquer dos restantes catorze componentes estudados originalmente por Ryan. Os resultados obtidos permitiram suportar a conclusão anterior do carácter especial dos cinco ingredientes críticos identificados. A segunda etapa desta investigação envolveu, entre outros, a releitura de todos os artigos considerados na meta-análise de Brown e Ryan Krane (2000) com particular enfoque no conteúdo das intervenções e nas indicações respeitantes à implementação das componentes. Para além de inventariarem um conjunto de dezasseis hipóteses a testar em futuras investigações, os autores fizeram um conjunto de recomendações relativamente á implementação dos ingredientes críticos na intervenção vocacional. (1) Ajudar os clientes a desenvolver, por escrito, objetivos e planos para o seu futuro, acompanhados de *input* individualizado por parte do psicólogo; (2) facultar, em tempo de sessão, oportunidade aos clientes de reunir e processar informação profissional; (3) promover a procura e o uso de informação fora do contexto da sessão; (4) proporcionar oportunidades para comparar, por escrito, profissões ou campos de interesse e, especialmente, para considerar o suporte disponível para as diferentes opções; (5) oferecer aconselhamento individual para discutir resultados de avaliação problemáticos; (6) proporcionar o acesso a modelos que

superaram com sucesso as dificuldades com a exploração vocacional e a realização da escolha (Brown et al., 2003, p. 425).

Brown e McPartland (2005) referem ainda que a procura adequada de informação pode ter maior importância para os resultados da intervenção do que muitas das teorias sugerem. A quantidade de procura de informação praticada na consulta distingue as intervenções mais eficazes das menos eficazes e as intervenções mais bem-sucedidas parecem ter mais êxito em levar os clientes a envolver-se na procura de informação e outras atividades exploratórias fora das sessões.

Importa ainda mencionar um conjunto de estudos que se dedicam mais especificamente à investigação das intervenções na linha da educação para a carreira ou semelhantes. A meta-análise conduzida por Baker e Taylor (1998) debruçou-se sobre 12 estudos, dedicados à educação para a carreira que foram publicados entre 1983 e 1996. Os autores encontraram um ME média não enviesada de 0.34, resultado muito próximo de outros, referidos acima.

A revisão de Katherine Hughes e Melinda Karp (2004) foca o estudo de intervenções com carácter de orientação ou de base curricular. As autoras apresentam os seus resultados nas categorias de meta-análises, programas de aconselhamento compreensivos, cursos de carreira que se inscrevem na linha da educação para a carreira, intervenções de aconselhamento, e intervenções com recurso ao computador.

Uma investigação desenvolvida na Alemanha estudou os efeitos de um programa implementado por docentes, após um treino de seis horas, baseado na exploração de um domínio vocacional específico e destinado a apoiar a formação de interesses de adolescentes nesta área. O estudo forneceu evidências para suportar a afirmação que a exploração de um domínio vocacional fomenta o desenvolvimento de interesses em prol ou contra a área em questão. Baseado nos resultados, as investigadoras sugeriram o estudo da mudança de padrões de interesses dos jovens como forma alternativa de avaliar

os efeitos de intervenções com base na exploração vocacional, em vez de somente considerar o aumento dos interesses (Schroder & Schmitt-Rodermund, 2006).

Uma análise das intervenções vocacionais europeias foi conduzida por Huteau (2001). O autor apresenta os resultados de 11 estudos provenientes de países europeus, conduzidos junto de alunos de língua francesa em intervenções de educação para a carreira. De entre os resultados encontrados pode ser referido que alunos provenientes de meios socioeconómicos mais favorecidos ou de rendimento mais elevado têm uma representação mais complexa das ocupações e um conhecimento mais amplo do que alunos de meios mais modestos ou de rendimento mais baixo.

Swanson e Miller (2008) lançam um apelo para a utilização de novas abordagens para o estudo da mudança na psicologia vocacional. As autoras defendem que a utilização de investigação longitudinal poderá permitir a obtenção de conhecimentos adicionais acerca do desenvolvimento vocacional ao longo da vida do indivíduo. Realçam a importância do planeamento adequado de tais investigações de forma a apreender a natureza da mudança sob estudo. Existe um conjunto de questões do âmbito da psicologia vocacional e orientação que se adequam claramente à utilização de metodologias longitudinais. A título de exemplo poderá ser referida a questão do impacto, a longo prazo, das intervenções vocacionais na adolescência. Swanson e Miller (2008) apontam duas categorias gerais de *design* de investigação: (1) a modelação da mudança ao longo do tempo, que permite estudar como as pessoas se desenvolvem; e (2) o estudo da ocorrência e do *timing* dos acontecimentos, respondendo a questão relativa ao *se* e *quando* os eventos ocorrem (Singer & Willet, 2003). No caso da mudança, o tempo é considerado um preditor; no caso dos eventos, o tempo constitui um resultado (Raudenbush, 2001). A primeira categoria de investigação desenvolvimentista atrás referida que foca a mudança ao longo do tempo pode ser abordada com

recursos a diferentes modelos e técnicas estatísticas (Raudenbush, 2001). Os investigadores que se dedicam ao estudo da mudança ao longo do tempo interessam-se pela mudança do grupo, a mudança da pessoa e a mudança entre as pessoas (Singer & Willett, 2003). Pode ser estudada o grau de estabilidade ou mudança de um grupo como um todo, relativamente a determinada característica ou, focar na estabilidade e mudança dos sujeitos dentro do grupo. Outra questão de grande pertinência é o estudo das variáveis que podem prever a mudança. O quadro conceptual de base permite uma abordagem integrativa que possibilita o estudo simultâneo de questões intrapessoais e interpessoais (Swanson & Miller, 2008). Neste estudo, o padrão de mudança de cada indivíduo ao longo do tempo, isto é, a sua trajetória individual de mudança, assume particular importância. Embora a trajetória de mudança seja um conceito desenvolvimentista, tem claras implicações para a investigação no campo da psicologia vocacional (Swanson & Miller, 2008). Tal como Collins (2006) Singer e Willett (2003) apontam condições para a implementação de um *design* longitudinal e referem a importância de utilizar três ou mais momentos de recolha de dados.

#### **2.4.4. *Novos Contributos para o Estudo da Mudança nas Intervenções***

Nos campos da Educação e da Psicologia, especialmente na última década, tem-se observado um interesse crescente dos investigadores por metodologias que utilizam informação longitudinal (Gonçalves & Lemos, 2009; Noack et al., 2010). Um exemplo esclarecedor é o conteúdo de um número especial de 2008, da revista internacional *Educational Research and Evaluation*. Millsap (2008) refere, na sua introdução a este número especial, o problema da medição de variáveis psicológicas e/ou cognitivas face às dificuldades métricas bem conhecidas das escalas que lhes estão subjacentes. Um dos aspetos centrais radica, precisamente, na presença de erros de medição que limitam a expressão da magnitude da mudança.



Uma outra questão nuclear prende-se com o facto de existirem diferenças interindividuais no valor da mudança. Por exemplo, dentro de um mesmo grupo de indivíduos, alguns sujeitos evidenciam mudanças de sinal positivo e de elevada magnitude, outros permanecem estáveis na expressão da característica, isto é, não mudam, e outros ainda regridem (Millsap, 2008). Estas disparidades nas trajetórias da mudança sugerem a existência de determinadas variáveis (isto é, preditores) que condicionam a existência de tais perfis diferenciados.

No campo da Psicologia, concretamente, no âmbito de estudos realizados com dados longitudinais, existem diversas conceções acerca da modelação e expressão da mudança (Raudenbush, 2001). Uma abordagem muito utilizada visa, genericamente, descrever e comparar o comportamento de curvas de crescimento que retratem o processo de mudança dos sujeitos (ibidem). Esta parte do trabalho focaliza a sua atenção neste tipo de abordagem. Contudo, é importante que se apresentem previamente, de modo muito introdutório e genérico, aspetos conceptuais e analíticos relacionados com a mesma.

É consensual a ideia que dados longitudinais são provenientes de observações de um grupo fixo de sujeitos, observados numa ou mais variáveis, medidas em diferentes momentos do tempo, de acordo com uma sequência temporal previamente estabelecida. É evidente que aspetos fundamentais desta descrição podem ser relaxados sem perda de poder informativo, computacional e da generalização das conclusões.

Collins (2006) descreve um amplo leque de abordagens para estudar um conjunto distinto de problemas substantivos que originam dados longitudinais em variáveis contínuas, ou não, e que estão intimamente relacionados com características da conceção da mudança e dos modelos mais adequados para a descrever.

Genericamente, o uso de dados longitudinais relaciona-se com a aspiração do investigador em alcançar três propósitos essenciais (Lopes, Maia, Silva,

Seabra, & Vasques, 2005). Em primeiro lugar descrever as alterações ocorridas no sujeito, tendo igualmente em conta as mudanças observadas no seu grupo, tanto no que se refere à sua magnitude como ao seu padrão. Dito de outro modo, para além de estudar o desempenho do grupo, isto é, a análise dos valores médios, pretende-se analisar as diferenças nas trajetórias de mudança observadas entre os sujeitos que compõem o grupo. Para além deste primeiro propósito, ambiciona-se contribuir para interpretar as mudanças observadas, sob o pano de fundo de um corpo teórico, ou com base num conjunto de hipótese. Por último, aspira-se à previsão. Contudo, só é possível realizar uma previsão de trajetórias individuais de uma dada variável em estudo para o intervalo em que esta foi observada (*ibidem*).

À medida que o número de estudos longitudinais no campo da Psicologia tem vindo a aumentar, surgiu também uma divisão fundamental entre os investigadores, relacionada com o foco da investigação, ora centrado no estudo da variação entre os sujeitos, ora centrado na variação ocorrida num mesmo indivíduo (Collins, 2006). Neste último caso, as abordagens que se centram na variação intraindividual priorizam a compreensão da mudança ocorrida no indivíduo, em detrimento do estabelecimento de leis gerais aplicáveis a todos os sujeitos, uma meta prioritária dos estudos cujo foco é a variação interindividual (*ibidem*). Aquela investigadora defende que a modelação estatística de dados longitudinais deverá centrar a sua atenção, sobretudo, na variabilidade intraindividual, uma vez que o fenómeno da mudança ocorre no sujeito.

Segundo autores como Raudenbush (2001), os estudos que recorrem a medidas repetidas no tempo junto de um grupo alargado de participantes têm por objetivo retratar a mudança ocorrida na população em termos médios e, simultaneamente, informar sobre as diferenças individuais presentes nas trajetórias de mudança. É este duplo foco, dirigido ao grupo como um todo e a cada sujeito em particular, que é defendido também no presente trabalho.

Uma das etapas fundamentais na análise de dados longitudinais é constituída pela definição de um modelo que retrate as trajetórias individuais estimando, usualmente pelo método de máxima verosimilhança, os seus parâmetros fundamentais. A partir daí, é formulado um segundo modelo de caráter interpessoal que se destina a descrever como variam os diferentes sujeitos da população nas suas trajetórias (Raudenbush, 2001). A tarefa de comparar os sujeitos entre si, significa, assim, comparar os parâmetros das suas trajetórias pessoais a que se associa a possibilidade de incluir preditores não só das mudanças ocorridas, mas também das diferenças entre sujeitos (ibidem).

#### 2.4.4.1. A Modelação Hierárquica ou Multinível (MHMN)

A modelação hierárquica ou multinível (MHMN) compreende não só um modo de pensar mas também uma metodologia de análise estatística altamente versátil e flexível (Raudenbush, & Bryk, 2002; Maia, Garganta, Seabra, Lopes, Prista, & Freitas, 2004).

De acordo com Goldstein (2005), trata-se de modelar a relação existente entre os resultados e as variáveis explicativas, considerando a existência de co variáveis que poderão influenciar esta relação.

A MHMN permite analisar o processo de mudança de natureza linear ou não linear a partir de funções polinomiais de complexidade crescente, construindo curvas de crescimento (Raudenbush, 2001). Neste processo ajustam-se, num primeiro passo, trajetórias individuais de crescimento aos dados obtidos, com o objetivo de retratar a “verdadeira trajetória” de crescimento, ou descrever a “verdadeira mudança”. O modelo matemático de base que melhor descreve a mudança é o ajustamento de uma reta (isto é, a assunção da linearidade de mudança) tal que :  $Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} a_t + e_{it}$

Neste modelo, designado com frequência de “equação de nível 1” porque trata de modelar as observações repetidas em cada sujeito (Collins, 2006), " $\pi_{0i}$ " representa o valor do sujeito no *baseline*, isto é, o valor da ordenada na origem.

O valor do declive ou valor descritor da mudança é representado por " $\pi_{1i}$ ". A letra "i" representa o sujeito "i", enquanto "a" significa a medida do tempo (a = 0, 1, 2), com "t" a representar um ponto qualquer no tempo. A discrepância entre  $Y_{it}$  e a trajetória modelada é expressa por um resíduo " $e_{it}$ " (Goldstein, 1995; Raudenbush, 2001).

Esta reta descreve a trajetória subjacente ou latente da mudança do desempenho do sujeito em função do tempo. É designada de "latente" porque os parâmetros que estão na base da definição da trajetória não são diretamente observáveis (Meredith & Tisak, 1990). Os dois parâmetros da trajetória individual do sujeito são, como já referido, o valor no *baseline* " $\pi_{0i}$ " ou ponto de partida (*intercept*) e o valor do declive " $\pi_{1i}$ " (*slope*) que no caso da presente investigação, é a taxa de crescimento do comportamento exploratório.

Importa recordar aqui que, numa dada amostra, cada um dos  $n$  sujeitos apresenta uma trajetória única.

O próximo passo consiste em descrever a distribuição das trajetórias individuais (Raudenbush, 2001). Estas representam um conjunto de valores que caracterizam a linha de base ("*baseline*") e o declive, sendo assim possível estimar a respetiva média e variância. O modelo determina que os parâmetros específicos dos sujeitos ( $\pi_{0i}$ ,  $\pi_{1i}$ ) variam em torno das suas médias ( $\beta_{00}$ ,  $\beta_{10}$ ), com variância ( $\tau_{00}$ ,  $\tau_{11}$ ) e covariância ( $\tau_{01}$ ), seguindo uma distribuição normal bivariada (Raudenbush, 2001). Assim, o modelo hierárquico resultante é o seguinte:

$$\text{Intraindividual: Nível 1: } Y_{it} = \pi_{0i} + \pi_{1i} a_t + e_{it}$$

$$\text{Interindividual: Nível 2a: } \pi_{0i} = \beta_{00} + u_{0i}$$

$$\text{Nível 2b: } \pi_{1i} = \beta_{10} + u_{1i}$$

Nas equações de nível 2, " $u_{0i}$ " representa a diferença do valor de partida, isto é, o valor da ordenada na origem de cada sujeito em relação à *baseline* média, enquanto " $u_{1i}$ " indica a variação dos declives individuais relativamente ao declive médio (Maia et al., 2005; Raudenbush, 2001).

Este modelo é designado de “hierárquico” porque especifica  $Y_{it}$  de acordo com parâmetros que se situam ao nível do sujeito, nível 1, enquanto estes, por sua vez, dependem de parâmetros do segundo nível, isto é, das médias, variâncias e covariâncias do grupo.

De acordo com Raudenbush (2001), é a dependência hierárquica entre os parâmetros que é decisiva para o caráter hierárquico do modelo. Seria possível acrescentar outros níveis de análise de acordo com a mesma lógica. O modelo de dois níveis constitui a forma mais simples aplicável na modelação hierárquica e serve os propósitos do presente estudo.

O modelo descrito contempla, por um lado, os designados efeitos fixos (“*fixed effects*”) que são constituídos pela *baseline* média e pelo declive médio ( $\beta_{00}, \beta_{10}$ ); por outro lado, inclui os designados efeitos aleatórios (“*random effects*”) nomeadamente, a variação interindividual relativamente à média da *baseline* e à média dos declives ( $u_{0i}, u_{1i}$ ) (Raudenbush, 2001). Na literatura, estes modelos que contemplam tantos fatores fixos como aleatórios são habitualmente designados de “modelos mistos” (ibidem).

No processo de ajustamento de um modelo que melhor expressa a diferença interindividual nas variações intraindividuais introduzem-se, progressivamente, diferentes preditores da mudança. Isto é, variáveis suscetíveis de produzir um efeito sobre a trajetória de mudança. Perante um mesmo corpo de dados longitudinais é possível testar um conjunto de diferentes modelos, hierarquicamente dependentes (*nested within*), de forma a identificar aquele que melhor explica os dados existentes (Maia et al., 2004; Maia, Basso, Oliveira, Forjaz, Prista, & Tani, 2010). A estatística utilizada para o efeito é a “*Deviance*”. A diferença de duas *Deviances* segue uma distribuição de  $\chi^2$  com graus de liberdade igual à diferença entre o número de parâmetros de cada modelo. Um modelo melhor ajustado implica a presença de um valor de prova inferior a 5%. É evidente que a *Deviance* será tanto menor quanto mais expansivo for o modelo, isto é, quanto mais parâmetros incluir. Contudo, é

importante conciliar a ideia de parcimónia com o carácter expansivo do modelo por inclusão de mais parâmetros.

Os preditores referidos poderão ser constituídos tanto por variáveis que não mudam no tempo (“*time invariant*”), como a participação ou não num dado programa de intervenção, o sexo, o estatuto socioeconómico, entre outros, como é possível introduzir no modelo variáveis passíveis de mudar no tempo (“*time variant*”) em simultâneo com a variável dependente sob estudo (Maia et al., 2010; Raudenbush, 2001; Silva, 2010).

#### 2.4.4.2. O Tracking

O conceito do *tracking*, sua operacionalização e implicações, são bem conhecidos nos domínios da Biologia Humana, Antropologia Física e Epidemiologia (Kowalski & Schneiderman, 1992; Maia, Lefevre, Beunen, & Claessens, 1998; Schneiderman, Kowalski & Have, 1990). Um artigo recente de Maia, Garganta, Seabra, Lopes, Silva e Meira (2007) refere o interesse crescente de investigadores portugueses da área da Psicologia pelo estudo da estabilidade/instabilidade da mudança.

O termo *tracking* não é de fácil tradução para a Língua Portuguesa, facto pelo qual se tem mantido a utilização do termo original em Inglês. Baseados na definição do termo pelo dicionário e numa tentativa de aproximação ao conceito, Maia, Lefevre, Beunen e Claessens (1998) referem-se ao *tracking* como a “manutenção de uma distância constante entre um par de rodas e/ou o ato de seguir uma pista que deixa marcas visíveis no terreno” (p. 59). Estas duas definições remetem para quatro aspetos relevantes à compreensão do conceito e entendimento do processo de *tracking*, nomeadamente, a existência de indicadores no terreno, a permanência das pistas, a possibilidade de seguir um rasto e, por último, a possibilidade de prever pontos da pista a partir daqueles que são previamente conhecidos (Maia et al., 2007).

Assim, estabilidade e previsibilidade são duas noções essenciais e interligadas, associadas ao *tracking* (ibidem).

Relativamente à mudança intraindividual, esta pode assumir, habitualmente, duas formas diferentes. Por um lado, a mudança a curto prazo, denominada de variabilidade intraindividual, mas que não traduz uma verdadeira mudança na característica em causa. Por outro lado, pode ser observada a mudança a longo prazo, relativamente estável, designada de mudança intraindividual (Deus, Bustamante, Lopes, Seabra, Garganta, & Maia, 2008; Lopes, Maia, Silva, Seabra, & Vasques, 2005; Nesselroade, 1991). Estes aspetos da estabilidade e mudança retratam facetas diferentes das alterações que ocorrem no desenvolvimento de uma qualquer característica métrica quantificada de modo contínuo ou discreto.

Como atualmente não parece ainda existir uma única definição, universalmente aceite, do termo (Deus et al., 2008; Kowalski, & Schneiderman, 1992; Lopes et al., 2005; Schneiderman, Kowalski, & Have, 1990), torna-se necessário abordar as principais conceções de *tracking* referidas na literatura (Maia et al., 2007).

Assim, genericamente e de acordo com Schneiderman e colaboradores (1990),

*“Tracking pode ser definido como a tendência de indivíduos ou grupos de indivíduos de permanecerem num dado curso de mudança ao longo do tempo, relativamente a outros indivíduos. Assim, o tracking descreve a estabilidade em padrões de crescimento”* (Schneiderman et al., 1990, p.475).

Estes investigadores apontam as principais formas de operacionalização dos conceitos subjacentes ao *tracking*, realizados por diferentes pesquisadores. De acordo com autores como Kowalski e Schneiderman (1992), Maia e colaboradores (2007), e Deus e colaboradores (2008), os primeiros autores que apontaram a existência de duas linhas de pensamento relativamente à operacionalização do tracking foram Foulkes e Davies em 1981.

A primeira aproximação ao conceito baseia-se no método de autocorrelações, isto é, ao estudo das correlações entre sucessivas medições da mesma variável, com recurso aos coeficientes de correlação de Pearson ou Spearman, em dependência da distribuição normal, ou não, dos dados sob estudo, bem como ao cálculo da regressão linear ou não-linear (Maia et al., 2007). A partir destas duas noções resulta a possibilidade de prever valores futuros com base nas observações realizadas (ibidem).

A segunda abordagem coloca o foco de análise na manutenção relativa das posições dos sujeitos, relativamente aos outros membros do seu grupo, ao longo do tempo (Maia et al., 2007). Embora esta ideia genérica da “manutenção da posição relativa” pareça ser unanimemente aceite como característica essencial do conceito de *tracking*, a definição consensual e precisa desta noção continua a ser problemática (Lopes et al., 2005). Diferentes investigadores formularam conceções distintas acerca do *tracking* que se traduzem em definições e procedimentos estatísticos diferentes para estudar a posição relativa do sujeito (Lopes et al., 2005; Maia et al., 2007). Uma das abordagens estuda as sucessivas posições dos sujeitos numa distribuição quantílica, enquanto outras analisam o comportamento sucessivo dos desvios dos valores do sujeito relativamente à média populacional ao longo do tempo ou, ainda, a constância da ordem dos valores de pares de sujeitos de uma amostra num intervalo de tempo (Kowalski, & Schneiderman, 1992; Lopes et al., 2005; Maia et al., 2007).

Assim, e de acordo com esta última definição, verifica-se *tracking* num conjunto populacional de trajetórias e relativamente a uma determinada característica, se os valores esperados de dois indivíduos mantiverem a mesma ordem num dado espaço de tempo (Foulkes & Davies, 1981). O procedimento estatístico associado, o Gama ( $\gamma$ ) de Foulkes e Davies,

*“...pretende examinar a quantidade de indivíduos que mantém a mesma posição relativa (rank relativo). Isto é, calcula a probabilidade de duas curvas ou perfis aleatórios de performance não se cruzarem”* (Maia et al., 2007, p. 12).



O *tracking* é perfeito quando os sujeitos de um dado grupo mantêm a sua posição relativa ao longo do tempo, isto é, quando não se verificam cruzamentos das suas trajetórias (Maia et al., 2007).

Os valores de  $\gamma$  poderão ser interpretados da seguinte forma:

Quando  $\gamma < 0.50$ , não se verifica *tracking*; se  $\gamma = 1.0$ , o *tracking* será perfeito;

Quando assume valores intermédios ( $0.50 < \gamma < 1.0$ ) estamos na presença de *tracking* relativamente à característica sob estudo (Silva, 2010).

Num primeiro passo de análise, e em dependência do número de observações disponíveis, as trajetórias de mudança observadas nos sujeitos da amostra podem ser ajustadas de acordo com um modelo matemático de complexidade crescente (linear versus não-linear) que melhor se ajusta aos dados observados. A partir daí, são traçadas as trajetórias dos sujeitos e os resultados podem ser apreciados, quer através da sua representação gráfica, que permitirá a verificação do cruzamento ou não das trajetórias dos sujeitos, quer pela apresentação e interpretação dos valores do Gama apurados (Maia et al., 2007).

Ao longo deste capítulo procuramos evidenciar a estreita ligação existente entre os processos de exploração, tomada de decisão e formação da identidade dos adolescentes. Apontamos os fatores que podem influenciar a exploração vocacional, bem como as potenciais consequências daí decorrentes a nível da natureza e direção da exploração vocacional dos jovens. Estabelecemos a importância de desenvolver intervenções vocacionais prolongadas em meio escolar que se organizam de forma integrada no currículo e que procuram fomentar a exploração vocacional, recorrendo a metodologias ativas que promovam a aproximação ao mundo de trabalho. Frisamos o papel de pais e professores no processo e procuramos apontar formas possíveis de articulação entre o psicólogo e os demais intervenientes. Estabelecemos a importância da avaliação dos efeitos da intervenção vocacional, referindo as potenciais vantagens de utilizar, simultaneamente, metodologias de avaliação quantitativa

e qualitativa nesta empresa. Por último, apontamos as vantagens de recorrer a dados de natureza longitudinal no estudo da mudança, e anunciamos as potencialidades da MHMN e do *tracking* no estudo de diferentes aspetos da mudança.

Passamos agora a descrever as questões e problemas que decorrem da revisão da literatura efetuada.

### **3. ESTUDO EMPÍRICO DE UMA INTERVENÇÃO VOCACIONAL NA ADOLESCÊNCIA**

---

***O Programa *Explorar para Decidir****



No presente capítulo procuramos delinear todas as questões pertinentes que se relacionam com o desenvolvimento da nossa investigação empírica. Assim, apresentamos os problemas e questões que decorrem da revisão da literatura realizada e expomos os objetivos que presidiram à investigação realizada. Enunciamos as hipóteses de estudo e as questões de investigação, especificamos o *design* de estudo utilizado e descrevemos as nossas variáveis e os diferentes instrumentos de medida, esclarecendo a sua utilidade. Seguidamente apresentamos a intervenção vocacional que foi levada a cabo, esboçando para o efeito, entre outros, os princípios subjacentes, a metodologia utilizada e as atividades desenvolvidas. Descrevemos os participantes e os procedimentos utilizados. Por último, referimos os resultados do estudo de um dos instrumentos utilizados, fornecemos indicações relativamente à consistência interna dos instrumentos quantitativos empregues na nossa amostra, e apresentamos os resultados de algumas análises preliminares conduzidas. Por fim, segue-se a informação sobre os métodos de análise adotados, com referência aos testes e ferramentas estatísticas, e à metodologia empregue na análise qualitativa dos dados.

### **3.1. Problemas e Questões Emergentes**

Pela revisão da literatura realizada, ficou patente a importância central que o processo de exploração vocacional assume no desenvolvimento vocacional durante a adolescência (Blustein, 1992, 1997; Grotevant & Cooper, 1988; Jordaan, 1963; Kracke, 2002; Porfeli & Skorikov, 2010; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; Taveira, 2000; Zikik & Hall, 2009), bem como a estreita ligação existente entre os processos de exploração e da tomada de decisão (Blustein, 1992; Blustein & Phillips, 1988, 1994; Harren, 1979; Van Esbroek et al., 2005). Não obstante, a forma como adolescentes concebem a relação entre a exploração vocacional e a tomada de decisão quando confrontados com a necessidade de

escolher o seu percurso escolar e formativo futuro, é um tema ainda pouco estudado no nosso país.

Foi estabelecida igualmente a relevância dos programas promocionais, em meio escolar (Guichard, 2001; Gysbers, 2008; Schultheiss, 2008), sublinhando a importância do desenvolvimento de experiências de aproximação ao mundo de trabalho (Arrington, 2000; Plant, 2003; Watts, 2001), destinadas a promover a exploração vocacional e a facilitar a tomada de decisão dos jovens. Verificámos, no entanto, que existem poucos trabalhos disponíveis que avaliam o impacto de experiências de aproximação ao mundo de trabalho nos estudantes (Quirino, 2010), bem como estudos que avaliem a participação de professores neste tipo de atividades.

Ficou evidente a importância da avaliação das intervenções vocacionais e, igualmente, a crescente atenção atribuída na literatura à utilização simultânea de metodologias de avaliação quantitativa e qualitativa (Bernes et al., 2007; Bimrose et al., 2005; Perry et al., 2009). Da revisão da literatura ficou patente que presentemente está disponível, um amplo conjunto de trabalhos, que aborda a avaliação das intervenções dedicadas à exploração vocacional de forma exaustiva e junto de diferentes populações (cf. Faria, 2008; Gamboa, 2010; Pinto, 2010;). No entanto, predominam em Portugal neste âmbito os trabalhos disponíveis que optem pela utilização exclusiva de metodologias quantitativas.

Existem igualmente diversos estudos que se debruçam sobre questões como, por exemplo, o efeito do género no processo de exploração (Saavedra, Faria, Taveira, 2008; Taveira & Rodríguez-Moreno, 2003) e a influência dos pais e de outros significativos (Dietrich & Kracke, 2009; Kracke, 1997, 2002; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999) sobre o desenvolvimento de interesses e a exploração. Verificámos, contudo, que apesar de se encontrar literatura internacional recente dedicada a esta temática (Bartley & Robitschek, 2000; Noak et al., 2010; Creed Patton, & Prideaux, 2007), no nosso país, existe ainda pouca investigação que se dedique ao estudo mais sistemático dos diversos

fatores que convergem para predizer os comportamentos de exploração vocacional de adolescentes em situações que exigem uma decisão de natureza vocacional. Trata-se tanto de preditores de natureza sócio-demográfica como de outros de cariz psicológica, onde se podem incluir as próprias crenças dos sujeitos acerca do processo de exploração vocacional.

De igual modo, pouco sabemos ainda acerca da consistência da mudança de variáveis psicológicas em termos gerais (Nesselroade, 1991). Tanto quanto sabemos, não existe literatura disponível em Língua Portuguesa que se debruce sobre a estabilidade das trajetórias de mudança dos indivíduos nas dimensões da exploração vocacional. De igual modo, desconhecemos estudos que abordem as diferenças interindividuais existentes na estabilidade da mudança de crenças, comportamentos e reações à exploração vocacional.

Neste âmbito, parece ser importante, também, desenhar estudos de campo, onde os sujeitos possam ser observados e avaliados num ambiente natural e propício à exploração vocacional, como é o caso, no contexto educativo português, do ambiente da intervenção vocacional (cf. Goodwin, 2005 a este propósito). Consideramos ainda de interesse procurar indicadores que permitam traçar possíveis perfis de resposta diferenciada de jovens a um programa de intervenção vocacional. Esta análise poderá ser potencialmente valiosa, quer na delimitação do perfil de jovens que apresentem respostas de mudança elevada, quer no caso daqueles que manifestem resistência à mudança e não evidenciam alteração do seu comportamento exploratório no sentido desejado. Tais resultados poderão constituir um contributo no esforço de delineamento de ofertas diferenciadas e ajustadas às necessidades específicas de todos os jovens.

Assim, a presente investigação propõe uma primeira abordagem a estas questões, que nos parecem ser de grande relevância para o aprofundamento do estudo do processo e da evolução da exploração vocacional ao longo do tempo.

### 3.2. Objetivos

Em conformidade pretendemos caracterizar os efeitos diferenciais, de uma intervenção vocacional longa, promocional e em classe "Ser ativo: explorar para decidir", concebida para aumentar o comportamento exploratório de jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade e fomentar um avanço na tomada de decisão vocacional.

Um dos objetivos principais é o estudo da eficácia do programa de intervenção, tanto em termos de dificuldades na tomada de decisão de carreira como em termos de exploração vocacional.

Relativamente à tomada de decisão e atendendo ao modelo de Gati e colaboradores (Gati, et al., 1996a; Gati, Osipow, Krausz, & Saka, 2000), serão objeto de análise as dificuldades que podem surgir antes do início do processo de tomada de decisão e aquelas passíveis de aparecer no seu decurso. A abordagem utilizada centra-se no estudo do comportamento das medidas de tendência central e de dispersão ao longo do tempo.

Quanto à exploração vocacional, é realizado um estudo mais aprofundado, por ser este um construto chave da linha de pesquisa que se pretende prosseguir e um sub-processo central do desenvolvimento vocacional na adolescência, bem como ainda, um objetivo privilegiado do programa *Ser Ativo - Explorar para Decidir*, aqui em análise.

Assim, atendendo à estrutura dimensional proposta por Stumpf e colaboradores (1983) e às relações existentes entre as suas diferentes componentes (crenças acerca da exploração – antecedentes; comportamentos - processo; e reações à exploração vocacional – consequentes), a análise centrar-se-á na componente comportamental da exploração vocacional. Procuraremos encontrar algumas respostas às questões acima levantadas. Tal empresa torna necessária a utilização de ferramentas estatísticas inovadoras, adequadas para o efeito.



Assim, tencionamos estudar as trajetórias de mudança dos sujeitos a nível da exploração vocacional. Pretendemos compreender a estabilidade das trajetórias individuais de mudança dos sujeitos do grupo de intervenção, bem como a estabilidade das diferenças entre sujeitos na mudança ocorrida. Desejamos ainda contribuir para uma melhor compreensão dos fatores que influenciam a mudança dos comportamentos de exploração. Procuraremos estudar a mudança em função do programa e, igualmente, com referência a diversos predictores de carácter sócio-demográfico e psicológico. Por último, visamos diferenciar distintos perfis de resposta ao programa e encontrar pontos em comum entre os sujeitos que apresentem trajetórias de mudança semelhantes.

Apesar do já vasto conjunto de objetivos enunciados, definimos ainda um terceiro grupo de propósitos para a investigação, que se prendem com a intenção de avaliar, de forma qualitativa, o impacto de determinados aspetos do processo de intervenção. Os informantes, neste caso, serão não só os jovens, como os professores e pais envolvidos no projeto de intervenção.

Relativamente aos jovens, é conduzida uma análise de documentos escritos de um dossier de carreira por eles produzidos no âmbito da intervenção vocacional. O objetivo de tal procedimento é a recolha de elementos complementares, de natureza qualitativa, que possam contribuir para melhor compreender o processo de mudança ocorrido durante a intervenção, focando tanto a tomada de decisão como a exploração vocacional. A análise deste material adicional poderá complementar a interpretação dos resultados das análises de carácter quantitativo.

Os professores participam como coagentes na intervenção junto dos jovens. Pretendemos por isso saber também como avaliam os resultados da sua ação direta junto dos alunos, no âmbito da intervenção sob estudo.

Finalmente, e porque os pais dos jovens participantes no estudo foram, eles próprios, alvo de uma intervenção, destinada a promover o seu

envolvimento no processo de exploração e tomada de decisão dos seus filhos, desejamos conhecer a sua opinião quanto ao benefício retirado desta intervenção. Com este propósito descreve-se e analisa-se a resposta dos pais a um questionário de avaliação breve.

### 3.3. Hipóteses e Questões de Investigação

Procuramos avaliar de forma quantitativa a eficácia do programa de intervenção vocacional administrado aos jovens, no que se refere à promoção do avanço da tomada de decisão e à facilitação da exploração vocacional.

Pretendemos igualmente estudar a mudança ocorrida a nível da exploração vocacional, bem como os fatores que a influenciam. Assim, a presente investigação visa estudar as seguintes hipóteses:

H1 Relativamente às dificuldades na tomada de decisão de carreira, prevê-se para o grupo sujeito à intervenção vocacional, a existência de uma diferença estatisticamente significativa entre as médias calculadas nos três momentos de recolha de dados ( $M_1$ ,  $M_2$  e  $M_3$ ), no sentido da sua diminuição ao longo do tempo.

H2 No que se refere às dimensões da exploração vocacional, espera-se:

- i. Estabilidade na mudança dos sujeitos do grupo experimental;
- ii. Estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual – *tracking* ( $\gamma > 0.5$ ).

H3 O preditor invariante - condição de tratamento - influencia a mudança nas variáveis de resultados (Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de Si Próprio) entre  $M_1$  e  $M_3$ . Espera-se um aumento significativamente mais elevado na mudança nos sujeitos do grupo experimental, comparado com os do grupo de controlo.

H4 Os preditores invariantes - idade, sexo e estatuto escolar e profissional dos pais – influenciam o valor das variáveis de resultado

Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de Si Próprio, em  $M_1$ . Dito de outro modo, o valor inicial medido nas referidas variáveis varia em função dos preditores indicados.

H5 Os preditores invariantes idade, sexo e estatuto escolar e profissional dos pais - influenciam a mudança nas variáveis de resultado Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de Si Próprio, entre  $M_1$  e  $M_3$ .

H6 As mudanças ocorridas entre  $M_1$  e  $M_3$  nas variáveis predictoras - Estatuto de Emprego, Certeza dos Resultados de Exploração, Instrumentalidade Externa, Instrumentalidade Interna - predizem as mudanças das variáveis de resultado Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de Si Próprio, entre  $M_1$  e  $M_3$ .

H7 É possível identificar distintos padrões de mudança intraindividual entre  $M_1$  e  $M_3$ , relativamente às dimensões da exploração vocacional que revelaram mudança significativa ao longo do tempo e em função da intervenção.

Quanto ao segundo grupo de objetivos, acima enunciados, colocam-se as seguintes questões de investigação:

No que se refere aos jovens, a análise de material escrito, produzido no âmbito da intervenção, visa contribuir para responder às seguintes questões:

Q1i Como é que os jovens avaliam as atividades de exploração em contexto de sala de aula?

Q1ii Quais os efeitos da exploração percebidos pelos jovens?

Q1iii Os projetos e decisões dos jovens encontram expressão nos portfólios?

Q1iv Os objetivos que o programa pretende alcançar com a construção do portfólio foram atingidos?

Q1v Como é que os jovens anteveem e como preparam a transição para o Ensino Secundário?

Relativamente aos professores, pretendemos contribuir para melhor compreender:

Q2i Como avaliaram os professores as atividades desenvolvidas durante a intervenção?

Q2ii Quais os aspetos que os docentes consideram mais/menos positivos no que toca às experiências de *Workshadowing* e *O profissional na escola*?

Q2iii Quais são os efeitos percebidos para os jovens da atividade de modelação de pares?

Por fim e relativamente aos pais que, recordamos, foram alvos de uma componente da intervenção, pretendemos avaliar através de um estudo descritivo:

Q3i O grau de utilidade e o valor informativo atribuída às sessões a eles dirigidas;

Q3ii A perceção relativamente à clareza da informação fornecida;

Q3iii A perceção acerca da importância dos conteúdos com vista à prestação de apoio ao filho(a) ou educando(a);

Q3iv O grau de satisfação com a sessão frequentada.

### **3.4. Desenho do Estudo**

A utilização de metodologias mistas no campo da psicologia tem se mostrado proveitoso e tem vindo a ser defendido, como nos apontam Haverkamp, Morrow e Ponterotto (2005), na sua introdução ao número especial dedicado às metodologias de investigação mistas. De acordo com estes autores, o campo da psicologia do aconselhamento será significativamente enriquecido através do recurso a este tipo de metodologias.

Apesar do presente estudo se apoiar fortemente na aplicação de modelos matemáticos sofisticados e altamente flexíveis, consideramos que a inclusão de dados qualitativos pode permitir a obtenção de informação complementar valiosa relativamente aos processos de mudança subjacentes. Adicionalmente, o recurso a este método poderá possibilitar a aquisição de conhecimentos relativamente à avaliação da intervenção por parte dos outros intervenientes, nomeadamente professores e pais.

Tendo em conta as recomendações da literatura (Hanson, Creswell, Plano Clark, Petska, & Creswell, 2005), importa esclarecer que a análise dos dados qualitativos será realizada à luz do enfoque teórico, fornecido pelos conhecimentos sobre o processo de exploração vocacional, as suas dimensões, antecedentes e consequentes da exploração e a sua relação com outros conceitos, como a tomada de decisão.

Os dados foram recolhidos de forma simultânea, e é dada prioridade à informação quantitativa. Podemos então caracterizar o nosso plano de investigação da seguinte forma (Hansen et al., 2005):

QUANT + qual

Quanto à forma de analisar e integrar os dados obtidos pelos dois métodos de análise, importa referir que estes processos ocorrem de forma separada.

Os dados quantitativos foram levantados através do recurso a um estudo quasi-experimental, com recolha em três momentos temporais, no início da intervenção, decorridos quatro meses, e no final da mesma.

G<sub>1</sub>    M<sub>1</sub> x M<sub>2</sub> x M<sub>3</sub>

G<sub>2</sub>    M<sub>1</sub>    M<sub>2</sub>    M<sub>3</sub>

A recolha dos dados de carácter qualitativo foi realizada de modo específico em cada grupo de informantes.

Relativamente aos jovens, são objeto de estudo dois tipos de documentos, por eles produzidos no decorrer da intervenção vocacional. Por um lado, analisam-se as fichas de autoavaliação, preenchidas pelos jovens aproximadamente três meses após o início da intervenção, no final do primeiro período letivo. São compostas por questões de resposta aberta e outras em formato de escala. Outro documento, elaborado na parte final da intervenção, é igualmente objeto de análise. Foi produzido pelos jovens a partir de um guião, fornecido cerca de seis semanas antes do fim da intervenção, composto por catorze tópicos obrigatórios.

No que se refere aos professores, a recolha de dados foi realizada com recurso a um questionário escrito de resposta aberta, apresentado após o término da intervenção e respondido pelos professores que nela participaram.

Quanto aos pais e encarregados de educação, os dados foram obtidos através do preenchimento de um questionário com respostas em formato de escala, completado de forma anónima pelos pais no final das sessões a eles dirigidas. A recolha foi realizada em dois momentos, aproximadamente dois meses e meio após o início da intervenção e, novamente, na fase final desta.

### **3.5. Variáveis**

Tendo em conta o acima exposto, o primeiro grupo de variáveis dependentes é composto pelas variáveis vocacionais relacionadas com as seguintes dificuldades na tomada de decisão de carreira: Falta de Informação (FIF), Informação Inconsistente (IIC), Falta de Motivação (FM), Indecisão Generalizada (IG) e Crenças Disfuncionais (CD).

O estudo da estabilidade da mudança tem por objeto as variáveis das três dimensões do processo de exploração vocacional, crenças, comportamentos e reações, que revelaram alteração significativa em função do programa. O estudo dos padrões diferenciais de mudança ocorrida entre o momento final e o início da intervenção considera as mesmas variáveis dependentes.

No que se refere ao estudo dos fatores que influenciam a mudança dos comportamentos de exploração, as variáveis de resultado são as da dimensão do processo de exploração vocacional, nomeadamente a Quantidade de Informação (QI), a Exploração Sistemática Intencional (ESI), a Exploração do Meio (EM) e a Exploração de si Próprio(a) (ESP). As variáveis independentes consideradas são as condições de tratamento (grupo experimental e de controlo), idade e sexo dos participantes, o estatuto escolar e profissional dos pais e as crenças acerca da exploração vocacional, a saber, Estatuto de Emprego (EE), Certeza dos Resultados de Exploração (CR), Instrumentalidade Interna (II), Instrumentalidade Externa (IE) e Importância da Posição Preferida (IMP).

### **3.6. Instrumentos de Medida**

#### **3.6.1. Instrumentos de Avaliação Quantitativa**

Como já foi referido, o plano do presente estudo implica a aplicação dos instrumentos quantitativos de medida em três momentos temporais, antes do início da intervenção, decorridos quatro meses e no final da mesma.

Os instrumentos aplicados no nosso estudo foram, respetivamente,

1. CES – Career Exploration Survey (Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira, 1993); e

2. CDDQ – Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira, versão portuguesa do instrumento na sua forma abreviada (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b; adap. Silva, 2005).

O CES constitui uma medida multidimensional de exploração vocacional, muito bem estudada para diversos grupos da população estudantil portuguesa, (Faria, 2008; Gamboa, 2010; Pinto, 2010, Taveira, 2000) com destaque para o 9º ano. Com a construção deste instrumento, os seus autores, Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) procuraram colmatar algumas das lacunas existentes nas medidas disponíveis na altura. O CES a) constitui uma medida de exploração vocacional baseada na teoria; b) possibilita o estudo das dimensões cognitivo –

motivacionais, para além da avaliação das componentes comportamentais do processo de exploração vocacional; c) permite a avaliação da exploração, não apenas em relação às profissões como relativamente a outros objetos vocacionais; d) abrange um conjunto mais alargado de parâmetros da exploração; e) favorece a investigação e o desenvolvimento da teoria quanto à influência da exploração vocacional no desenvolvimento vocacional dos sujeitos (Taveira, 2000).

O CES, criado para jovens adultos na sua versão original de Stumpf e colaboradores (1983), é composto por 62 itens de auto resposta, tipo Likert. Foi concebida inicialmente para avaliar seis crenças acerca da exploração, sete dimensões do processo de exploração de carreira e três reações à exploração. Posteriormente, Blustein (1988) introduziu algumas alterações com o intuito de adaptar este instrumento a uma população adolescente. Em diversas investigações, este autor forneceu dados estatísticos adicionais respeitantes à fidelidade das escalas resultantes, quer novas quer revistas.

A partir desta versão de Blustein, Taveira desenvolveu o estudo de adaptação do instrumento para a população portuguesa (cf. Taveira, Rodrigues Moreno, & Maia, 1998; Taveira, 2000) que conduziu a uma reespecificação do modelo da exploração vocacional<sup>1</sup>. Segue-se uma descrição do CES que se reporta à versão portuguesa do instrumento, aplicada no presente estudo.

Tal como se verifica na versão original, o instrumento adaptado contempla as três componentes do modelo integrativo da exploração vocacional, concretamente: as crenças de exploração vocacional, o processo exploratório e as reações à exploração vocacional. Constatam-se, contudo, algumas alterações em comparação com o modelo inicialmente proposto: A componente das crenças passa a incluir cinco dimensões em vez das seis iniciais e, relativamente

---

<sup>1</sup> Recomenda-se leitura do documento original (Taveira, 2000) para uma consulta aprofundada dos procedimentos técnicos e estatísticos aplicados, das análises conduzidas e dos respetivos resultados encontrados.



ao processo de exploração, as análises conduziam a um modelo que integra somente quatro das sete dimensões originais (Taveira, 2000).

Apresentamos, em seguida, um quadro resumo da constituição do questionário. A ordem das escalas espelha a relação existente entre as componentes do modelo de exploração vocacional que, recordamos, contempla a componente cognitiva motivacional - as crenças acerca da exploração, o processo - os comportamentos, e a componente afetiva e emocional - as reações à exploração vocacional.

**Quadro 3.1:** – Resumo da Constituição do CES

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

O instrumento é formado por 53 itens, divididos pelas doze escalas acima descritas<sup>2</sup>. Cada item permite a resposta numa escala de Likert de cinco pontos (1-5), onde o valor "1" corresponde ao ponto mais baixo e "5" ao ponto mais elevado da escala, correspondendo a maior quantidade, satisfação, etc. Em conformidade com a escala em causa, avalia-se a quantidade da informação vocacional possuída (QI), o grau de satisfação (SI), a frequência da ocorrência do comportamento (ESI, EM, ESP), a possibilidade de atingir um objetivo vocacional (EE) e o grau de certeza (CR), a percepção da utilidade de determinada atividade na prossecução dos objetivos (IE, II) e a importância de atingir os objetivos vocacionais (IMP). Quanto às escalas SE e SD, estas apresentam um formato tipo Likert com sete pontos, e avaliam a tensão ou o stress despoletado com determinada atividade. O ponto mais baixo da escala (1) corresponde a uma tensão mínima quando comparado com outras situações familiares ao sujeito, potencialmente indutoras de *stress*, e o valor mais elevado (7) reflete um alto nível de tensão.

Passamos agora a descrever o Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira, referindo aspetos principais do modelo teórico subjacente.

O CDDQ (*Career Decision Difficulties Questionnaire*) baseia-se na taxonomia das dificuldades de tomada de decisão de carreira proposta por Gati e colaboradores (1996a). Este modelo inovador foi concebido com a finalidade de relacionar a investigação acerca da indecisão de carreira com os conhecimentos acerca do processo de tomada de decisão, e de apresentar um novo modelo teórico das dificuldades de tomada de decisão de carreira, baseado numa adaptação da teoria de decisão ao contexto das decisões de carreira (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000).

---

<sup>2</sup> Os itens 10, 39, 52 e 53 são administrados no questionário, contudo, não são contabilizados nos procedimentos estatísticos.

A versão final da taxinomia das dificuldades de tomada de decisão inclui três categorias principais de dificuldades, nomeadamente, Falta de Prontidão, Falta de Informação e Informação Inconsistente. Cada uma destas divide-se em categorias específicas de dificuldades, dez em soma, totalizando 44 dificuldades específicas (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000). Na taxinomia teórica das dificuldades, a categoria principal Falta de Prontidão situa-se antes do início do processo de tomada de decisão de carreira e divide-se em três categorias: Falta de Motivação para se envolver no processo; Indecisão Generalizada perante todo o tipo de tomada de decisão; e Crenças Disfuncionais relativamente à tomada de decisão de carreira. As outras duas categorias principais, Falta de Informação e Informação Inconsistente, referem-se a dificuldades suscetíveis de emergir durante o processo de tomada de decisão. A primeira abrange quatro categorias específicas de dificuldades relacionadas com a falta de informação e referentes, respetivamente, ao Processo de Tomada de Decisão; ao *Self*; às Ocupações; e Fontes Adicionais de Informação. A segunda é composta por três categorias de dificuldades, a saber, Informação pouco Fidedigna; Conflitos Internos; e Conflitos Externos (Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000).

Na sua versão original, o CDDQ, foi construído por Gati e colaboradores (1996a), para estudar de forma empírica a validade da taxionomia teórica das dificuldades do processo de tomada de decisão de carreira. Este instrumento é constituído por 44 itens, de auto resposta, correspondentes às dificuldades específicas propostas pelos autores. Os itens do questionário são anunciados sob forma de afirmação e respondidos em formato tipo Likert com nove pontos (1 = “não me descreve”; 9 = “descreve me bem”). Com base nas respostas dos itens individuais, podem ser calculadas médias correspondentes às dez categorias e três categorias principais, possibilitando ainda a obtenção de uma média total do questionário.

Posteriormente, Gati e Saka (2001b) elaboraram uma versão do CDDQ passível de ser administrada na internet (CDDQ34q.), composto apenas por

trinta e quatro itens, dos quais dois se destinam a revelar padrões de respostas pouco fidedignos. A adaptação portuguesa do CDDQ (Silva, 2005; Silva & Ramos, 2008), utilizada no presente estudo, foi desenvolvida a partir desta versão abreviada do instrumento<sup>3</sup>. A estrutura teórica da taxinomia das dificuldades de tomada de decisão, bem como o número de itens do questionário mantêm-se inalterados. É igualmente possível calcular as médias para as categorias, categorias principais e total do questionário.

Tal como na versão de Gati e Saka (2001b), na adaptação portuguesa do instrumento os itens 7 e 12 não integram nenhuma das categorias acima mencionadas, já que estes constituem itens de validade. Quanto ao item 7, é esperado que o seu valor seja superior a quatro, enquanto o resultado obtido para o item 12 deve ser inferior a cinco.

Apresentamos, em seguida, um quadro resumo da constituição do questionário. A ordem de apresentação das categorias segue a estrutura da taxinomia das dificuldades de tomada de decisão de carreira, acima mencionada.

Importa referir que na secção dos resultados do presente estudo somente serão apresentadas as análises relativamente às categorias principais Falta de Informação e Informação Inconsistente, bem como às categorias Falta de Motivação, Indecisão Generalizada e Crenças Disfuncionais, em vez dos catorze resultados potenciais, acima mencionado. Tal decisão prende-se com os resultados da análise fatorial conduzida com os dados obtidos na atual investigação, bem como os colhidos num estudo prévio (Königstedt, 2008). Todos os resultados relativos estão expostos de forma exaustiva no ponto 3.10.1.1. do presente capítulo.

---

<sup>3</sup> Para uma descrição detalhada dos procedimentos utilizados na adaptação, aconselha-se a consulta do estudo de Silva e Ramos (2008).

**Quadro 3.2:** Resumo da Constituição do CDDQ34q.

<b>Categoria Principal</b>	<b>Categorias</b>	<b>Nº de itens</b>	<b>Significado</b>
Prontidão/ Estar apto para a Tomada de Decisão	Falta de Motivação (FM)	3	Vontade para tomar uma decisão no presente momento da vida
	Indecisão Generalizada (IG)	3	Dificuldades generalizadas para tomar decisões
	Crenças Disfuncionais (CD)	4	Percepção distorcida do processo de tomada de decisão de carreira, expectativas irracionais ou pensamentos disfuncionais
Falta de Informação	Processo de Tomada de Decisão (EPTD)	3	Conhecimento acerca da forma como tomar uma decisão de modo sensato e acerca dos passos envolvidos no processo de tomada de decisão
	Self (S)	4	Informação acerca de si próprio
	Ocupações/Profissões (OC)	3	Informação acerca das opções ocupacionais existentes, o tipo de alternativas existentes e/ou as suas características
	Fontes Adicionais de Informação (MIA)	2	Informação relativamente às formas de obter informação adicional ou quanto às ajudas existentes que podem facilitar a tomada de decisão
Informação Inconsistente	Informação pouco Fidedigna (IPF)	3	Sujeito dispõe de informação acerca de si próprio ou das profissões que considera conter contradições
	Conflitos Internos (CI)	5	Estado de confusão interna, resultado de dificuldades em encontrar um compromisso entre vários fatores importantes quando existe incompatibilidade
	Conflitos Externos (CE)	2	Existência de afastamento entre as preferências do sujeito e as de outros significativos ou contradições entre a opinião de duas pessoas significativas

(cf. Gati, Krausz, & Osipow, 1996b; <http://go.to.cddq>).

### 3.6.2. *Instrumentos de Avaliação Qualitativa*

Apresentados os dois instrumentos de medida quantitativa, passamos a descrever os materiais que foram utilizados na recolha da informação qualitativa.

No que se refere aos jovens, e como já foi referido acima, são empregues dois tipos de documentos nesta componente da avaliação da investigação. Por um lado a ficha de autoavaliação, adaptada a partir do documento homónimo já em uso no estabelecimento de ensino. O documento resultante é constituído por doze curtas afirmações em formato de escala (sempre; muitas vezes; às vezes; poucas vezes; nunca) para avaliação de comportamentos e competências de carácter geral demonstradas. Comporta ainda cinco questões de resposta aberta, destinadas a avaliar o desenvolvimento do projeto, duas questões em formato de escala com quatro pontos (completamente falso; parcialmente falso; parcialmente verdadeiro; totalmente verdadeiro) para avaliar os efeitos da exploração, e uma questão em formato de escala para avaliar as atividades desenvolvidas (nada útil; pouco útil; útil; muito útil). Finalmente, apresentam-se duas questões abertas que visam recolher sugestões dos jovens bem como a sua proposta de autoavaliação (cf. Anexo 1).

Utiliza-se ainda um outro instrumento para a recolha de dados. Trata-se de um documento produzido pelos jovens e denominado *portfolio de exploração e tomada de decisão*. A sua elaboração é orientada por meio de um guião com catorze tópicos obrigatórios, aberto a possibilidade de incluir outros pontos considerados relevantes. Os tópicos incidem sobre dados sócio-demográficos e da história escolar e ocupacional bem como sobre preferências, aspirações, interesses escolares e profissionais. Solicita-se também a reflexão sobre barreiras e apoios percecionados relativamente à implementação da escolha e é pedida a inclusão dos documentos relevantes produzidos pelos jovens no decorrer da intervenção (cf. Anexo 2).

O instrumento destinado a recolher a avaliação dos professores é um questionário de questões abertas, elaborado para o efeito. É constituído por uma parte introdutória e quatro questões de resposta aberta (cf. Anexo 3), que visam recolher a opinião do docente acerca dos efeitos da intervenção para os jovens, centrado na avaliação daquelas componentes da intervenção onde os docentes tiveram uma participação ativa.

Quanto ao instrumento utilizado para obter o parecer dos pais e encarregados de educação, trata-se de um questionário de resposta anónima, composto por uma curta introdução e cinco perguntas em formato de escala de quatro pontos (por exemplo: muito útil; útil; pouco útil; nada útil), centradas na avaliação das sessões especificamente concebidas para os pais. Inclui ainda uma questão aberta para a recolha de sugestões (cf. Anexo 4).

### **3.7. A Metodologia de Intervenção**

#### **3.7.1 *Objetivos, Racional e Princípios***

Inserido na preocupação de avaliar os efeitos da intervenção vocacional e aumentar o conhecimento dos processos inerentes, pretende-se neste estudo desenvolver, implementar e avaliar a eficácia de uma intervenção vocacional, que se centra na promoção da exploração do *self* e do meio junto de jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade, com o objetivo de facilitar a sua escolha vocacional. A intervenção delineada surge, na sequência de um estudo prévio (Königstedt, 2008) e com o intuito de continuar a prestar um contributo para o avanço do conhecimento acerca de um modelo de intervenção que existe no terreno desde meados da primeira década do século XXI (Castro, 2005).

Assumindo a perspetiva de *cientista praticante* (Lucas, 1996; Whiston, 1996a), é nosso intuito contribuir para diminuir a divisão artificial existente entre a prática profissional e a investigação. Por este motivo, optamos por estudar um programa de intervenção, baseado num modelo já objeto de aplicação no terreno, sem ter sido alvo de avaliação sistemática. Neste contexto,

destacamos a importância de realizar a intervenção junto de clientes reais, *versus* a frequente condução de estudos com estudantes universitários, cujos inconvenientes nos foram apontados por autores como Whiston (2002) e Prideaux e colaboradores (2002).

Partindo do conjunto de dados recolhidos num primeiro estudo de carácter exploratório (Königstedt, 2008), foram analisadas as componentes desta primeira intervenção que ainda não tinham sido objeto de estudo (Santos, 2009; Trigueiros, 2009). O levantamento dos dados novos, a análise de literatura e a consulta de especialistas e pares, contribuíram para a elaboração de uma segunda versão do programa.

Como já foi esboçado acima, a intervenção sob estudo tem por finalidade facilitar e promover o desenvolvimento de uma atitude exploratória nos adolescentes. A exploração assume um papel de reconhecida importância como um dos elementos chave no processo de desenvolvimento vocacional dos jovens (Blustein, 1992, 1997; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; Taveira, 2000). Autores como Blustein (1997) ou Flum e Blustein (2000) defendem uma visão que concebe a exploração como uma ferramenta transversal, vantajosa no processo desenvolvimental global do sujeito, mas também no incremento da sua capacidade de lidar com sucesso com alterações do seu contexto de vida. A este propósito, e face às profundas alterações verificadas a nível do mercado laboral que colocam o sujeito perante a necessidade de lidar com um número crescente de transições e de opções a realizar ao longo da sua vida, Flum e Kaplan (2006) defendem que a competência exploratória pode vir a assumir um valor instrumental para o sujeito num futuro muito próximo, advogando, entre outras, que a exploração se deva constituir como um dos objetivos do processo educativo (cf. Königstedt & Taveira, 2011).

Através da ativação de comportamentos de exploração do eu e do mundo, pretendemos apoiar o avanço na tomada de decisão dos jovens relativamente à continuação, ou não, do seu percurso escolar após a conclusão do 9º ano e



promover uma decisão vocacional mais realista quanto à via indicada para tal. A exploração vocacional assume-se como ferramenta poderosa neste processo, não somente porque constitui um elemento essencial na tomada de decisão vocacional (Blustein, 1992), mas também porque a exploração está relacionada com o aumento da capacidade do sujeito para tomar uma decisão (Jordaan, 1963).

Para além da preocupação de desenvolver atividades que promovam o desenvolvimento de uma atitude exploratória por parte dos jovens, temos o objetivo de estudar a eficácia da intervenção. Procuramos, em conformidade, incluir atividades que, de acordo com a literatura, podem contribuir para aumentar a eficácia da intervenção (cf. Brown & Ryan Krane, 2000; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller, & Edens, 2003). Trata-se, nomeadamente de facultar, em tempo de sessão, oportunidade aos clientes de reunir e processar informação ocupacional; promover a procura e o uso de informação ocupacional fora do contexto da sessão e proporcionar o acesso a modelos que superaram com sucesso as dificuldades com a exploração de carreira e a realização da escolha (Brown et al., 2003, p. 425).

Escolhemos desenvolver, num ano de tomada de decisão, uma intervenção vocacional de longa duração, com características promocionais e remediativas, que assenta num modelo cooperativo de atuação (Imagário, 1991) e se inspira nas ideias da Educação para a Carreira. Os conceitos teóricos das intervenções desenvolvidas na linha da educação para a carreira são, porém, interpretados de uma forma lata, à semelhança do que tem vindo a suceder nos últimos anos em muitos países de todo o Mundo (Herr, 2008).

Esta opção prende-se por um lado, com o tipo de expectativas da Direção relativamente à atuação do psicólogo, mas relaciona-se também com o facto de a exploração vocacional ter maior probabilidade de ocorrer quando o sujeito se encontra na necessidade eminente de tomada de decisão (e.g. Blustein, 1992). À luz da educação para a carreira podemos classificar a estratégia utilizada como

aditiva. As atividades inscrevem-se num espaço curricular já existente, mas o tema é trabalhado sem recurso à infusão curricular (Gomes & Taveira, 2001; Rodrigues Moreno, 1995).

Relativamente às circunstâncias específicas para a implementação da intervenção, existe um conjunto de condições fundamentais para o adequado desenvolvimento das atividades abaixo enunciadas. Com o objetivo de estimular a motivação dos jovens para as atividades, assume-se como indispensável a criação de um clima de respeito mútuo durante as sessões, a manifestação de interesse pelos alunos e a valorização das suas opções (Ryan & Deci, 2000). É igualmente necessário criar um clima de aceitação, valorização e respeito por todas as profissões e desenvolver esforços no sentido de combater estereótipos profissionais existentes (Rodríguez-Moreno, 1995).

No que se refere à atitude a fomentar nos próprios jovens, estes são encorajados a assumir um papel ativo durante a intervenção e de tomar a responsabilidade pelo seu processo de exploração vocacional.

Para além da intervenção vocacional conduzida junto dos jovens, é ainda desenvolvida uma componente destinada especificamente a apoiar os respetivos pais e encarregados de educação. Estes, juntamente com outros familiares e pessoas significativas, desempenham um papel fundamental no processo de desenvolvimento vocacional dos jovens. Diversos autores (cf. Almeida, 2009; Celen, Cok, Bosma, & Djurre, 2006; Melo-Silva, Duarte, Santos & Bonfim, 2005) sustentam a este propósito que as representações dos jovens, positivas ou não, relativamente às profissões desempenhadas pelos seus pais, exercem influência na sua escolha vocacional. Consequentemente, advogam que os pais deverão ser envolvidos no processo de tomada de decisão vocacional.

Apesar de termos procurado abarcar na avaliação desta intervenção os diversos elementos envolvidos na sua realização, à semelhança do que é recomendado na literatura dedicada à avaliação de programas de intervenção

(Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik, & Elias, 2003; Wandersman, & Florin, 2003), não é pretensão deste estudo avaliar o programa de intervenção em si. O objetivo deste trabalho prende-se, pelo contrário, com o propósito de contribuir para a compreensão dos efeitos diferenciais deste programa junto de uma população estudantil específica, numa determinada fase da sua trajetória escolar, com o intuito associado de lançar alguma luz sobre os fatores implicados na mudança e os processos subjacentes.

### ***3.7.2. Contextos da Intervenção e Conteúdos Abordados***

A intervenção vocacional sob estudo foi orientada e conduzida por uma psicóloga escolar, ao longo do ano letivo de 2008/09, entre meados de setembro de 2008 e início de junho de 2009, junto de todos os alunos do 9º ano de escolaridade de um Agrupamento de escolas da rede pública, com oferta de todos os níveis de ensino, situado na região centro de Portugal. As atividades abaixo descritas foram desenvolvidas no contexto de uma área curricular não disciplinar, a Área de Projecto<sup>4</sup> com turmas inteiras de alunos, contando sempre com a colaboração do professor responsável. Na fase preliminar, no início de setembro de 2008, o programa de intervenção foi apresentado aos docentes da Área de Projeto das quatro turmas envolvidas. Em três dos casos, o professor responsável era simultaneamente o respetivo Diretor de Turma<sup>5</sup>. Por ocasião desta apresentação foi esclarecido o racional da intervenção, os objetivos gerais e as estratégias a utilizar. Tal procedimento norteia-se pelo objetivo de envolver os docentes no processo a iniciar, com o intuito de promover a sua colaboração<sup>6</sup>.

---

4 Na matriz curricular do ano letivo em que foi aplicado o programa, a área de projeto era de frequência obrigatória ao longo do 2º e 3º ciclos de escolaridade básica. Visa envolver os alunos na conceção, realização e avaliação de projetos, permitindo articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de carácter transversal, recorrendo à metodologia de trabalho de projeto.

5 Esta opção foi tomada de forma deliberada pela Direção, uma vez que o Diretor de Turma é uma figura de contacto privilegiado com os Encarregados de Educação e co – responsável por prestar informações relativamente aos percursos escolares e formativos disponíveis após o 9º ano.

6 Deve ser mencionado a este respeito, que a responsabilidade pela atribuição da condução da referida área curricular não disciplinar foi a Direção do Agrupamento. Assim, e como a aplicação do programa foi aprovado pelo Órgão Pedagógico competente, nos moldes descrito no ponto 3.9. do presente capítulo, a participação dos docentes na aplicação do programa não teve carácter voluntário.

Ao longo do ano letivo, realizaram-se reuniões periódicas entre o psicólogo e os docentes envolvidos que, por razões de ordem logística, foram conduzidas maioritariamente sob formato individual. Visa-se contribuir para aferir a atuação dos vários intervenientes e monitorizar o processo (Rodríguez-Moreno, 1995).

Tendo em conta as recomendações da literatura (Rodríguez-Moreno, 1995) e as diretrizes existentes para o desenvolvimento das atividades na Área de Projeto (Ministério da Educação, 2008), a metodologia utilizada na intervenção aproxima-se do trabalho de projeto. Os objetivos desta abordagem incluem: (1) desenvolver a responsabilidade e o compromisso pessoal; (2) melhorar as aptidões para o trabalho individual e de grupo; (3) adquirir conhecimento aprofundado do tema estudado e (4) desenvolver competências de comunicação e promover o desenvolvimento pessoal (Rodríguez-Moreno, 1995). O plano da intervenção é constituído por um conjunto de projetos e atividades, divididos em três blocos, e concebidos para uma média de 27 sessões de 90 minutos cada.

O primeiro bloco destina-se à exploração apoiada do eu e do mundo, em contexto de sala, e é desenvolvida com recurso às tecnologias de informação e comunicação, como a *internet*, bem como através de diversos meios informativos em suporte de papel. As atividades desenvolvem-se sempre na presença conjunta do psicólogo e do professor. É particularmente importante dispor das instalações e dos equipamentos imprescindíveis ao desenvolvimento das atividades propostas, nomeadamente, a sala deve estar equipada com computadores com acesso à *internet* em número suficiente para possibilitar a cada um dos jovens explorar livremente a informação que pretende<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Como o número de salas com equipamento informático fixo e ligação à internet por cabo é muito limitado, foi feito amplamente uso dos computadores portáteis com ligação sem fios. Infelizmente, este equipamento nem sempre funcionou da forma desejável, originando algumas dificuldades no acesso à informação e, até, a necessidade de alterar o agendamento de sessões já planeadas.

Adicionalmente é desejável que as dimensões do espaço permitam uma circulação relativamente facilitada a todos os intervenientes<sup>8</sup>.

Na segunda parte da intervenção, as atividades realizam-se, maioritariamente, com a turma dividida. Os jovens são encorajados a planear, implementar e refletir projetos individuais de exploração em contexto real. Para tal contam com o auxílio do professor, ainda que o psicólogo assuma o apoio de retaguarda. Paralelamente, o psicólogo realiza com os jovens que assim o desejam, testes psicológicos estandardizados cujos resultados são posteriormente explorados. Tendo em conta que a turma é habitualmente dividida, é necessário dispor de um segundo espaço físico para a realização das atividades<sup>9</sup>. Simultaneamente, o grupo que planifica e prepara as suas experiências em contexto real necessita de ter acesso a meios informáticos (*internet*, impressora, etc.) como também aos meios de comunicação convencionais, como telefone e fax.

A terceira parte da intervenção é realizada juntamente com todos os intervenientes e destina-se à realização de atividades de modelação e ao desenvolvimento de tarefas de apoio à tomada de decisão.

Como já esboçado no ponto anterior, foram realizadas sessões com os pais e encarregados de educação em paralelo à intervenção com os jovens, nomeadamente no final do 1º e 3º período letivos. Estas sessões assumem o formato de palestras de carácter interativo e foram desenvolvidas em horário pós-laboral, por grupo turma num primeiro momento, e conjuntamente na segunda ocasião.

Embora as duas sessões estejam estreitamente relacionadas, os objetivos almejados variam. A primeira sessão, desenvolvida no final do 1º período letivo, é orientada pelo propósito de dar a conhecer aos pais e encarregados de

---

<sup>8</sup> Tendo em conta as condicionantes existentes ao nível dos recursos materiais, nem sempre foi possível dispor das condições ideais.

<sup>9</sup> De uma maneira geral, a necessidade de mudar de instalações ao meio da sessão, pode originar alguma perda de tempo. Principalmente numa das turmas e devido à ocupação plena do espaço disponível no horário em causa, foi necessário percorrer um caminho bastante longo até a sala disponibilizada num bloco de aulas distante do original.

educação os objetivos e conteúdos da intervenção junto dos seus filhos e educandos, com o intuito associado de reunir o seu apoio para a realização das tarefas de exploração em contexto real. Outro objetivo fundamental é o de sensibilizar os pais/encarregados de educação para o seu papel relevante na exploração e tomada de decisão dos seus filhos(as) e envolvê-los neste processo. Assim, são fornecidas indicações para esclarecer os pais/encarregados de educação sobre possíveis formas de apoiar os jovens no seu processo de exploração. É igualmente fornecida informação geral acerca do sistema educativo Português. A segunda sessão, realizada no final do terceiro período letivo, é centrada na apresentação de informação específica relativamente às opções educativas disponíveis após o 9º ano de escolaridade. Outro assunto abordado é a interpretação geral dos resultados dos testes psicotécnicos. Neste contexto desmistifica-se a ideia da importância decisiva destes resultados, frisando o seu valor informativo no quadro de um conjunto de outros dados a considerar, colocando a tónica no carácter desenvolvimentista de interesses e aptidões.

### **3.7.3. *Atividades e Processo***

Passamos, em seguida, a explicar de forma detalhada as atividades implementadas durante a intervenção<sup>10</sup>.

A primeira parte é desenvolvida ao longo de treze sessões. O projeto principal a desenvolver pelos jovens nesta fase da intervenção, baseia-se na elaboração de um trabalho, individual ou em pequeno grupo, acerca de um profissão/ área profissional ou área de estudos, onde a modalidade de concretização do mesmo fica ao critério dos jovens. O projeto inclui pesquisa e seleção da informação, a elaboração do trabalho e a sua apresentação ao grande grupo. Segue-se o eventual esclarecimento de dúvidas e debate, de forma a

---

<sup>10</sup> É de referir que a ordem indicada das atividades nem sempre foi cumprida de forma rigorosa em todos os grupos. Este facto deve-se a oscilações no funcionamento dos grupos, motivados por imprevistos, especialmente relacionados com a disponibilidade da Internet, obrigando a ajustes pontuais da ordem das atividades.

possibilitar a partilha ativa das informações e o confronto com as expectativas criadas, favorecendo o ensaio cognitivo de opções (cf. Königstedt & Taveira, 2010).

A fase inicial desta etapa da intervenção (sessão 1) destina-se ao estabelecimento da relação entre o psicólogo e os alunos da turma, bem como à criação de um clima de cooperação entre o docente e o psicólogo. Procede-se igualmente à apresentação do programa com explicitação do racional das atividades a desenvolver. Na segunda parte desta sessão, é introduzido o primeiro momento de avaliação com o estabelecimento da linha de base quanto às crenças, ao processo e às reações à exploração vocacional e às dificuldades na tomada de decisão de carreira dos jovens tal como são avaliados através do CES e do CDDQ34q.

Segue-se um período de exploração de informação em contexto de sala (sessões 2-5), com o acesso a diversos meios, quer informáticos, quer em papel, apoiada pelo psicólogo e pelo professor da Área de Projeto. Nesta fase da intervenção pretende-se fomentar o desenvolvimento de uma atitude ativa de procura de informação por parte dos jovens, promover a exploração e seleção de informação relevante, fomentar a estruturação da informação recolhida e a avaliação das atividades realizadas. Promove-se ainda a reflexão sobre rendimento escolar, preferências curriculares e extracurriculares e aspirações por meio de folhas de trabalho elaboradas para o efeito. Para atingir os restantes objetivos, já mencionados, recorre-se à pesquisa apoiada, à elaboração por escrito de uma planificação do trabalho e ao apoio personalizado do psicólogo, por grupo de trabalho.

A sessão 6 destinada a fornecer informação sobre o sistema educativo português, com recurso a uma apresentação multimédia, exploração de esquemas, planos de estudo e conteúdos de *websites* relevantes, bem como ao diálogo com os jovens. Segue-se a fase da apresentação, partilha e discussão dos trabalhos realizados pelos jovens (sessões 7-10).

Após as apresentações de todos os projetos e um momento dedicado à autoavaliação da Área de Projeto (Sessão 10a), realiza-se um balanço conjunto do desenvolvimento do projeto, explora-se informação breve sobre um leque variado de profissões e promove-se ainda a reflexão e partilha de valores profissionais individuais (sessões 11 a 13). As últimas duas atividades são suportadas por materiais em suporte de papel, elaborados para o efeito.

A próxima sessão (14) marca a transição entre a primeira e a segunda parte da intervenção. Num primeiro momento realiza-se um balanço individual, por escrito, relativamente ao avanço do processo de tomada de decisão, conhecimentos adquiridos e necessidades futuras. Prepara-se igualmente a próxima fase das atividades. Na segunda parte da sessão, realiza-se o segundo momento da aplicação dos instrumentos, destinados a avaliar as crenças, o processo e as reações à exploração vocacional e as dificuldades na tomada de decisão vocacional dos jovens.

Recordamos que as sessões já descritas são integralmente desenvolvidas na presença de todos os elementos, enquanto as tarefas que se seguem são realizadas, regra geral, em regime de rotatividade. Em cada sessão, o grupo turma é dividido e, decorrido metade do tempo disponível (45 minutos), os jovens mudam de grupo. Enquanto o professor trabalha com uma parte dos jovens no desenvolvimento do projeto de exploração em contexto real, o psicólogo desenvolve com os restantes atividades destinadas à exploração do Eu e do meio com recurso a instrumentos standardizados, incidindo em interesses e aptidões. Importa relembrar que estas últimas atividades são desenvolvidas numa base de participação voluntária, os jovens que não pretendem fazer parte somente desenvolvem o seu projeto junto do professor<sup>11</sup>.

---

<sup>11</sup> Na intervenção sob estudo, esta situação verificou-se com um dos jovens.



Esclarecidas as questões de base, passamos a descrever as atividades desenvolvidas nesta segunda parte da intervenção que se desenrolam ao longo de uma média de seis sessões (15 a 20)<sup>12</sup>.

As atividades em volta do projeto de exploração em contexto real desenvolvem-se sob a orientação do docente, ainda que com a consultoria do psicólogo e apoio direto, se necessário. Os jovens podem optar entre duas modalidades, designadamente, escolhem realizar uma experiência de observação de um profissional num local de trabalho, o *workshadowing* ou, em alternativa, promovem uma pequena palestra de um profissional do seu interesse na sala de aula, o *professional na escola*.

Relativamente à primeira tarefa, esta consiste, mais especificamente no planeamento, preparação, realização e reflexão de uma experiência de observação em contexto real de trabalho, designada de *workshadowing*, o que significa literalmente “fazer sombra a um profissional”, isto é, observá-lo durante um período de tempo no exercício das suas funções profissionais. Este projeto abrange, em primeiro lugar, a realização dos passos prévios necessários à sua concretização. Incluem-se aqui tarefas de carácter cognitivo e logístico. Quanto aos primeiros, realça-se a escolha de locais a visitar e a reflexão prévia sobre aspetos a observar e questões a colocar durante a visita. As tarefas de carácter logístico incluem o contacto com a instituição ou empresa, a obtenção das autorizações necessárias, o agendamento da atividade, a organização dos meios de transporte, entre outros. Segue-se a visita propriamente dita que habitualmente se desenvolve ao longo de um período ou de um dia inteiro. O último passo consiste na reflexão pessoal acerca da experiência que deve ser registada num pequeno relatório a elaborar pelo protagonista da atividade<sup>13</sup>.

---

12 Em dois dos grupos, as atividades abaixo descritas foram desenvolvidas ao longo de sete sessões (15 a 21). As oscilações devem-se ao ritmo de trabalho diferenciado dos grupos e a existência de um maior número de condicionantes ou constrangimentos na sua realização.

13 No sentido de contribuir para a divulgação desta atividade junto da comunidade escolar e promover o envolvimento desta, alguns destes relatos podem igualmente ser publicados de forma resumida no jornal da escola ou afixadas num jornal de parede, por exemplo.

No sentido de introduzir esta tarefa aos jovens e de apoiar os docentes na sua concretização, recorre-se a um documento em PowerPoint, que abrange a apresentação da atividade, os seus objetivos e os principais passos a observar.

O sucesso desta atividade depende em grande medida da assunção de uma atitude proactiva por parte dos jovens, bem como do envolvimento ativo do professor responsável e do apoio dos pais e encarregados de educação.

Em alternativa, pode ser promovido um debate com um profissional na escola. Esta tarefa consiste na preparação de uma visita de um profissional à sala de aula, onde este apresenta a sua profissão e o seu percurso formativo aos jovens. Este projeto compreende a realização dos contactos prévios necessários, incluindo a eventual necessidade de emissão de documentos por parte do Agrupamento, a logística envolvida na visita, com questões como conciliar horários da turma e do profissional, equipamentos e/ou materiais eventualmente necessários à realização, entre outros. As tarefas de cariz cognitiva centram-se na escolha do profissional e na reflexão acerca da formulação do pedido e possíveis questões a colocar durante a apresentação. Estas palestras têm como objetivo a apresentação da profissão, focando questões de carácter mais objetivo, como a formação necessária, funções exercidas, atividades desenvolvidas, como também experiências subjetivas, incluindo o percurso pessoal, eventuais constrangimentos sentidos, entre outros. O período de exposição é habitualmente seguido de um espaço para a colocação de questões por parte dos jovens.

Por ocasião da realização destas palestras do projeto “O profissional na escola”, o grupo turma não é dividido para poder proporcionar a todos a oportunidade de participar nesta atividade.

Como os jovens podem optar entre estes dois projetos, o número de palestras a realizar em cada grupo pode variar. Na prática, foram realizadas entre uma e quatro atividades neste âmbito nos diversos grupos. Em

dependência da disponibilidade horária do profissional e do horário do grupo, parte destas palestras foi agendada no horário da Formação Cívica<sup>14</sup>.

No programa está previsto a possibilidade do docente iniciar, na parte final desta fase da intervenção, a preparação de um outro projeto que depois será concretizado na terceira fase do programa<sup>15</sup>. Tal possibilidade é incluída, por um lado, para permitir a concretização de todos os passos necessários a realização posterior deste projeto. Por outro lado, esta estratégia permite uma gestão mais eficaz do tempo junto de grupos de alunos que realizam as atividades acima descritas com maior celeridade, evitando, assim, a existência de tempos mortos<sup>16</sup>.

Ao longo desta segunda parte da intervenção, o acompanhamento do desenvolvimento dos projetos dos jovens realiza-se por ocasião das acima referidas reuniões entre o docente responsável e o psicólogo. Ainda assim, está previsto um momento para um acompanhamento direto dos jovens por parte do psicólogo. A sua realização está projetada para a sessão 17, e destina-se à criação de um momento de partilha relativamente ao desenvolvimento dos projetos e às eventuais dificuldades sentidas<sup>17</sup>.

Descrita a componente obrigatória da segunda parte da intervenção, passamos a expor os procedimentos adotados aquando da realização dos testes de interesses e aptidões.

Numa primeira fase (sessões 15 e 16), e após a realização de um esclarecimento geral sobre o funcionamento das atividades a desenvolver, aplica-se o Inventário de Preferências Profissionais (IPP), seguindo as instruções fornecidas no manual da prova. No passo seguinte realiza-se um esclarecimento

---

<sup>14</sup> Esta área Curricular não Disciplinar está habitualmente a cargo do respetivo Diretor de Turma.

<sup>15</sup> A descrição deste projeto e do projeto alternativo previsto apresenta-se de forma mais pormenorizada aquando a apresentação da terceira parte da intervenção.

<sup>16</sup> Concretamente, dois dos quatro grupos avançaram nesta fase para a realização deste projeto, embora o tivessem abandonado posteriormente em detrimento do projeto alternativo previsto.

<sup>17</sup> Esta atividade é realizada com a turma dividida, isto é, em grupos de 9 a 12 jovens. Contudo, num dos grupos, e por solicitação do professor responsável, esta atividade foi desenvolvida no grande grupo, contando tanto com a presença do psicólogo como do professor.

relativamente aos significados dos perfis obtidos pelos jovens. Segue-se a exploração dos campos profissionais e das profissões relacionadas, onde os jovens fazem um registo individual e por escrito de atividades e profissões dos campos com resultados mais significativos ou considerados mais importantes.

Na sessão 17 realiza-se um balanço das atividades de exploração em contexto real, nos moldes acima descritos.

As sessões 18 a 20 destinam-se à aplicação da Bateria de Testes de Raciocínio Diferencial (BPRD). Na primeira sessão é fornecido aos jovens uma explicação acerca do racional desta atividade e o potencial significado dos resultados a obter. Realça-se que estes não devem ser encarados como sendo absolutos, mas que, pelo contrário, deverão ser considerados como constituindo mais um elemento no avanço da exploração do Eu, e como uma oportunidade para, eventualmente, obter indicações relativamente a áreas que poderão necessitar de uma maior dedicação por parte dos jovens.

O início do 3º período letivo ocorre usualmente durante esta segunda fase do programa. Tendo em conta que a intervenção é desenvolvida no âmbito de uma Área Curricular, importa respeitar estes *timings* e, assim, no início da primeira sessão correspondente<sup>18</sup>, as atividades a desenvolver durante o terceiro período letivo são apresentadas aos jovens. Por esta ocasião, expõe-se, de forma mais pormenorizada, o projeto que deverá ser levado a cabo pelo grupo na última fase da intervenção e recorda-se o carácter do trabalho individual a desenvolver. Depois decorrem as atividades, nos moldes já descritos, até ao seu término.

A terceira fase da intervenção abrange as sessões 21 a 27 e realiza-se juntamente com todos os intervenientes. Como referido acima, inclui a preparação e realização de uma atividade destinada a promover oportunidades de modelação junto de jovens que realizaram à transição para o 10º ano de

---

<sup>18</sup> Na edição aqui descrita da aplicação do programa, este momento coincidiu com a sessão 20.

escolaridade, e abarca também o desenvolvimento de tarefas de apoio à tomada de decisão. Solicita-se igualmente a elaboração de um trabalho de caráter individual, destinado a retratar o processo pessoal de exploração e tomada de decisão vocacional.

A primeira sessão desta etapa da intervenção (sessão 21) é dedicada, por um lado, à apresentação formal da tarefa individual a realizar e, por outro, destina-se a apresentar mais uma vez o Sistema Educativo Português, contudo, centrada na exploração de aspetos mais específicos, *versus* características mais gerais, ocorrida na primeira abordagem deste tema (sessão 6). Relativamente ao trabalho escrito, este destina-se a retratar o processo de exploração e tomada de decisão individual, e a sua realização é suportada por um guião com catorze pontos obrigatórios, destinado a orientar os jovens na concretização da tarefa. As questões apresentadas agrupam-se em torno dos seguintes temas: dados sócio-demográficos e da história escolar e ocupacional; preferências, aspirações, interesses escolares e profissionais iniciais e futuros; informação sobre o meio profissional; e reflexão sobre barreiras e apoios percebidos relativamente à implementação da escolha. Solicita-se ainda um resumo dos dados recolhidos durante as experiências de exploração ao longo da intervenção e abre-se a possibilidade da inclusão de outros itens considerados pertinentes pelo jovem.

As duas sessões seguintes (sessões 22 e 23) são destinadas à realização do projeto que tem como finalidade permitir a modelação de comportamentos de escolha e ajustamento junto dos jovens do 10º ano. Como já mencionado acima, foi pensada para permitir duas modalidades de realização.

Trata-se, por um lado, da preparação e realização de uma entrevista a um conjunto de alunos do 10º ano, que deve ser realizada de forma presencial perante todo o grupo, e que se destina a apurar, de acordo com a perceção dos alunos, os principais fatores que contribuíram para o seu sucesso na adaptação a este nível de ensino ou para a existência de dificuldades que possam experimentar. Incide, igualmente, nos seus processos de exploração e tomada

de decisão, ocorridos no ano anterior. Para o efeito, os jovens elaboram, em pequeno grupo, questões que consideram pertinentes e que se podem relacionar com o processo de exploração e tomada de decisão efetuado; a adaptação ao curso; hábitos e métodos de estudo; atividades de tempos livres e a gestão de tempo; atitudes na sala de aula e perante a aprendizagem, entre outros. Por fim, os intervenientes elegem as questões que serão, de facto, apresentadas na entrevista aos colegas do 10º ano. Estas atividades devem ser realizadas na sessão 22, enquanto a seguinte é reservada à realização da entrevista, ao diálogo com os alunos do 10º ano e à reflexão acerca da experiência.

Em alternativa, está prevista a elaboração, aplicação e tratamento de um inquérito destinado aos alunos do Ensino Secundário, com destaque para o 10º ano de escolaridade. Os objetivos da atividade são idênticos aos acima descritos, mas dado o seu carácter, consome bastante mais tempo que a anterior, com a necessidade de afetar, em média, as sessões 19 e 20, à realização dos preparativos e ao desenvolvimento desta atividade<sup>19</sup>. Nesta primeira fase, os jovens elaboram, de forma individual ou em pequeno grupo, questões em torno das temáticas acima mencionadas. Posteriormente, cada grupo turma elege as perguntas que considera mais pertinentes para construir uma versão única do inquérito. Após a recolha dos dados, cada grupo turma realiza o tratamento, a apresentação e a discussão dos resultados obtidos (sessões 22 e 23). As principais conclusões deverão ser divulgadas junto da comunidade escolar.

A sessão 24 é dedicada à promoção da reflexão acerca do processo de tomada de decisão vocacional, focando diferentes dificuldades que podem ocorrer, e à simulação da realização da respetiva tomada de decisão. Para o efeito são utilizados “dilemas vocacionais” fictícios de jovens do 9º ano que focam problemáticas como a existência de estereótipos de género, a separação

---

<sup>19</sup> Tal pode acontecer em paralelo ao desenvolvimento das atividades previstas para estas sessões, permitindo a gestão da sala de aula relativamente aos jovens que já concretizaram o seu projeto ou já realizaram todos os preparativos necessários.

dos amigos, a mudança de escola e dificuldades escolares que interferem com a opção desejada. A atividade é resolvida em pequenos grupos e os resultados são partilhados na turma através do porta-voz respetivo.

Segue-se um momento para o fornecimento de informação estruturada relativamente ao significado dos resultados da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial<sup>20</sup> (BPRD) e para a apresentação de indicações com respeito à sua possível interpretação, relacionando-os com outras informações já disponíveis (sessão 25). Por esta ocasião são também realizados esclarecimentos pormenorizados relativamente à oferta concreta do Agrupamento para o ano letivo seguinte, bem como os cursos disponíveis em estabelecimentos da zona geográfica da sua implementação.

Na próxima sessão (sessão 26) volta-se à temática da tomada de decisão. Apresenta-se o modelo da tomada de decisão de Vroom e um exemplo prático de tomada de decisão baseado neste modelo. De seguida é realizado um exercício de tomada de decisão vocacional por meio do modelo apresentado e os jovens são incentivados a dialogar acerca dos resultados obtidos.

A sessão 27 é dedicada a finalizar o processo de intervenção e esclarecer os jovens relativamente ao apoio que ainda estarão disponíveis após o término das atividades de grupo. Estabelece-se a necessidade da realização de uma consulta psicológica vocacional individual e procede-se à última medição quanto às crenças, ao processo e às reações à exploração vocacional e às dificuldades na tomada de decisão de carreira, tal como são avaliadas, respetivamente, através do CES e do CDDQ.

Após o final da intervenção em contexto de turma, e de acordo com as necessidades sentidas, são realizadas sessões de consulta psicológica vocacional

---

<sup>20</sup> Embora as folhas com o perfil de resultados da BPRD já tenham sido entregues à maioria dos alunos em sessões anteriores, devido a várias ausências dos jovens na fase de aplicação das provas, que tiveram que ser colmatadas posteriormente, somente nesta sessão estão reunidas as condições para poder dar um feedback formal dos resultados a todos os jovens.

com os jovens mais indecisos, eventualmente com a presença dos seus pais ou encarregados de educação.

### **3.8. Caracterização da Amostra**

A amostra total, objeto de análise quantitativa, é composta por 183 jovens, de ambos os sexos, 93 rapazes (50,8%) e 90 raparigas (49,2%) com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos e uma média de idade de 14,07 anos e desvio padrão (DP) de 0,70. Estes valores reportam-se ao dia 15 de setembro de 2008, início do ano letivo 2008/2009, durante do qual os dados foram recolhidos.

Todos os jovens frequentavam à data o 9º ano de escolaridade, em três estabelecimentos da rede pública<sup>21</sup>, maioritariamente situados no Distrito de Leiria (72,1%). A observação foi planeada para todas os alunos do ensino regular de todas as turmas do 9º ano dos três estabelecimentos referidos. Procedeu-se a uma amostragem de conveniência onde a totalidade dos jovens de uma das escolas foi submetido à intervenção, constituindo o grupo experimental, e todos os alunos dos outros dois estabelecimentos de ensino foram incluídos no grupo de controlo<sup>22</sup>.

Apresentando os dados sócio-demográficos da amostra separadamente por condição de tratamento, verificamos que o grupo experimental é constituído por 82 alunos, 38 rapazes (46,3) e 44 raparigas (53,7%), com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, com uma idade média de 14,01 (DP =0,64). O grupo integra quatro alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente (NEEP). O grupo de controlo totaliza 101 alunos, 55 rapazes (54,5) e 46 raparigas (45,5), que apresentam idades entre os 13 e os 16 anos, com uma média de idade de 14,12 e um Desvio Padrão de 0,74. Este grupo integra três alunos com NEEP.

Quanto aos agregados familiares dos jovens, ambos os pais são caracterizados em termos de habilitações literárias e estatuto socioprofissional.

---

<sup>21</sup> Concretamente, a investigação foi conduzida no Agrupamento de Escolas de Vieira de Leiria (44,8%), no Agrupamento de Escolas de Rainha Santa Isabel, Carreira (27,3%) e no Agrupamento de Escolas do Paião (27,9%).

<sup>22</sup> Com exceção das ressalvas referidas no ponto seguinte deste capítulo.



Os dados relativamente ao nível de escolaridade dos pais são classificados separadamente em cinco grandes grupos: primeiro ciclo ou ensino primário; segundo ciclo ou ensino preparatório (6º ano de escolaridade); terceiro ciclo (9º ano de escolaridade); ensino secundário (12º ano de escolaridade ou equivalente) e Ensino Superior (bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento). Com exceção do primeiro grupo, onde são incluídos todos os detentores de um qualquer ano de escolaridade deste nível de ensino, as outras categorias reportam – se à conclusão do respetivo ciclo de ensino. Quando existe frequência parcial, os sujeitos são classificados no grupo imediatamente inferior. Os resultados apresentam-se no quadro 3.3.

**Quadro 3.3:** Frequências e percentagem da habilitação escolar de pais e mães

	Grupo experimental				Grupo de controlo			
	Pais		Mães		Pais		Mães	
Habilitação	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
1º Ciclo	15	18.3	12	14.6	22	21.8	24	23.8
2º Ciclo	19	23.2	15	18.3	32	31.7	29	28.7
3º Ciclo	26	31.7	21	25.6	21	20.8	22	21.8
Total Ensino Básico	60	73.2	48	58.5	75	74.3	75	74.3
Ensino Secundário	10	12.2	18	22.0	12	11.9	12	11.9
Ensino Superior	5	6.1	12	14.6	6	5.9	7	6.9
Total válido	75	91.5	78	95.1	93	92.1	94	93.1
Sem informação	7	8.5	4	4.9	8	7.9	7	6.9
Total	82	100.0	82	100.0	101	100.0	101	100.0

Relativamente aos pais homens de ambos os grupos de jovens, e considerando o Ensino Básico como um todo, verifica-se que a distribuição das habilitações escolares pelos grandes grupos é aproximadamente idêntica. A soma das habilitações que correspondem a este nível de ensino é de 73.2 % para os pais dos jovens do grupo experimental e de 74.3 % para os do grupo de

controle. Ressalta, contudo, uma inversão dos valores para o 2º e 3º Ciclos. O grupo mais representado no caso dos pais do grupo experimental é o 3º Ciclo (31.7%), enquanto idêntica percentagem de pais do grupo de controle completou o 2º Ciclo de Ensino.

Comparando as mães de ambos os grupos encontram-se maiores diferenças. A percentagem de mães dos jovens do grupo de controle que frequentou ou completou um dos ciclos do Ensino Básico é idêntica à dos pais do mesmo grupo (74.3%). É igualmente o 2º Ciclo que constitui o grupo mais representado (28.7%). As mães dos jovens do grupo experimental apresentam habilitações superiores aos restantes três grupos. Mais de um terço (36.6 %) completaram o Ensino Secundário ou Superior, enquanto esta percentagem se situa em 18.8% para as mães do grupo de controle, 17.8% para os pais dos jovens do mesmo grupo e 18.8% no caso dos pais do grupo experimental. Tal como neste último, a habilitação mais frequente é o 3º Ciclo com 25.6% das mães deste grupo. Contudo, o segundo grupo mais representado é o do Ensino Secundário (22%). A soma dos três grupos do Ensino Básico constitui 58.5% da amostra destas mães. A percentagem de mães deste grupo que frequentaram ou completaram o 1º Ciclo de Ensino Básico é idêntica à das mães que possuem um Curso de Ensino Superior completo (14.6%). Se consideramos o nível de habilitações como possível indicador da estimulação sociocultural que a família exerce sobre os jovens, estes dados refletem bem a heterogeneidade do grupo à partida.

No que se refere ao estatuto profissional dos pais, e para facilitar o tratamento estatístico posterior, os dados originais foram convertidos em dez níveis, seguindo as indicações constantes da Classificação Nacional de Profissões (CNP), versão 1994. Incluímos ainda uma categoria para situações que não puderam ser classificadas de acordo com a CNP que também abrange a população reformada, um nível para desempregados e outro para domésticas, este último somente no caso das mães, já que tal designação não

consta nos dados originais do grupo dos pais. O quadro 3.4 apresenta todas as categorias profissionais empregues e os resultados da conversão da qualificação profissional, separadamente para pais e mães do grupo experimental e de controlo.

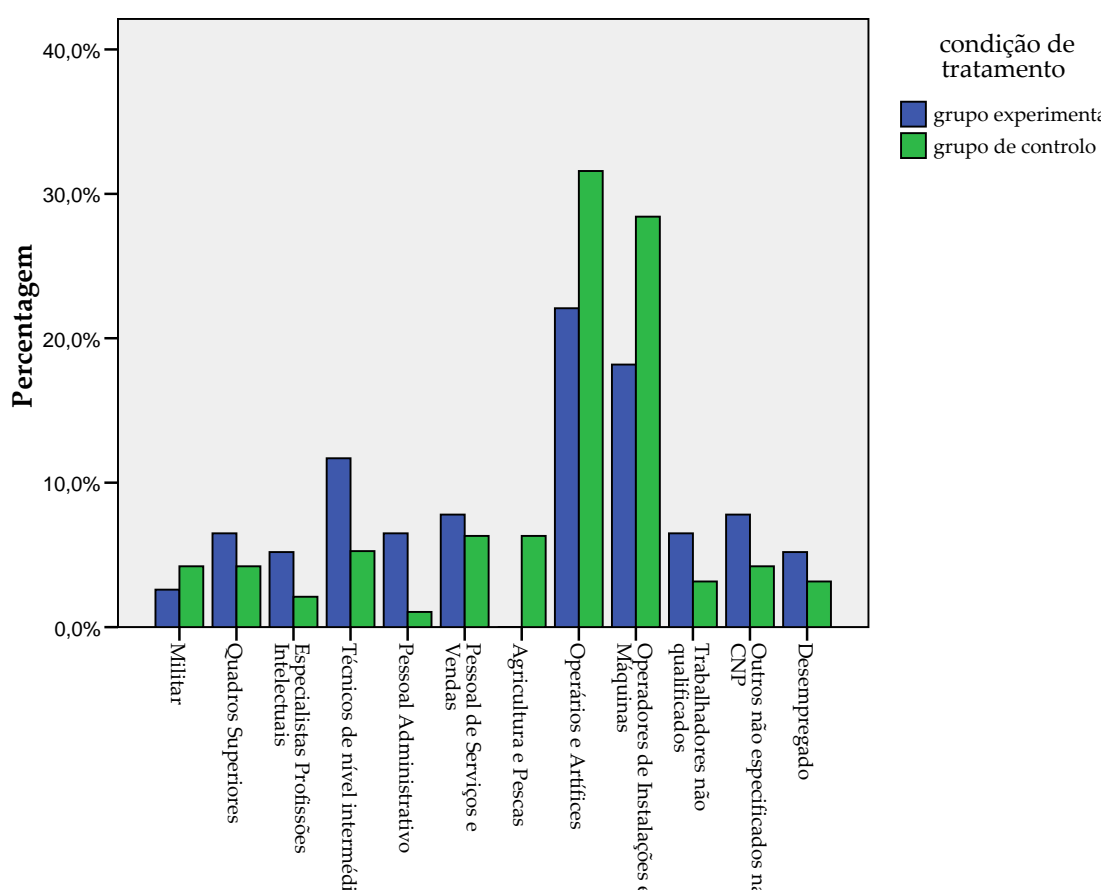
**Quadro 3.4:** Frequências e percentagem da classificação profissional de pais e mães

Categoria Profissional	Grupo experimental				Grupo de controlo			
	Pais		Mães		Pais		Mães	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Militar	2	2.4	-	-	4	4.0	-	-
Quadros Superiores	5	6.1	3	3.7	4	4.0	3	3.0
Especialistas Profissões Intelectuais	4	4.9	8	9.8	2	2.0	6	5.9
Técnicos de nível intermédio	9	11.0	8	9.8	5	5.0	2	2.0
Pessoal Administrativo	5	6.1	6	7.3	1	1.0	12	11.9
Pessoal de Serviços e Vendas	6	7.3	23	28.0	6	5.9	18	17.8
Agricultura e Pescas	-	-	1	1.2	6	5.9	2	2.0
Operários e Artífices	17	20.7	3	3.7	30	29.7	1	1.0
Operadores Instalações e Máquinas	14	17.1	2	2.4	27	26.7	8	7.9
Trabalhadores não qualificados	5	6.1	5	6.1	3	3.0	10	9.9
Outros não especificados na CNP	6	7.3	5	6.1	4	4.0	5	5.0
Desempregados	4	4.9	5	6.1	3	3.0	4	4
Domésticas	-	-	10	12.2	-	-	26	25.7
Total válido	77	93.9	79	96.3	95	94.1	97	96.0
Sem informação	5	6.1	3	3.7	6	5.9	4	4
Total	82	100	82	100	101	100	101	100

Comparando o estatuto profissional dos pais homens de ambos os grupos, verificamos que as categorias de operário/artífice e operador de instalações e máquinas são as mais representadas em ambos os grupos. Relativamente aos

pais dos jovens do grupo experimental, estes atingem um total de 37,8% enquanto nos pais do grupo de controlo esta percentagem conjunta perfaz 56,6%. Os restantes pais dividem-se pelas outras categorias profissionais com destaque para os técnicos de nível intermédio (11%) no grupo experimental. Para facilitar a leitura global dos resultados, apresentamos a figura 3.1. que representa a distribuição dos pais de ambos os grupos por categoria profissional em percentagens.

**Figura 3.1.: Percentagens das categorias profissionais dos pais: grupo experimental e de controlo**

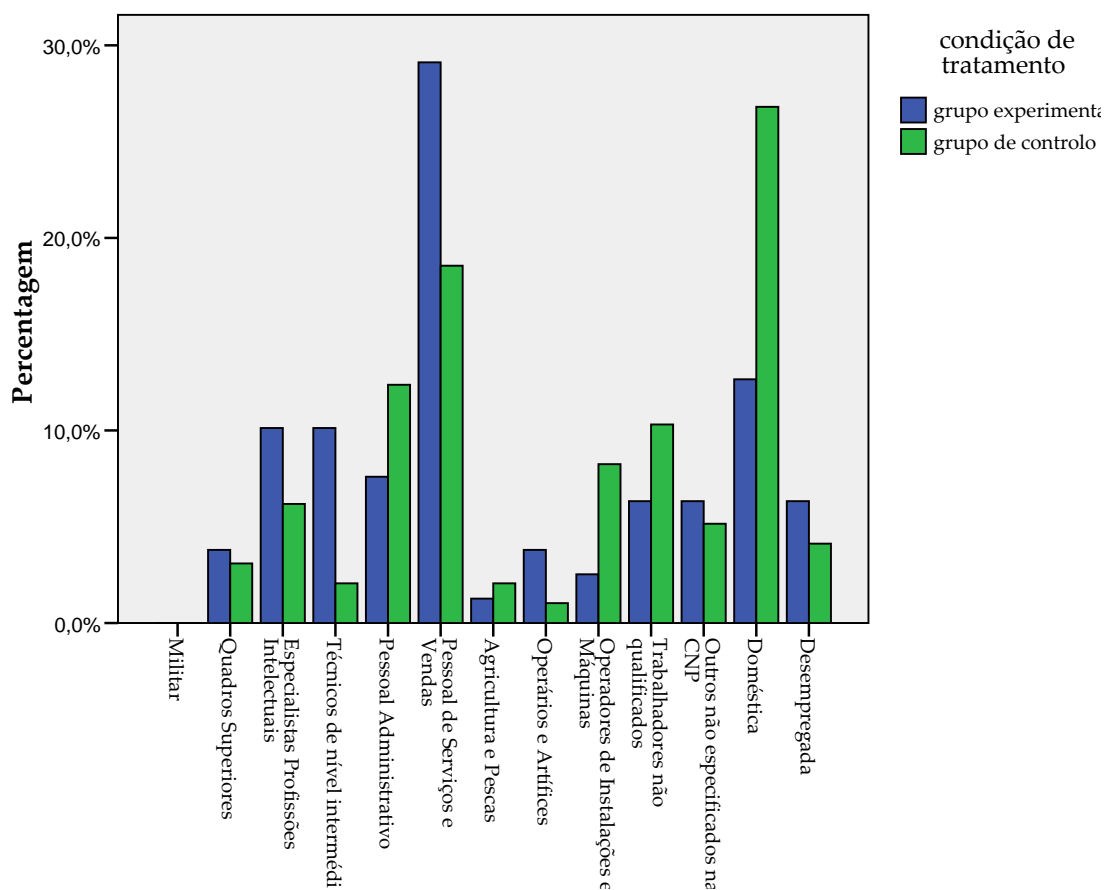


Quanto às mães, e excetuando a categoria profissional das domésticas que perfaz um quarto da amostra no grupo de controlo (25,7%) contra 12,2% no grupo experimental, assumindo a segunda posição do *ranking*, a categoria mais representada em ambos os grupos é a do pessoal de serviços e vendas, com 28% para este último e 17,8 % no grupo de controlo. De entre as mães do grupo

experimental as categorias profissionais dos especialistas de profissões intelectuais e científicas, técnicos de nível intermédio (9,8% cada) e pessoal administrativo (7,3%) são as próximas categorias mais representadas. Para o grupo de controlo destaca-se o pessoal administrativo (11,9), operadores de instalações e máquinas (7,9%) e as especialistas de profissões intelectuais e científicas (5,9). Esta ordenação não inclui as três categorias seguintes, trabalhadores não qualificados, outros não especificados na CNP e desempregadas, cuja soma, embora com valores distintos das parcelas, atinge um total muito semelhante com 18,3% para o grupo experimental e 18,9% para o grupo de controlo.

Para uma leitura mais intuitiva dos resultados, apresentamos a figura 3.2. que apresenta as percentagens das mães de ambos os grupos por categoria profissional.

**Figura 3.2.: Percentagens das categorias profissionais das mães: grupo experimental e de controlo**



Tal como já apontado para o caso das habilitações literárias, o largo espectro de estatutos profissionais encontrado para as famílias dos jovens que constituem a amostra, espelha a heterogeneidade das condições existentes à partida entre os elementos.

Passamos agora para a caracterização dos outros grupos, alvo de recolha e análise de dados.

Relativamente aos professores, a amostra é constituída por três docentes, duas mulheres e um homem, com média de idade de 42 anos e um desvio padrão de 0.67. Os docentes são profissionalizados e pertencem ao quadro do Agrupamento, integrados respetivamente nos grupos de História (2) e Educação Visual (1).

No que se refere aos pais e encarregados de educação dos jovens, participaram no conjunto das duas sessões 35 elementos, 30 mulheres (85,7%) e 5 homens (14,35), dos quais 2 mulheres (6,7%) e um homem (20%) estiveram presentes em ambas as ocasiões. Relativamente a dois dos jovens, a mãe marcou presença na primeira sessão, enquanto na segunda compareceu o pai. Assim, podemos concluir que num universo de 82 agregados familiares, os pais de 30 jovens participaram pelo menos numa das sessões (36,6%). Não foram recolhidos dados quanto à idade dos participantes.

### **3.9. Procedimentos**

Para a condução do estudo foram selecionados dois Distritos da zona Centro de Portugal, nomeadamente os Distritos de Leiria e Coimbra, e especificamente os Concelhos da Marinha Grande, Leiria e Figueira da Foz.

Relativamente ao primeiro, foi escolhida uma escola situada numa vila do norte do Concelho, cuja área de influência se estende ao Concelho de Leiria dada a proximidade geográfica com este. Este estabelecimento de ensino dispõe de um psicólogo residente e a intervenção foi aqui desenvolvida.

Relativamente ao Concelho de Leira, foi selecionado um estabelecimento de ensino sito numa vila, muito próxima da primeira e sem psicólogo, onde foi formado parte do grupo de controlo. A outra parte do grupo de controlo foi constituída num estabelecimento de ensino, igualmente sem psicólogo, situado numa vila que, embora se encontre nas proximidades geográficas, está localizada no extremo sul do Concelho da Figueira da Foz, Distrito de Coimbra.

Inicialmente, os Presidentes dos Conselhos Executivos dos estabelecimentos de ensino em questão foram contactados por carta, entregues em mão pela investigadora, solicitando autorização para a condução de um estudo, junto dos alunos do 9º ano. Para além de delinear os objetivos e instrumentos a utilizar e as diligências adicionais a realizar junto dos pais e encarregados de educação dos alunos, garante-se neste documento a observação das regras de boas práticas de acordo com as normas de ética e deontologia profissional. Relativamente à escola onde a intervenção foi conduzida posteriormente, foi igualmente apresentado um breve plano da intervenção ao Órgão de Gestão. Os pedidos foram posteriormente apresentados aos respetivos Conselhos Pedagógicos que deram o consentimento para a condução do estudo. A investigadora foi informada das decisões tomadas, oralmente ou por via de correio eletrónico.

Quanto ao estabelecimento de ensino, sito no Distrito de Leiria, onde foi formado parte do grupo de controlo, a investigadora propôs como contrapartida a realização gratuita de um módulo de informação escolar e profissional para todos os jovens do 9º ano e a realização de uma sessão de informação aos respetivos pais e Encarregados de Educação após a conclusão do processo da recolha de dados. No que se refere à escola do Distrito de Coimbra, esta dispõe de um acordo anual com uma psicóloga exterior e decidiu oferecer, no ano da recolha de dados, um breve programa de aconselhamento vocacional a todos os jovens que frequentavam o 9º ano, a realizar na parte final

do ano letivo, prescindindo, assim, da oferta de contrapartidas por parte da investigadora.

Para constituir o universo potencial dos participantes neste estudo, foi selecionada a totalidade das turmas do 9º ano do ensino regular, de todos os estabelecimentos mencionados. Através dos respetivos Diretores de Turma foram enviadas cartas aos pais e encarregados de educação, com respostas destacáveis, onde se solicitou autorização para a participação dos seus educandos na investigação, explicitando os objetivos do estudo e garantindo o anonimato na publicação dos resultados. As respostas foram devolvidas aos respetivos Diretores de Turma que, posteriormente, informaram a investigadora relativamente aos alunos das suas turmas que não foram autorizados a participar. Através deste procedimento foram excluídos oito jovens da participação no estudo, todos pertencentes ao grupo de controlo.

Quanto à escola onde a intervenção foi levada a cabo, o respetivo projeto foi ainda apresentado, de forma breve, aos pais e encarregados de educação, por ocasião das reuniões promovidas pelos respetivos Diretores de Turma, no início do ano letivo (setembro).

No que se refere à recolha dos dados no grupo de controlo, esta foi efetuada pela psicóloga que conduziu a intervenção. Tal aconteceu na sala de aula e com a presença de um professor da turma, habitualmente no horário da Formação Cívica, e sempre de acordo com as indicações prévias do Órgão de Gestão da escola. Na aplicação dos questionários foram observados os mesmos procedimentos que com o grupo sujeito à tratamento.

Relativamente aos docentes, foi obtido o seu consentido informado para a participação no estudo e os respetivos questionários foram enviados por correio eletrónico. As respostas foram remetidas pelo mesmo meio ou entregues em mão à investigadora.

No que se refere aos dados dos pais e encarregados de educação, a recolha foi realizada no final das sessões que foram concebidos para os pais. Os



participantes em ambas as sessões foram convidados a preencher o questionário anónimo, esclarecendo brevemente o objetivo de tal recolha. Para possibilitar uma devolução livre de potenciais constrangimentos, foi disponibilizada uma caixa próxima da porta da sala onde decorreu a intervenção, onde os questionários puderam ser depositados à saída.

### **3.10. Análise Prévia dos Instrumentos**

Este ponto do presente trabalho enuncia o processo e os resultados das análises prévias conduzidas relativamente ao Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira (CDDQ) e ao *Career Exploration Survey* (CES).

#### **3.10.1 *Career Decision Difficulties Questionnaire***

A apresentação é iniciada com a descrição do estudo deste questionário e, seguidamente, fornecem-se os resultados das análises prévias quanto ao desempenho do CDDQ na amostra.

##### *3.10.1.1. Estudo Prévio da Sensibilidade, Validade do Construto e Consistência Interna e Avaliação das qualidades da medida na amostra*

Como já mencionado, adota-se neste estudo a versão portuguesa do CDDQ na sua forma abreviada (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b; adaptado por Silva, 2005). Na sequência de várias investigações conduzidos para testar as qualidades psicométricas deste instrumento na população portuguesa (Loureiro & Taveira, 2010; Silva & Ramos, 2008; Simões, 2010) onde foram obtidos resultados discrepantes, realiza-se um estudo inicial do instrumento. Para o efeito, recorre-se aos dados recolhidos no âmbito da presente investigação e num estudo exploratório anterior (Königstedt, 2008).

A respetiva amostra é constituída por 251 alunos do 9º ano de escolaridade provenientes de três estabelecimentos de Ensino Público sitos nos Distritos de Leiria e Coimbra. O grupo é composto por 124 rapazes (49.4%) e

127 raparigas (50,6%) com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos ( $M=14,17$ ,  $DP=0,80$ ). Da amostra inicial ( $n=266$ ) foram eliminados 15 alunos que não satisfaziam os níveis exigidos de resposta aos itens de validade (itens 7 e 12). Assim, e seguindo as recomendações de Gati e Saka (2001a), foram retirados todos os indivíduos que no CDDQ34q responderam, simultaneamente, com um valor inferior a quatro no item 7 e superior a cinco no item 12.

A análise dos dados é conduzida com recurso ao *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 15.0).

Com o objetivo de avaliar as qualidades psicométricas do instrumento, efetuam-se, em primeiro lugar, análises de estatística descritiva das respostas aos diferentes itens do CDDQ34q, obtidas no pré-teste. Seguidamente, realiza-se uma análise fatorial exploratória dos 32 itens do CDDQ34q com recurso à Análise de Componentes Principais, sem a inclusão dos itens de validade 7 e 12. Por último apresenta-se o estudo da consistência interna (coeficientes de Alfa de Cronbach) dos fatores obtidos e os resultados da análise estatística descritiva.

Referem – se aqui somente alguns resultados da análise descritiva dos itens do CDDQ34q; o quadro completo pode ser consultado no anexo 5.

As médias dos itens variam entre os pontos 2.43 (item 2) e 5.94 (item 10) e cerca de um terço encontram-se relativamente próximas da respetiva mediana e moda ( $diferença \leq 0.5$ ). Trata-se, nomeadamente, do item 4 que pertence à categoria principal Prontidão, e dos itens 13 a 15 e 17 a 22 que integram a Falta de Informação. A análise dos mínimos e máximos permite verificar que a amplitude das respostas possíveis está representada em todos os itens. O estudo da distribuição das frequências das respostas pelos pontos da escala revela também que para qualquer um dos itens existem respostas em todos os pontos da escala. A sua distribuição é, no entanto, fortemente assimétrica para alguns dos itens. A análise da medida de dispersão dos dados permite verificar que esta varia entre 1.87 (item 29) e 2.78 (item 17). A comparação entre a média

dos itens e o respetivo desvio padrão, permite concluir que em menos de metade dos itens (14 dos 32) este último apresenta um valor inferior à metade da correspondente média (itens 4 a 6, 10-15, 18-22 e 24). Valores mais próximos destas duas medidas são observáveis nos itens 2, 33 e 29.

No próximo passo do estudo do CDDQ34q é conduzida uma análise fatorial exploratória. O quadro 3.5 apresenta os resultados da análise das componentes principais.

**Quadro 3.5:** CDDQ - Análise dos Componentes Principais com restrição a 5 fatores com rotação Varimax

	Fatores				
	1	2	3	4	5
Fm1	.138	.110	.730	.110	-.069
Fm2	-.052	.099	.625	.017	-.269
Fm3	.188	.159	.625	-.098	.109
Ig4	.253	.199	.346	.629	.061
Ig5	.184	.095	-.020	.619	.238
Ig6	.149	.014	-.046	.807	.037
Cd8	.186	.133	.524	.121	.345
Cd9	-.087	-.048	.181	-.019	.675
Cd10	.164	-.020	-.099	.065	.710
Cd11	-.023	-.026	-.226	.258	.622
Eptd13	.651	-.007	.043	.370	-.071
Eptd14	.627	.046	.040	.453	-.017
Eptd15	.617	.166	.036	.368	.129
S16	.562	.222	.375	.024	.008
S17	.613	.176	.190	.138	.015
S18	.690	.218	-.084	.123	-.038
S19	.711	.283	.056	.072	.087
Oc20	.759	.072	.154	.066	-.153
Oc21	.753	.092	.065	-.120	.018
Oc22	.669	.277	.118	.161	.006
Mia23	.637	.305	.029	.211	-.110
Mia24	.725	.146	.140	.021	.029
Ipf25	.141	.489	.356	.225	-.169
Ipf26	.178	.650	.089	.074	.088
Ipf27	.480	.535	.124	-.057	.114
Ci28	.168	.639	-.083	-.010	.026
Ci29	.125	.489	.384	-.149	-.078
Ci30	.135	.511	.253	.129	.055
Ci31	.255	.546	.063	.045	.020
Ci32	.305	.516	.170	.091	-.128
Ce33	-.034	.694	.075	-.014	-.148
Ce34	.159	.731	.088	.127	.017

No que se refere às condições para uma análise fatorial e em termos quantitativos, o número de participantes da amostra ( $n=251$ ) falha em atingir os 300 casos sugeridos por Tabachnick e Fidell (1996). Contudo, a obtenção de um índice de Kaiser-Meyer-Olkin de 0.86, relativamente à adequação da amostra, e um teste de esfericidade de Bartlett com significância estatística ( $p < 0.001$ ) confirmam o caráter fatorial da matriz de correlações.

Foram realizadas análises fatoriais em Componentes Principais, com recurso a rotação Varimax. A solução rodada, com restrição a 5 fatores, explica um total de 52.151% da variância, com um respetivo contributo de 27.999% do fator I, de 8.965% do II, 5.553% do fator III, de 5.171% do IV e de 4.464% do fator V. Os cinco fatores apresentam valores próprios superiores a 1, respetivamente 8.96, 2.87, 1.78, 1.66 e 1.43 (Maroco, 2003).

Tendo por base o critério de McCrae e Costa (1994 cit in Alarcão & Gaspar, 2007) foram consideradas significativas as saturações acima de .30. Conforme pode ser verificado no quadro 3.5, a análise das saturações fatoriais dos itens em cada um dos 5 componentes mostra uma estrutura fatorial que reproduz duas das categorias principais, bem como as três subcategorias que compõem a terceira categoria principal, tal como são concebidas no modelo teórico subjacente ao instrumento.

Designadamente e no que se refere aos doze itens pertencentes à categoria principal Falta de Informação no instrumento original, a saber os itens 13 a 24, todos saturam fortemente no fator I (.562 a .759). Analogamente, os dez itens iniciais da categoria principal Informação Inconsistente, item 25 a 34, saturam de forma significativa no fator II (.489 a .731). Relativamente aos restantes, os itens 1, 2 e 3 saturam no fator III (.625 a .730), replicando a Falta de Motivação do instrumento original e os itens 4, 5 e 6 (.619 a .807) reproduzem a Indecisão Generalizada (Fator IV). Os itens 9 a 11 saturam fortemente no fator V (.622 a .710), à semelhança do que acontece na componente Crenças Disfuncionais. Após cuidadosa ponderação, o item remanescente, item 8, (.345) foi

deliberadamente incluído no fator V, apesar da sua saturação ser mais elevada no fator III (.524).

No que respeita a soluções alternativas, o ensaio de uma segunda solução com restrição a 5 fatores e rotação Oblíqua, não revelou resultados aceitáveis. Para além de uma distribuição idêntica dos itens à acima descrita para os fatores I e II e inversão da ordem dos fatores III e IV, o fator V, composto pelos itens 4, 5 e 6, apresentou saturações significativas de sinal negativo (-.822 a -.616). O mesmo foi verificado para os itens 13, 14 e 15, integrantes no fator I, embora com menor significância (-.402 a -.303). A matriz das correlações entre os componentes mostrou uma correlação de .383 para os componentes I e II e valores abaixo de .30 para as restantes correlações.

Numa tentativa de solução inicial, sem restrição de fatores, tanto com rotação Oblíqua como Varimax, o programa falhou em apresentar a matriz dos componentes rodados. Através da solução não rodada foram obtidos 8 componentes com valores próprios superiores a 1, e que explicam 62.384% da variância. Com a finalidade de obter a solução mais satisfatória (cf. Alarcão, 2007) procedeu-se à análise da consistência interna, através do cálculo do coeficiente de Cronbach (*alfa*).

O quadro 3.6 mostra os resultados da comparação entre a solução final adotado e a solução inicial não rodada. O cálculo do coeficiente de Cronbach (*alfa*) relativamente aos fatores não restritos revela resultados claramente menos satisfatórios do que aqueles apurados para a solução adotada, com exceção do fator 1 onde o valor de *alfa* se mantém inalterado em ambas as soluções.

Apresentam-se ainda os resultados alternativos para os fatores III e V, respetivamente com e sem inclusão do item 8. Através da leitura dos resultados podemos concluir que o valor de *alfa* baixa em ambas as situações após a inclusão do referido item.

**Quadro 3.6:** CDDQ- medidas descritivas e consistência interna para a solução rodada a 5 fatores e o modelo não rodado e não restrito (n=251)

Solução com rotação Varimax, restrita a 5 fatores	Fator	Número de itens	Média	Desvio Padrão	Alfa de Cronbach
		Fator I – Falta de Informação	12	4.80	1.63
	Fator II – Informação Inconsistente	10	3.45	1.43	.839
	Fator III – Falta de Motivação	3	3.06	1.73	.644
	Fator III – com inclusão do item 8	4	3.35	1.58	.616
	Fator IV – Indecisão Generalizada	3	5.35	1.89	.705
	Fator V – Crenças Disfuncionais	4	4.84	1.51	.494
	Fator V – sem inclusão do item 8	3	5.06	1.68	.552
Solução não rodada sem restrição de fatores	Fator I (itens 4,8,13-28, 30-32 e 34)	22	4,40	1,37	.915
	Fator II (itens 29 e 33)	2	2,68	1,7	.583
	Fator III (itens 5,6,9,11)	4	5,08	1,51	.512
	Fator IV (itens 1-3)	3	3.06	1.73	.644
	Fator V (itens 9 e 10)	2	9,41	3,40	.358
	Fator VI	-	-	-	-
	Fator VII	-	-	-	-
	Fator VIII	-	-	-	-

Face a estes resultados e apesar das fragilidades já referidas, decidimos manter a estrutura de 5 fatores que se aproxima mais da estrutura do instrumento original, ainda que a solução de 8 componentes explicasse maior quantidade de variância, não oferecia segurança quanto à sua consistência interna (cf. Alarcão, 2007).

No que se refere aos valores pouco satisfatórios de alfa dos fatores III - Falta de Motivação (.64) e V- Crenças Disfuncionais (.49) importa referir que os valores encontrados na literatura são semelhantes. Silva e Ramos (2008) referem que os baixos valores de alfa relativamente a estas duas escalas são recorrentes na literatura acerca do instrumento (cf. Gati et al., 1996a; Gati et al., 2000). No

seu estudo do CDDQ, estes autores encontraram valores de alfa de .68 e .52., respectivamente para estas duas escalas. Simões (2010) calculou valores de alfa semelhantes com .70 para a Falta de Motivação e .56 para as Crenças Disfuncionais.

O cálculo de alfa de Cronbach revelou um valor de .90 para o total do CDDQ. A variação de alfa em caso de eliminação de um dos itens é reduzida. Os valores encontrados oscilam entre .893 e .905, revelando boa consistência interna do CDDQ34q. Para a correlação item total - corrigido (Ritc) e tendo em conta as recomendações de Streiner e Norman (1989 cit in Alarcão & Gaspar, 2007), foi adotado o critério de aceitação de valores iguais ou superiores a .20. Os itens 2 (escala Falta de Motivação) 9, 10 e 11 (escala Crenças Disfuncionais) falham em cumprir o referido critério, já que apresentam valores de Ritc de, respectivamente, .159, .028, .151 e .028. Os restantes valores de correlação item - total corrigido situam-se entre .292 (item 33) e .657 para o item 19.

Clarificados os motivos que nos levam a adotar uma estrutura menos diferenciada do CDDQ34q que aquela que é proposta na taxonomia das dificuldades de tomada de decisão e que encontra a sua representação na versão portuguesa do instrumento (Silva, 2005) e no estudo de Silva e Ramos (2008), passamos a descrever os métodos e resultados das análises prévias conduzidas.

Tendo em conta o conjunto de informações prévias apresentadas relativamente ao CDDQ no ponto anterior deste trabalho, aqui somente se referem as medidas descritivas, indicadores da normalidade e consistência interna relativamente às escalas do instrumento no momento inicial.

As análises, conduzidas para observar o desempenho do CDDQ na amostra dos jovens estudados, foram realizadas com recurso aos dados originais, sem substituição de informação omissa (*missings*).

Embora esta informação não conste aqui sob formato de quadro, foram realizadas análises que confirmaram que a amplitude possível de respostas (escala Likert de nove pontos) foi utilizada em todos os itens do instrumento.

**Quadro 3.7:** Estatísticas descritivas, teste da normalidade de Shapiro - Wilk e consistência interna das dimensões do CDDQ.

Dimensões	Mín/ Máx	P.M.	Média	D.P.	Teste de Normalidade			Alfa de Cronbach	N
					Estatística	Graus de liberdade	p		
Falta de Informação	12/ 107	60	58.02	20,36	.992	165	.531	.93	173
Informação Inconsistente	10/76	50	36,07	14,81	.973	165	.003	.86	174
Falta de Motivação	3/23	15	9.03	5,05	.920	165	.000	.66	177
Indecisão Generalizada	3/27	15	16.40	5,73	.977	165	.007	.72	175
Crenças Disfuncionais	4/36	20	19.52	6,02	.988	165	.186	.51	174

O quadro 3.7 permite realizar uma apreciação do grupo total sob estudo relativamente às diferentes dimensões das dificuldades na tomada de decisão antes do início da intervenção. Ressalta o baixo valor das médias, tanto na componente principal Informação Inconsistente como na escala Falta de Motivação, quando comparados com o ponto médio teórico. As médias da Falta de Informação e das Crenças Disfuncionais situam-se ambas próximas do ponto médio, embora ligeiramente abaixo do valor deste. Somente no caso da escala Indecisão Generalizada observamos um valor da média acima do ponto médio teórico.

Os resultados do teste de Shapiro –Wilk indicam não - normalidade da distribuição para a componente principal Informação inconsistente e para as escalas Falta de Motivação e Indecisão Generalizada. A tentativa da transformação das variáveis para a obtenção de uma distribuição normal dos resultados, não foi bem sucedida.



Os valores de alfa apurados são próximos dos indicados no ponto anterior deste capítulo, embora se verifique um ligeiro incremento em todas as dimensões do instrumento. Globalmente, os sujeitos da amostra percebem-se como estando muito motivados para a tomada de decisão de carreira e como possuindo pouca informação inconsistente, quer esta resulte de informação contraditória quanto ao Eu e ao meio, quer se deva a conflitos internos ou externos. Paralelamente, os jovens avaliam-se como apresentando um estado de Indecisão Generalizada comparativamente elevado.

### **3.10.2. Career Exploration Survey**

O estudo do CES incide sobre a exposição das estatísticas descritivas e dos resultados das análises prévias, referentes ao desempenho do instrumento na amostra.

#### *3.10.2.1. Análise Descritiva e da Consistência Interna do Instrumento na Amostra*

As análises conduzidas para observar o desempenho do CES na amostra dos jovens estudados são realizadas com recurso aos dados originais, sem substituição da informação omissa, e reportam-se aos dados colhidos no momento 1.

As estatísticas descritivas dos 52 itens que constituem o instrumento, os indicadores da normalidade da distribuição das respostas, bem como os resultados que se reportam à consistência interna são resumidos aqui. O quadro completo das análises pode ser consultado no anexo 6.

As médias dos itens 1 a 43, que assumem formato Likert de cinco pontos, variam entre 1.94 (item 12) e 3.89 (item 42). Quanto aos restantes itens (formato Likert de sete pontos), os valores da média situam-se entre 3.21 (item 44) e 4.77 (item 50). Com exceção dos itens 12, 25 e 33, mediana e média assumem valores próximos (diferença < 0.5). Os valores de Desvio Padrão para os itens com formato Likert de 5 pontos variam entre 0.88 (item 2) e 1.32 (item 18). Os

restantes oscilam entre 1.29 (item 45) e 1.80 (item 48). O valor do Desvio Padrão ultrapassa metade da respetiva média nos itens 7, 12, 13, 16 e 17.

A análise de mínimos e máximos indica que a amplitude das respostas possíveis foi utilizada em todas os itens, com exceção do 44, onde não se verificam respostas no ponto máximo (7) da escala.

O alfa de Cronbach para o total do instrumento situa-se em .925. O CES apresenta grande homogeneidade, visível através da baixa oscilação dos valores que o alfa assume quando se retira um dos itens (.922 - .926). Seguindo os critérios apontados por Streiner e Norman (1989 cit in Alarcão & Gaspar, 2007)) para a correlação item total - corrigido (Ritc), somente o item 44 (.145) não atinge o valor recomendado de .20. Os restantes valores do instrumento para a correlação item - total corrigido situam-se entre .203 (item 44) e .651 no caso do item 33.

**Quadro 3.8:** Estatísticas descritivas e consistência interna das escalas do CES

Dimensões	Escalas	Mín/ Máx	P.M.	Média	D.P.	Alfa de Cronbach	N
<b>Crenças de Exploração Vocacional</b>	Estatuto de Emprego (EE)	3/14	9	9.03	2.32	.78	174
	Certeza dos Resultados (CR)	3/15	6	8.15	3.14	.86	175
	Instrumental. Externa (IE)	11/52	33	34.60	8.88	.91	172
	Instrumental. Interna (II)	4/20	12	13.29	3.29	.83	174
	Import. da Posição Pref. (IMP)	3/15	9	10.88	2.69	.77	173
<b>Comportamentos de Exploração Vocacional</b>	Quantidade de Informação (QI)	3/14	9	8.11	2.41	.80	173
	Exploração Sistem. Intenc. (ESI)	2/9	6	4.24	1.82	.62	176
	Exploração do Meio (EM)	4/19	12	8.84	3.62	.79	174
	Exploração Si Próprio(a) (ESP)	5/25	15	13.84	4.55	.78	176
<b>Reações à Exploração Vocacional</b>	Satisfação com Informação (SI)	3/14	9	8.64	2.47	.80	177
	Stress com a Exploração (SE)	4/24	16	14.98	4.10	.73	170
	Stress com a Decisão (SD)	4/28	16	18.47	5.69	.89	175

O quadro 3.8 apresenta os resultados referentes às estatísticas descritivas das escalas do CES bem como os valores relativamente à sua consistência interna.

Como se pode observar, os valores da consistência interna (coeficiente de alfa de Cronbach) das doze escalas do Career Exploration Survey são geralmente bons ou aceitáveis ( $\alpha > .70$ ).

As escalas da componente das crenças revelam valores de alfa aceitáveis para o Estatuto de Emprego ( $\alpha = .78$ ) e a Importância da Posição Preferida ( $\alpha = .78$ ) e bons para as restantes três escalas (.83 até .91).

Quanto à componente do processo de exploração, a Quantidade de Informação apresenta um bom valor de alfa ( $\alpha = .80$ ). As restantes escalas apresentam valores aceitáveis para a Exploração de si Próprio e do Meio, com respetivo alfa de .78 e .79, e um valor abaixo do desejável para a escala Exploração Sistemática Intencional ( $\alpha = .62$ ). As escalas do instrumento que pertencem à componente das reações à exploração apresentam bons valores de alfa (.80 e .89), com exceção da escala Stress com a Exploração ( $\alpha = .73$ ) que apresenta uma consistência interna aceitável.

Analisando brevemente as médias das escalas em comparação com o ponto médio teórico, constatamos que os sujeitos da amostra total apresentam crenças favoráveis relativamente à exploração, mas evidenciam poucos comportamentos de exploração. Apresentam elevados níveis de stress em relação à decisão mas percebem pouco stress com a exploração.

### **3.11. Instrumentos e Metodologias de Análise**

As análises iniciais foram efetuadas com recurso ao *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS 15.0). Foram conduzidas as análises exploratórias relativamente aos resultados dos CES e do CDDQ na amostra, calculadas as estatísticas descritivas, e efetuadas as análises relativamente à consistência

interna. O mesmo se aplica às análises das médias das escalas do CDDQ dos dois grupos nos três momentos de recolha dos dados (estatística de Mann-Whitney), bem com ao cálculo da ordem média (teste de Friedman) e à estatística do teste de Wilcoxon.

Na segunda fase das análises utilizaram-se os seguintes procedimentos.

As análises estatísticas preliminares, referidas com pormenor no ponto anterior, foram realizadas com recurso aos *softwares* STATA 11 e SYSTAT 13 e aos testes de Little, Mardia e D'Agostino.

A estabilidade da mudança foi estimada com recurso à estatística gama ( $\gamma$ ) de Foulkes e Davies (1981) mediante a aplicação do *software* TIMEPATH.

As mudanças nos comportamentos de exploração (Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio) e nos seus preditores, fixos e variantes no tempo, foram testadas numa abordagem de modelação hierárquica ou multinível com recurso ao *software* HLM7.0 (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2010). Os valores foram centrados de forma a fazer coincidir o início da escala temporal no momento em que o estudo começou.

A abordagem exploratória, conduzida para traçar os perfis de resposta diferenciada ao programa aplicado, foi levada a cabo com recurso ao SPSS 15.

Os documentos produzidos pelos jovens foram tratados de duas maneiras distintas. Em primeiro lugar, as respostas obtidas nas fichas de autoavaliação e nos tópicos dos portfolios foram introduzidas na base de dados sob forma de categorias e tratados quantitativamente com recurso ao SPSS 15. No caso das questões de resposta aberta, foram igualmente criadas categorias para facilitar a apresentação e interpretação dos resultados obtidos. Adicionalmente, uma amostra dos portfolios foi analisada com recurso a uma abordagem generalista qualitativa.

As respostas dos pais aos questionários foram primeiramente convertidos em categorias numéricas para facilitar o seu tratamento estatístico e, seguidamente, analisadas mediante o SPSS 15.

Por último, a análise dos questionários dos professores foi realizada com recurso á análise de conteúdo (Bardin, 1977/2009) sem utilização de um software específico para o efeito.



## **4. RESULTADOS**

---





Delineados todos os passos relacionados com a recolha dos dados, as condições associadas e o processo de análises prévias, procuramos neste capítulo analisar as hipóteses e responder às diferentes questões de investigação que acima enunciámos.

Parte substancial deste capítulo é dedicada à apresentação dos resultados das análises quantitativos que decorrem das hipóteses levantadas.

A parte final desta secção do trabalho está dedicada à exposição dos resultados da análise e interpretação, por metodologias qualitativas, dos dados recolhidos no âmbito da presente investigação e junto dos diversos intervenientes.

#### **4.1. O Impacto da Intervenção nas Dificuldades de Tomada de Decisão**

Pretendemos apresentar aqui os resultados que nos permitem tomar uma decisão relativamente à hipótese 1, referente à diminuição do valor das médias calculadas para as categorias do Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira, ao longo do tempo.

Tendo em conta os resultados da análise fatorial exploratória do CDDQ (cf. ponto 3.10.1.1.), apresentam-se os resultados obtidos nos três momentos temporais para as categorias de dificuldades, que se situam antes do início do processo de tomada de decisão no modelo teórico (Falta de Motivação, Indecisão Generalizada e Crenças Disfuncionais) e para as componentes principais “Falta de Informação” e “Informação Inconsistente”. Estas duas últimas referem-se a dificuldades que podem surgir durante o processo de tomada de decisão de carreira.

Num primeiro passo, analisa-se a equivalência dos dois grupos, experimental e de controlo, no momento pré intervenção. Posteriormente apresentam-se as medidas descritivas nos três momentos temporais, bem como os resultados dos testes para a comparação de medidas repetidas para ambos os grupos.

Uma vez que a análise exploratória dos dados revela não estarem cumpridos os pressupostos subjacentes à utilização de teste paramétricos (cf. ponto 3.10.1.1.), optamos pela aplicação das alternativas disponíveis na presença de dados com distribuição não normal.

A análise da equivalência dos dois grupos no momento 1 foi conduzida através do teste de Mann Whitney, para comparação de grupos independentes. Este teste utiliza ordens médias em vez de médias e desvios padrão. Os resultados, bem como a estatística do teste (U) e o valor da prova (p), podem ser observados no quadro 4.1 que se apresenta abaixo.

**Quadro 4.1:** Medidas descritivas de pré intervenção do CDDQ e estatísticas do Teste de Mann Whitney (U) para comparação de grupos independentes

	Grupo experimental			Grupo de controlo			U	Valor da prova p
	N	Ordem média	Soma de ordens	N	Ordem média	Soma de ordens		
Falta de Informação (FIF)	78	90.25	7039.50	95	84.33	8011.50	3451.50	0.439
Informação Inconsistente (IIC)	76	84.98	6458.50	98	89.45	8766.50	3532,500	0.561
Falta de Motivação (FM)	79	85.49	6753.50	98	91.83	8999.50	3593,500	0.411
Indecisão Generalizada (IG)	77	96.39	7422.00	98	81.41	7978.00	3127,000	0.052
Crenças Disfuncionais (CD)	77	96.14	7402.50	97	80.64	7822.50	3069,500	0.044

Como se depreende pela leitura do quadro 4.1, os dois grupos sob estudo são parcialmente equivalentes no momento inicial. Contudo, relativamente à Indecisão Generalizada e às Crenças Disfuncionais, ambas dimensões das dificuldades de decisão de carreira que podem surgir antes do início do processo, os jovens do grupo experimental apresentam valores claramente mais elevados do que os seus congéneres do grupo de controlo. No entanto, esta diferença somente assume significância estatística no caso das Crenças Disfuncionais ( $p=0.44$ ). Podemos assim

afirmar que os primeiros apresentam mais dificuldade generalizada em tomar decisões e mostram possuir um maior número de expectativas ou crenças irracionais acerca das decisões de carreira.

À semelhança do teste de Mann Whitney, as estatísticas, utilizadas para as análises posteriores dos resultados do CDDQ, tampouco se baseiam no estudo de médias e desvios padrão. Contudo, e dada a maior facilidade da interpretação destes resultados, consideramos conveniente a apresentação destes elementos. Assim, estas duas medidas constam, para cada um dos grupos e momentos no tempo, no quadro 4.2, abaixo representado. Igualmente com o intuito de facilitar a leitura e interpretação dos resultados apresentados, voltamos a incluir a referência ao ponto médio de cada uma das escalas.

**Quadro 4.2:** Estatísticas Descritivas do CDDQ, grupo experimental e de controlo ao longo do tempo

CDDQ	P. M.	Momento 1				Momento 2				Momento 3			
		Experimental		Controlo		Experimental		Controlo		Experimental		Controlo	
		(n = 76-79)	(n=95-98)	(n = 75-80)	(n=97)	(n = 78- 81)	(n=97- 99)						
		Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP
FIF	60	59.26	19.81	57.01	20.85	58.67	18.10	54.67	18.36	54.73	19.81	52.12	18.61
IIC	50	35.23	14.59	36.72	15.03	39.48	14.28	36.75	14.79	40.77	14.59	38.73	15.40
FM	15	8.76	5.16	9.26	4.97	8.69	4.78	8.51	4.27	9.28	5.16	9.20	4.80
IG	15	17.39	5.18	15.62	6.04	16.91	5.40	15.34	5.39	16.84	5.18	15.79	5.70
CD	20	20.44	5.42	18.78	6.38	20.54	6.44	18.09	6.16	19.52	5.42	18.22	6.04

Resumindo, podemos afirmar que, no momento 1, os jovens de ambos os grupos reportam níveis aproximadamente médios de dificuldades na tomada de decisão devido à falta de informação mas, simultaneamente, baixa perceção de dificuldades originadas em informação contraditória acerca do Eu e do mundo ou em conflitos de natureza interna ou externa. Ambos os grupos percecionam-se

como possuindo elevada motivação para tomar uma decisão. A escala de Indecisão Generalizada é a única do instrumento onde as médias apuradas se situam acima do ponto médio para ambos os grupos.

Apreciando a evolução das médias ao longo do tempo verifica-se uma diminuição constante das dificuldades na tomada de decisão devidos à falta de informação e um incremento de dificuldades resultantes da perceção de conflitos de ordem diversa. Relativamente aos valores do grupo experimental, a diferença registada é maior entre o momento 1 e o momento 2, enquanto o incremento no grupo de controlo se verifica entre o 2º e o 3º momento de medição. O grupo experimental apresenta um ligeiro aumento das médias relativamente à Falta de Motivação e uma diminuição nas escalas Indecisão Generalizada e Crenças Disfuncionais. No grupo de controlo verifica-se uma manutenção das médias na Falta de Motivação e Indecisão Generalizada e uma ligeira diminuição nas Crenças Disfuncionais.

Passamos agora à apresentação dos resultados do teste de Friedman, alternativa não - paramétrica disponível para a análise de medidas repetidas. Esta estatística, ao contrário da ANOVA de medidas repetidas, inviabiliza a apreciação simultânea do efeito do tempo e do grupo.

**Quadro 4.3:** CDDQ - Ordem média, estatística do teste de Friedman ( $\chi^2$ ) e valor da prova (p).

	Grupo experimental						Grupo de controlo					
	N	Ordem Média			$\chi^2$	p	N	Ordem Média			$\chi^2$	p
		M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>				M <sub>1</sub>	M <sub>2</sub>	M <sub>3</sub>		
Falta de Informação	71	2.14	2.04	1.82	3.763	0.152	90	2.20	2.14	1.66	16.476	<0.001
Informação	67	1.89	2.15	1.96	2.559	0.278	92	1.95	2.00	2.05	0.459	0.795
Inconsistente												
Falta de Motivação	71	2.01	2.02	1.97	0.104	0.949	94	1.99	1.87	2.14	3.93	0.141
Indecisão	72	2.07	1.99	1.94	0.618	0.734	94	2.05	2.01	1.94	0.622	0.733
Generalizada												
Crenças	74	2.09	2.07	1.84	2.83	0.243	93	2.11	1.99	1.90	2.092	0.351
Disfuncionais												

A leitura do quadro 4.3 permite a conclusão que somente se verificou uma alteração significativa dos resultados em função do tempo no grupo de controlo e relativamente à categoria Falta de Informação. Todas as restantes mudanças verificadas não apresentam significância estatística.

Relativamente a Hipótese 1 da investigação, podemos concluir, desde já, que não foi possível encontrar evidências que permitem a rejeição da Hipótese 0, ausência de diferenças entre as médias das escalas do CDDQ ao longo do tempo e em função da intervenção.

Na sequência dos resultados do teste de Friedman e com o intuito de apurar entre que momentos temporais se situam as diferenças significativas averiguadas, procedeu-se à aplicação do teste de Wilcoxon que realiza a comparação por pares, dos momentos entre si. Consequentemente e de forma a ajustar o nível de significância, aplica-se a correção e Bonferroni de modo que o valor da prova passa a ser significativo quando  $p < 0.017$ . Os resultados apresentam-se no quadro 4.4. abaixo exposto.

**Quadro 4.4:** CDDQ - Estatística do teste de Wilcoxon (Z) e valor da prova (p).

	Grupo de Controlo					
	M2 - M1		M3 - M1		M3 - M2	
	Z	p	Z	p	Z	p
CDDQ						
Falta de Informação	-1.07	0.284	-3.16	0.002	-2.34	0.019

Observa-se que no grupo de controlo e relativamente à Falta de Informação decorre uma mudança significativa entre o momento 1 e momento 3 ( $Z = -3,16$ ;  $p < 0.003$ ). Os outros dois contrastes não revelam a ocorrência de alteração significativa.

Uma vez que as estatísticas apresentadas não permitem a comparação direta da evolução dos dois grupos no tempo, recorreremos à aplicação do teste de Mann Whitney para comparação de grupos independentes no momento 2 e momento 3. Os resultados podem ser observados no quadro 4.5. que se apresenta de seguida.

**Quadro 4.5:** CDDQ: Estatísticas do Teste de Mann Whitney (U) para comparação de grupos independentes e valor da prova (p) no momento 2 e 3.

	Momento 2					Momento 3						
	Grupo experimental (n = 75-80)		Grupo de controlo (n=97)		U	p	Grupo experimental (n = 78- 81)		Grupo de controlo (n=97- 99)		U	p
	Ordem Média	Somas Ordem	Ordem Média	Ordem			Ordem Média	Somas Ordem	Ordem Média	Ordem		
FIF	92,22	7377.5	86.35	8375.5	3622.5	0.448	96.75	7837.0	85.38	8453.0	3503.0	0.145
IIC	92,75	7377.5	85.91	8333.0	3580.0	0.376	94.72	7672.5	86.10	8437.5	3586.5	0.267
FM	89,72	7177.5	88.41	8575.5	3822.5	0.865	89.48	7247.5	91.34	9042.5	3926.5	0.811
IG	96,73	7738.5	82.62	8014.5	3261.5	0.068	94.97	7692.5	86.84	8597.5	3647.5	0.297
CD	99,59	7967.0	80.27	7786.0	3033.0	0.012	98.05	7942.0	84.32	8348.0	3398.0	0.078

A leitura do quadro 4.5 permite a conclusão que as diferenças estatisticamente significativas, existentes entre os dois grupos no momento 1 e relativamente à Indecisão Generalizada e às Crenças Disfuncionais, deixaram de existir no momento 3.

Podemos concluir assim que, apesar do teste de Friedman não revelar diferenças significativas no tempo entre as ordens médias do grupo experimental, se registou evolução positiva no sentido de uma aproximação do grupo experimental ao grupo de controlo. Recordamos que este último apresentava resultados mais favoráveis relativamente a estas duas escalas no momento inicial. Os jovens do grupo experimental diminuíram a sua dificuldade generalizada em tomar decisões bem como as expectativas ou crenças irracionais acerca das

decisões de carreira. Paralelamente mantiveram os mesmos níveis de motivação para a tomada de decisão e diminuíram as dificuldades resultantes de falta de informação. A sua percepção acerca da existência de informação contraditória ou conflituosa que pode interferir no processo da tomada de decisão aumentou ao longo da intervenção. Estes resultados serão discutidos mais exaustivamente no ponto seguinte do presente trabalho.

#### **4.2. O Estudo da Mudança na Exploração Vocacional: Análises Preliminares**

Neste ponto do presente trabalho apresentam-se os resultados preliminares relativamente às escalas do CES que registaram mudanças em função do tempo e do programa, e à normalidade univariada e multivariada das escalas que serão variáveis dependentes nas análises principais.

Em primeiro lugar realizaram-se análises de modelação hierárquica com recurso ao software HLM 7 (Raudenbush, Bryk, & Congdon, 2010) para averiguar a existência de diferenças significativas, ao longo do tempo e em função da condição de tratamento, para todas as escalas do CES. Tal informação é indispensável para a tomada de decisão relativamente às variáveis a incluir no estudo da estabilidade da mudança. Reveste-se igualmente de importância fundamental para averiguar quais as variáveis da componente das crenças que registam mudanças significativas, quer somente em função do tempo, quer com um efeito diferencial de eficácia para o grupo experimental. Esta informação é imprescindível para a tomada de decisão, relativamente às crenças que poderão ser testadas como preditores variáveis no tempo, no processo da modelação da mudança. O quadro com a apresentação completa da respetiva informação estatística poderá ser consultado no anexo 7.

Sinteticamente, regista-se mudança significativa, em função do tempo e com maior eficácia para o grupo experimental quando comparado com o grupo de

controle, em todas as escalas da dimensão do processo de exploração vocacional, Quantidade de Informação (QI), Exploração Sistemática Intencional (ESI), Exploração do Meio (EM) e Exploração de Si Próprio(a) (ESP). O mesmo constata-se para a escala Estatuto de Emprego (EE) da componente das crenças de exploração e na reação afetiva Satisfação com a Informação (SI).

As crenças Certeza dos Resultados de Exploração (CR), Instrumentalidade Externa (IE) e Instrumentalidade Interna (II) registam mudança significativa em função do tempo, mas não se observa vantagem para o grupo experimental.

A crença Importância da Posição Preferida (IMP) e as reações Stress com a Exploração (SE) e Stress com a Decisão (SD) não revelam mudança significativa.

Em conformidade, a Importância da Posição Preferida não é considerada como preditora psicológica na modelação da mudança das variáveis QI, ESI, EM e ESP.

As análises, apresentadas a seguir, são realizadas somente para as escalas onde se regista mudança significativa ao longo do tempo e maior eficácia para o grupo experimental.

Com recurso ao *software SYSTAT 13*, foram realizadas análises para testar, para cada um dos pontos no tempo, a eventual existência de um padrão particular de omissão de dados a partir do teste de Little. A existência de um padrão não aleatório de missings colocaria sérios entraves à análise seguinte dos dados. Assim, espera-se que o padrão de omissão seja de *Missing at Random* ou *Missing Completely at Random*. O teste de Little dirige-se a esta última situação. Os resultados são apresentados no quadro 4.6.

Como se pode observar, não se rejeita a hipótese do padrão de omissão dos dados ser aleatório. Dada a reduzida percentagem de informação omissa e a sua distribuição aleatória na amostra, não será utilizado nenhum procedimento para a substituição dos dados em falta (Maia et al., 2010; Raudenbush, 2001).



**Quadro 4.6:** Escalas CES - Número e percentagem de *missings*, estatística  $\chi^2$  do teste de Little e valor da prova (n=82); MCAR=*Missing Completely at Random*

		Escalas CES					
		QI	ESI	EM	ESP	EE	SI
Momento 1	N	78	79	78	79	77	80
	Missings: n (%)	4 (4,9%)	3 (3,7%)	4 (4,9%)	3 (3,75)	5 (6,1%)	2 (2,4%)
Momento 2	N	76	80	80	79	77	80
	Missings: n (%)	6 (7,3%)	2 (2,4%)	2 (2,4%)	3 (3,7%)	5 (6,1%)	2 (2,4%)
Momento 3	N	78	80	81	81	80	81
	Missings: n (%)	4 (4,9%)	2 (2,4%)	1 (1,2%)	1 (1,2%)	2 (2,4%)	1 (1,2%)
MCAR	$\chi^2_{(6)}$	6.553	4.733	4.765	2.008	4.328	4.747
	p	.477	.578	.574	.919	.632	.577

No passo seguinte foram realizados testes de normalidade com recurso ao software *STATA 11*. Foi aplicado o teste de D'Agostino que examina a assimetria e o achatamento, individualmente e em cada ponto do tempo para cada uma das variáveis, e posteriormente realiza um teste conjunto (de assimetria e achatamento) para cada ponto de tempo e variável (D'Agostino, Belanger, & D'Agostino, 1990). Os resultados apresentam-se no quadro 4.7.

Como se pode observar, registam-se situações pontuais de violação da normalidade. Uma no momento 3 para a escala Exploração Sistemática Intencional ( $\chi^2=7.71$ ; p = . 021), outra no momento 1 para a Exploração do Meio ( $\chi^2=6.21$ ; p = . 045) e a terceira no momento 2 e para a escala Exploração de Si Próprio(a) ( $\chi^2=8.370$ ; p = . 015).

**Quadro 4.7:** Escalas CES – Resultados descritivos, estatística do teste de D'Agostino ( $\chi^2$ ) e valor da prova (p).

Tempo	Parâmetros	Escalas CES					
		QI	ESI	EM	ESP	EE	SI
Momento 1	Assimetria	.636	.060	.059	.711	.490	.355
	Achatamento	.824	.253	.079	.471	.726	.161
	$\chi^2$	.027	4.840	6.21	.670	.61	2.920
	p	.872	.089	.045	.715	.737	.233
Momento 2	Assimetria	.503	.412	.705	.003	.951	.206
	Achatamento	.856	.102	.967	.332	.952	.832
	$\chi^2$	.490	3.470	.09	8.370	.001	1,700
	p	.783	.176	.956	.015	.996	.423
Momento 3	Assimetria	.463	.014	.403	.809	.634	.201
	Achatamento	.641	.106	.053	.092	.221	.643
	$\chi^2$	.770	7.71	4.51	3.000	1,78	1.910
	p	.679	.021	.105	.223	.411	.386

Na continuação foi testada a normalidade multivariada da estrutura dos dados (teste de Mardia para simetria e achatamento multivariado) com recurso ao *software SYSTAT 13*. O quadro 4.8. apresenta os valores da simetria e achatamento para cada uma das variáveis e o valor da prova (p).

**Quadro 4.8:** Escalas CES - Estatística do teste de Mardia (normalidade multivariada): assimetria, achatamento e respetivo valor da prova (p).

	Escalas CES					
	QI	ESI	EM	ESP	EE	SI
Assimetria	9.254	15.553	30.584	16.116	8.754	11.042
p	.508	.113	.001	.096	.556	.354
Achatamento	-.328	-.874	.048	-.958	.292	-.070
p	.743	.382	.962	.338	.770	.944

Como se pode observar, o valor da prova é significativo num dos casos testados (Assimetria=30.584;  $p=.001$ ). Para as restantes situações confirma-se a normalidade multivariada da estrutura dos dados.

Embora se verifiquem casos isolados de violação na assimetria e no achatamento univariado e no teste conjunto, a robustez da opção utilizada na modelação hierárquica, relativamente à violação da normalidade, retira qualquer significado substancial a este problema.

### **4.3. O Estudo da Mudança na Exploração Vocacional: Análises Definitivas**

Num primeiro momento expusemos os resultados das análises preliminares. Nesta etapa, mostramos os resultados das estatísticas descritivas relativamente a todas as dimensões de exploração vocacional - crenças, comportamentos e reações - nos três momentos temporais.

Depois apresentamos os resultados das análises, propriamente ditas, conduzidas com o objetivo de testar as diferentes hipóteses anunciadas.

Num primeiro passo fornecemos os indicadores que descrevem a estabilidade das trajetórias de mudança individuais dos sujeitos do grupo experimental, relativamente às variáveis nas quais foram detetadas alterações significativas em função do programa de intervenção. Seguidamente, apresenta-se a correspondente estimativa das diferenças na mudança, entre os sujeitos do grupo.

Posteriormente procuramos analisar a influência dos diferentes fatores sócio-demográficos e psicológicos, tanto no que respeita ao valor inicial medido como à mudança observada nos sujeitos, relativamente às variáveis de resultado Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio(a).

Por último procuramos analisar os perfis de jovens e grupos de jovens que respondem de formas diferenciada ao programa.

#### **4.3.1. O Comportamento das Médias**

Apresentam-se os resultados das análises descritivas relativamente às escalas do CES. Do quadro 4.9. constam as medidas descritivas do grupo experimental e de controlo nos três momentos temporais.

Incidindo brevemente na comparação das médias dos dois grupos no momento pré – intervenção, podemos constatar proximidade destes valores na maioria das dimensões avaliadas. Contudo, verifica-se a existência de diferenças mais acentuadas entre o grupo experimental e de controlo em favor do primeiro nas escalas Instrumentalidade Externa (IE) e Importância da Posição Preferida (IMP). O mesmo é válido para a escala Exploração de si Próprio(a) (ESP) da componente comportamental da exploração. Finalmente, e no que concerne à dimensão do stress, o grupo experimental regista valores de média superiores aos verificados no grupo de controlo, tanto no que respeita ao Stress com a Exploração (SE) como ao Stress com a Decisão (SD).

As diferenças verificadas permitem supor, que antes da intervenção os jovens do grupo experimental apresentam crenças mais positivas relativamente à utilidade da exploração do meio, atribuem maior importância à realização da preferência vocacional e realizaram uma maior exploração do Eu, mas, simultaneamente, apresentam níveis mais elevados de stress indesejado relacionado com os processos de exploração e de tomada de decisão do que os seus pares do grupo de controlo.

A equivalência estatística dos dois grupos no momento inicial, relativamente às quatro variáveis do processo, será abordada no ponto 4.3.3 deste capítulo.

**Quadro 4.9:** Estatísticas Descritivas CES, grupo experimental e de controlo ao longo do tempo

Escalas	Momento 1				Momento 2				Momento 3			
	Experimental (n =75- 80)		Controlo (n=94-97)		Experimental (n = 77-80)		Controlo (n=94-97)		Experimental (n = 78-81)		Controlo (n=94-99)	
	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão	Média	Desvio Padrão
<b>EE</b>	9.12	2.35	8.96	2.32	9.90	1.77	9.51	2.05	10.53	2.04	9.57	1.81
<b>CR</b>	8.51	3.47	7.86	2.84	8.48	2.50	8.08	2.84	9.27	2.63	8.57	2.38
<b>IE</b>	36.77	9.59	32.93	7.93	37.68	5.77	34.55	7.39	38.31	5.36	35.75	5.36
<b>II</b>	13.76	3.73	12.92	2.84	14.22	2.50	13.27	3.02	14.41	2.40	13.40	2.63
<b>IMP</b>	11.78	2.42	10.16	2.70	11.90	2.10	9.98	2.87	11.56	2.48	9.97	2.55
<b>QI</b>	7.94	2.52	8.25	2.32	9.50	2.02	8.94	2.06	10.59	2.13	9.37	1.93
<b>ESI</b>	4.29	1.85	4.21	1.79	5.25	1.82	4.43	1.66	6.56	1.68	4.92	1.68
<b>EM</b>	9.15	4.00	8.58	3.29	11.81	3.42	11.13	3.47	13.93	2.83	12.27	2.92
<b>ESP</b>	14.63	4.64	13.20	4.39	16.57	4.00	14.68	4.24	18.27	3.59	15.47	3.99
<b>SI</b>	8.55	2.86	8.72	2.10	9.75	2.42	9.34	1.87	10.70	2.12	9.47	1.75
<b>SE</b>	15.68	4.00	14.41	4.11	15.23	4.46	15.38	4.35	16.37	4.03	14.73	4.10
<b>SD</b>	19.37	5.48	17.74	5.78	19.15	6.20	19.07	5.57	19.43	5.12	18.15	6.22

Considerando a evolução das médias ao longo do tempo, verificamos, no grupo experimental, e relativamente aos comportamentos de exploração – escalas Quantidade de Informação (QI), Exploração Sistemática Intencional (ESI), Exploração do Meio (EM) e Exploração de si Próprio(a) (ESP) - um incremento constante das respetivas médias ao longo da intervenção. Paralelamente regista-se uma diminuição dos correspondentes Desvios Padrão, particularmente visível nas Escalas EM e ESP. O valor da diferença das médias, encontrado entre o momento final e inicial da intervenção nestas quatro escalas, varia entre 2.27 (ESI) e 4.78 pontos (EM). Embora o grupo de controlo registre igualmente um aumento das

médias nestas quatro escalas ao longo do tempo, as diferenças calculadas assumem valores inferiores que se situam entre 0.71 (ESI) e 3.74 (EM).

Relativamente às crenças de exploração vocacional – escalas Estatuto de Emprego (EE), Certeza dos Resultados (CR), Instrumentalidade Externa (IE), Instrumentalidade Interna (II) e Importância da Posição Preferida (IMP) - verifica-se um incremento dos valores das médias no tempo, embora a sua magnitude seja maior no caso do Estatuto de Emprego. Constitui exceção a última escala onde as médias se mantêm praticamente inalteradas ao longo do tempo, apresentando uma descida ligeira. Em termos gerais, estas tendências observam-se para ambos os grupos, experimental e de controlo.

Relativamente às tendências das médias das restantes escalas que integram a componente das Reações à Exploração, verifica-se para o grupo experimental e na escala Satisfação com a Informação um incremento da média de 2.15 pontos entre o momento 1 e o momento 3. As demais escalas apresentam pouca alteração, já que se verificam aumentos de respetivamente 0.69 e 0.06 pontos no Stress com a Exploração e Stress com a Decisão, entre o primeiro e o terceiro momentos de medição. Importa relembrar a respeito destas últimas duas escalas que são constituídas por itens com formato tipo *likert* de 7 pontos, ao contrário das restantes do instrumento, avaliadas mediante itens com escalas *Likert* de 5 pontos.

Relativamente ao grupo de controlo verifica-se manutenção das médias nas escalas do Stress (aumentos de 0.32 e 0.41 respetivamente) e um ligeiro aumento na Satisfação com a Informação (0.75).

#### **4.3.2. A Estabilidade na Mudança: O Estudo do Tracking**

Como já foi referido no capítulo 2, a estabilidade da mudança pode ser descrita como a manutenção das diferenças interindividuais na mudança intraindividual. Recordamos, que Foulkes e Davies (1981) definem a estabilidade

da mudança como a probabilidade de duas trajetórias aleatórias de mudança não se cruzarem, sendo que o gama ( $\gamma$ ) indica a estabilidade das diferenças individuais na mudança.

A nossa abordagem irá centrar-se, por um lado, na apresentação de  $\gamma$  e do correspondente erro padrão, para descrever a estabilidade das diferenças individuais na mudança, relativamente às seis variáveis onde se verificou mudança em função da intervenção (cf. Ponto 4.2.).

Por outro lado, e antes da primeira, será utilizada uma segunda aproximação à questão (Rogosa, & Saner, 1995), com o cálculo de uma versão individual de  $\gamma$  para descrever a consistência da mudança no tempo para cada um dos sujeitos. Relativamente a estes  $\gamma$  individuais (cf. Silva, 2010), apresentamos sua distribuição a partir dos valores mínimos (Min) e máximos (Max), bem como o percentil 5 (P5), o 1º quartil (Q1), a mediana (Me), o 3º quartil e o percentil 95 (P95).

Baseado nos resultados individuais dos sujeitos nos três momentos temporais, calculam-se as estatísticas descritivas para os declives, aqui interpretados como taxas de mudança.

No quadro 4.10 apresentamos média, desvio padrão, mínimos e máximos, percentil 5 e 95 e os três quartís desta distribuição para as seis escalas do CES onde se registaram mudanças significativas em função do programa de intervenção.

Tal como esperado, as taxas médias de mudança são positivas em todas as variáveis estudadas. Podemos, contudo, observar que os desvios padrão associados são elevados, sublinhando a presença de variabilidade interindividual na mudança.

Observando os outros parâmetros da distribuição, constatamos que há jovens que apresentam elevadas taxas de mudança, isto é, aumento substancial na correspondente dimensão da exploração vocacional, quando há outros, cuja taxa de mudança é negativa. A título de exemplo, existe um jovem/uma jovem que

apresenta um ganho de 7.5 pontos/avaliação no comportamento da Exploração de Si Próprio(a), quando há um outro adolescente que baixa em 3.5 pontos/ avaliação relativamente ao mesmo comportamento. Relativamente à totalidade dos comportamentos de exploração, pelo menos 75% dos indivíduos apresentam taxas de mudança positivas.

**Quadro 4.10:** CES - Médias ( $\pm$  Desvio Padrão), Mínimo (Min), Máximo (Max), P5, Q1, Mediana (Me), Q3 e P95 das taxas de mudança para as trajetórias individuais

Comportamentos de Exploração	Taxas de Mudança							
	M $\pm$ DP	Mín	Máx	P5	Q1	Me	Q3	P95
Quantidade de Informação	1.384 $\pm$ 1.243	-1.000	4.500	-1.000	0.500	1.500	2.000	3.500
Exploração Sistemática Intencional	1.200 $\pm$ 1.130	-2.000	4.000	-1.000	0.500	1.000	2.000	3.000
Exploração do Meio	2.473 $\pm$ 1.940	-2.000	7.500	-1.000	1.000	2.500	4.000	5.000
Exploração de si Próprio(a)	1.840 $\pm$ 2.407	-3.500	7.500	-2.500	0.500	1.500	3.000	6.500
Crenças de Exploração	M $\pm$ DP	Mín	Max	P5	Q1	Me	Q3	P95
Estatuto de Emprego	0.679 $\pm$ 1.164	-2.000	3.500	-1.500	0.000	0.500	1.000	3.000
Reações à Exploração	M $\pm$ DP	Mín	Max	P5	Q1	Me	Q3	P95
Satisfação com a Informação	1.136 $\pm$ 1.499	-3.500	5.500	-1.000	0.000	1.000	2.000	3.500

O quadro 4.11. apresenta a distribuição dos valores do *tracking* individual relativamente às escalas QI, ESI, EM, ESP, EE E SI.

Podemos verificar que 25% dos jovens não apresentam qualquer *tracking*, isto é, mostram uma forte instabilidade na sua mudança na Quantidade da Informação e na Exploração Sistemática Intencional. Consequentemente, cerca de 75% manifestam consistência na mudança, embora de grau variável. Relativamente à Exploração do Meio e de Si Próprio(a), à expectativa relativamente ao mercado de emprego e á Satisfação com a Informação, 5% dos jovens não revelam qualquer *tracking*. Podemos depreender que, durante o período da intervenção, aproximadamente 95% dos jovens mostram consistência baixa, moderado ou



elevada na mudança dos correspondentes comportamentos de exploração e reação afetiva a esta. Com base nos resultados anteriores é plausível a hipótese 2i da existência de estabilidade nas trajetórias individuais de mudança.

**Quadro 4.11:** CES - Parâmetros descritivos do tracking individual dos jovens do grupo experimental independentemente de sexo e idade (Min, P5, Q1, Mediana, Q3, P95, Max)

<b>Comportamentos de Exploração</b>	<b>Tracking Individual</b>						
	<b>P5</b>	<b>Q1</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q3</b>	<b>P95</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Quantidade de Informação	0.235	0.500	0.618	0.691	0.893	0.147	0.956
Exploração Sistemática Intencional	0.216	0.446	0.514	0.649	0.824	0.135	0.892
Exploração do Meio	0.311	0.514	0.608	0.689	0.905	0.135	0.986
Exploração de si Próprio(a)	0.284	0.541	0.622	0.703	0.878	0.230	0.959
<b>Crenças de Exploração</b>	<b>P5</b>	<b>Q1</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q3</b>	<b>P95</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Estatuto de Emprego	0.246	0.507	0.609	0.696	0.884	0.145	0.986
<b>Reações à Exploração</b>	<b>P5</b>	<b>Q1</b>	<b>Mediana</b>	<b>Q3</b>	<b>P95</b>	<b>Min</b>	<b>Max</b>
Satisfação com a Informação	0.316	0.513	0.605	0.684	0.855	0.039	0.947

O quadro 4.12 apresenta a estimativa dos valores do grupo para a estabilidade das diferenças individuais na mudança ( $\gamma$ ), relativamente às diferentes dimensões da exploração vocacional.

**Quadro 4.12:** CES - Tracking da população para as dimensões da exploração vocacional: valores estimados de  $\gamma$  (Foulkes & Davies) e Erro Padrão

Dimensões da Exploração	Escalas do CES	$\gamma$	Erro Padrão
Comportamentos de Exploração	Quantidade de Informação	0.6000	0.0206
	Exploração Sistemática Intencional	0.5321	0.0202
	Exploração do Meio	0.6117	0.0204
	Exploração de si Próprio(a)	0.6169	0.0191
Crenças de Exploração	Estatuto de Emprego	0.6023	0.0206
Reações à Exploração	Satisfação com a Informação	0.5860	0.0205

O menor índice de *tracking* encontra-se para a variável Exploração Sistemática Intencional ( $\gamma=0.5321$ ), indicando reduzida estabilidade na mudança deste comportamento ao longo da intervenção. Os restantes comportamentos de exploração apresentam índices moderados de *tracking* ( $0.600 < \gamma < 0.617$ ).

A Satisfação com a Informação apresenta igualmente um baixo índice de *tracking* ( $\gamma = 0.586$ ), indicando a existência de maiores diferenças interindividuais na consistência da mudança na reação à exploração realizada.

Relativamente ao Estatuto de Emprego, o índice de *tracking* apurado ( $\gamma = 0.6023$ ), aponta para uma estabilidade moderada da mudança do grupo nesta crença de exploração.

Face a estes resultados é plausível a presença de estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual nas variáveis estudadas (Hipótese 2 ii), já que  $\gamma > 0.5$  em todas as situações. Ainda assim, o *tracking* encontrado apresenta magnitude reduzida ou moderada, sublinhando a variabilidade das diferenças existentes entre os sujeitos na evolução das crenças, comportamentos e reações à exploração.

#### **4.3.3. Os Fatores da Mudança: A Modelação Hierárquica e Multinível**

Este ponto do trabalho procura estudar a influência de determinadas características sócio-demográficas e psicológicas dos sujeitos nas trajetórias de mudança dos seus comportamentos de exploração vocacional.

Para cada uma das quatro variáveis de resultado - Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio(a) -, será conduzido um conjunto de análises baseadas na modelação hierárquica.

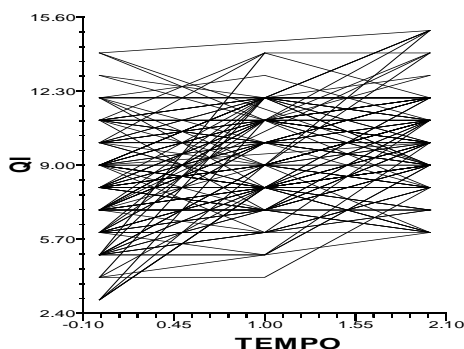
Todas seguirão a mesma sequencialidade: (1) em primeiro lugar será testado o modelo que melhor descreve a mudança [isto é, trajetórias fixas *versus* trajetórias

distintas (aleatórias) em termos de declives]; (2) de seguida testaremos o efeito do programa experimental; (3) depois serão avaliados os efeitos aditivos da idade e do género nos valores de partida (*baseline*) e da mudança. (4) Os efeitos dos preditores correspondentes ao estatuto educacional e socioeconómico de cada progenitor serão finalmente testados; (5) a partir do melhor modelo das etapas anteriores, será testado o último modelo que inclui os preditores psicológicos, isto é as crenças de exploração vocacional (EE, CR, IE, II) que variam no tempo com a variável dependente.

Iniciamos o percurso com a análise da variável dependente Quantidade de Informação.

A Figura 4.1 mostra o comportamento das trajetórias individuais (dados brutos) de todos os sujeitos, independentemente do seu sexo e pertença a um qualquer dos grupos (experimental ou controlo). Dois aspetos essenciais ressaltam desta representação: (i) a variabilidade intraindividual na mudança e, (ii) as diferenças entre sujeitos.

**Figura 4.1:** Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos da Variável QI



A informação estatística relativa ao melhor modelo [Deviance=1941.232; n<sup>o</sup> de parâmetros estimados=6] que descreve a mudança está no Quadro 4.13 (ver também Figura 4.2). O valor médio de todos os sujeitos no *baseline* é de 8.19±0.18 pontos. Há uma mudança (ganho) significativa de 0.91±0.10 pontos ao longo do tempo. Constata-se uma forte heterogeneidade interindividual significativa no *baseline* ( $\tau_{00}$  =3.43) e na mudança ( $\tau_{10}$  =0.52). Um dado interessante deste modelo é a correlação existente (-0.51) entre os valores de partida e a mudança, já que isto significa que quanto mais elevados forem os valores de partida da Quantidade de Informação possuída, menores serão os ganhos evidenciados.

**Quadro 4.13:** Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável QI

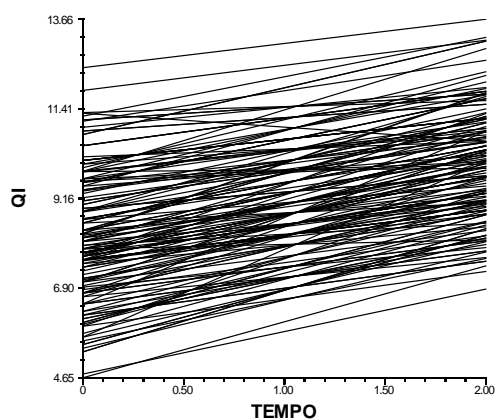
**Estimativas finais (erros-padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	8.193897	0.177929	46.052	163	<0.001
Declive, $\beta_{10}$	0.905468	0.098080	9.232	163	<0.001

**Componentes de Variância**

Efeito Aleatório	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.85204	3.43007	160	496.04376	<0.001
Declive, $r_1$	0.71879	0.51666	160	245.75893	<0.001
Resíduo, $e$	1.38137	1.90817			

**Figura 4.2:** Trajetórias modeladas da mudança de QI de todos os sujeitos



No segundo passo da análise coloca-se a questão relevante de saber se o programa de intervenção foi eficaz. A melhor resposta está no Quadro 4.14 [Deviance=1921.0359; n° de parâmetros estimados=8].

Tal como esperado, não há qualquer efeito de distribuição dos sujeitos pelos dois grupos no *baseline* (Coeficiente=-0.41±0.36,p=0.260). Em contrapartida, há um efeito significativo do programa (ver Figuras 4.3 e 4.4). A trajetória média de mudança do grupo de controlo (declive) foi de 0.55±0.12, p<0.001; a do grupo experimental foi significativamente mais elevada (0.55+0.80=1.45), salientando a eficácia do programa.

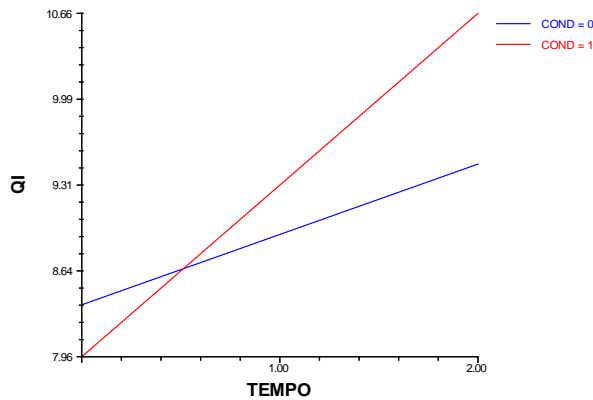
Contudo, há ainda variância significativa no *baseline* e na mudança que importa reduzir. Tal será intentado pela inclusão de preditores que ajudem à sua explicação.

**Quadro 4.14:** Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável QI.

**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeito Fixo	Coeficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	8.372502	0.227651	36.778	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	-0.407846	0.360959	-1.130	162	0.260
Declive, $\beta_{10}$	0.552061	0.116651	4.733	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{11}$	0.795319	0.188495	4.219	162	<0.001
<b>Componentes de variância</b>					
Efeito Aleatório	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.84295	3.39648	159	489.13995	<0.001
Declive, $r_1$	0.58292	0.33980	159	218.38905	0.001
Resíduo, $e$	1.38692	1.92354			

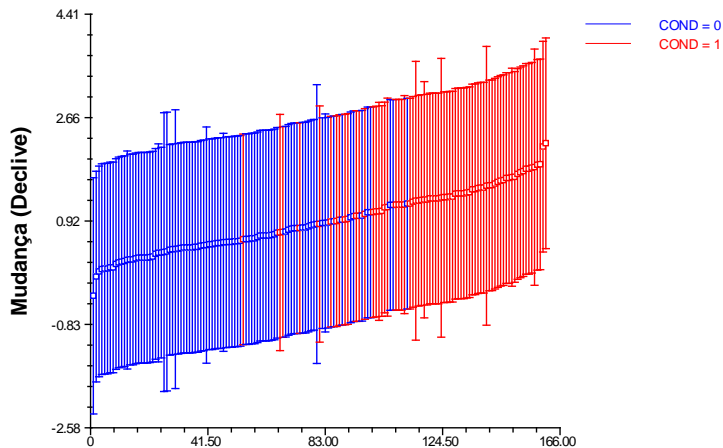
**Figura 4.3:** Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável QI nos dois grupos



A Figura 4.3 indica as trajetórias médias dos sujeitos do grupo de controlo (condição 0 = grupo de controlo) e do grupo experimental (condição 1= grupo experimental). Esta designação dos grupos é igualmente válida para a figura 4.4.

A Figura 4.4 ilustra as estimativas de mudança intraindividual com os respetivos Intervalo de Confiança (IC) a 95% de todos os sujeitos. A ordenação foi feita em função da mediana.

**Figura 4.4:** Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável QI



No passo seguinte incluíram-se os preditores idade cronológica e género, e num modelo posterior, os efeitos dos níveis educacionais e socioeconómicos dos pais. Estes últimos quadros não serão apresentados para não sobrecarregar o texto. Relativamente à idade e ao género só se constatou um efeito significativo ( $p < 0.05$ ) do género no *baseline*; em contrapartida nenhum preditor associado aos progenitores foi significativo ( $p > 0.05$ ).

Deste modo, o modelo final desta etapa é apresentado no Quadro 4.15 [Deviance=1904.7526;  $n^\circ$  de parâmetros estimados=11]. Os resultados interpretam-se da seguinte forma: o valor no *baseline* das raparigas foi de  $7.68 \pm 0.22$ , enquanto os rapazes partiram de valores de QI mais elevados em  $1.00 \pm 0.27$ ,  $p < 0.001$ . Há mudança significativa no grupo de controlo de  $0.60 \pm 0.11$ ,  $p < 0.001$ , sendo que o grupo experimental possui um ganho superior em  $0.68 \pm 0.15$ ,  $p < 0.001$ . Assim, o declive do grupo experimental é de  $0.61 + 0.68 = 1.29$ . Conforme é evidente da componente aleatória do modelo, ainda há variância por explicar na ordenada ( $\tau_{00} = 3.24$ ) e no declive ( $\tau_{10} = 0.34$ ).

**Quadro 4.15:** Resultados do modelo da mudança com predictores significativos do segundo nível na variável QI.

**Estimativas finais (com erros - padrão robustos)**

Efeito Fixo	Coefficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	7.679081	0.223015	34.433	162	<0.001
SEXO, $\beta_{01}$	1.001334	0.270185	3.706	162	<0.001
Declive, $\beta_{10}$	0.604552	0.107291	5.635	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{11}$	0.678329	0.145890	4.650	162	<0.001

**Componentes de Variância**

Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.79899	3.23636	159	476.21432	<0.001
Declive, $r_1$	0.58246	0.33925	159	218.98670	0.001
Resíduo, $e$	1.38719	1.92429			

O último modelo testado inclui os preditores que também mudaram no tempo, concretamente as crenças de exploração vocacional EE, CR, IE e II.

Daqui que o modelo final das mudanças complexas ocorridas em QI seja o seguinte (ver Quadro 4.16) [Deviance=1734.267087; n° de parâmetros estimados =12]. O valor no *baseline* das raparigas é de  $8.08 \pm 0.18$ , sendo que os rapazes possuem mais  $0.64 \pm 0.23$  pontos. O grupo de controlo registou uma mudança significativa de  $0.50 \pm 0.11$ , enquanto a mudança ocorrida no grupo experimental é superior em  $0.41 \pm 0.13$ ,  $p=0.003$ . Por conseguinte, o declive passou a ser de  $0.91 = 0.50 + 0.41$ .

**Quadro 4.16:** Modelo final da mudança em QI considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores *time-varying* do 1º nível.

**Estimativas Finais (com erros-padrão robustos)**

Efeito Fixo	Coefficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	8.076302	0.182726	44.199	162	<0.001
SEXO, $\beta_{01}$	0.637297	0.229753	2.774	162	0.006
EE, $\beta_{10}$	0.225093	0.049880	4.513	160	<0.001
CR, $\beta_{20}$	0.126693	0.037821	3.350	160	0.001
IE, $\beta_{30}$	0.046629	0.021105	2.209	160	0.029
II, $\beta_{40}$	0.023021	0.046015	0.500	160	0.618
Declive, $\beta_{50}$	0.495272	0.107478	4.608	162	<0.001
Programa, $\beta_{51}$	0.406810	0.133299	3.052	162	0.003
<b>Componentes de variância</b>					
Efeito Aleatório	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.43894	2.07056	154	356.52261	<0.001
Declive, $r_5$	0.59281	0.35142	154	215.30419	0.001
Resíduo, $e$	1.30297	1.69772			

Dos quatro preditores que mudam no tempo (*time-varying*), três, nomeadamente Estatuto de Emprego (EE), Certeza dos Resultados de Exploração (CR) e Instrumentalidade Externa (IE), afetam positivamente, e de modo significativo, as mudanças ocorridas em QI. Assim, os jovens nos quais se



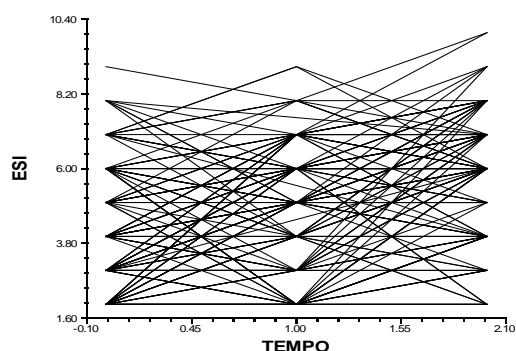
verifica, ao longo do tempo, um maior incremento das suas crenças positivas relativamente às possibilidades de colocação no mercado de emprego, apresentam uma taxa de mudança superior em  $0.22 \pm 0.05$  relativamente à quantidade de informação possuída.

De igual modo, os adolescentes, que desenvolveram uma crença mais positiva relativamente ao seu acesso imediata ao mercado de emprego após a conclusão da sua formação revelam uma maior taxa de mudança quanto à quantidade de informação possuída ( $0.13 \pm 0.04$ ). Finalmente, o aumento da crença na utilidade das atividades de exploração vocacional, para a realização dos objetivos vocacionais, relaciona-se igualmente com um incremento da mudança na quantidade de informação possuída ( $0.05 \pm 0.02$ ).

Terminado o primeiro passo de análise, passamos a apresentar os resultados relativamente aos fatores que influenciam a trajetória da variável de resultado Exploração Sistemática Intencional. A sequência da testagem dos modelos, de complexidade crescente, será a mesma.

Na Figura 4.5, apresentam-se os dados originais do comportamento das trajetórias individuais de todos os sujeitos relativamente à variável ESI, independentemente da condição de tratamento ou sexo. É inequívoca a presença de variabilidade intraindividual na mudança, bem como de diferenças existentes entre as trajetórias dos sujeitos.

**Figura 4.5:** Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos na Variável ESI



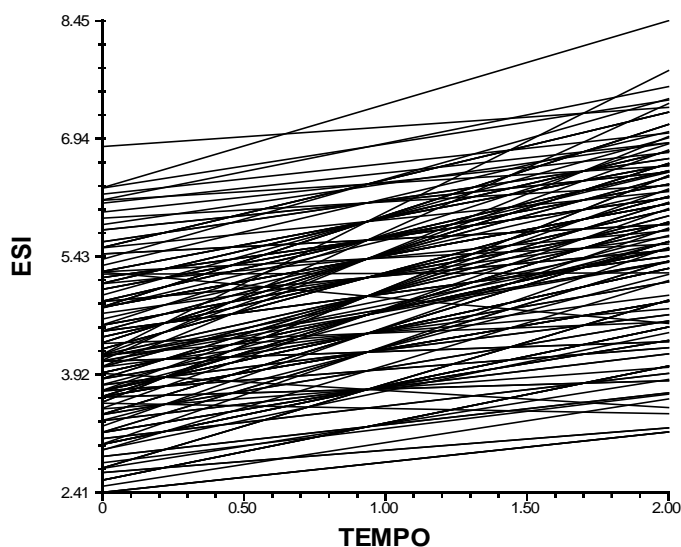
A informação estatística relativa ao melhor modelo da mudança encontra-se no quadro 4.17 [Deviance = 1852.9300; n<sup>o</sup> de parâmetros estimados=6] (confrontar também figura 4.6). O valor médio de todos os sujeitos no *baseline* é de 4.18±0.14; há um ganho significativo de 0.70±0.09 pontos ao longo do tempo. Verifica-se heterogeneidade interindividual significativa no valor da ordenada na origem ( $\tau_{00}=1.60$ ) e na mudança ( $\tau_{10}=0.39$ ).

**Quadro 4.17:** Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável ESI

**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeito Fixo	Coefficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	4.182646	0.135719	30.818	163	<0.001
Declive, $\beta_{10}$	0.703777	0.086891	8.100	163	<0.001
<b>Componentes de variância</b>					
Efeito Aleatório	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.26304	1.59526	162	343.64765	<0.001
Declive, $r_1$	0.62475	0.39031	162	232.15268	<0.001
Resíduo, $e$	1.27216	1.61839			

**Figura 4.6:** Trajetórias modeladas da mudança de ESI de todos os sujeitos



Testado o melhor modelo da mudança, importa agora determinar se o programa de intervenção foi eficaz. A resposta consta do quadro 4.18 [Deviance=1808.8569; n° de parâmetros estimados=8]. Como esperado, não se verifica qualquer efeito da condição de tratamento sobre o valor do *baseline* (coeficiente  $-0.05 \pm 0.28$ ,  $p = 0.854$ ). Constata-se, no entanto, um efeito significativo do programa de intervenção na mudança da variável ESI (confrontar figuras 4.7 e 4.8). A taxa de mudança do grupo de controlo é de  $0.31 \pm 0.093$ ,  $p < 0.001$ , enquanto a do grupo experimental é significativamente mais elevada ( $1.20 = 0.31 + 0.89$ ), salientando a eficácia do programa de intervenção. Contudo, a variância no *baseline* ( $\tau_{00} = 1.61$ ) e no declive ( $\tau_{10} = 0.19$ ) continua a ser significativa. A inclusão de outros preditores num modelo de complexidade superior visa contribuir para reduzir a variância encontrada.

**Quadro 4.18:** Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESI

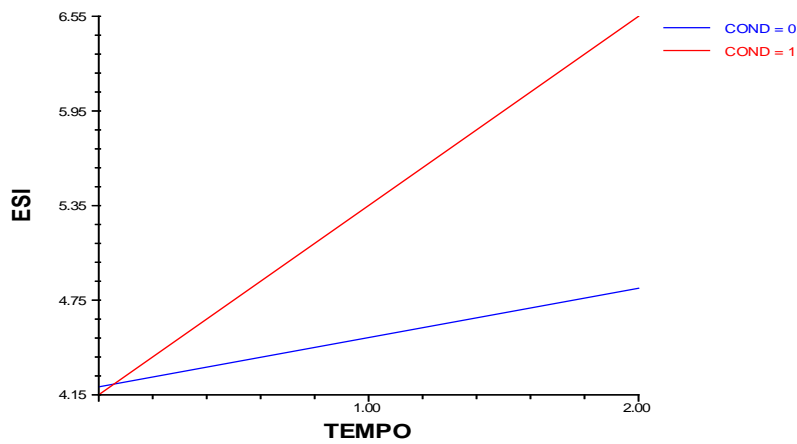
**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	4.198021	0.174620	24.041	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	-0.050819	0.276399	-0.184	162	0.854
Declive, $\beta_{10}$	0.313507	0.092993	3.371	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{11}$	0.890242	0.164708	5.405	162	<0.001

**Componentes de variância**

Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.26821	1.60837	161	344.59413	<0.001
Declive, $r_1$	0.43769	0.19157	161	194.05323	0.039
Resíduo, $e$	1.27028	1.61361			

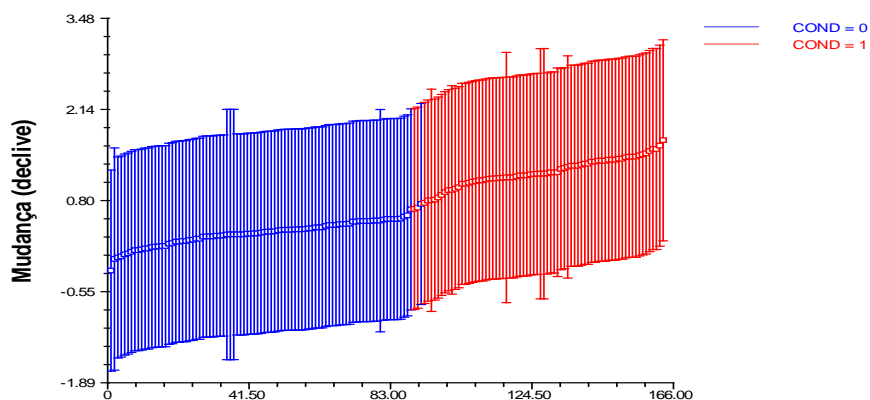
**Figura 4.7:** Trajetórias médias do melhor modelo de mudança nos dois grupos da variável ESI



A Figura 4.7 indica as trajetórias modeladas médias dos sujeitos do grupo de controlo e do grupo experimental. Tal como já foi indicado acima, a condição “0” significa o grupo de controlo, enquanto a condição “1” representa o grupo experimental. Esta designação dos grupos é válida para a todas as figuras subsequentes apresentadas no texto.

A Figura 4.8 ilustra as estimativas de mudança intraindividual com os respetivos Intervalo de Confiança (IC) a 95% de todos os sujeitos. A ordenação foi feita em função da mediana dos valores de cada sujeito.

**Figura 4.8:** Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável ESI



No passo seguinte são incluídos os preditores idade cronológica e sexo, e num modelo posterior, os efeitos dos níveis educacionais e socioeconómicos dos pais. Tendo em conta a preocupação com a parcimónia na apresentação da informação fornecida, estes quadros não serão apresentados. Relativamente à idade e ao sexo não se constata um efeito significativo, enquanto o preditor associado ao nível educacional da mãe é significativo no valor do *baseline* ( $p=0.048$ ).

O último modelo testado inclui os preditores significativos dos modelos anteriores e aqueles que também mudaram no tempo, concretamente as crenças de exploração vocacional EE, CR, IE e II. O modelo final das mudanças complexas ocorridas em ESI consta do quadro 4.19 [Deviance = 1704.021515; nº de parâmetros estimados =13]. O valor no *baseline* dos jovens do grupo de controlo é de  $4.36\pm 0.174$ , sendo que o dos jovens do grupo experimental não difere significativamente ( $p=0.914$ ), confirmando a igualdade dos grupos à partida. Em contrapartida, os jovens cujas mães têm habilitações escolares ao nível do Ensino Superior, possuíam menos  $0.65\pm 0.33$  pontos. O grupo de controlo regista uma mudança significativa de  $0.25\pm 0.10$ , sendo que a mudança ocorrida no grupo experimental é superior em  $0.80\pm 0.17$ ,  $p<0.001$ . Por conseguinte, o declive passou a ser de  $1.05=0.25+0.80$ . Dos quatro preditores que mudam no tempo (*time-varying*), somente um, Estatuto de Emprego (EE), afeta positivamente, e de modo significativo, as mudanças ocorridas em ESI.

Assim, e à semelhança do que acontece relativamente à variável Quantidade de Informação, os jovens nos quais, ao longo do tempo, se verifica um maior incremento das suas crenças positivas relativamente às possibilidades de colocação no mercado de emprego, apresentam uma taxa de mudança superior em  $0.17\pm 0.04$  na exploração sistemática e intencional realizada.

**Quadro 4.19:** Modelo final da mudança em ESI considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores *time-varying* do 1º nível.

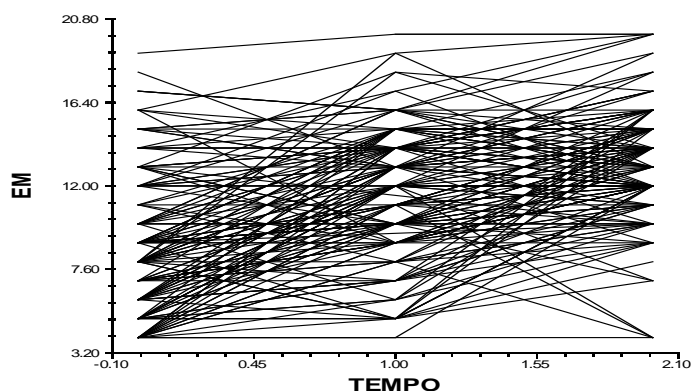
**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>t</i> -ratio	Approx. <i>g.l.</i>	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	4.356515	0.174320	24.991	161	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	-0.028581	0.263688	-0.108	161	0.914
D2MAE, $\beta_{02}$	-0.650714	0.327181	-1.989	161	0.048
EE, $\beta_{10}$	0.174760	0.042825	4.081	160	<0.001
CR, $\beta_{20}$	0.035452	0.034963	1.014	160	0.312
IE, $\beta_{30}$	0.002044	0.017423	0.117	160	0.907
II, $\beta_{40}$	0.009859	0.043735	0.225	160	0.822
Declive, $\beta_{50}$	0.247720	0.098724	2.509	162	0.013
PROGRAMA, $\beta_{51}$	0.797872	0.166190	4.801	162	<0.001
<b>Componentes de variância</b>					
Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>g.l.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	1.13491	1.28801	156	312.57379	<0.001
Declive, $r_5$	0.44610	0.19900	157	195.58881	0.020
Resíduo, $e$	1.21506	1.47637			

Passamos agora ao terceiro passo de análise com a apresentação dos resultados relativamente aos fatores que influenciam a trajetória da variável de resultado Exploração do Meio.

Na Figura 4.9, apresentam-se os dados originais do comportamento das trajetórias individuais de todos os sujeitos relativamente à variável EM, independentemente do seu sexo e pertença ao grupo de controlo ou experimental. Tal como nas variáveis anteriores, verificamos a variabilidade intraindividual na mudança, bem como as diferenças existentes entre as trajetórias dos diferentes sujeitos.

**Figura 4.9:** Trajetórias individuais os valores originais de todos os sujeitos na Variável EM



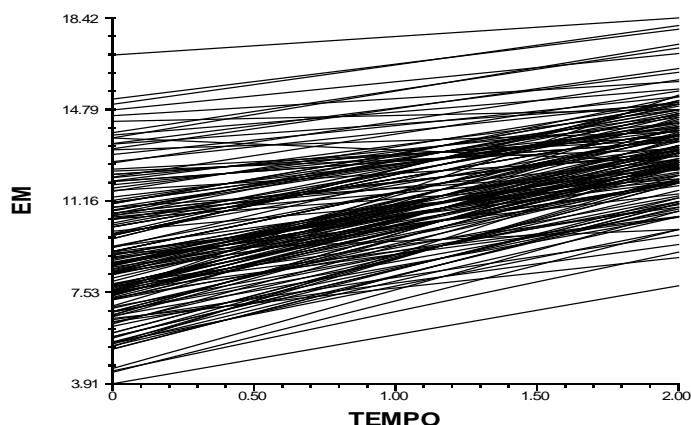
A informação estatística relativamente ao melhor modelo da descrição da mudança encontra-se no quadro 4.20 [Deviance=2412.5405; nº de parâmetros estimados=6] (confrontar também figura 4.10). O valor médio de todos os sujeitos no *baseline* é de  $9.10 \pm 0.29$  e há um ganho significativo de  $2.03 \pm 0.16$  pontos ao longo do tempo. Verifica-se heterogeneidade interindividual significativa no valor da ordenada na origem ( $\tau_{00}=8.91$ ) e na mudança ( $\tau_{10}=1.51$ ).

**Quadro 4.20:** Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável EM

**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>t</i> -ratio	Approx. <i>g.l.</i>	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	9.097460	0.286464	31.758	163	<0.001
Declive, $\beta_{10}$	2.032790	0.159529	12.742	163	<0.001
<b>Componentes de variância</b>					
Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>g.l.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	2.98470	8.90846	162	487.10496	<0.001
Declive, $r_1$	1.22683	1.50511	162	253.16256	<0.001
Resíduo, $e$	2.23821	5.00960			

**Figura 4.10:** Trajetórias modeladas da mudança de EM de todos os sujeitos



Testado o melhor modelo da mudança, importa agora responder à questão se o programa de intervenção foi eficaz. A resposta pode ser encontrada no quadro 4.21 [Deviance=2400.0899; nº de parâmetros estimados=8]. Como esperado, não se verifica qualquer efeito da condição de tratamento sobre o valor do *baseline* (coeficiente  $-0.15 \pm 0.59$ ,  $p=0.794$ ). Constata-se, no entanto, um efeito significativo do programa de intervenção na mudança da variável ESI (confrontar figuras 4.11 e 4.12).

**Quadro 4.21:** Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESI

**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

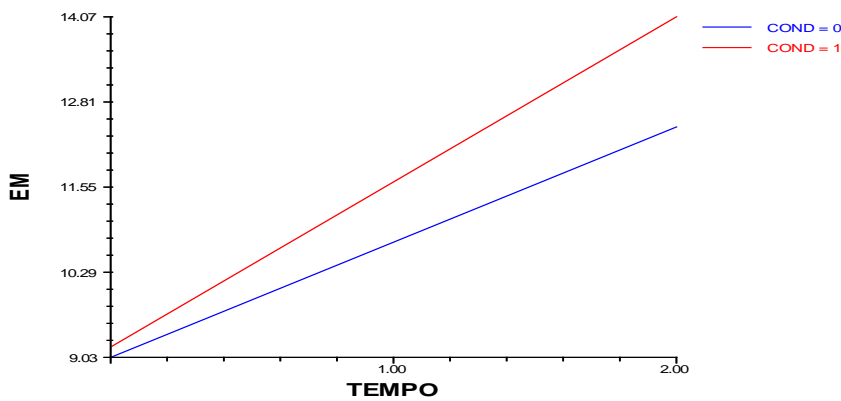
Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>t</i> -ratio	Approx. <i>d.f.</i>	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	9.026314	0.353897	25.505	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	0.153604	0.588342	0.261	162	0.794
Declive, $\beta_{10}$	1.704866	0.208001	8.196	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{11}$	0.737834	0.316283	2.333	162	0.021
<b>Componentes de Variância</b>					
Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>g.l.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	2.99216	8.95303	161	487.52213	<0.001
Declive, $r_1$	1.16839	1.36513	161	244.26223	<0.001
Resíduo, $e$	2.23628	5.00093			



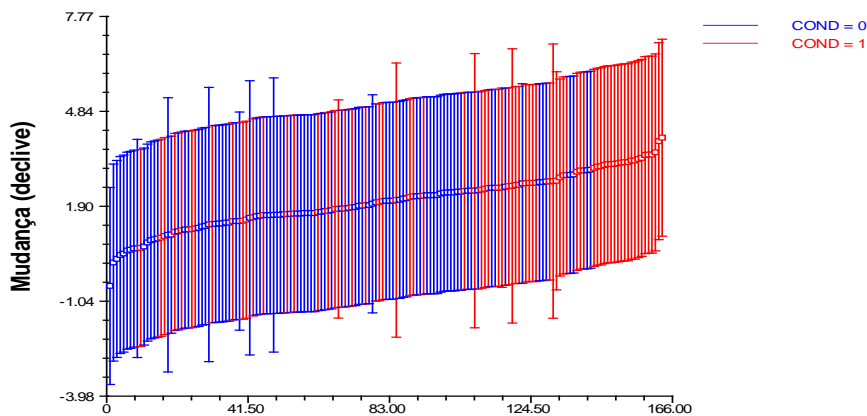
A taxa de mudança do grupo de controlo foi de  $1.70 \pm 0.21$ ,  $p < 0.001$ , enquanto a do grupo experimental foi significativamente mais elevada ( $2.44 = 1.70 + 0.74$ ), destacando a eficácia do programa de intervenção. Contudo, continua a existir variância significativa e substancial do valor do baseline ( $\tau_{00} = 8.95$ ) e do declive ( $\tau_{10} = 1.37$ ), que importa reduzir pela inclusão de preditores sócio-demográficos e psicológicos que ajudem a sua explicação.

A Figura 4.11 indica as trajetórias médias dos sujeitos do grupo de controlo e do grupo experimental na variável Exploração do Meio.

**Figura 4.11:** Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável EM nos dois grupos



**Figura 4.12:** Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável EM



A Figura 4.12 ilustra as estimativas de mudança intraindividual com os respectivos Intervalo de Confiança (IC) a 95% de todos os sujeitos. A ordenação foi feita em função da mediana.

No passo seguinte foram incluídos os preditores idade cronológica e sexo, e num outro modelo, os efeitos dos níveis educacionais e socioeconómicos dos pais. Não se encontrou qualquer efeito significativo, nem relativamente a idade e sexo dos jovens, nem em função do nível escolar e socioeconómico dos progenitores. Assim, os quadros correspondentes não serão apresentados para não sobrecarregar o texto.

O último modelo testado inclui os preditores significativos dos modelos anteriores e as crenças de exploração vocacional, que também mudaram no tempo. O modelo final das mudanças da variável EM consta do quadro 4.22 [Deviance = 2189.5503; nº de parâmetros estimados =11]. O valor no *baseline* dos jovens do grupo de controlo foi de  $9.45 \pm 0.244$ .

O grupo de controlo apresenta uma mudança significativa de  $1.47 \pm 0.17$ , enquanto a mudança ocorrida no grupo experimental é superior em  $0.43 \pm 0.20$ ,  $p=0.032$ . Consequentemente, o valor do declive passa a ser de  $1.90 = 1.47 + 0.43$  para os jovens do grupo experimental.

Foi igualmente encontrada uma influência positiva e significativa de três preditores psicológicos, de entre os quatro testados, sobre a mudança dos sujeitos na variável EM. Nomeadamente, os jovens nos quais se verifica, ao longo do tempo, um maior incremento das suas crenças positivas relativamente às possibilidades de colocação no mercado de emprego (EE), apresentam uma taxa de mudança superior em  $0.40 \pm 0.08$  na exploração do meio. Paralelamente, os jovens que mais aumentam a sua certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, logo após a conclusão dos seus estudos (CR), apresentam uma mudança superior em  $0.21 \pm 0.06$ . O incremento da crença relacionada com a utilidade da exploração do meio para atingir objetivos

vocacionais (IE) tem igualmente uma influência positiva e significativa sobre a mudança na variável Exploração do Meio ( $0.10 \pm 0.03$ ).

**Quadro 4.22:** Modelo final da mudança em EM considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores *time-varying* do 1º nível.

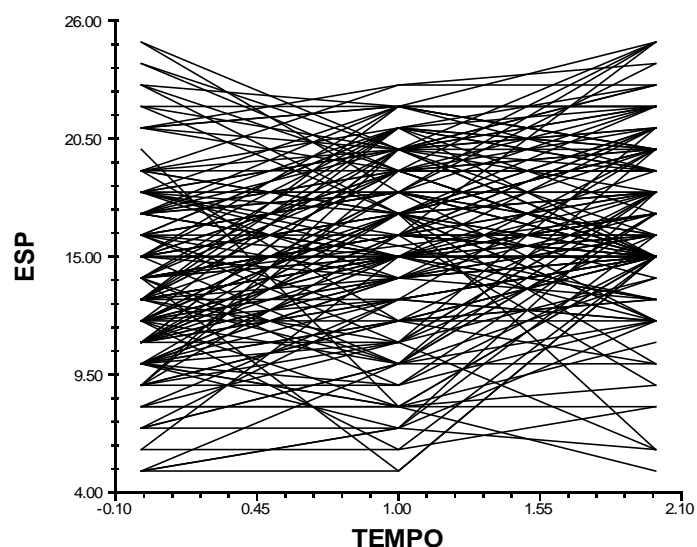
**Estimativas Finais (com erros – padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>t</i> -ratio	Approx. <i>d.f.</i>	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	9.446200	0.244480	38.638	163	<0.001
EE, $\beta_{10}$	0.398591	0.078412	5.083	160	<0.001
CR, $\beta_{20}$	0.213739	0.062608	3.414	160	<0.001
IE, $\beta_{30}$	0.095243	0.033113	2.876	160	0.005
II, $\beta_{40}$	0.031943	0.073326	0.436	160	0.664
Declive, $\beta_{50}$	1.465422	0.173768	8.433	162	<0.001
Programa, $\beta_{51}$	0.426799	0.197417	2.162	162	0.032
<b>Componentes da Variância</b>					
Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>d.f.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	2.09912	4.40632	158	321.30973	<0.001
Declive, $r_5$	0.76083	0.57886	157	188.90889	0.042
Resíduo, $e$	2.14473	4.59988			

Em último lugar serão apresentados os resultados relativamente aos fatores que influenciam a trajetória da variável dependente Exploração de si Próprio(a).

Na Figura 4.13, apresentam-se os dados originais do comportamento das trajetórias individuais de todos os sujeitos relativamente à variável ESP, independentemente do sexo ou pertença a qualquer um dos grupos, experimental ou de controlo. É patente tanto a variabilidade intraindividual na mudança, como as diferenças existentes entre as trajetórias dos diferentes sujeitos.

**Figura 4.13:** Trajetórias individuais dos dados originais de todos os sujeitos na Variável ESP



A informação estatística relativamente ao melhor modelo da descrição da mudança encontra-se no quadro 4.23 [Deviance=2596.6660; n<sup>o</sup> de parâmetros estimados=6] (confrontar também figura 4.14). O valor médio de todos os sujeitos no *baseline* é de 14.01±0.35 e há um ganho significativo de 1.38±0.19 pontos ao longo do tempo. Verifica-se forte heterogeneidade interindividual significativa no valor da ordenada na origem ( $\tau_{00}$  =13.92) e na mudança ( $\tau_{10}$  =2.86).

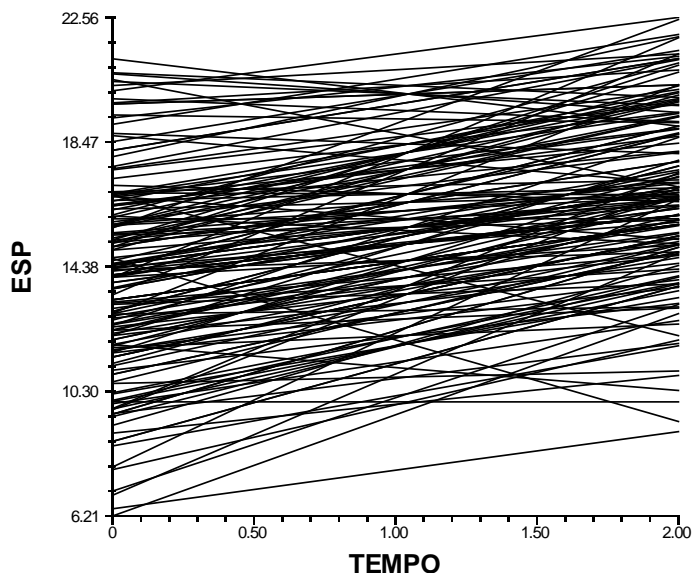
**Quadro 4.23:** Resultados do modelo descritor das trajetórias de mudança da variável ESP

**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeito Fixo	Coeficiente	Erro Padrão	t-ratio	Approx. g.l.	p-valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	14.011040	0.346197	40.471	163	<0.001
Declive, $\beta_{10}$	1.381907	0.194684	7.098	163	<0.001

**Componentes de variância**

Efeito Aleatório	Desvio Padrão	Componente Variância	g.l.	$\chi^2$	p-valor
Ordenada na origem, $r_0$	3.73093	13.91987	161	575.81940	<0.001
Declive, $r_1$	1.69023	2.85689	161	300.83757	<0.001
Resíduo, $e$	2.50690	6.28456			

**Figura 4.14:** Trajetórias modeladas da mudança de ESP de todos os sujeitos

Testado o melhor modelo da mudança, importa agora responder a questão se o programa de intervenção foi eficaz. A melhor resposta pode ser encontrada no quadro 4.24 [Deviance=2579.9476; nº de parâmetros estimados=8]. Como esperado, não se verifica qualquer efeito da condição de tratamento sobre o valor do *baseline* (coeficiente  $-1.13 \pm 0.70$ ,  $p=0.107$ ). No entanto e contrariamente às expectativas, não se constata um efeito significativo do programa de intervenção na mudança da variável ESI (confrontar figuras 4.15 e 4.16). A taxa de mudança do grupo de controlo foi de  $1.07 \pm 0.26$ ,  $p < 0.001$ , enquanto a do grupo experimental foi mais elevada em  $0.70 \pm 0.39$ ,  $p=0.071$ , não permitindo a conclusão da maior eficácia do programa de intervenção, de acordo com o modelo mais complexo testado aqui. Continua a existir forte variância significativa do valor do *baseline* ( $\tau_{00}=13.62$ ) e do declive ( $\tau_{10}=2.73$ ), que importa reduzir pela inclusão de preditores que ajudem a sua explicação.

**Quadro 4.24:** Resultados do efeito do programa de intervenção nas trajetórias de mudança da variável ESP

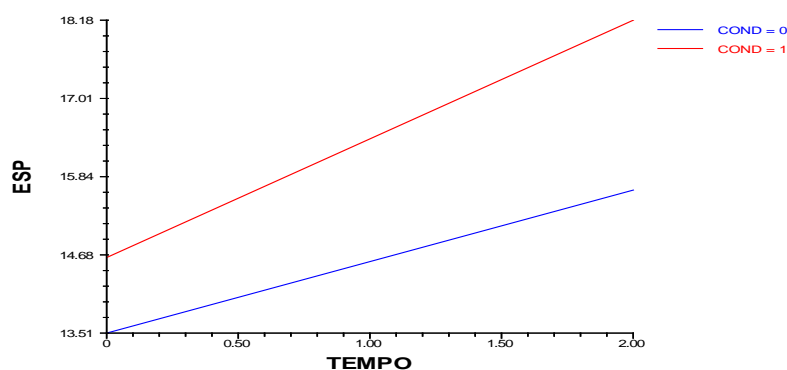
**Estimativas finais (erros - padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>t</i> -ratio	Approx. <i>g.l.</i>	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	13.507809	0.448976	30.086	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	1.128359	0.695385	1.623	162	0.107
Declive, $\beta_{10}$	1.067430	0.258970	4.122	162	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{11}$	0.703265	0.387291	1.816	162	0.071

**Componentes de variância**

Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>g.l.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	3.69016	13.61725	160	568.39467	<0.001
Declive, $r_1$	1.65139	2.72708	160	294.27005	<0.001
Resíduo, $e$	2.50613	6.28067			

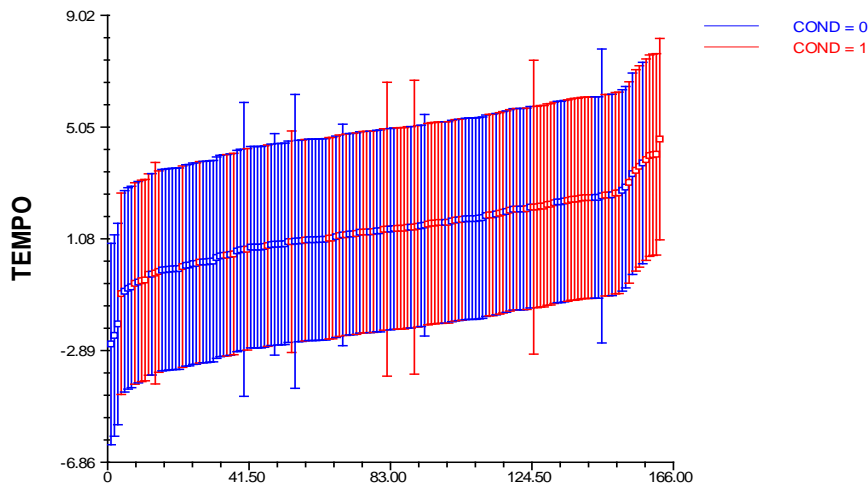
**Figura 4.15:** Trajetórias médias do melhor modelo de mudança da variável ESP nos dois grupos



A Figura 4.15 indica as trajetórias médias dos sujeitos do grupo de controlo e do grupo experimental na variável ESP.

A Figura 4.16 ilustra as estimativas de mudança intraindividual de todos os sujeitos na variável ESP, com os respetivos Intervalo de Confiança (IC) a 95%. A ordenação foi feita em função da mediana.

**Figura 4.16:** Estimativas da mudança intraindividual (e respetivos IC a 95%) de todos os sujeitos para a variável ESP



No passo seguinte foram incluídos os preditores idade cronológica e sexo, e num modelo posterior, os efeitos dos níveis educacionais e socioeconómicos dos pais. Relativamente à idade e ao sexo não se constatou um efeito significativo; em contrapartida o preditor associado ao nível educacional do pai foi significativo no valor do *baseline* ( $p=0.033$ ).

O último modelo testado inclui os preditores significativos dos modelos anteriores e aqueles que também mudaram no tempo, concretamente as crenças de exploração vocacional EE, CR, II e IE. O modelo final das mudanças complexas ocorridas em ESP consta do quadro 4.25 [Deviance = 2396.9024; nº de parâmetros estimados=13]. O valor no *baseline* dos jovens do grupo de controlo é de  $13.94\pm 0.42$ , sendo que o valor dos jovens do grupo experimental não difere significativamente ( $p=0.367$ ). Em contrapartida, os jovens cujos pais têm habilitações escolares ao nível do Ensino Superior, possuíam mais  $1.89\pm 0.88$  pontos no valor da ordenada na origem na variável exploração de si próprio(a). O grupo de controlo teve uma mudança significativa de  $0.795\pm 0.24$  e, embora a

mudança ocorrida no grupo experimental seja superior em  $0.57 \pm 0.38$ , esta não é estatisticamente significativa ( $p=0.135$ ).

Dos quatro preditores que mudam no tempo (*time-varying*), dois afetam positivamente, e de modo significativo, as mudanças ocorridas em ESP. Nomeadamente, o incremento da crença relacionada com a utilidade da exploração do Eu para atingir objetivos vocacionais (II) tem uma influência positiva e significativa sobre a mudança na variável Exploração de Si Próprio(a) ( $0.38 \pm 0.11$ ). Nota-se que a influência desta crença não se verifica em nenhuma das outras variáveis dependentes testadas.

**Quadro 4.25:** Modelo final da mudança em ESP considerando os preditores significativos do segundo nível e os preditores *time-varying* do 1º nível.

**Estimativas Finais (com erros – padrão robustos)**

Efeitos Fixos	Coefficiente	Erro Padrão	<i>g.l.</i>	t-ratio	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $\beta_{00}$	13.944940	0.423422	161	32.934	<0.001
PROGRAMA, $\beta_{01}$	0.567647	0.627833	161	0.904	0.367
D2PAI, $\beta_{02}$	1.886016	0.875668	161	2.154	0.033
EE, $\beta_{10}$	0.276324	0.117713	160	2.347	0.020
CR, $\beta_{20}$	0.000039	0.072466	160	0.001	1.000
II, $\beta_{30}$	0.378170	0.106478	160	3.552	<0.001
IE, $\beta_{40}$	0.057250	0.047899	160	1.195	0.234
Declive, $\beta_{50}$	0.788642	0.243877	162	3.234	0.001
PROGRAMA, $\beta_{51}$	0.567957	0.378265	162	1.501	0.135

**Componentes de variância**

Efeitos Aleatórios	Desvio Padrão	Componente Variância	<i>g.l.</i>	$\chi^2$	<i>p</i> -valor
Ordenada na origem, $r_0$	2.70466	7.31520	155	350.76897	<0.001
Declive, $r_5$	1.19608	1.43060	156	217.80049	0.001
Resíduo, $e$	2.58699	6.69254			

À semelhança do que aconteceu relativamente aos outros comportamentos de exploração, o incremento, ao longo do tempo, das crenças positivas relativamente às possibilidades de colocação no mercado de emprego, influencia de forma significativa e positivamente a taxa de mudança na variável Exploração de si Próprio ( $0.28 \pm 0.11$ ).



Face aos resultados e tendo em conta as hipóteses levantadas, é plausível a eficácia do programa de intervenção na promoção do aumento dos comportamentos de exploração, Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional e Exploração do Meio, tendo se verificado um aumento significativamente mais elevado nos sujeitos do grupo experimental, comparado com os do grupo de controlo.

Quanto ao incremento dos comportamentos de Exploração de si Próprio(a), e apesar das análises iniciais (cf. ponto 4.2) apontarem no sentido da maior eficácia do programa na promoção deste comportamento, o ganho superior verificado nos sujeitos do grupo experimental não é estatisticamente significativo, quando se considera a influência dos restantes preditores no modelo.

Assim, encontramos evidências que suportam a Hipótese 3 somente em três das quatro variáveis testadas.

Quanto à hipótese 4, que postula a influência de sexo e idade dos participantes e a do estatuto escolar e profissional dos pais no valor inicial das variáveis dependentes, podemos afirmar o seguinte.

Não se verificou qualquer influência da idade ou do estatuto profissional dos pais sobre os valores de partida dos comportamentos de exploração vocacional.

Quanto ao sexo dos participantes, foi encontrada uma diferença significativa nos valores de partida, em favor dos rapazes, quanto à quantidade de informação possuída.

Relativamente à influência do estatuto escolar dos pais nos valores de partida dos comportamentos de exploração constatou-se, por um lado, uma diferença significativa e positiva nos valores de partida do comportamento de exploração do Eu, nos jovens cujos pais homens possuem habilitação escolar de nível superior. Por outro lado foi encontrada uma influência significativa e negativa da habilitação das mães, quando esta é de nível superior, nos valores

de partida do comportamento de exploração intencional e sistemática da informação.

Resumindo, podemos concluir que encontramos influências de dois dos quatro preditores invariantes, nos valores de partida de três dos comportamentos de exploração dos jovens. Contudo, esta influência verifica-se de forma diferencial e específica para os diferentes comportamentos de exploração.

No que respeita à hipótese 5, influência dos preditores invariantes na taxa de mudança dos comportamentos de exploração, não se encontrou nenhuma evidência nos resultados que permite suportá-la.

A hipótese 6 postula que a mudança ocorrida, ao longo do tempo, nas crenças de exploração, prediz a mudança que se verifica nas variáveis dependentes, os comportamentos de exploração. Podemos concluir que os resultados encontrados suportam esta hipótese, embora seja necessário diferenciar esta afirmação.

Das quatro crenças testadas, somente a mudança no Estatuto de Emprego (EE) influencia a alteração ocorrida nos quatro comportamentos de exploração, Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio(a). As restantes três crenças exercem uma influência mais diferenciada. As mudanças na Certeza dos Resultados da Exploração (CR) e na Instrumentalidade Externa (IE) predizem parte da mudança ocorrida na Quantidade de Informação e Exploração do Meio. A magnitude da mudança nestas variáveis de resultado, imputável à variável preditora IE, assume, no entanto, um valor bastante reduzido. Por último, a mudança na crença Instrumentalidade Interna (II) influencia a mudança ocorrida na variável dependente Exploração de si Próprio(a), superando o valor da mudança imputável à variável preditora Estatuto de Emprego, o que não acontece no caso das outras variáveis dependentes estudadas.

#### 4.3.4. *Padrões de Mudança: A Análise de Perfis de Resposta Diferenciada ao Programa*

Tendo em conta os resultados delineados no ponto 4.3.2. deste capítulo, podemos concluir que as médias das taxas de crescimento são francamente positivas para todas as dimensões de exploração vocacional avaliadas no grupo de intervenção, e que grande número dos sujeitos apresenta índices de estabilidade de mudança intraindividual de grau moderado ou elevado. No entanto, verificámos também que há diferenças consideráveis na consistência da mudança interindividual e existem sujeitos cujas taxas de mudança são negativas, indicando a diminuição dos indicadores do processo de exploração durante a intervenção.

Não podemos deixar de dedicar um olhar atento a estes resultados diferenciais, especialmente àqueles que se referem à diminuição das crenças, comportamentos e reações à exploração. Os jovens em causa poderão constituir um grupo de risco potencial que não responde de forma favorável às atividades grupais, apesar da individualização das tarefas propostas e da existência de momentos de atenção individual. Por outro lado, é nossa posição que a caracterização dos jovens com elevados padrões de mudança também se pode revestir de interesse, no sentido de tentar delimitar um grupo de elevado potencial de resposta positiva às atividades desenvolvidas.

Em suma, tais resultados impulsionam-nos a conduzir uma análise adicional, na qual procuraremos agrupar os jovens que mostraram padrões de ganhos/perdas semelhantes e tentar encontrar informação adicional que nos permita traçar um perfil descritivo associado.

O método aplicado é muito simples e de caráter exploratório. Calculamos, para cada um dos jovens e em cada uma das variáveis estudadas no *tracking*, a diferença (Dif) entre o valor numérico medido no momento 3 e no momento 1. A partir destas novas variáveis (Difs) que, evidentemente, podem assumir valores positivos ( $M_3 > M_1$ ), iguais a zero ( $M_3 = M_1$ ) ou negativos ( $M_3 < M_1$ ),

foram construídas outras, recodificadas, cujos valores possíveis se especificam de seguida. Uma diferença negativa entre  $M_3$  e  $M_1$  numa determinada variável, independente da sua magnitude, foi recodificada com o valor 0. A ausência de diferença entre o valor medido no terceiro e no primeiro momento foi recodificado com o valor 1. Finalmente, foi atribuído o valor 2 a qualquer diferença calculada entre  $M_3$  e  $M_1$  que tenha resultado num valor com sinal positivo. Assim, cada uma das novas variáveis “Difrecod” pode assumir o valor de 0, 1 ou 2.

No passo seguinte foram constituídos dois somatórios diferentes, a partir das seis variáveis Difrecod. Por um lado, foi calculado o somatório, tendo em conta somente os quatro comportamentos de exploração QI, ESI, EM e ESP. Por outro, foi calculado o somatório dos referidos comportamentos de exploração, acrescido pela crença EE e pela reação SI.

É patente, que o valor do somatório, obtido a partir dos quatro comportamentos de exploração, pode variar entre 0 e 8, sendo que um sujeito com um valor de 0, percebe perdas entre o terceiro e o primeiro momento de avaliação em todas as variáveis consideradas. Por outro lado, um indivíduo com valor de 8 neste somatório encara ganhos nas quatro variáveis em questão. Os valores intermédios podem retratar situações distintas, já que um valor de 4, por exemplo, tanto poderá significar ausência de diferenças entre os dois momentos nas quatro variáveis (1+1+1+1), como também poderá traduzir um ganho obtido em duas destas e, simultaneamente, perda nas restantes duas (2+2+0+0).

Analogamente, o valor dos somatórios obtidos a partir das seis variáveis pode variar entre 0 e 12, sendo que a interpretação dos resultados calculados, segue o mesmo raciocínio que o descrito no exemplo acima.

Estamos cientes que poderíamos ter optado pela utilização de um método estatístico mais sofisticado como, por exemplo, a análise de *clusters* ou de configurações. A decisão pela aplicação do método exploratório descrito deve-

se à sua simplicidade e ao facto de incidir diretamente sobre as taxas de mudança individual que foram calculados para a análise do *tracking*.

O quadro 4.26 apresenta as frequências e percentagens de sujeitos que obtiveram determinados valores no somatório das diferenças recodificadas, calculadas tanto para quatro como para seis variáveis. Mostramos, respetivamente, os resultados obtidos quando são, ou não, considerados os sujeitos que apresentam informação omissa numa ou mais das variáveis “Difrecod” que entraram para o cálculo dos somatórios apresentados.

**Quadro 4.26:** Frequências (Freq.) e Percentagens (P) dos valores do somatório das variáveis “Difrecod”, (n=82)

Soma das diferenças recodificadas através das variáveis QI, ESI, EM, ESP					Soma das Diferenças recodificadas através das variáveis QI, ESI, EM, ESP, EE, SI						
		Com informação omissa		Sem informação omissa				Com informação omissa		Sem informação omissa	
Valor da soma	Freq.	P (%)	Freq.	P (%)	Valor da soma	Freq.	P (%)	Freq.	P (%)		
0	1	1.2	1	1.2	2	2	2.4	1	1.2		
2	2	2.4	1	1.2	3	4	4.9	4	4.9		
3	4	4.9	3	3.7	5	4	4.9	3	3.7		
4	5	6.1	4	4.9	6	3	3.7	2	2.4		
5	2	2.4	2	2.4	7	2	2.4	2	2.4		
6	21	25.6	16	19.5	8	5	6.1	5	6.1		
7	8	9.8	8	9.8	9	8	9.8	7	8.5		
8	36	43.9	36	43.9	10	16	19.5	11	13.4		
Subtotal	79	96.3	71	86.6	11	12	14.6	12	14.6		
Omissos	3	3.7	11	13.4	12	23	28.0	23	28.0		
Total	82	100	82	100	Subtotal	79	96.3	70	85.4		
					Omissos	3	3.7	12	14.6		
					Total	82	100	82	100		

O quadro 4.26 mostra que, no caso do somatório das diferenças recodificadas através das variáveis QI, ESI, EM, ESP, há um sujeito cujo valor do somatório é igual a zero, isto é, que manifesta, no final da intervenção, perdas nos quatro comportamentos de exploração referidos. Quando consideramos o somatório das seis variáveis QI, ESI, EM, ESP, EE e SI,

verificamos que não há nenhum sujeito que apresenta o valor de 0, sendo que o valor mínimo observado é 2.

Procurámos, inicialmente, estabelecer três grupos de jovens a partir do valor do somatório das diferenças recodificadas: os que percecionam perdas em todas as variáveis consideradas, os que revelam silêncio de resposta e os jovens com ganhos percebidos em todas as variáveis. Verificámos, contudo, que não existe um número suficiente de sujeitos que apresentem um perfil consistente de perdas e tampouco há jovens com silêncio de resposta generalizado, tornando inviável a formação de dois grupos separados.

Após ponderação, optámos assim por constituir somente dois grupos, o dos jovens que encaram ganhos em todas as variáveis, e um outro, que inclui os sujeitos que percecionam perdas ou silêncio de resposta no maior número possível de variáveis.

Através de uma análise qualitativa, conduzida com base na ordenação dos sujeitos em função do valor obtido na soma das diferenças recodificadas, ora incluindo quatro variáveis, ora seis variáveis, foi possível verificar que a inclusão da crença Estatuto de Emprego (EE) e da reação Satisfação com a Informação (SI) não altera a composição do grupo de sujeitos com registo de perdas/ silêncio de resposta. Dito de outro modo, nas duas situações são os mesmos jovens que apresentam valores da soma mais reduzidos. De modo semelhante e, embora o grupo de jovens com ganhos generalizados seja mais pequeno quando se consideram seis variáveis (valor da soma=12; n=23) em vez de quatro (valor da soma=8; n=36), a composição do grupo dos adolescentes que, antes da recodificação, registam diferenças positivas de magnitude mais elevada entre  $M_3$  e  $M_1$ , mantém-se praticamente inalterada.

Assim, optámos por centrar as nossas análises sobre os resultados obtidos através do cálculo do somatório das diferenças das seis variáveis QI, ESI, EM, ESP, EE e SI. Neste processo, os jovens que apresentam valores omissos em uma

ou mais variáveis “Difrecod” não foram considerados, já que a sua inclusão pode enviesar os resultados obtidos.

Seguidamente, procuramos reunir um conjunto de indicadores que nos permitam encontrar semelhanças entre os jovens de cada um dos grupos constituídos, com o objetivo de isolar algumas características que possam distingui-los a partida.

A inclusão nos grupos foi operacionalizada da seguinte forma: o grupo dos *ativos* foi constituído por todos os jovens que apresentaram um somatório igual a doze (n=23); o grupo dos *reativos* inclui os adolescentes cujo somatório apresenta um valor entre zero e sete (n=12).

#### 4.3.4.1. Perfil 1: Padrão de Ganhos Generalizados

Como já mencionado, pretendemos encontrar características que permitam identificar, antes da intervenção, os jovens que potencialmente irão responder de forma favorável ao programa. Para o efeito, reunimos um conjunto de dados sócio-demográficos e psicológicos dos 23 jovens que apresentaram uma mudança positiva nas dimensões do processo de exploração vocacional, alvo de análise. A apreciação dos dados colhidos não permite, no entanto, encontrar, por si só, um padrão de semelhanças entre os sujeitos. Contudo, a análise realizada leva-nos a concluir que a intervenção possibilita a promoção do desenvolvimento vocacional num conjunto diversificado de jovens com diferentes características e rendimento escolar distinto.

Verificamos que o grupo dos *ativos* é constituído por jovens de ambos os sexos (13 raparigas e 10 rapazes) com rendimento académico diversificado. A média das classificações escolares finais foi de 3,60 valores, com um mínimo de 2,64 e um máximo de 5,00. Os pais apresentam habilitações escolares e estatutos profissionais muito diversos, que cobrem o espectro possível.

Assim, procuramos estabelecer um padrão comum entre os jovens, aplicando meios de análise estatística. O nosso objetivo é identificar

semelhanças nas características psicológicas dos adolescentes antes do início da intervenção.

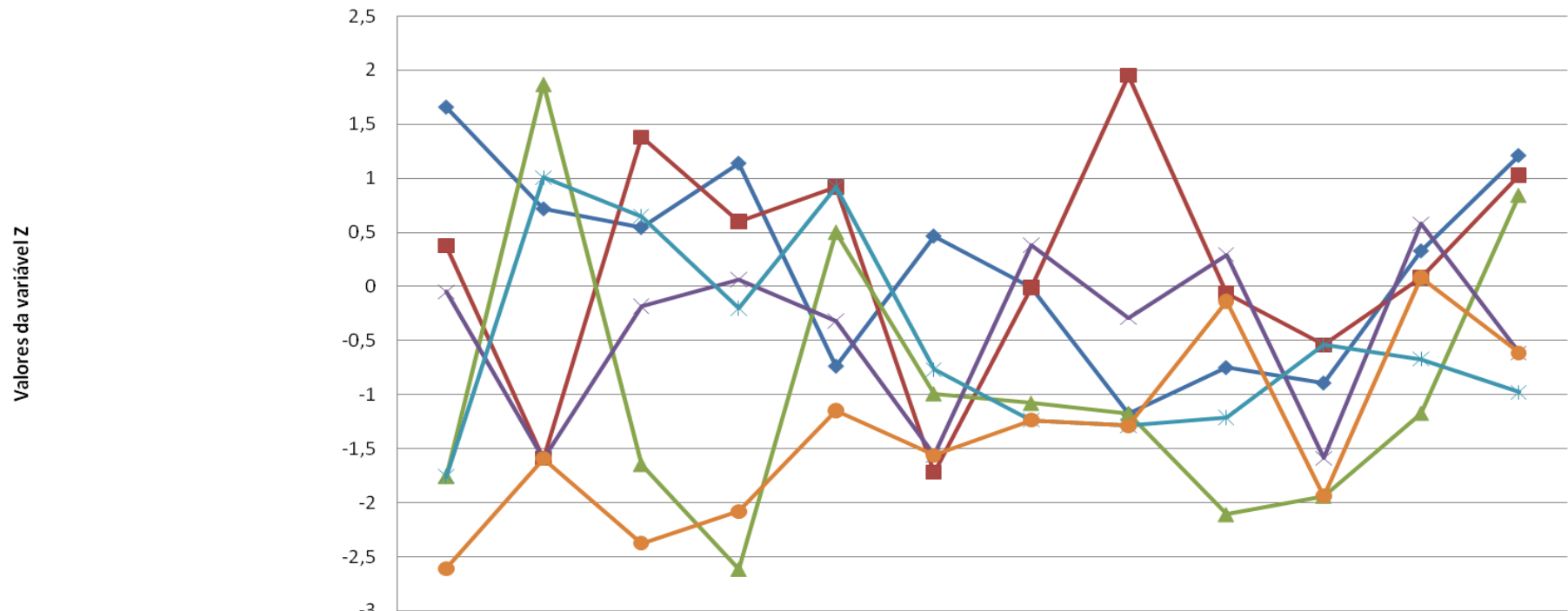
Para o efeito utilizamos os valores medidos em todas as escalas do CES no primeiro momento de avaliação. Para os poder comparar é necessário que todas as variáveis possuam uma métrica comum. Porém, tal não é garantido à partida, já que o número de itens varia entre dois (ESI) e onze (II). Assim, todas as variáveis foram transformadas de forma a apresentar uma distribuição normal reduzida, com média de 0 e desvio padrão de 1. As novas variáveis resultantes foram tidas em conta para traçar o perfil inicial dos jovens que apresentaram ganhos generalizados em função da intervenção.

A figura 4.17, reproduzido na página seguinte, traça o perfil inicial de seis dos 23 jovens do grupo com ganhos generalizados. Estes jovens foram selecionados por apresentarem ganhos de magnitude elevada em pelo menos duas das seis variáveis que expressam a diferença entre  $M_3$  e  $M_1$ . Os gráficos descrevem a situação inicial dos adolescentes relativamente às cinco crenças, quatro comportamentos e três reações de exploração vocacional.

A observação dos perfis dos adolescentes permite concluir que todos apresentam valores iniciais abaixo da média do grupo total, na satisfação com a informação possuída. De forma semelhante, cinco dos seis jovens percecionam estar na posse de uma quantidade de informação reduzida.



**Figura 4.17: Perfis individuais iniciais de jovens com ganhos generalizados no programa**



	ZEE pre	ZCR pre	ZIE pre	ZII pre	Zimpre	ZQI pre	ZESI pre	ZEM pre	ZESP pre	ZSI pre	ZSE pre	ZSD pre
◆ valores iniciais de L, sexo masculino	1,6559	0,7174	0,5451	1,1382	-0,7351	0,4658	-0,0121	-1,1743	-0,7478	-0,8905	0,3292	1,2099
■ valores iniciais de J, sexo feminino	0,3766	-1,5901	1,3795	0,60176	0,9175	-1,7193	-0,0121	1,9516	-0,067	-0,5413	0,079	1,0275
▲ valores iniciais de P, sexo feminino	-1,7556	1,8712	-1,6451	-2,6168	0,5044	-0,991	-1,0795	-1,1743	-2,1092	-1,9381	-1,1718	0,8451
× valores iniciais de P, sexo masculino	-0,0498	-1,5901	-0,185	0,0653	-0,3219	-1,5624	0,3822	-0,2887	0,2944	-1,5889	0,5793	-0,61417
✱ valores iniciais de E, sexo feminino	-1,7556	1,0059	0,6494	-0,2029	0,9175	-0,7685	-1,2354	-1,2894	-1,2129	-0,541	-0,6714	-0,979
● valores iniciais de R, sexo masculino	-2,6084	-1,5901	-2,3751	-2,0804	-1,1482	-1,5624	-1,2353	-1,2894	-0,1363	-1,9381	0,079	-0,6142



#### 4.3.4.2. Perfil 2: Padrão Irregular de Ganhos

Para estabelecer um perfil inicial dos jovens que responderam com ganhos pouco consistente ou silêncio de resposta, procedemos de forma análoga à descrita para o grupo com ganhos generalizados. Reunimos o mesmo conjunto de dados sócio-demográficos e psicológicos para estes 12 jovens que apresentaram retrocessos ou estagnação (somatório das Difrecod  $\leq 7$  valores) nas dimensões analisadas do processo de exploração vocacional.

A apreciação dos resultados individuais, por sujeito, revela que não existe nenhum jovem que apresente perdas ou silêncio de resposta em todas as variáveis sob análise. Pelo contrário, os perfis encontrados são diferenciados. A jovem que apresenta o menor somatório (2 valores) mostra perdas em cinco das seis variáveis sob análise. Curiosamente, ganha simultaneamente na crença positiva relativamente às suas possibilidades de inserção no mercado de trabalho.

A análise descritiva possibilita verificar que o grupo dos *reativos* é igualmente constituído por jovens de ambos os sexos (7 raparigas e 5 rapazes), de rendimento académico diversificado. A média das classificações escolares finais foi de 3,66 valores, com um mínimo de 2,73 e um máximo de 4,55. Habilitações escolares e estatutos profissionais dos pais são diversificados. Há, no entanto, uma particularidade que se refere ao facto deste grupo não incluir nenhum jovem cuja mãe possua habilitações escolares de nível superior, com o reflexo evidente da ausência de mães que exercem uma profissão classificada na categoria “intelectuais e científicas”.

A figura 4.18, reproduzido em seguida, traça o perfil inicial de seis dos 12 jovens do grupo com resposta irregular ao programa. Os adolescentes foram seleccionados por apresentarem, por ordem ascendente, os valores mais baixos do grupo, isto é, um valor do somatório das diferenças recodificadas de 2, 3 e 5

valores<sup>1</sup>. Os gráficos individuais descrevem a situação inicial dos adolescentes relativamente às cinco crenças, quatro comportamentos e três reações de exploração vocacional.

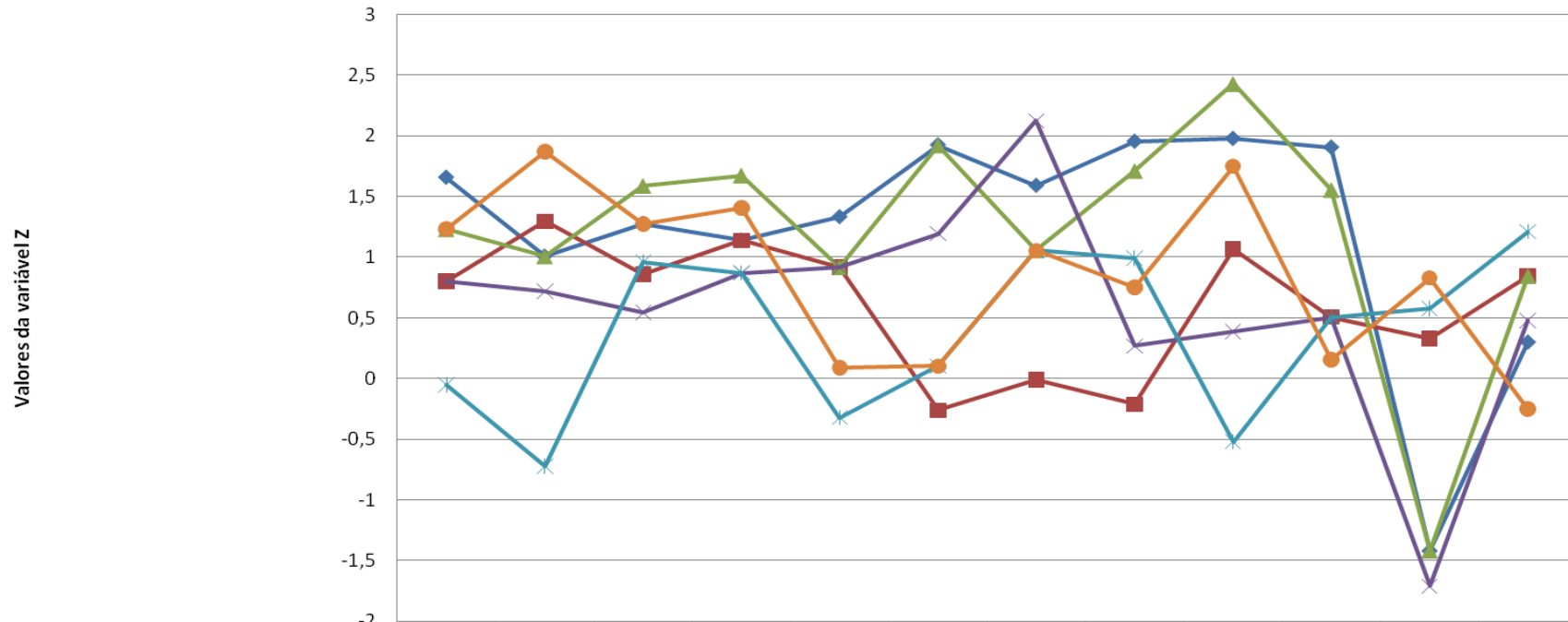
A observação dos perfis dos jovens permite concluir que, tendencialmente, apresentam valores acima da média do grupo total, nas dimensões da exploração vocacional.

Há proximidade dos valores individuais dos jovens sob análise no que se refere às suas crenças de instrumentalidade da exploração do meio e de si próprio para atingir objetivos vocacionais. Ressalta igualmente que três dos seis adolescentes apresentam valores muito abaixo da média relativamente ao stress sentido com a exploração vocacional, enquanto os restantes três manifestam valores de stress percebido mais próximos da média do grupo total.

---

<sup>1</sup> Há mais dois sujeitos do sexo masculino que apresentam igualmente um somatório de 5 valores.

**Figura 4.18: perfis individuais iniciais de jovens com ganhos irregulares no programa**



	ZEE pre	ZCR pre	ZIE pre	ZII pre	Zimppre	ZQI pre	ZESI pre	ZEM pre	ZESP pre	ZSI pre	ZSE pre	ZSD pre
◆ valores iniciais de M, sexo feminino	1,6559	1,0059	1,2752	1,1382	1,3307	1,9226	1,5889	1,9516	1,975	1,9032	-1,422	0,2979
■ valores iniciais de B, sexo feminino	0,803	1,2943	0,858	1,1382	0,9175	-0,2626	-0,0121	-0,2125	1,0675	0,5064	0,3292	0,8451
▲ valores iniciais de R, sexo feminino	1,2294	1,0059	1,5881	1,6746	0,9175	1,9226	1,0552	1,7111	2,429	1,554	-1,422	0,8451
✕ Valores iniciais de P, sexo masculino	0,803	0,7174	0,5451	0,87	0,9175	1,1942	2,1226	0,2684	0,3868	0,5064	-1,7117	0,4803
✧ valores iniciais de L, sexo feminino	-0,0498	-0,7248	0,9623	0,87	-0,3219	0,1016	1,0552	0,9898	-0,5209	0,5064	0,5793	1,2099
● valores iniciais de L, sexo masculino	1,2294	1,8712	1,2752	1,4064	0,0912	0,1016	1,0552	0,7493	1,7482	0,1572	0,8295	-0,2494



#### 4.3.4.3. A comparação dos grupos com padrões distintos de mudança

Nas análises realizadas com base nos resultados individuais dos sujeitos, constatamos dificuldades em encontrar padrões que nos permitam distinguir, no início da intervenção, aqueles adolescentes que, possivelmente, poderão apresentar resistência à mudança ao longo do tempo.

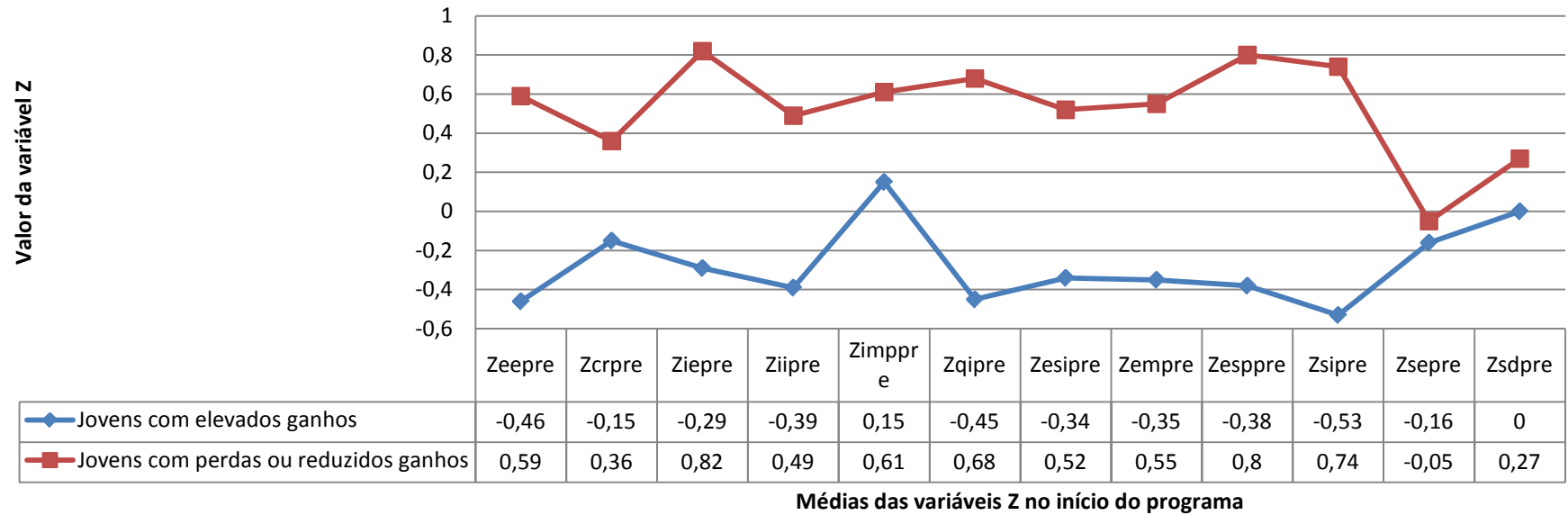
Assim, optámos por conduzir uma última análise onde procuramos comparar os dois grupos, os jovens com um padrão generalizado de ganhos, por um lado, e aqueles que apresentam um padrão irregular, por outro, no que respeita a diferenças existentes entre às médias das variáveis Z no início do programa.

Para o efeito, conduzimos um t-teste para comparação de médias de grupos independentes, com base nos valores das variáveis normal reduzidas Z. Os resultados podem ser consultados no quadro 4.27 e na figura 4.19.

**Quadro 4.27:** Medidas descritivas de pré-intervenção das dimensões de exploração vocacional nos grupos de jovens com ganhos generalizados (n=23) e ganhos irregulares (n=12) e estatísticas do t-teste para amostras independentes

Variáveis Z	Grupo de ganhos generalizados		Grupo de ganhos irregulares		g.l.	t	p-valor	I.C. 95% da diferença	
	Média	D.P.	Média	D.P.					
Zeepr	-0.4577	1.1534	0.5898	0.7386	31.39	-3.259	0.003	-1.7027	-0.3923
Zcrpr	-0.1479	1.0719	0.3569	0.9049	32	-1.382	0.176	-1.2486	0.2391
Ziepr	-0.2892	1.2052	0.8232	0.4156	30.05	-3.995	<0.001	-1.6812	-0.5438
Ziipr	-0.3894	1.0619	0.49	0.9935	33	-2.376	0.023	-1.6327	-0.1263
Zimppr	0.1476	0.7133	0.6077	0.6621	32	-1.842	0.075	-0.9689	-0.0487
Zqipr	-0.4526	0.8567	0.6783	0.7680	33	-3.834	0.001	-1.7309	-0.5308
Zesipr	-0.337	0.7502	0.5215	1.2041	15.59	-2.252	0.039	-1.6683	-0.0487
Zempr	-0.3484	0.8356	0.5489	1.0089	33	-2.809	0.008	-1.5473	-0.2474
Zesppr	-0.3827	0.7200	0.8028	1.1235	33	-3.803	0.001	-1.8197	-0.5513
Zsipr	-0.5261	0.8839	0.7392	0.7193	33	-4.267	<0.001	-1.8686	-0.6620
Zsepr	-0.1603	1.1721	-0.0461	1.1364	33	-0.276	0.784	-0.9549	0.7265
Zsdpr	-0.0006	0.9462	0.2674	0.8151	32	-0.827	0.414	-0.9284	0.3922

**Figura 4.19: Perfil configuracional de grupos de jovens no início do programa**







Os resultados do t-teste, que constam do quadro 4.27, permitem rejeitar a hipótese nula da igualdade das médias dos dois grupos de jovens no momento de pré-intervenção, para 8 das 12 variáveis testadas. Assim, antes do início da intervenção vocacional, o grupo dos jovens que ao longo da intervenção revela ganhos generalizados, apresenta médias significativamente mais baixas nos quatro comportamentos, em três das crenças e na reação afetiva Satisfação com a Informação. Podemos depreender que, antes do início da intervenção, os jovens, que posteriormente apresentam ganhos irregulares, avaliam possuir crenças muito positivas acerca do mercado de emprego e atribuem grande utilidade à exploração do meio e de si próprios na consecução dos seus objetivos vocacionais. Para além disso, percebem possuir muita informação, tanto do meio como acerca de si próprios, consideram que exploraram de forma intencional e sistemática e estão muito satisfeitos com esta informação.

Por outro lado, não existem diferenças significativas antes do início da intervenção entre os dois grupos de jovens no que se refere ao seu grau de certeza de vir a alcançar uma posição favorável no mercado de emprego e ( $t=1.382$ ;  $p=0.176$ ) e à importância atribuída à consecução das suas preferências vocacionais ( $t=-1.842$ ;  $p=0.075$ ). O mesmo acontece relativamente ao stress indesejável com a exploração ( $t=-0.276$ ;  $p=0.784$ ) e com a tomada de decisão ( $t=0.827$ ;  $p=0.414$ ). Especialmente no que se refere ao stress com a exploração, os limites inferiores e superiores do intervalo de confiança da diferença calculada entre os dois grupos, apontam para a heterogeneidade dos valores existentes nos dois grupos de jovens.

A figura 4.19 permite uma apreciação intuitiva das diferenças iniciais, existentes entre os dois grupos.

Como vimos nos dois pontos anteriores deste capítulo, é possível identificar distintos padrões de mudança intraindividual entre  $M_1$  e  $M_3$ , relativamente às escalas QI, ESI, EM, ESP, EE e SI, como postulado na hipótese 7. A identificação das diferenças, encontradas no perfil configuracional dos dois

grupos de jovens antes do início da intervenção, pode dar um primeiro contributo para o reconhecimento antecipada dos jovens e para a reflexão no sentido de conceber medidas adicionais para adequar a intervenção às necessidades de todos os participantes.

A análise conduzida no ponto seguinte deste capítulo debruça-se, em parte, sobre documentos produzidos na parte final da intervenção vocacional, por jovens que pertencem aos dois grupos, cujas diferenças iniciais foram analisadas aqui.

O estudo destes documentos poderá fornecer dados adicionais que permitam complementar as conclusões retiradas na presente secção deste trabalho.

#### **4.4. Outras Análises**

##### **4.4.1 *O Estudo dos Documentos Produzidos pelos Jovens***

Como foi referido acima, analisam-se dois tipos de documentos, as fichas de autoavaliação da Área de Projeto, adaptadas para fins de investigação, e os *portfolios* produzido na parte final da intervenção.

No que se refere ao primeiro documento, a análise incide sobre a totalidade das fichas produzidas. Quanto aos *portfolios*, todos serão objeto de uma breve análise introdutória geral que se centra na apresentação e apreciação de resultados quantificados. Seguidamente, será conduzida uma análise do conteúdo dos documentos, que se limita a uma amostra dos *portfolios*. Estes, são provenientes, por um lado, do grupo de jovens que revelam ganhos generalizados em resposta ao programa e, por outro, do grupo que apresenta um padrão de ganhos irregulares.

Ao longo deste trabalho temos vindo a procurar analisar a eficácia da intervenção para o grupo como um todo, bem como estudar o efeito diferencial das atividades para determinados jovens ou grupos de jovens.

Assim, consideramos pertinente analisar os documentos igualmente sob este prisma. Em conformidade, iremos apresentar os resultados provenientes da análise das respostas das fichas de autoavaliação e dos portfólios para o grupo como um todo, procurando reunir elementos para responder às primeiras duas questões de investigação acima enunciadas (Q1i e Q1ii) e contribuir com resultados quantitativos para responder às questões Q1iii e Q1v<sup>2</sup>. No que se refere à análise qualitativa dos portfólios, e tendo em conta que irá ser examinada uma seleção destes documentos, o nosso primeiro objetivo será complementar a resposta à questão Q1iii. Procuramos, de seguida, encontrar elementos para poder responder às questões de investigação Q1iv e Q1v<sup>3</sup> e, simultaneamente, averiguar se existe uma variação das respostas em função do grupo de jovens do qual o portfólio foi retirado.

#### *4.4.1.1 Resultados Gerais*

A ficha de autoavaliação da Área de Projeto é composta por várias partes. A primeira, constituída por doze afirmações, avalia tanto as questões habitualmente constantes deste tipo de documento, como outras que incidem sobre a atitude e participação dos jovens no projeto de desenvolvimento vocacional. Destacamos aqui somente algumas conclusões que nos parecem relevantes.

Questionado sobre o entusiasmo revelado na participação no projeto, aproximadamente 90 % dos jovens referem esta atitude perante as atividades desenvolvidas, como frequente (57,1%) ou constante (32,5%). Paralelamente, quatro em cada cinco jovens consideram que foram capazes de expressar e defender as suas ideias muitas vezes (55,1%) ou sempre (25,6%).

---

<sup>2</sup> Q1i: Como é que os jovens avaliam as atividades de exploração em contexto de sala de aula?

Q1ii: Quais os efeitos da exploração, percebidos pelos jovens?

Q1iii: Os projetos e decisões dos jovens encontram expressão nos portfólios?

Q1v: Como é que os jovens anteveem e como preparam a transição para o Ensino Secundário?

<sup>3</sup> Q1iv: Os objetivos que o programa pretende alcançar com a construção do portfólio foram atingidos?

Aproximadamente sessenta Porcento dos adolescentes pensam que propuseram soluções para a resolução de problemas com muita frequência (41%) ou sempre (21,8%), enquanto cerca de trinta Porcento considera que tal somente sucedeu às vezes (29,5%). Inqueridos sobre a sua capacidade de se decidir por uma solução perante diversas alternativas existentes, três quartos dos jovens afirma tê-lo conseguido muitas vezes (47,45) ou sempre (26,9%), enquanto aproximadamente um quarto considera somente às vezes (23,1%) ter sido capaz de o fazer. Por último queremos destacar que mais de oitenta Porcento dos adolescentes consideram ter retirado benefício dos trabalhos apresentados pelos colegas muitas vezes (40,3%) ou sempre (44,2%).

A ficha de autoavaliação contém também outro tipo de afirmações e perguntas que se relacionam mais diretamente com as questões de investigação formuladas. Passamos agora a apresentar um resumo destes resultados. Pretendemos encontrar elementos que ajudem a responder às duas primeiras questões de investigação, a avaliação dos jovens relativamente às atividades de exploração em sala de aula, e as consequências percebidas desta. Para o efeito, vamos recorrer às respostas a três questões abertas e três afirmações em formato Likert de 4 pontos (confrontar perguntas 3, 4 e 5 e afirmações do anexo 1).

No que se refere à análise das questões, num primeiro passo, foram lidas todas as respostas dadas e, em função destas, foram criadas as categorias que constam do quadro 4.28.

Para responder a questão 1, a avaliação dos jovens relativamente às atividades de exploração em sala de aula, consideramos pertinente examinar as primeiras duas questões do quadro 4.28, bem como a última afirmação do quadro 4.29.

**Quadro 4.28:** Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das respostas codificadas das questões abertas 3, 4 e 5 (n = 78).

Questões	Categorias de resposta											
	Omisso		Não		Não, com justificação		Um pouco		Sim		Sim, com justificação	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Benefício com a pesquisa pessoal *	3		1	1.3	3	4.0	4	5.3	38	50.7	29	38.7
Aumento de conhecimento **	-		1	1.3	-	-	2	2.6	58	74.4	17	21.8
Alteração da imagem do meio ***	1		22	28.6	6	7.8	12	15.6	27	35.1	10	13.0

\* Beneficiaste com a tua pesquisa efetuada acerca da profissão/ área profissional/curso?

\*\* Aumentaste o teu conhecimento acerca de aspetos do mundo profissional?

\*\*\* As tuas imagens acerca de cursos e do mundo profissional alteraram-se?

Assim, podemos constatar que aproximadamente noventa Porcento dos adolescentes consideram que beneficiaram com a pesquisa pessoal realizada. Enquanto a maioria destes jovens (50,7%) não indica os motivos subjacentes, os restantes (38,7 %) justificam esta apreciação. As razões apontadas relacionam-se com o aumento de conhecimento adquirido e avanços na tomada de decisão.

**Quadro 4.29:** Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das respostas às afirmações tipo Likert (n = 78).

Afirmações	Categorias de resposta							
	Completamente falso		Parcialmente falso		Parcialmente verdadeiro		Totalmente verdadeiro	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Quanto mais exploro, mais confuso me sinto *	28	35.9	24	30.8	25	32.1	1	1.3
Aumentei o esforço em disciplinas importantes **	2	2.6	8	10.3	48	61.5	20	25.6
Para mim, as atividades desenvolvidas foram	Nada úteis		Pouco úteis		Úteis		Muito úteis	
	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
	1	1.3	1	1.3	38	46.3	38	46.3

\* Mais informação sobre percursos escolares/ saídas profissionais recolho, mais confuso me sinto

\*\* Aumentei o meu esforço em disciplinas que considero importantes para o meu futuro escolar/profissional

No que se refere ao aumento do seu conhecimento acerca de aspetos do mundo profissional, 96,2 % dos adolescentes consideram a existência de um

incremento. Quanto à utilidade pessoal atribuída às atividades desenvolvidas, 97,4 % dos jovens indicam que as avaliam como úteis (48,7%) ou muito úteis (48,7%) para si próprios (cf. quadro 4.29).

Consideramos que estes resultados suportam a afirmação que uma maioria substancial dos jovens que participaram na intervenção vocacional avalia as atividades de exploração em sala de aula como benéficas e de utilidade pessoal, tendo igualmente contribuído para o aumento do seu conhecimento acerca do mundo profissional.

Relativamente à segunda questão de investigação, os efeitos da exploração percebidos pelos jovens, julgamos pertinente a apreciação das respostas à última pergunta do quadro 4.28 e a avaliação das duas primeiras afirmações do quadro 4.29.

Iniciamos a nossa análise com a questão que incide sobre a ocorrência de alteração das imagens dos cursos e do mundo profissional. Constata-se que mais que um terço dos adolescentes (36,4%) considera que as suas imagens não se alteraram. Alguns destes jovens (7,8%) justificam esta apreciação com a exatidão do conhecimento já possuído antes. Pouco menos de metade do grupo inquerido (48,1%) afirma ter havido mudança nas suas imagens do mundo profissional. Os adolescentes, que indicam motivos para a ocorrência de alterações (13%), mencionam maior complexidade da informação possuída, a criação de imagens mais realistas ou o conhecimento da situação específica do mercado laboral.

Relativamente as afirmações do quadro 4.29, analisamos, em primeiro lugar, a questão que procura avaliar os efeitos emocionais negativos da exploração realizada. Uma vez que a afirmação apresentada constata a existência de tais consequências desagradáveis, os jovens que a consideram falsa, não encaram a presença destes efeitos em função da exploração realizada. Assim, cerca de um terço dos adolescentes (35,9%) não sente que a exploração realizada conduz a um estado de maior confusão. Contudo, uma percentagem

semelhante (30.8%) admite a possibilidade da exploração poder implicar tal consequência, já que consideram a afirmação como “parcialmente falsa”. Um outro grupo substancial (32.1%) revê-se em parte, considerando a frase “parcialmente verdadeira” para si. Somente um jovem declara sem reservas que a exploração conduzida leva ao aumento da confusão sentida.

Por último, consideramos a segunda afirmação do quadro 4.29, que procura avaliar a relação percebida entre a exploração e o empenho revelado em áreas académicas específicas. Um quarto dos adolescentes do grupo inquirido (25.6%) estabelece uma relação clara entre a exploração e o esforço despendido em disciplinas, consideradas instrumentais para o percurso escolar e/ou profissional pretendido. A maioria dos jovens (61.5%) considera a existência de uma ligação entre exploração e empenho, embora de forma menos inequívoca (parcialmente verdadeira). Dois dos adolescentes (2.6%) não vislumbram qualquer alteração no seu esforço escolar e os restantes (10.3%) consideram a existência de algum incremento no esforço despendido.

Terminada a apresentação dos resultados das fichas de autoavaliação, mostramos alguns resultados gerais relativamente aos portfólios que foram elaborados na parte final da intervenção vocacional. Pretendemos obter uma resposta genérica à questão se os projetos e decisões dos alunos encontram expressão nestes portfólios e, igualmente, como os jovens anteveem a transição para o Ensino Secundário.

Dos 82 alunos, provenientes das quatro turmas que participaram na intervenção vocacional, 42 realizaram o portfólio (51.2%). Somente numa das turmas, a quase totalidade dos jovens (96%) desenvolveu esta atividade; nas restantes as percentagens foram, respetivamente, 44, 39 e 17 Porcento.

Quanto ao curso a seguir no 10º ano, uma maioria expressiva dos jovens (85,7%), indica uma opção concreta. Destes, 57,1 Porcento justificam a opção tomada, enquanto os restantes 28,6% indicam o curso, sem apresentar uma fundamentação da escolha realizada. Num dos portfólios não é feita nenhuma



referência à opção pretendida, um dos jovens (2.4%) indica ainda não ter tomada uma decisão e 9,5% encontram-se ainda indecisos entre duas opções disponíveis.

No que se refere aos possíveis obstáculos a enfrentar na transição para o Ensino Secundário, a maioria dos jovens indica um conjunto de possíveis barreiras. A maior dificuldade das disciplinas (20 referências) e exigência dos professores (7), a separação dos amigos (11), a possível mudança de escola (6) e a necessidade de despende mais tempo e esforço nos estudos (4 indicações, respetivamente) são os obstáculos mais referidos. Por outro lado, existe também um conjunto de referências dos jovens quanto à confiança na sua capacidade de lidar com sucesso com as barreiras (5) e de vontade de enfrentar o desafio associado (1).

Os pais são vistos como fonte de apoio pela quase totalidade dos jovens, já que somente um não faz a respetiva referência. A maioria dos adolescentes não fornece explicações acerca do apoio dos pais (69%), enquanto os restantes especificam, indicando por exemplo a concordância dos pais com a decisão tomada ou o apoio maior dos pais para uma opção específica de um curso do 10º ano.

Em síntese, podem concluir que os portfolios elaborados espelham as decisões tomadas pelos jovens e indicam igualmente a ponderação realizada acerca da transição iminente para o Ensino Secundário. As potenciais barreiras referidas relacionam-se, em grande parte, com reflexões desenvolvidas na última parte das atividades da intervenção. A questão da separação dos amigos e a possível necessidade de mudar de escola foram temáticas abordadas nas atividades de tomada de decisão simulada (cf. Sessão 24). Os restantes obstáculos percebidos foram quase todos levantados na atividade de modelação da transição (cf. Sessão 23). Os alunos do 10º ano referem precisamente a maior dificuldade das disciplinas, a exigência dos docentes e tempo superior de estudo necessário para obter o rendimento desejado, como

tendo sido os fatores que tiveram de enfrentar na sua transição para o Ensino Secundário. Por outro lado, a comunicação de sucesso na superação de tais obstáculos, através do esforço dispendido e da gestão mais eficaz do tempo, foram outras indicações deixadas por estes jovens.

#### *4.4.1.2. Resultados em Função do Padrão de Ganhos*

Terminada a apreciação dos documentos produzidos sob uma perspetiva que visa a análise do grupo como um todo, passamos a uma apreciação de carácter qualitativo que procura incidir sobre grupos específicos de jovens.

Examinamos, em primeiro lugar, se os projetos e decisões dos jovens têm expressão nos portfólios elaborados (cf. Q1iii), procurando cruzar esta informação com a intensidade da exploração conduzida, na tentativa de estabelecer distintos padrões. Comparamos os trabalhos de jovens com diferentes padrões de ganhos, visando averiguar a existência de diferenças entre estes grupos, no que se refere à consecução dos objetivos que presidiram à proposta de elaboração dos portfólios (Q1iv). Por último, procuramos avaliar como os jovens concebem e preparam a transição para o Ensino Secundário (Q1v).

A proposta de construção do portfólio de exploração e tomada de decisão destina-se a fornecer aos jovens a oportunidade de refletir, de uma forma estruturada e apoiada, acerca do seu processo de exploração e tomada de decisão, incluindo a consideração de possíveis barreiras à implementação da escolha e apoios disponíveis<sup>4</sup>.

Para efeitos da análise pretendida neste ponto do trabalho, foi selecionada uma amostra dos portfólios disponíveis, contemplando igual número de jovens de cada um dos grupos constituídos. A divisão foi realizada de acordo com o critério aplicado no ponto 4.3.4, classificando os jovens em dois grupos que

---

<sup>4</sup> Tendo em conta o facto da intervenção vocacional se desenrolar no espaço e tempo da "Área de Projeto", o documento elaborado foi igualmente tido em conta na avaliação escolar desta área curricular não-disciplinar.

apresentam, por um lado, um padrão generalizado de ganhos, e, por outro, um padrão irregular.

A metodologia utilizada foi a apreciação qualitativa de cada um dos documentos, visando encontrar indicadores para poder responder às questões colocadas.

No que respeita à questão Q1iii, preparamos dois quadros que procuram reunir, de forma esquemática, os indicadores relativamente aos planos de carreira dos jovens e à exploração realizada, visando encontrar um padrão que possa contribuir para diferenciar os jovens dos dois grupos no que se refere à associação entre a existência de planos de carreira e a intensidade da exploração levada a cabo.

De forma a encontrar elementos para responder às questões Q1iv e Q1v, conduzimos uma análise integral de cada um dos portfolios selecionados e elaboramos um pequeno texto de síntese.

Os quadros 4.30 e 4.31 reúnem um conjunto de indicadores que julgamos pertinentes para ajudar a encontrar evidências para a expressão dos planos de carreira e decisões e estabelecer possíveis diferenças entre jovens que evidenciam ganhos generalizados versus ganhos irregulares após o terceiro momento de avaliação quantitativa.

**Quadro 4.30:** Conteúdo esquemático de portfólios de jovens com padrão generalizado de ganhos em resposta ao programa

Inicial	Grau de elaboração do portfólio	Plano inicial de carreira	Referência à atividade de Exploração		Plano final de carreira	Perfil de resposta ao programa		
			Existe	Evidências		Ganho elevado	Ganho médio	Ganho modesto
L	Completo mas muito pouco elaborado	Sim	Sim	Breve referência à exploração através do trabalho inicial realizado. Não refere o workshading.	Sim	EM, ESP, QI, ESI, SI	EE	
J	Completo e elaborado	Sim	Sim	Referência à exploração ampla, realizada no trabalho inicial e a satisfação com a informação obtida. O workshading foi concretizado numa área específica relacionada.	Sim	QI, SI	ESP	EE, ESI, EM
R	Completo mas pouco elaborado	Sim	Sim	Referência à exploração através do trabalho inicial que apontou aspetos desconhecidos da profissão, considerados pouco favoráveis. O workshading na mesma área levou a outras reflexões que relacionam o aprendido com características próprias.	Sim	EM	EE, QI, ESI, SI	ESP
E	Completo e elaborado	Sim	Sim	Relata as consequências positivas do trabalho de exploração inicial. Fundamenta a opção pelo curso pretendido. Considera a dificuldade de algumas disciplinas como possível obstáculo à implementação da escolha e faz referência a possibilidade de obter ajuda externa.	Sim	EM	EE, QI, ESI, ESP, SI	-
I	Completo, elaborado e criativo	Sim	Sim	Realiza uma reflexão detalhada acerca do processo de exploração e tomada de decisão. Está consciente das implicações da transição para o ensino secundário, mas encara este desafio com confiança e alegria, já que há muito espera por este momento.	Sim	EM	ESI, ESP	EE, QI, SI
P	Completo, elaborado e franco	Não	Sim	Refere a exploração realizada no trabalho inicial e relata a experiência do workshading, realizada na mesma área profissional. Revela reflexão e ideias concretas sobre os ajustes necessários a nível dos hábitos de estudo. Está confiante que será capaz de ultrapassar possíveis barreiras à implementação da escolha.	Sim	-	QI, EM, SI	ESI, ESP, EE

Ganho elevado = subida em 8 ou mais pontos; Ganho médio = subida entre 4 e 7 pontos; Ganho modesto = subida em 3 pontos ou menos

**Quadro 4.31:** Conteúdo esquemático de portfólios de jovens com padrão irregular de ganhos em resposta ao programa

Inicial	Grau de elaboração do portfólio	Plano Inicial de carreira	Referência à atividade de Exploração		Plano final de carreira	Perfil de resposta ao programa		
			Existe	Evidências		Ganhos	Igualdade	Perdas
L	Completo e elaborado	Sim	Sim	Referência à exploração acerca de uma área profissional diversa da pretendida e satisfação com a informação obtida; Reflexão acerca dos objetivos do workshadowing	A mesma área profissional com alteração da vertente pretendida	-	QI, ESI, ESP	EE, EM, SI
B	Completo mas pouco elaborado	Sim	Sim	Referência ao trabalho sobre a área inicialmente pretendida e as consequências da exploração	Difuso, pouco preciso	ESP	EM	EE, QI, ESI, SI
L	Completo	Sim	Sim	Referência à exploração no trabalho inicial e a consequente satisfação; Relatório de workshadowing	Indecisão entre duas áreas de estudo	QI, ESI	SI	EM, ESP, EE
D	Completo	Sim	Sim	Referência ao trabalho sobre a área pretendida e ao workshadowing que não conseguiu realizar	O mesmo	ESI, EM	EE	QI, ESP, SI
J	Completo	Não	Sim	Referência à exploração no trabalho inicial e ao aumento da complexidade da informação obtida, com informação “positiva” e “negativa”. Menciona dificuldades no planeamento do workshadowing.	Indecisão entre duas áreas de estudo	ESI, ESP, SI	QI, EE	EM
S	Faltam pontos	Sim	Sim	Referência ao workshadowing.	O mesmo	ESI, ESP, EE	QI, EM	SI

A apreciação dos elementos fornecidos nos quadros 4.30 e 4.31, permite concluir que os jovens de ambos os grupos evidenciam a existência de planos de carreira ou de decisões no início da intervenção. Também foi possível encontrar em ambos os grupos indicadores relativamente à exploração realizada. Parece, assim, que a mera existência de planos de carreira poderá não ser, por si só, o fator decisivo para determinar a intensidade da exploração subsequente.

No que se refere aos planos de carreira após a intervenção, o grupo com ganhos irregulares apresenta indicadores de dificuldades em metade das situações apontadas. As sínteses do conteúdo dos portfólios, apresentadas abaixo, poderão ajudar a lançar luz sobre os possíveis motivos associados.

Embora não seja um dado consistente, dois dos jovens do grupo com ganhos irregulares referem dificuldades na concretização do workshadowing. Estas tanto poderão ter surgido em consequência de informação dissonante encontradas na exploração anterior, como, por outro lado, é possível conceber que dificuldades no acesso à exploração em contexto real poderão ter interferido na exploração ulterior realizada. Será também possível conceber a existência de uma interação entre estes dois fatores.

Passamos agora a apresentar as sínteses do conteúdo dos portfólios dos jovens que constam dos quadros acima representados. A divisão entre os dois grupos e a ordem de apresentação é mantida. Em conformidade, expomos em primeiro lugar a informação acerca dos jovens com padrão de ganhos generalizados em resposta ao programa:

L: Revela indicadores da reflexão realizada, mas pouca elaboração na produção escrita referente. Considera os seus hábitos de estudo e tem consciência que terá de aumentar o esforço despendido para obter os resultados desejados no Ensino Secundário. No entanto não menciona planos de ação concretos a respeito. O curso pretendido é percebido como meio, considerado acessível, para obter a qualificação

escolar necessária para aceder à área profissional pretendida que não se relaciona com o curso escolhido.

**J:** Mostra reflexão acerca do processo de exploração e tomada de decisão e fundamenta a opção pretendida. Refere a necessidade de reforçar os hábitos de estudo, já que se encontra insatisfeita com o rendimento académico atual. Encara a existência de algumas dificuldades atuais numa disciplina que continua a constar do currículo do 10º ano, mas considera que irá superar este obstáculo através do aumento do seu esforço.

**R:** Revela reflexão acerca do processo de exploração e tomada de decisão. Relaciona requisitos percebidos da área profissional com características próprias e pesa aspetos considerados positivos e menos positivos. Reflete acerca dos possíveis obstáculos a enfrentar e considera a dificuldade das disciplinas do 10º ano como barreira a ultrapassar. Refere a importância do apoio dos pais neste contexto.

**E:** Relata as consequências positivas do trabalho de exploração inicial. Menciona dificuldades em realizar o workshadowing no local de trabalho pretendido. Fundamenta a opção pelo curso pretendido com a preferência pelas disciplinas e com o acesso ao curso superior desejado. Considera a dificuldade de algumas disciplinas como possível obstáculo à implementação da escolha e faz referência a possibilidade de obter ajuda externa para enfrentar esta potencial barreira. Reflete bastante acerca do processo de exploração e sobre a necessidade de considerar alternativas viáveis à escolha pretendida, uma vez que a exigência da opção desejada é elevada. Os pais aparecem como figuras que encorajam o esforço em prol da consecução de um objetivo almejado.

**I:** Reflete de forma consistente acerca do seu processo de exploração e tomada de decisão, onde refere tanto os aspetos da exploração do meio como de si própria. Refere as consequências positivas da experiência do workshadowing, que permitiu aprender aspetos desconhecidos acerca da atividade profissional pretendida. Revela grande confiança na sua capacidade de alcançar os objetivos pretendidos.

**P:** Reflete de forma consistente acerca do seu processo de exploração e tomada de decisão. Refere as consequências da atividade de exploração através do trabalho inicial que, contudo, não levou a uma tomada de decisão imediata. Indica aspetos concretos a nível dos seus hábitos de estudo que pretende modificar no 10º ano para poder garantir um bom rendimento escolar. Está satisfeito com a escolha realizada quanto ao curso do Ensino Secundário e está confiante que será capaz de enfrentar com sucesso o desafio da transição.

Consideramos que os objetivos da elaboração do portfólio foram atingidos, já que os jovens expressaram aspetos do seu processo de exploração e tomada de decisão. Nota-se, contudo, que a execução desta tarefa não é de todo independente das características escolares mais gerais dos jovens em causa. As diferenças são notáveis no que se refere à clareza da exposição, e qualidade e elaboração da linguagem utilizada.

Quanto aos planos de transição para o Ensino Secundário, estes têm óbvia expressão nos portfólios elaborados. No entanto, a clareza da formulação dos planos de ação para implementar a escolha realizada varia consideravelmente em função da(o) jovem em questão.

Relembramos que o grupo de jovens que apresenta ganhos generalizados não é de todo homogêneo, no que se refere, por exemplo, ao sexo, rendimento académico ou agregado familiar. Reforça-se a conclusão que o programa permite promover um amplo conjunto de aspetos relacionado com o processo de exploração vocacional, num conjunto diversificado de jovens, com diferentes características e rendimento escolar distinto.

Dedicamos agora a nossa atenção ao grupo de jovens que revelaram um padrão irregular de ganhos após a conclusão do programa.

**L:** Revela reflexão acerca do processo de exploração e tomada de decisão e fundamenta a opção pretendida. Indica as alterações a nível curricular que terá de enfrentar e refere a necessidade de reforçar os hábitos de estudo, embora considere



adequados os métodos já utilizados. Na consideração das barreiras a enfrentar, revela o medo de não conseguir acompanhar as novas disciplinas e de não ter o sucesso necessário. Relativamente ao compromisso com a decisão tomada, há indicadores da existência de um conflito latente. Salienta o facto de a decisão ser da sua autoria e de ter o apoio dos pais, independentemente do teor desta. Por outro lado, sublinha o orgulho dos pais após a sua decisão por um objetivo profissional que é percebido como mais prestigiante, mesmo sabendo das dificuldades inerentes.

**B:** Revela alguma reflexão, já que refere que o seu plano inicial poderá não ser o mais adequado para ela, sem especificar, contudo, os motivos desta apreciação. Evidencia reflexão acerca das possíveis barreiras, tornando-se evidente a existência de um conflito com foco na necessidade de mudar de escola, possibilidade que rejeita. Refere a necessidade de adequar os métodos de estudo no sentido de melhorar o rendimento escolar que não está de acordo com as suas expectativas. Antecipa provável desmotivação no 10º ano, por não gostar do curso escolhido. Não realizou o workshadowing.

**L:** Revela reflexão acerca do processo de exploração e tomada de decisão. Refere os benefícios da exploração realizada, aponta obstáculos à implementação da escolha e argumentos racionais para os ultrapassar. Contudo, existe evidência que o conflito persiste, já que não apresenta compromisso com a escolha, mantendo em paralelo a opção que não implica a mudança de escola e separação dos amigos.

**D:** Apresenta razões refletidas para a escolha realizada e mantém o plano inicial relativamente ao curso a seguir. Refere escassez de informação disponível sobre a área profissional pretendida, bem como a impossibilidade de realizar o workshadowing, por razões que se prendem com condicionantes do local de trabalho pretendido.

**J:** Revela indicadores da reflexão realizada. Deseja efetuar um percurso académico superior de sucesso, mas não apresenta um bom rendimento académico. É de referir que ambos os pais têm habilitações escolares a nível do 1º ciclo. Durante a exploração

verificou que o acesso a determinados cursos do ensino superior implica um bom rendimento académico em disciplinas específicas. Reflete sobre as possíveis barreiras a enfrentar e toma consciência que a sua crença na falta de capacidade para obter melhor rendimento interfere na escolha realizada.

S: Revela alguma reflexão já que fundamenta a decisão pela área de estudos do 10º ano com o curso superior pretendido, no entanto não comenta as possíveis barreiras a enfrentar para a implementação da escolha. Contudo, refere brevemente a necessidade de adaptar os seus métodos de estudo face às diferenças percebidas entre o ensino básico e o ensino secundário.

Relativamente a ajudas disponíveis para ultrapassar eventuais barreiras, nenhum dos jovens menciona possíveis fontes externas, apesar de todos referirem o apoio dos pais para a decisão tomada.

Como se depreende pelo exposto, consideramos que, também no caso dos jovens que apresentam um padrão de ganhos irregulares em resposta ao programa, os objetivos que presidiram a tarefa da elaboração do portfólio foram atingidos, embora de forma parcial em alguns dos casos.

Associadas às situações onde o compromisso com a decisão tomada aparenta não ser forte, aparecem questões de ordem emocional, como o medo, com diferentes graus de elaboração cognitiva (insegurança, receio de enfrentar uma situação desconhecida, baixa expectativa de autoeficácia académica), que interferem no processo de exploração e tomada de decisão. A dificuldade de acesso à informação específica acerca do meio ou a existência de barreiras à realização de experiências em contexto real de trabalho pode interferir igualmente na perceção dos jovens relativamente aos seus comportamentos da exploração, cobertos ou descobertos.

No que se refere à antecipação e preparação da transição para o Ensino Secundário, julgamos poder concluir que os jovens que revelaram ganhos irregulares não se distinguem dos outros relativamente à antecipação da transição para o Ensino

Secundário. Tal como o grupo acima descrito, estes jovens são heterogéneos no que diz respeito ao rendimento académico e situação sócio-demográfica, podendo estes fatores influenciar a sua capacidade de expressar de forma clara as suas reflexões. Porém, parece existir em várias situações um receio relacionado com a futura capacidade de implementar a escolha, quer devido a dificuldades disciplinares percebidas, quer relacionado com outros fatores associados à escolha, que despertem sentimentos menos positivos.

#### **4.4.2. A Perceção dos Professores Envolvidos no Projeto**

Como mencionámos em cima, será conduzida uma análise qualitativa das respostas dos professores a cinco questões abertas. Três das perguntas visam recolher a opinião dos docentes, quanto aos efeitos para os jovens, das atividades desenvolvidas em torno da exploração em contexto real, nomeadamente, na escola e através do *workshadowing*, e da experiência de aprendizagem vicariante. As restantes duas questões têm por objetivo recolher as reflexões dos docentes acerca da sua participação no projeto.

Os resultados apresentados são provenientes da análise das respostas escritas dos três docentes que participaram diretamente no projeto. Os questionários foram enviados por correio eletrónico após o término das atividades letivas e as respostas foram entregues no espaço de um mês em formato impresso ou *online*. O docente A já tinha participado numa edição anterior do programa. Os docentes B e C participaram pela primeira vez nas atividades. Apesar de se tratar de duas professoras e de um professor, será utilizada sempre a forma masculina nas análises subsequentes, de forma a garantir a anonimato dos docentes.

A análise incide sobre a totalidade dos documentos produzidos e é de cariz qualitativo. Após uma primeira leitura flutuante de todo o conteúdo, ficou patente que

o material existente é passível de ser apresentado de forma descritiva, necessitando somente de um baixo nível de teorização (Bordin, 1977/2009).

Tendo em conta o facto que as questões de investigação formuladas são parcialmente coincidentes com as perguntas do questionário, a análise segue esta mesma lógica. Duas das questões têm correspondência direta com três das perguntas apresentadas aos docentes. Em conformidade, são estes os elementos considerados para análise e resposta às respetivas questões de investigação. Na resposta à primeira questão são tidos em conta elementos provenientes de duas das perguntas apresentadas, nomeadamente, o comentário pessoal acerca das atividades desenvolvidas e a experiência considerada como mais marcante. Adicionalmente, surgem também nas respostas às outras perguntas, elementos que são incorporados na elaboração da resposta à primeira questão de investigação, por apresentarem pertinência para a avaliação global das atividades.

Importa ainda informar que o professor B não teceu um comentário pessoal e não respondeu à pergunta relativamente aos efeitos da modelagem. Após tentativa infrutífera de obter as respostas em falta, optámos por incluir este questionário nas análises, por considerar que a sua retirada representaria uma perda de informação relevante numa amostra já reduzida.

No que se refere à avaliação das atividades desenvolvidas durante a intervenção, as perspetivas dos três docentes variam consideravelmente.

O docente A revela uma atitude reflexiva perante as atividades efetuadas. Argumenta sempre com elementos da relação pedagógica e em função das aprendizagens realizadas pelos jovens. Adota igualmente uma perspetiva abrangente, já que refere a participação dos diferentes atores, próximos - como a família, e distantes - como os recursos existentes na comunidade. Avalia as atividades desenvolvidas de forma positiva, tanto no que se refere às expectativas dos alunos, como à sua faixa etária e interesses. Considera mais interessantes aquelas atividades que exigem um maior

envolvimento da parte dos jovens. Valoriza os contactos estabelecidos com as entidades exteriores mais salientes onde foram realizadas as experiências de *workshadowing* (hospital, universidade, IPJ), o que permite a suposição que assumiu um papel de mediador no estabelecimento destes contactos. Refere também as sessões de esclarecimento dos profissionais na escola e a entrevista com os alunos do 10º ano como elementos mais marcantes. Na perspetiva deste docente, os alunos não gostam muito de preencher os questionários acerca da tomada de decisão, porque esta tarefa exige concentração e interpretação e eles afirmam *não ter muita utilidade*.

O docente B não apresenta um comentário pessoal e refere como aspeto mais marcante o facto de ter sentido que os alunos, na maioria das vezes, não aproveitaram a oportunidade de se esclarecerem.

O docente C gostou muito de participar nas atividades, mas antes da sua participação no projeto desconhecia a sua existência na escola. Coloca-se numa perspetiva mais passiva que o docente A, já que considera que a sua função era quase a de manter a ordem na sala de aula, com menores responsabilidades na execução da tarefa. A atividade *Um profissional na escola*, é encarada como a experiência mais marcante. O docente ressalta o facto que alguns alunos terem revelado competências a nível da sua capacidade de contactar pessoas exteriores ao seu círculo pessoal, considerando tal como muito importante ao nível do desenvolvimento de determinadas competências. É interessante que apresenta uma sugestão que está em conformidade com as recomendações da literatura (cf. Rodríguez-Moreno, 1995). Refere a potencial utilidade de proporcionar aos jovens, já no 8º ano, a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas com a escolha de uma área formativa, aumentando assim o envolvimento dos alunos e a sua perceção acerca da utilidade das atividades no 9º ano de escolaridade.

Relativamente à segunda questão de investigação existem igualmente perspetivas diferentes nos docentes inquiridos. Pretendíamos reunir elementos para compreender

quais os aspetos das experiências em contexto real de trabalho considerados como mais e menos positivos pelos docentes.

O docente A refere como consequências positivas, o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade dos jovens, bem como a aquisição de um conhecimento aprofundado e mais realista do mundo do trabalho. O contacto com os profissionais permitiu uma perceção do profissional sob várias vertentes. Realça a receptividade dos profissionais ou instituições contactadas no decorrer do projeto, a colaboração dos encarregados de educação e o enriquecimento pessoal para todos os envolvidos. Os aspetos menos positivos referem-se de forma indireta aos jovens. O professor indica a falta de tempo para dinamizar/orientar os alunos menos autónomos e a dificuldade de estabelecer contactos com algumas entidades externas, bem como a falta dos recursos financeiros para custear parte das atividades pretendidas pelos jovens.

O docente B menciona como efeito positivo das atividades de exploração em contexto real, o facto de os alunos reconhecerem a necessidade de alguém com conhecimento os elucidar sobre possíveis vias de formação, tendo em conta os cursos existentes no sistema educativo português, para que possam refletir e decidir melhor o seu futuro plano de estudos. Adicionalmente, e apesar de serem pouco participativos, os alunos da turma *encaravam as atividades de contacto com o profissional na sala como um esclarecimento necessário*. Quanto aos aspetos menos favoráveis, o docente menciona que os alunos consideraram que o tempo dedicado ao desenvolvimento das atividades práticas era excessivo, uma vez que não gostavam de desenvolvê-las. Preferiam que as sessões de esclarecimento pedidas fossem mesmo realizadas dentro da sala de aula.

O docente C realça como aspeto favorável do projeto, o profissional na escola, a dinamização dos alunos no sentido de desenvolverem as várias etapas necessárias à sua concretização, nomeadamente, a escolha do profissional, a realização do contacto, a conciliação de horários do profissional com o da turma, entre outros. O docente valoriza

muito esta perspetiva da organização do trabalho e das várias etapas que necessitam de ser cumpridas na sua planificação. Quanto ao *workshadowing* considera que este permite aos alunos não só reunir informação sobre a formação necessária, como também perceber quais são as principais vantagens e problemas que a escolha lhes poderá trazer. Esta atividade *permite um mergulho num mundo que é provavelmente bastante inacessível para eles*. Como aspeto menos positivo, o docente refere as diferentes velocidades dos jovens no desenvolvimento dos projetos. Alguns alunos foram a *reboque* de outros, nomeadamente para uma ida a determinado local para contactar com o profissional. Na opinião deste docente, a dimensão das turmas dificulta a realização de atividade como o *workshadowing*. Turmas mais pequenas permitiriam orientar e acompanhar mais pessoalmente cada aluno, especialmente aqueles que revelam mais dificuldades em perceber logo o objetivo das atividades e, também, a utilidade para si próprios de estarem inseridos no projeto. Como aspeto negativo de menor importância é referido o facto que nem todos os alunos participarem ativamente durante as sessões com o profissional na escola. Os alunos que não se interessam pela atividade profissional apresentada ou que não têm *possibilidade de eventualmente escolherem determinado percurso formativo que os leve a ter esta profissão ou outra parecida*, alheiam-se um pouco das perguntas.

Relativamente à questão que visa avaliar os efeitos percebidos da atividade de modelação de pares para os jovens, podemos encontrar novamente perspetivas díspares entre os docentes. Uma vez que o docente B não respondeu a esta questão, somente se apresentam as respostas dos dois restantes.

O professor A valoriza a perspetiva dos alunos do ensino secundário relativamente ao seu percurso escolar no 10<sup>o</sup> ano, aos seus interesses, às suas dificuldades e à forma como lidaram ou continuam a lidar com as frustrações escolares. Na perspetiva deste docente, a entrevista permitiu aos alunos tomar conhecimento das especificidades do ensino secundário através dos seus pares, cuja opinião o docente

considera como sendo mais valorizada por parte dos jovens, quando comparada com a perspectiva de pais ou professores. O docente realça ainda o seu interesse em ouvir as experiências de alunos que presentemente frequentam o ensino secundário e foram acompanhados por ele ao longo do ensino básico. Está implícita a apreciação do desenvolvimento dos jovens no que se refere à sua postura perante a escola e as aprendizagens. Finalmente alerta para a necessidade de escolher com cuidado os alunos que serão entrevistados.

O docente C frisa as diferenças a nível da postura e maturidade de jovens que na realidade apresentam uma diferença etária de poucos meses. Considera positivo que os alunos do 9º ano percebam *este choque de qualidade* entre ensino básico e secundário, bem como as dificuldades inerentes ao aumento de expectativas dos docentes relativamente à maturidade demonstrada. Reflete sobre a sua perceção como professor relativamente à diferença de atitude e responsabilidade exigida aos alunos no início do 10º ano quando comparado com o 9º ano de escolaridade e contrasta este aumento de exigência com o curto espaço de tempo que representa este período na vida dos jovens. Volta a mencionar que nem todos os jovens se envolvem da mesma forma na formulação das questões para a entrevista e reitera a ideia que grupos de trabalho mais reduzidos poderão contribuir para colmatar estas diferenças existentes.

Em síntese podemos deduzir a existência de diferentes posturas e pontos de vista dos docentes envolvidos no projeto, mas também, uma perspectiva comum quanto aos ganhos alcançados na aquisição de competências transversais de grande importância para os jovens.

O docente A adota uma perspectiva abrangente, incluindo a participação de outros atores na sua avaliação das atividades, realçando tanto os aspetos positivos desta participação como as barreiras logísticas e financeiras que interferem na realização dos projetos. Coloca a tónica na aquisição de um conjunto de competências transversais como a autonomia, iniciativa e responsabilidade por parte dos jovens, bem como a



aquisição de uma visão mais diferenciada do mundo de trabalho. Tal como o professor C, refere a falta de tempo para dinamizar e orientar os alunos menos autónomos.

Da avaliação do docente B parece transparecer a atribuição de uma postura muito passiva aos alunos, quase como recetores da informação. Esta postura contrasta com o racional do programa que pretende fomentar o desenvolvimento de uma atitude ativa. Podemos levantar a hipótese que este docente apresenta baixas expectativas relativamente à capacidade dos alunos de mostrar um comportamento ativo. Das respostas dadas por este docente fica patente um baixo envolvimento nas atividades desenvolvidas e a quase ausência de meta-reflexão.

O docente C avalia as atividades numa perspetiva da iniciativa, autonomia e atitude ativa dos alunos, e valoriza a aquisição de competências transversais como a de planificar e executar um projeto. É interessante verificar que este docente destaca o afastamento dos jovens do mundo profissional, aspeto realçado por Rodríguez-Moreno (2002) e a potencialidade do *workshadowing* como ferramenta para diminuir este afastamento. Os aspetos menos positivos percebidos relacionam-se com a existência de ritmos de trabalho diferentes dos alunos, bem como distintos níveis de autonomia e de iniciativa por parte dos jovens. O docente refere como possível solução a redução do número de alunos por grupo de trabalho de forma a permitir um atendimento mais personalizado. Aponta igualmente a antecipação do contacto dos jovens com a temática do mundo profissional como possível meio para aumentar o seu envolvimento nas atividades.

Os resultados obtidos através da análise dos questionários dos professores sublinham a importância da inclusão de metodologias qualitativas de análise de dados e a complementaridade de evidências quantitativas e qualitativas na investigação das intervenções vocacionais (cf. Perry et al., 2009). Permitem igualmente levantar hipóteses acerca dos processos envolvidos na realização das experiências em contexto real de trabalho e das experiências vicariantes em sala de aula, e juntamente com outros

resultados já descritos podem contribuir para uma melhor compreensão dos processos envolvidas em intervenções vocacionais que envolvem múltiplas atividades e vários intervenientes.

#### 4.4.3. A Avaliação dos Pais

Tal como foi referido, será conduzida uma análise descritiva das respostas aos questionários que foram preenchidos, no final das duas sessões de informação, pelos pais dos jovens que participaram no programa de intervenção. Como consequência, as respostas dos pais foram obtidas em dois momentos: no início de dezembro de 2008 e no início de junho de 2009. O conteúdo dos questionários apresentados, varia ligeiramente, conforme será detalhado abaixo, daí optarmos pela apresentação em separado dos resultados desta secção do estudo.

Assim, no que se refere ao grau de utilidade e ao valor informativo atribuído pelos pais às sessões do programa em que participaram (Q3i), a análise das opiniões às afirmações 1a) e 1b) do questionário de avaliação pode ser consultado nos quadros 4.32 e 4.33.

**Quadro 4.32:** Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 1a)

Data	N	Afirmações	Categorias de resposta							
			Muito útil		Útil		Pouco útil		Nada útil	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Dezembro	22	A sessão de formação/informação foi	15	68.2	7	31.8	0	0	0	0
Junho	12	A sessão de formação/informação foi	Muito útil		Útil		Pouco útil		Nada útil	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
			3	25	9	75	0	0	0	0

Relativamente à primeira sessão, mais de dois terços dos pais (68.2%) atribuem muita utilidade à sessão frequentada e os restantes consideram a sessão útil. Relativamente ao valor informativo, as percentagens invertem-se. A maioria dos pais (63.6%) considera a sessão esclarecedora e os restantes avaliam-na como muito esclarecedora (36.4%).

No que se refere à segunda sessão avaliada, verifica-se um padrão semelhante de respostas, com 75% dos pais a considerar a informação fornecida útil/esclarecedora, e 25% a considerar muito útil/muito esclarecedora. Em ambas as ocasiões, não se registam respostas nas outras categorias possíveis. Face a estes resultados, podemos concluir que a totalidade dos pais considera as sessões úteis ou muito úteis para si, atribuindo-lhes um valor informativo elevado.

**Quadro 4.33:** Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 1b)

Data	N	Afirmações	Categorias de resposta							
			Muito esclarecedora		Esclarecedora		Pouco esclarecedora		Nada esclarecedora	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Dezembro	22	A sessão de formação/informação foi	8	36.4	14	63.6	0	0	0	0
Junho	12	A sessão de formação/informação foi	Muito esclarecedora		Esclarecedora		Pouco esclarecedora		Nada esclarecedora	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
			3	25	9	75	0	0	0	0

No que se refere à perceção dos pais acerca da clareza da informação fornecida (Q3ii), os resultados são apresentados no quadro 4.34. No que respeita à primeira sessão, aproximadamente dois terços dos pais e encarregados de educação consideram que os conteúdos foram apresentados com muita clareza (63.6), enquanto o restante terço (36.4%) avalia a apresentação dos assuntos tratados como tendo sido clara.

Na segunda sessão, a totalidade dos pais avalia a apresentação como tendo sido clara. Podemos concluir das respostas dos participantes que, em ambas as sessões, a forma de apresentação dos conteúdos abordados foi adequada ao público presente, já que a totalidade dos pais e encarregados de educação considera que os assuntos foram tratados de forma clara ou muito clara.

**Quadro 4.34:** Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 2

			Categorias de resposta							
			Muito clara		Clara		Pouco clara		Confusa	
Data	N	Afirmações	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Dezembro	22	Os assuntos foram apresentados de forma	14	63.6	8	36.4	0	0	0	0
Junho	12	Os assuntos foram apresentados de forma	Clara		Pouco clara		Confusa			
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)		
			12	100	0	0	0	0		

Na versão de junho do questionário, o número de alternativas resposta foi reduzido para três

A terceira questão enunciada (Q3iii) pretende avaliar a perceção dos pais quanto à importância dos conteúdos tratados nas sessões, com vista à prestação de apoio ao filho(a) ou educando(a). Os resultados da análise efetuada podem ser consultados no quadro 4.35.

Na primeira sessão, respetivamente metade dos pais (50%) considera os conteúdos tratados como sendo de grande importância ou de importância para o apoio a prestar ao filho ou educando. Na segunda sessão, verifica-se uma pequena alteração, já que um dos pais (8.3%) considera os conteúdos como sendo pouco importantes, em termos de apoio a prestar. Metade dos pais atribui importância aos assuntos abordados (50%) e os restantes (41.7%) consideram que os conteúdos tratados são muito importantes para apoiar vocacionalmente o filho(a) ou educando(a). Os resultados obtidos indicam que a quase totalidade dos pais estabelece uma relação positiva entre os conteúdos abordados

na sessão e o apoio a proporcionar ao filho(a), uma vez que atribuem relevância ou grande relevância aos assuntos tratados.

**Quadro 4.35:** Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da afirmação 3

Data	N	Afirmações	Categorias de resposta							
			Muito importantes		Importantes		Pouco importantes		Nada importantes	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Dezembro	22	No sentido de poder ajudar o seu filho/a **	11	50	11	50	0	0	0	0
Junho	12	No sentido de poder ajudar o seu filho/a **	Muito importantes		Importantes		Pouco importantes		Nada importantes	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
			5	41.7	6	50	1	8.3	0	0

\*\* No sentido de poder ajudar o seu filho/a ou educando/a, os conteúdos apresentados na sessão foram

A última questão de investigação enunciada pretende avaliar o grau de satisfação dos pais com a sessão frequentada (Q3iv). Os resultados da análise das respostas podem ser consultados no quadro 4.36.

**Quadro 4.36:** Pais - Frequências absolutas (N) e percentagens válidas (P) das categorias de respostas da pergunta 4

Data	N	Questão	Categorias de resposta							
			Muito satisfeito		Satisfeito		Pouco satisfeito		Nada satisfeito	
			N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)	N	P (%)
Dezembro	22	Qual o seu grau de satisfação com a sessão	13	59.1	9	40.9	0	0	0	0

Num segundo momento, só foi possível recolher dados dos pais relativos às questões 1, 2, e 3.

Verificamos que quase sessenta por cento dos pais (59.1%) estão muito satisfeitos com a sessão e os restantes consideram-se satisfeitos (40.9%). Estes resultados podem ser considerados bastante positivos, embora a ausência de resultados provenientes da segunda sessão não permita uma comparação dos resultados obtidos.

Globalmente consideramos que as respostas obtidas na primeira sessão são um pouco mais favoráveis do que as obtidas após a segunda sessão, já que a percentagem de respostas no extremo superior das escalas é superior em todas as situações avaliadas. Tendo em conta o número de participantes, podemos verificar que a sua distribuição pelas duas sessões é desigual. A primeira sessão foi frequentada por vinte e dois pais, enquanto a segunda somente reuniu doze participantes (54.4%). O facto da maioria dos pais não ter respondido à questão aberta, não permite a obtenção de dados adicionais que poderiam ser úteis na interpretação dos resultados. Uma hipótese que poderá ser avançada prende-se com o facto das primeiras sessões terem sido realizadas separadamente por grupo turma, enquanto a segunda sessão foi desenvolvida em conjunto para as quatro turmas. O facto de realizar as reuniões por turma pode ter permitido, na perceção dos pais, uma abordagem mais individualizada, acrescentando maior valor às informações/assuntos tratados.

Quanto às respostas à questão aberta importa clarificar que dos vinte e dois participantes nas primeiras sessões, somente dois teceram um comentário. Um dos pais afirma ter gostado muito da sessão e solicita o esclarecimento *de outras matérias sobre a escolha, ou possível escolha no futuro*. O outro comentário refere o desejo de ver tratado em futuras ocasiões *a relação pais e filhos relativamente às diferentes idades, etapas*.

Na segunda sessão houve igualmente dois pais que realizaram um comentário ou sugestão. Ambos referem ter gostado da sessão e frisam a sua importância com vista a clarificar as escolhas dos filhos.

## **5. DISCUSSÃO GERAL**

---





Apresentados todos os resultados provenientes das diferentes etapas da investigação e da análise dos dados dos vários intervenientes por métodos quantitativos e qualitativos, apresenta-se em seguida uma breve discussão geral integradora dos resultados obtidos.

### **5.1. O Efeito do Programa Explorar para Decidir nas Dificuldades de Tomada de Decisão e na Mudança da Exploração Vocacional dos Jovens**

Relativamente às dificuldades na tomada de decisão vocacional dos adolescentes, as nossas expectativas apontavam para uma diminuição das médias calculadas ao longo da intervenção para o grupo experimental (hipótese H1). No entanto, não encontramos evidências nas dimensões testadas que nos permitam rejeitar a hipótese nula da ausência de diferenças significativas. Paralelamente, verificámos uma diminuição com significância estatística para a componente Falta de Informação nos jovens do grupo do controlo entre o primeiro e último momento de recolha de dados. Recordamos que os jovens do grupo experimental apresentavam inicialmente mais dificuldade generalizada em tomar decisões e mostravam possuir um maior número de expectativas ou crenças irracionais acerca das decisões de carreira no início da intervenção. Estas diferenças entre grupos deixaram de existir no final da intervenção. Os sujeitos de ambos os grupos reportavam níveis médios de dificuldades na tomada de decisão devido à falta de informação e baixa perceção de dificuldades originadas em informação contraditória acerca do Eu e do mundo ou em conflitos de natureza interna ou externa.

Relativamente ao grupo de controlo verificámos uma diminuição constante das dificuldades na tomada de decisão por falta de informação e um aumento das dificuldades por informação inconsistente entre M<sub>2</sub> e M<sub>3</sub>, embora sem significância estatística. Podemos avançar a hipótese explicativa da recolha de informação relevante realizada pelos jovens por iniciativa própria ou por

exposição a fontes de informação por ação de professores, pais ou meios de comunicação social, que conduziu à percepção de elevada posse de informação sem que tenha ocorrido um processo de reflexão integradora acerca do conjunto dos conhecimentos obtidos. O efeito da reatividade da medida (Almeida & Freire, 2003) pode ter igualmente despoletado nos jovens uma maior consciência acerca das diferentes facetas da tomada de decisão e da necessidade de recorrer a variadas fontes de informação de forma a atenuar as dificuldades associadas à falta de informação.

As médias do grupo experimental registam, ao longo do tempo, uma diminuição constante, mas não estatisticamente significativa, nas dificuldades na tomada de decisão por falta de informação. Podemos supor que parte dos estudantes reduziu significativamente as suas dificuldades de tomada de decisão, enquanto outros mantiveram ou aumentaram estas dificuldades. O valor elevado do desvio padrão (19.81) em  $M_3$  pode ser um indicador para confirmar esta tese. Esta suposição é consistente com as nossas análises relativamente aos portfolios de tomada de decisão. Os jovens do grupo experimental apresentam ao longo da intervenção um aumento não significativo da percepção relativamente à existência de informação contraditória ou conflituosa, com um acréscimo mais visível do valor da média entre o primeiro e segundo momento de avaliação. Podemos supor que as atividades de exploração do eu e do mundo contribuíram para aumentar a consciência dos jovens acerca das contradições existentes, que antes não tenham percebido como tal. Como a entrevista individual somente ocorreu após o terceiro momento de avaliação, o seu potencial efeito benéfico para a integração de dados contraditórios (Brown et al., 2003) não encontra expressão nos resultados encontrados. É de referir que os valores elevados do desvio padrão apontam para grande variabilidade das trajetórias de mudança e, apesar do aumento verificado, as médias do grupo continuam claramente abaixo do ponto médio teórico.

No que se refere às dimensões da exploração vocacional e relativamente àquelas variáveis que apresentaram mudança significativa em função da intervenção, as expectativas formuladas eram no sentido de verificarmos estabilidade na mudança dos sujeitos do grupo experimental (H2i) e estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual (H2ii).

As taxas médias de mudança encontradas são positivas em todas as variáveis estudadas. Podemos, contudo, observar que os desvios padrão associados são elevados, sublinhando a presença de variabilidade interindividual na mudança, isto é, a presença de jovens com elevadas taxas de mudança positiva e outras com ausência de mudança ou decréscimo na resposta. Tal resultado reforça a ideia que nem todos os sujeitos se envolvem da mesma forma nas atividades de exploração vocacional (Taveira & Rodríguez-Moreno, 2003), podendo as diferenças estar associadas, por exemplo, ao estatuto da identidade (Berzonsky, 2000) ou às relações de suporte e de vinculação segura com a família (Ketterson, & Blustein, 1997; Kracke, 1997; Schmitt-Rodermund, & Vondracek, 1999). No que se refere à estabilidade da mudança individual, verificámos que cerca de 75% dos jovens mostraram um grau variado de consistência na mudança nos comportamentos de exploração, Quantidade da Informação e Exploração Sistemática Intencional. Relativamente aos restantes comportamentos, Exploração do Meio e de Si Próprio(a), à crença relativamente ao mercado de emprego e à Satisfação com a Informação, aproximadamente 95% dos jovens mostraram consistência baixa, moderado ou elevada na mudança. Com base nos resultados é plausível a existência de estabilidade nas trajetórias individuais de mudança (hipótese 2 i), embora esta afirmação não seja válida para a totalidade dos sujeitos do grupo e o grau de estabilidade da mudança varie conforme a variável em causa. No que concerne à estabilidade da mudança entre os sujeitos, verificámos que para todas as dimensões testadas existe estabilidade das diferenças interindividuais na mudança intraindividual, mas os valores do *tracking* encontradas apresentam

magnitude reduzida (Exploração Sistemática Intencional, Satisfação com a Informação) ou moderada (Quantidade de Informação, Exploração do Meio, Exploração de si próprio(a), e Estatuto de Emprego). Assim, apesar da estabilidade existente na mudança, é importante sublinhar que os valores do *tracking* apurados ilustram a existência de diferenças interindividuais na consistência da mudança e, assim, a variabilidade das diferenças existentes entre os sujeitos na evolução das crenças, comportamentos e reações à exploração. Tal resultado aponta para a importância de desenvolver estudos posteriores no sentido de averiguar quais as componentes da intervenção que produzem mudança positiva para determinados sujeitos.

Quanto aos comportamentos de exploração vocacional - Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio(a) - procurámos estudar a influência de determinadas características sócio-demográficas e psicológicas dos sujeitos nas trajetórias de mudança, por meio da modelação hierárquica. Face à multiplicidade dos resultados encontrados e tendo em conta as hipóteses levantadas, apresentamos aqui um resumo das principais conclusões.

A hipótese 3 postula a influencia do preditor invariante, condição de tratamento, no sentido de um aumento significativamente mais elevado na mudança entre os momentos  $M_1$  e  $M_3$ , nos sujeitos do grupo experimental quando comparados com os do grupo de controlo. Encontrámos evidências que suportam a eficácia superior do programa de intervenção na promoção do aumento dos comportamentos de exploração, Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional e Exploração do Meio. Quanto ao incremento dos comportamentos de Exploração de si Próprio(a), e apesar das análises iniciais (cf. ponto 4.2) terem revelado evidências no sentido da maior eficácia do programa na promoção deste comportamento, o ganho superior verificado nos sujeitos do grupo experimental não é estatisticamente significativo, quando se considera a influência dos restantes preditores no

modelo testado. Tal resultado permite supor que existem outros preditores que se associam fortemente à evolução da exploração de si próprio(a) e diminuem a influência atribuível ao preditor condição de tratamento.

Quanto à hipótese 4, esta postula a influência de sexo e idade dos participantes e a do estatuto escolar e profissional dos pais no valor inicial das variáveis dependentes. Não se verificou qualquer influência da idade dos jovens sobre o valor de base dos comportamentos de exploração vocacional. Embora estudos prévios tenham encontrado a existência de uma relação positiva entre o aumento da idade e da exploração do Eu e do meio (Ketterson & Blustein, 1997; Taveira, Silva, Rodrigues, & Maia, 1998), as diferenças de idade entre os adolescentes que participaram no estudo podem não ter sido suficientemente grandes para revelar diferenças existentes. Também não foi encontrada uma relação entre o estatuto profissional dos pais e os valores iniciais dos comportamentos de exploração vocacional, embora autores como Sobral e colaboradores (2009) refiram as possíveis diferenças existentes a nível da exploração entre jovens oriundos de famílias com distintos estatutos socioeconómicos.

Quanto ao sexo dos participantes, foi encontrada uma diferença significativa nos valores de partida, em favor dos rapazes, quanto à quantidade de informação possuída. Ainda que autores como Faria e Taveira (2006) indiquem que as raparigas preferem a exploração do Eu como fonte de informação, em detrimento da exploração do meio, não foi encontrado um efeito do género em relação a estes dois comportamentos de exploração. Contudo podemos apontar que as dimensões da Exploração do Meio e da Quantidade de Informação estão conceptualmente relacionadas, como indicam Stumpf e colaboradores (1983). Embora haja evidência recente para a superioridade das raparigas na exploração vocacional (Noack et al., 2010), a literatura não é conclusiva quanto ao efeito do género na exploração vocacional (Taveira, & Rodríguez-Moreno, 2003). No sentido de explicar as diferenças

encontradas podemos referir que Block (1983) alertou para a existência de incentivos diferenciados dos pais em função do sexo, com desencorajamento dos comportamentos e experiências de exploração das filhas face ao exterior. Sobral e colaboradores (2009) apontam, por sua vez que, apesar do acesso aumentado das raparigas ao ensino superior e da assunção de ocupações de prestígio por parte de mulheres, os pais continuam a esperar menores comportamentos de exploração e investimento da parte das suas filhas do que dos seus filhos. Tendo em conta que as medidas utilizadas são de autorrelato, podemos por outro lado avançar a hipótese que as raparigas se percebem como possuindo menos quantidade de informação inicial, o que seria consistente com a vantagem dos rapazes relativamente a outras dimensões da exploração vocacional (Taveira, 2000).

Relativamente à influência do estatuto escolar dos pais nos valores de partida dos comportamentos de exploração dos filhos, encontramos um resultado surpreendente. Por um lado, constatámos uma diferença significativa e positiva nos valores de partida do comportamento de exploração de si próprio (a) nos jovens cujos pais homens possuem habilitação escolar de nível superior. Esta diferença à partida representa um acréscimo de aproximadamente 14% sobre o valor médio inicial. Jovens com pais que possuem o ensino superior percecionam terem-se envolvido em mais comportamentos de exploração de si próprios. Podemos formular a hipótese explicativa que pais homens que possuem o ensino superior incentivam mais os seus filhos e filhas a considerar os seus interesses e capacidades e apreciar a sua evolução como estudante do que pais com outros níveis de ensino. Gonçalves e Coimbra (1994) indicam a este respeito que o nível educacional e profissional do pai é decisivo para a construção dos projetos vocacionais dos filhos. No seu estudo com jovens do 9º ano de escolaridade, Kracke (1997) encontrou resultados que apontam que os jovens percecionam como mais calorosos, envolvidos e apoiantes, os pais homens que concluíram o mesmo nível escolar, quando comparados com

aqueles que obtiveram habilitações escolares inferiores ou superiores. Outros resultados da mesma investigadora apontaram para a existência de uma relação entre as habilitações escolares dos pais e a exploração dos adolescentes, no sentido de uma maior exploração naqueles adolescentes cujos pais terminaram, com sucesso, o mesmo nível educacional que os jovens frequentavam na altura.

Podemos supor que pais homens com habilitações de nível superior apoiam a exploração do Eu dos seus filhos no sentido de estes considerarem percursos de nível superior, podendo ser percebidos como mais apoiantes pelos jovens que se envolvem, de facto, nesta exploração do Eu, fomentando assim o desenvolvimento desta dimensão do comportamento exploratório.

Por outro lado, foi registado uma influência significativa negativa da habilitação das mães, quando esta é de nível superior, nos valores de partida dos comportamentos de exploração intencional e sistemática. Assim, os jovens cujas mães possuem o Ensino Superior partem de um valor inferior em 16% relativamente a esta dimensão da exploração vocacional, em comparação com o valor médio inicial. A literatura indica que as mães são tidas como parceiras privilegiadas na discussão de planos de carreira por parte dos jovens (Gonçalves, & Coimbra, 2007; Otto, 2000; Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010), e são consideradas uma fonte de suporte na tomada de decisão, enquanto os pais são percebidos como apoiando mais a autonomia e a independência (Guerra, & Braungart-Rieker, 1999).

Gonçalves e Coimbra (2007) realçam que os pais de famílias com estatuto socioeconómico e cultural mais elevado se envolvem mais nos processos de desenvolvimento vocacional dos seus filhos, proporcionando, por exemplo, acesso à experiências de exploração. Adicionalmente, os pais homens destas famílias partilham mais esta tarefa com as mães, do que os pais homens de famílias de estatuto socioeconómico menos favorecido.

Numa tentativa de explicar os resultados encontrados, podemos levantar a hipótese que as mães possuem um curso superior se envolvem mais na tarefa e

proporcionam atividades conjuntas selecionadas, desencorajando eventualmente o comportamento autónomo de exploração intencional e sistemática dos seus filhos e filhas.

No que respeita à hipótese 5, a influência dos preditores invariantes idade, sexo e estatuto escolar e profissional dos pais na taxa de mudança dos comportamentos de exploração, não foi suportada. Assim, apesar de termos encontrado efeitos do sexo e da habilitação dos pais nos valores de base do comportamento exploratório, não verificámos diferenças posteriores na mudança dos comportamentos de exploração vocacional em função destas variáveis ou da idade e estatuto profissional dos pais.

A hipótese 6 postula uma associação entre a mudança ocorrida ao longo do tempo nas crenças de exploração, e as trajetórias de mudança verificadas nos comportamentos de exploração. Os resultados encontrados suportam esta hipótese, já que foram encontrados efeitos da variação das quatro crenças testadas, respetivamente, sobre um ou mais dos comportamentos de exploração. Mais concretamente, o incremento do Estatuto de Emprego (EE) exerce a influência maior. Registam-se efeitos sobre a alteração dos quatro comportamentos de exploração, Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de si Próprio(a) e, paralelamente, verificam-se os valores mais elevados de acréscimo nas taxas de mudança respetivas.

Assim, os jovens nos quais se registou, ao longo do tempo, um incremento maior das suas crenças positivas relativamente às possibilidades de colocação no mercado de emprego, apresentam uma taxa de mudança significativamente superior relativamente à quantidade de informação possuída, à exploração sistemática e intencional realizada, à exploração do meio, e do Eu.

De igual modo, os adolescentes que desenvolveram uma crença mais positiva relativamente ao seu acesso imediata ao mercado de emprego após a



conclusão da sua formação, revelam uma maior taxa de mudança quanto à quantidade de informação possuída e à exploração das oportunidades do meio.

O aumento da crença na utilidade das atividades de exploração do meio para a realização dos objetivos vocacionais relaciona-se igualmente de forma significativa com um incremento da mudança na quantidade de informação e na exploração do meio. Nota-se, no entanto, que os valores encontrados para o efeito desta crença sobre o aumento da taxa de mudança são mais reduzidos, quando comparados com o efeito das restantes crenças. A mudança na crença Instrumentalidade Interna somente apresenta um efeito significativo na taxa de mudança da variável dependente Exploração de si Próprio(a). Importa ainda referir que o valor encontrado supera o valor da mudança imputável à variável preditora Estatuto de Emprego, o que não se verifica nas restantes variáveis dependentes estudadas.

De uma maneira geral, podemos afirmar que os efeitos encontrados estão em conformidade com o modelo teórico da exploração vocacional de Stumpf e colaboradores (1983), quanto à influência das crenças de exploração sobre os comportamentos de exploração. Uma vez que no nosso estudo não se verificou mudança da crença Importância da Posição Preferida, nem ao longo do tempo, nem em função da intervenção, o efeito desta crença não pôde ser testado.

É de referir a forte influência das percepções favoráveis relativamente ao mercado de emprego sobre todos os comportamentos de exploração. É interessante verificar que a crença relativamente ao acesso imediato ao mercado de emprego após a conclusão da formação tem um efeito mais reduzido sobre o incremento dos comportamentos de exploração, e limita-se à exploração do meio e à quantidade de informação possuída.

Na sua análise fatorial, Stumpf e colaboradores (1983) encontraram saturações de ambas as crenças no mesmo fator, e levantaram a hipótese acerca da estreita ligação existente no desenvolvimento das duas crenças. Os mesmos autores encontraram também uma relação fatorial existente entre a exploração

do meio e a quantidade de informação possuída. A crença quanto à instrumentalidade da exploração do meio apresenta um efeito pequeno mais significativo no aumento das taxas de mudança da quantidade de informação e informação acerca do meio. Bartley e Robitschek (2000) conduziram uma análise destinada a estudar os preditores do comportamento exploratório e encontraram uma pequena porção da variância da exploração do meio e do Eu que se relaciona com a instrumentalidade externa percebida. Isto é, com a crença na utilidade das atividades de exploração do meio para a realização dos objetivos vocacionais. Estes autores levantaram a hipótese da influência de um construto mais amplo, como a agência humana, na exploração de carreira onde a instrumentalidade externa seria um dos preditores considerados.

A última hipótese de investigação (H7) postula a possibilidade de identificar padrões distintos de mudança intraindividual entre o momento inicial e final da intervenção, tendo em conta àquelas dimensões da exploração vocacional que revelaram mudança significativa no tempo e em função da intervenção.

Os resultados obtidos sustentam esta hipótese, já que foi possível isolar dois grupos de jovens, respetivamente, com um perfil de ganhos generalizados e com um perfil de ganhos irregulares, no que se refere aos quatro comportamentos de exploração Quantidade de Informação, Exploração Sistemática Intencional, Exploração do Meio e Exploração de Si Própria, à crença Estatuto de Emprego e à reação Satisfação com a Informação.

Adicionalmente procurámos encontrar características que pudessem permitir identificar, antes da intervenção, os jovens que potencialmente teriam uma resposta favorável ou resistente ao programa de intervenção. Como as análises realizadas com base nos resultados individuais dos sujeitos, não foram conclusivas, conduzimos um t-teste para comparação de médias de grupos independentes, para todas as dimensões do CES, e com base nos valores das variáveis normal reduzidas Z. Foram encontradas diferenças significativas no

momento de pré-intervenção para 8 das 12 variáveis testadas. As médias calculadas antes do início da intervenção vocacional para o grupo de jovens que ao longo da intervenção revelam ganhos generalizados, apresentam valores significativamente mais baixos, no que se refere aos quatro comportamentos de exploração vocacional, três das crenças e à reação afetiva Satisfação com a Informação.

Os jovens que posteriormente apresentam ganhos irregulares, avaliam possuir crenças muito positivas acerca do mercado de emprego e atribuem grande utilidade à exploração do meio e de si próprios na consecução dos seus objetivos vocacionais. Para além disso, estes mesmos jovens percebem possuir muita informação, tanto do meio, como acerca de si próprios, consideram que exploraram de forma intencional e sistemática, e estão muito satisfeitos com esta informação.

Esta descrição coincide com o grupo de *exploração confiante*, descrito por Taveira e Rodriguez-Moreno (2003). Embora este perfil parece definir uma configuração favorável à exploração vocacional, do ponto de vista da identidade vocacional, os jovens deste grupo apresentavam o estatuto de Realização mas também o de Adoção da Identidade. Aquelas autoras concluem que este perfil se associa mais ao compromisso e à estrutura do que à exploração e à abertura para a mudança (Taveira, & Rodríguez-Moreno, 2003, p. 197). Tendo em conta estas indicações podemos levantar a hipótese que parte destes jovens assumiam o estatuto de adoção de identidade no início da intervenção, tendo tomado uma decisão sem ocorrência prévia de exploração e, conseqüentemente, se sentiram ameaçados pela exploração vocacional, reagindo com reduzido investimento nas atividades.

## 5.2. A Avaliação Qualitativa da Intervenção

### 5.2.1. *Alunos*

Os resultados obtidos através da análise dos materiais produzidos pelos jovens no âmbito da intervenção, constituíram um valioso complemento aos resultados já comentados, no sentido de poder contribuir para a compreensão de alguns dos processos subjacentes à mudança.

A primeira questão de investigação visa recolher a avaliação dos jovens relativamente às atividades de exploração conduzidas em contexto de sala de aula (Q1i). A análise das fichas de autoavaliação revelou que uma maioria substancial dos jovens que participaram na intervenção vocacional considera que a pesquisa conduzida acerca de uma profissão, área profissional ou curso produziu benefício pessoal. Parte destes jovens justificou a apreciação realizada com o aumento de conhecimento adquirido e o avanço na tomada de decisão. Paralelamente foi registado um aumento do conhecimento acerca de aspetos do mundo profissional pela quase totalidade dos jovens que avaliaram igualmente as atividades realizadas como tendo sido úteis ou muito úteis.

A segunda questão tem por objetivo recolher a perceção dos jovens quanto aos efeitos da exploração realizada (Q1ii). Tendo por base as respostas encontradas nas fichas de autoavaliação, concluímos que cerca de dois terços dos adolescentes percecionam, de forma mais ou menos clara, que as atividades de exploração tenham conduzido a uma alteração da sua imagem do mundo profissional. Uma porção semelhante do grupo sente algum grau de confusão em função da exploração realizada. A literatura refere que o aumento da complexidade da informação possuída pode obrigar os jovens a confrontar-se com aspetos, até aí desconhecidos e percebidos como menos agradáveis ou negativos, e contribuir para criar algum grau de dissonância cognitiva, possivelmente percebida como estado de confusão (Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2000; Taveira & Rodriguez-Moreno, 2003). Paralelamente, quase noventa por cento dos jovens do grupo percecionam, pelos menos, algum

acréscimo do seu empenho em disciplinas concebidas como potencialmente importantes para a consecução dos seus planos de futuro. Assim, podemos supor que a confusão sentida não impede os jovens de agir ativamente em prol da realização dos seus planos de futuro ou, até, que a informação dissonante recolhida pode contribuir para a criação de uma atitude ativa, no sentido de ultrapassar possíveis barreiras percebidas.

Uma análise global do conteúdo dos portfólios, bem como aspetos da sua análise pormenorizada, fornecem os dados para responder às questões 3 e 5 (Q1iii, Q1iv). Pretende-se averiguar se os portfólios espelham os projetos e as decisões dos jovens, e reunir informações sobre a forma como os adolescentes antevêm e preparam a sua transição para o Ensino Secundário.

No que se refere à primeira questão, podemos concluir que os portfólios permitem uma visão dos projetos e decisões dos jovens. Uma maioria expressiva (85,7%), indica uma opção concreta para o curso a seguir no 10º ano, e mais de metade dos adolescentes justifica a opção tomada. A análise qualitativa de um conjunto de portfólios fornece indicações suplementares para a resposta a esta questão.

Tanto os jovens que obtiveram ganhos consistentes na intervenção como aqueles que revelaram ganhos irregulares, evidenciam a existência de planos de carreira ou de decisões tomadas no início da intervenção. Também foi possível encontrar em ambos os grupos indicadores relativamente à exploração realizada. No que se refere aos planos de carreira após a intervenção, o grupo com ganhos irregulares apresenta indicadores de dificuldades em metade das situações apontadas. A análise do conteúdo dos portfólios contribui para esclarecer os possíveis motivos das dificuldades reveladas. Nas situações onde há indicadores que o compromisso com a decisão tomada não é firme, os portfólios revelam dificuldades ou obstáculos de ordem emocional ou cognitiva que interferem no processo de exploração e tomada de decisão. Os jovens referem medo, insegurança, receio de enfrentar uma situação desconhecida ou

baixa expectativa de autoeficácia académica. A dificuldade de acesso à informação específica acerca de oportunidades do meio, ou a existência de barreiras à realização de experiências em contexto real de trabalho, parece ter interferido igualmente na perceção dos jovens relativamente aos seus comportamentos da exploração, abertos ou encobertos.

Relativamente à questão 5 (Q1v) dedicada a avaliar como os jovens antecipam a sua transição para o Ensino Secundário, podemos referir que a maioria dos jovens indica possíveis barreiras que poderão enfrentar, onde se contam a maior dificuldade das disciplinas e exigência dos professores, a separação dos amigos e a possível mudança de escola, bem como a necessidade de despender mais tempo e esforço nos estudos. Existe também um conjunto de referências quanto à confiança dos jovens na sua capacidade de lidar com sucesso com as barreiras que percecionam. Podemos acrescentar que a maioria das potenciais barreiras e as formas de as enfrentar foram tema de debate nas sessões na terceira parte da intervenção, especialmente na entrevista realizada com os jovens do 10º ano, e nas atividades de simulação de situações de tomada de decisão. Realçamos como potencialmente benéfica a existências destas reflexões por parte dos jovens do 9º ano, já que autores como Anderson e colaboradores (2000) nos indicam que a preparação para as mudanças a enfrentar pode ser um fator de facilitação da transição entre níveis de ensino.

Outro resultado interessante é o facto de os pais serem vistos pelos jovens consistentemente como fonte de apoio. Diemer (2007) realça o importante papel que o suporte parental joga na formulação das expectativas vocacionais e no desenvolvimento vocacional de jovens provenientes de grupos sociais desfavorecidos. A indicação do apoio parental por parte dos adolescentes alude aos processos da influência parental, patentes no relacionamento direto entre pais e filhos, que é de grande importância para o desenvolvimento vocacional dos jovens (Carvalho & Taveira, 2009). Os resultados estão em conformidade com as indicações existentes na literatura, quanto à importância do apoio

parental na implementação da escolha (cf. Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009) e tomada de decisão (cf. Otto, 2000; Pocinho et al., 2010).

Os portfólios elaborados espelham de forma evidente os planos de transição dos adolescentes para o Ensino Secundário. No entanto, a clareza da formulação destes planos de ação para implementar a escolha realizada, varia consideravelmente em função da(o) jovem em questão. Os adolescentes de ambos os grupos são heterogéneos no que diz respeito ao seu sexo, rendimento académico ou situação sócio-demográfica, podendo estes fatores influenciar a sua capacidade de expressar de forma clara as suas reflexões. No que se refere à antecipação e preparação da transição para o Ensino Secundário, julgamos poder concluir que os jovens que revelaram ganhos irregulares não se distinguem dos seus pares com ganhos generalizados. Porém, parece existir em várias situações um receio relacionado com a futura capacidade de implementar a escolha, quer devido a dificuldades disciplinares percecionadas, quer relacionado com outros fatores associados à escolha, que despertem sentimentos menos positivos.

A última questão (Q1iv) pretende reunir dados para compreender se os objetivos que tiveram na base da proposta da elaboração do portfólio foram atingidos. Julgamos poder responder afirmativamente uma vez que jovens com ganhos generalizadas e irregulares a nível da exploração vocacional expressaram aspetos do seu processo de exploração e tomada de decisão nos portfólios elaborados. Nota-se, contudo, que a execução desta tarefa não é de todo independente das características escolares mais gerais dos jovens. As diferenças são notórias no que se refere à clareza da exposição, e qualidade e elaboração da linguagem utilizada. Reforça-se a conclusão que o processo de desenvolvimento vocacional é paralelo e transversal ao processo educativo do aluno, e que ambos devem ser abordados de forma articulada (Coimbra, 1995; Rodríguez-Moreno, 1995).

### 5.2.2. *Professores*

A análise dos questionários dos professores, como agentes no processo de intervenção, fornece informações importantes e complementares aos resultados apurados através das análises dos questionários e documentos produzidos pelos jovens.

Podemos desde já referir que a análise é reveladora de diferentes posturas que os docentes assumiram perante a intervenção e as atividades desenvolvidas. Curiosamente, e apesar de somente possuir os contributos de três professores, as apreciações variam bastante. Foram colocadas três questões de investigação, designadamente como avaliaram os professores as atividades desenvolvidas durante a intervenção (Q2i); quais os aspetos que consideram mais/menos positivos no que toca às experiências de *workshadowing* e o profissional na escola (Q2ii); quais os efeitos percebidos para os jovens da atividade de modelação de pares (Q2iii)?

No que se refere à primeira questão de investigação, os docentes abordam-na de diferentes perspetivas. Um dos professores argumenta sempre com elementos da relação pedagógica e em função das aprendizagens realizadas pelos jovens e adota uma perspetiva abrangente, referindo a participação dos diferentes atores, como a família e os recursos existentes na comunidade. Considera as atividades desenvolvidas adequadas às expectativas dos alunos, à sua faixa etária e interesses, valorizando mais aquelas que exigem um maior envolvimento dos jovens. Assumiu uma postura ativa e um papel de mediador no estabelecimento dos contactos com o exterior para a realização das experiências em contexto real.

O segundo docente gostou de participar nas atividades, mas desconhecia a sua existência na escola antes da sua participação no projeto. Coloca-se numa perspetiva mais passiva, assumindo menor responsabilidade pessoal na execução das tarefas. Ressalta as competências de comunicação adquiridas pelos jovens na realização das preparações da atividade do profissional na



escola e frisa a importância deste desenvolvimento. Refere a potencial utilidade de proporcionar aos jovens, já no 8º ano, a oportunidade de refletir sobre questões relacionadas com a escolha de uma área formativa, aumentando assim o envolvimento dos alunos e a sua perceção acerca da utilidade das atividades no 9º ano de escolaridade, sugestão que está em conformidade com as recomendações da literatura (cf. Rodríguez-Moreno, 1995).

O terceiro docente não apresenta elementos que permitam responder à questão de investigação colocada.

Relativamente à avaliação dos docentes das atividades de *workshadowing* e o profissional na escola, encontramos igualmente posições distintas.

O primeiro docente refere o desenvolvimento da autonomia, iniciativa e responsabilidade dos jovens, bem como a aquisição de um conhecimento aprofundado e mais realista do mundo do trabalho. Estas considerações vão ao encontro de parte dos objetivos enunciados por Diéguez e González (1995) relativamente aos objetivos da educação para a carreira. O professor realça a receptividade dos profissionais, a colaboração dos encarregados de educação e o enriquecimento pessoal que resultou para todos os envolvidos. A colaboração entre docentes, encarregados de educação, profissionais e instituições da comunidade é um dos aspetos referidos por Rodríguez-Moreno (1995), relativamente às implicações da educação para a carreira no processo de ensino-aprendizagem. Os aspetos menos positivos referidos são a falta de tempo para dinamizar/orientar os alunos menos autónomos, a dificuldade de estabelecer contactos com algumas entidades externas, bem como a falta dos recursos financeiros para financiar parte das atividades pretendidas pelos jovens (cf. Sobral et al., 2009).

O segundo docente limita-se a mencionar aspetos positivos e negativos que subentendem uma postura passiva dos alunos como recetores da informação, sem existência de envolvimento ativo. Não realiza uma reflexão mais alargada acerca das atividades realizadas.

O terceiro docente realça como aspeto favorável do projeto o profissional na escola, o desenvolvimento de competências por parte dos jovens na organização de uma tarefa que implica várias etapas. Quanto ao *workshadowing* considera que este permite aos alunos não só reunir informação sobre a formação necessária, como acerca das principais vantagens e problemas que a escolha poderá trazer. Destaca o afastamento dos jovens do mundo das profissões (Rodríguez-Moreno, 2002) e reconhece a potencialidade do *workshadowing* como ferramenta para diminuir este afastamento (Arrington, 2000; Coimbra, 1995; Watts, 2001). Os aspetos menos positivos relacionam-se com a existência de ritmos de trabalho diferentes e distintos níveis de autonomia e iniciativa por parte dos jovens. Para além deste aspeto constituir um dos desafios habituais no contacto com qualquer grupo de alunos, realçam-se aqui também as potenciais diferenças existentes no grupo, quanto à sua prontidão para se envolver no processo. O docente aponta igualmente a antecipação do contacto dos jovens com temáticas do mundo profissional como possível meio para aumentar o seu envolvimento nas atividades (Rodríguez-Moreno, 1995). Refere ainda outro aspeto interessante que se relaciona com a passividade de alguns jovens na realização das entrevistas a profissionais, quando percebem as profissões apresentadas como inacessíveis para si. A importância do suporte dos pais para a formação de expectativas vocacionais (Diemer, 2007) e a intervenção junto dos pais para os consciencializar do seu papel na exploração vocacional dos seus filhos (Sobral et al., 2009) fica patente perante esta observação.

Relativamente aos efeitos percebidos pelos docentes da atividade de modelação de pares para os jovens (Q2iii), não existe apreciação do segundo docente.

O primeiro professor valoriza a perspetiva dos alunos do ensino secundário no contacto com os jovens do 9º ano, no que se refere ao percurso escolar no 10º ano, dificuldades sentidas e à forma como lidaram ou continuam

a lidar com as frustrações escolares. Este jovens podem ter atuado como modelos adequados (Lent, 2004), tendo em conta a proximidade temporal da transição efetuada, as dificuldades experimentadas, e os meios utilizados para as enfrentar.

O terceiro docente considera vantajoso que os alunos do 9º ano percebam a diferença qualitativa entre o ensino básico e secundário, bem como as dificuldades inerentes ao aumento de expectativas dos docentes relativamente à maturidade demonstrada (Anderson et al., 2000).

Em síntese podemos deduzir a existência de diferentes posturas e pontos de vista dos docentes envolvidos no projeto, mas também uma perspetiva comum quanto aos ganhos alcançados na aquisição de competências transversais relevantes.

Importa acrescentar que as apreciações do segundo docente apontam para a atribuição de uma postura passiva aos alunos que contrasta com o racional do programa. Este docente poderá apresentar baixas expectativas relativamente à capacidade dos alunos de mostrar um comportamento ativo. Podemos igualmente levantar a hipótese que participou nas atividades de forma contrariada e pouco convicto da utilidade do projeto, já que as suas respostas denotam um baixo envolvimento e a quase ausência de meta-reflexão sobre as atividades desenvolvidas. É ainda interessante mencionar que os jovens do grupo deste docente apresentaram a taxa mais reduzida de realização do portfólio de exploração e tomada de decisão (17%).

Os resultados obtidos através da análise dos questionários dos professores sublinham a importância da inclusão de metodologias qualitativas de análise de dados e a complementaridade de evidências quantitativas e qualitativas na investigação das intervenções vocacionais (cf. Perry et al., 2009). Os resultados permitem levantar hipóteses acerca das consequências do envolvimento e postura dos docentes para o desempenho e envolvimento dos jovens nas atividades e, conseqüentemente, dos potenciais ganhos obtidos. Contribuem

igualmente para a compreensão dos processos envolvidos na realização das experiências em contexto real de trabalho e das experiências vicariantes em sala de aula e, juntamente com outros resultados já descritos, podem contribuir para uma melhor compreensão dos processos envolvidas em intervenções vocacionais que envolvem múltiplas atividades e vários intervenientes.

### 5.2.3. Pais

Relativamente aos pais dos jovens, procuramos responder a quatro questões muito simples que se prendem com o grau de utilidade e o valor informativo atribuída às sessões (Q3i); com a perceção acerca da clareza da informação fornecida (Q3ii); a perceção da importância dos conteúdos com vista à prestação de apoio ao filho(a) ou educando(a) (Q3iii); e com o grau de satisfação sentido com a sessão frequentada (Q3iv).

No que se refere à primeira questão, e face aos resultados apurados, é possível concluir que a totalidade dos pais considerou as sessões úteis ou muito úteis para si e atribuiu-lhes um valor informativo elevado.

Relativamente à segunda questão e perante as respostas obtidas, podemos depreender que a forma de apresentação dos conteúdos abordados foi adequada ao público, já que todos os pais e encarregados de educação presentes consideraram que os assuntos foram tratados de forma clara ou muito clara.

Tendo em conta as respostas fornecidas em ambas as sessões, podemos deduzir que a quase totalidade dos pais estabeleceu uma relação positiva entre os conteúdos abordados na sessão e a possibilidade de prestar apoio ao filho(a) ou educando(a) (Q3iii). Com exceção de um dos pais presentes na segunda sessão, que considerou os assuntos tratados como pouco relevantes, todos os presentes atribuíram importância ou muita importância aos conteúdos abordados, tendo em vista o objetivo de apoiar os seus filhos (as).

No que concerne à satisfação sentida, verificamos que a totalidade dos pais e encarregados de educação que frequentou a primeira sessão se mostraram satisfeitos ou muito satisfeitos. O facto de não possuímos dados relativamente à segunda sessão diminui, no entanto, o impacto positivo deste resultado.

No que se refere a diferenças verificadas na apreciação dos pais relativamente às duas sessões, podemos considerar que as respostas obtidas na primeira sessão são um pouco mais favoráveis, já que a percentagem de respostas no extremo superior das escalas é maior em todas as situações avaliadas, quando comparado com os resultados obtidos na segunda sessão. Na consideração destes resultados importa levar em conta que o número de participantes na segunda sessão é bastante inferior à primeira (55%). Na tentativa de explicar os resultados, podemos considerar o formato das sessões realizadas. Enquanto o primeiro conjunto foi realizado separadamente por grupo turma, a segunda sessão foi desenvolvida simultaneamente para as quatro turmas. Assim, em cada uma das quatro sessões do primeiro momento estiveram presentes entre quatro a oito pais, possibilitando eventualmente uma abordagem mais talhada para as características do grupo turma e dos pais em questão, podendo ter conduzido à perceção de um valor acrescido das informações/assuntos tratados por parte dos pais presentes.

Embora as informações disponíveis relativamente à avaliação dos pais não sejam tão ricas como os resultados disponíveis para os outros participantes na intervenção, consideramos, contudo, que os resultados obtidos permitem uma primeira apreciação relativamente à utilidade de desenvolver intervenções junto de pais de jovens que se encontram em anos do seu percurso escolar que exigem a tomada de uma decisão de carácter educativo. Através do fornecimento de indicações sobre os projetos desenvolvidos com os filhos e da solicitação de apoio dos pais, podemos aumentar o seu envolvimento no processo. Dietrich e Kracke (2009) referem a este propósito que o incremento da

perceção dos jovens relativamente ao apoio dos pais para as questões vocacionais resulta em aumento da atividade exploratória por parte dos filhos (p. 116). A sensibilização adicional dos pais para o seu papel na promoção da exploração vocacional dos seus filhos e para o importante contributo que podem dar para a formulação de expectativas vocacionais positivas (Diemer, 2007) e para a implementação posterior da escolha realizada é outro aspeto relevante, tendo em conta as recomendações da literatura (Carvalho & Taveira, 2009; Pocinho et al., 2010).

## **6. CONCLUSÃO GERAL**

---





A teoria e os resultados da avaliação da intervenção vocacional com adolescentes, apresentados ao longo deste trabalho, evidenciam a complexidade das dimensões avaliadas e a variedade de conclusões que podem ser retiradas para a prática da avaliação e da intervenção vocacional, assim como, para a teoria da exploração vocacional.

Perante a realização de uma intervenção vocacional que assenta num modelo cooperativo de atuação e se inspira nos conceitos da educação para a carreira, existem obviamente diversas formas de avaliar os efeitos alcançados. Optámos por conjugar a utilização de diferentes metodologias de avaliação, combinando uma abordagem predominantemente quantitativa com elementos qualitativos, e o recurso a diferentes intervenientes, como fontes de informação.

Como o propósito nuclear do presente estudo é a avaliação dos resultados do programa de intervenção vocacional longo e conduzido em classe, iniciámos a apresentação das nossas conclusões com a consideração de aspetos mais concretos e circunscritos e avançamos posteriormente para a tirada de conclusões gerais sobre a organização das intervenções em contexto escolar.

A avaliação mostrou a eficácia da intervenção na promoção dos comportamentos de exploração vocacional, no incremento da crença positiva acerca da situação do mercado de emprego e da satisfação com a informação obtida. Outros resultados indicam a existência de consistência na mudança intraindividual nestas dimensões da exploração vocacional ao longo da intervenção, para a maioria dos jovens, assim como estabilidade nas diferenças interindividuais na mudança intraindividual, para as dimensões testadas. Os valores do *tracking* são, contudo, reduzidos ou moderados, o que evidencia a existência de variabilidade das mudanças verificadas entre os diferentes sujeitos que participaram na intervenção. Assim, podemos concluir que a intervenção não influencia de modo uniforme os diferentes jovens na promoção dos seus comportamentos, crenças e reações à exploração vocacional. Ainda assim, o programa permitir promover um largo espectro de dimensões do processo de

exploração vocacional num conjunto diversificado de jovens, provenientes de diferentes contextos socioeconómicos e com rendimento escolar distinto.

No que se refere às conclusões que podem ser tiradas relativamente à relação entre as dimensões da componente das crenças e os comportamentos de exploração vocacional, podemos afirmar que os efeitos encontrados estão em conformidade com o modelo teórico da exploração vocacional de Stumpf e colaboradores (1983). Reiteramos, neste contexto, a forte influência das perceções favoráveis relativamente ao mercado de emprego sobre todos os comportamentos de exploração. Constitui igualmente uma conclusão relevante, constatar-se a existência de uma associação expressiva entre a evolução positiva da crença acerca da instrumentalidade interna da exploração e o incremento do comportamento de exploração de si próprio.

Foi possível isolar um conjunto de diferenças significativas, existentes à partida, quanto aos valores medidos nas dimensões da exploração vocacional entre os grupos de sujeitos que apresentam ganhos consistentes *versus* ganhos irregulares em consequência do programa. Estas diferenças apontam para a possibilidade do grupo de jovens com ganhos inconsistente incluir adolescentes com estatuto de adoção de identidade, que eventualmente provenham de famílias que apresentem pouca abertura para novas informações e não encorajam a independência de pensamentos e ações (Vondracek, 1993). Outra conclusão possível será a perceção de baixo suporte social por parte de pessoas significativas que interfere na exploração vocacional destes jovens (Rogers, Creed & Glendon, 2008). Contudo não existem evidências concretas quanto ao estatuto de identidade dos jovens ou o suporte social percebido o que remete estas conclusões para o domínio das hipóteses a serem testadas em futuras investigações.

A análise qualitativa dos documentos produzidos pelos adolescentes no âmbito da intervenção lança alguma luz sobre os processos envolvidos na mudança. Destacamos que decorridos três meses sobre o início da intervenção,

quase 90 % dos jovens percebem um aumento do seu esforço em determinadas disciplinas do currículo em função da exploração realizada, o que permite supor a existência de um incremento da consciência acerca da instrumentalidade das disciplinas para o prosseguimento de determinados percursos educativos e formativos.

A análise dos portfólios elaborados na parte final da intervenção permite a conclusão que estes espelham os projetos e decisões dos jovens. Uma maioria expressiva (85,7%), indica uma opção concreta para o curso a seguir no 10º ano, e mais de metade dos adolescentes justifica a opção tomada. Tais resultados contrastam com os dados quantitativos obtidos relativamente à redução não significativa das dificuldades de tomada de decisão em função da intervenção. Contudo é necessário fazer a ressalva que somente metade dos jovens realizou efetivamente o portfólio, o que limita claramente a possibilidade de tirada de conclusões.

A análise mais aprofundada do conteúdo dos portfólios contribui, contudo, para esclarecer os possíveis motivos das dificuldades reveladas. Nas situações onde existem ganhos irregulares, os portfólios revelam obstáculos de ordem emocional ou cognitiva que interferem no processo de exploração e tomada de decisão. Os jovens referem medo, insegurança, receio de enfrentar uma situação desconhecida ou baixa expectativa de autoeficácia académica. A dificuldade de acesso à informação específica acerca de oportunidades do meio, ou a existência de barreiras à realização de experiências em contexto real de trabalho, parece ter interferido igualmente na percepção acerca do processo de exploração.

No que se refere à preparação dos jovens para a transição ao ensino secundário, a análise dos portfólios fornece igualmente resultados interessantes acerca da percepção das barreiras e recursos existentes para as enfrentar. Os obstáculos mais referidos são o aumento do grau de dificuldade das disciplinas

e da exigência dos professores, a separação dos amigos e a possível mudança de escola, assim como a necessidade de dedicar mais tempo e esforço aos estudos.

É interessante verificar que a separação dos amigos e a mudança de escola são percebidos como barreiras, já que nas atividades dedicadas à simulação da tomada de decisão, este aspeto é consistentemente descartado nas conclusões dos grupos. Parece assim que os jovens tendem a racionalizar este aspeto, pelo menos em grande grupo, atribuindo primazia às considerações dos aspetos cognitivos da decisão. A análise dos portfolios permite a conclusão que alguns jovens condicionam a sua escolha em função destes fatores que, assim, podem interferir claramente no processo de tomada de decisão. Por outro lado existem outras referências que frisam a confiança dos jovens na sua capacidade de lidar com sucesso com as barreiras percecionadas.

Os portfolios revelam ainda que os pais são percebidos como fonte de apoio para a quase totalidade dos jovens. Estes resultados estão em conformidade com as indicações existentes na literatura quanto à importância dos pais como interlocutores no processo de desenvolvimento vocacional (Otto, 2000) e na tomada de decisão (Celen et al., 2006; Melo-Silva et al., 2005; Otto, 2000; Pocinho et al., 2010), assim como a relevância do apoio parental na implementação da escolha (cf. Carvalho, 2007; Carvalho & Taveira, 2009).

Uma última conclusão a tirar da análise dos portfolios remete para a ligação evidente entre os processos de desenvolvimento vocacional e educativo dos jovens (Coimbra, 1995; Rodríguez-Moreno, 1995). Independentemente do ganho verificado com a intervenção, a elaboração das experiências de exploração, a explicitação dos planos de carreira e a referência a barreiras e recursos, varia de acordo com as características escolares mais gerais dos jovens, com diferenças evidentes a nível da clareza das ideias apresentadas e qualidade e elaboração da linguagem utilizada.

Da breve intervenção realizada com os pais dos jovens fica patente a avaliação positiva que fazem das sessões realizadas, sublinhando a importância

do desenvolvimento de tais atividades. Uma vez que encontramos resultados que suportam a associação existente entre as habilitações literárias dos pais e o nível de exploração do Eu realizado pelos adolescentes no início do 9º ano, fortalecem-se as conclusões já existentes acerca da influência parental no desenvolvimento das dimensões da exploração vocacional. O facto dos jovens com pais de formação a nível superior possuem níveis de exploração claramente mais elevados, está em linha com as conclusões de Gonçalves e Coimbra (2007) que afirmam a importância do contexto familiar na criação das oportunidades para a exploração vocacional dos jovens e para a quantidade e qualidade destas mesmas experiências.

Tendo em conta estes resultados realça-se também a influência da escola como contexto capaz de funcionar como promotor de experiências, podendo concorrer para aumentar as possibilidades de exploração de todos os jovens, e contribuir potencialmente para a redução das desigualdades existentes à partida. Para além de proporcionar a oportunidade para a realização das experiências em contexto real de trabalho, também se ressalta a possibilidade de desenvolver competências transversais nos jovens como a autonomia, iniciativa, responsabilidade, organização do trabalho, como nos indica a literatura (Rodrigues Moreno, 1995) e ficou claro na avaliação dos docentes. Como referem Flum e Cinamon (2006), a experiência escolar e educacional dos jovens está claramente relacionada com o desenvolvimento de um Eu proactivo e de carreiras adaptativas (p. 124).

Uma vez que existem evidências que os pais tendem a transmitir aos filhos a sua visão do mundo do trabalho, valorizando aqueles aspetos da realidade laboral que consideram fundamentais para o sucesso, tendo em conta a sua experiência pessoal (Gonçalves & Coimbra, 1994), o contacto com os profissionais pode proporcionar a exposição a outras visões diferenciadas e a aquisição de um conhecimento aprofundado e mais realista do mundo do trabalho. Para além disso, tal contacto fomenta a aproximação ao mundo de

trabalho (Rodríguez-Moreno, 2002). Existem resultados da investigação que suportam a conclusão que as experiências laborais, desde que realizadas de forma apropriada, contribuem positivamente para o desenvolvimento vocacional dos jovens (Creed, Patton, & Prideaux, 2007; Vondracek, 1993).

Programas de intervenção que assumam um carácter promocional e multifacetado podem ser assim um veículo potencial valioso no desenvolvimento vocacional dos jovens.

Na avaliação realizada por alguns dos professores está implícita a ideia que parte dos jovens necessita de apoio para a realização das atividades, por serem menos autónomos ou por terem menor perceção da utilidade das atividades desenvolvidas. Nem todos os jovens beneficiam da mesma maneira das atividades realizadas como também ficou patente tanto na avaliação da estabilidade da mudança individual como das diferenças existentes entre os sujeitos quanto à mudança verificada na exploração.

Uma outra conclusão remete para a utilidade da criação de uma estrutura de apoio quanto à realização de contactos com empresas, entidades e instituições para o desenvolvimento de projetos de exploração em contexto real de trabalho. O lançamento relativamente recente do *Kit das Profissões* (ANQ, 2009) que aposta na realização de experiências de exploração em contexto real, reforça a importância que as instituições portuguesas com responsabilidade na matéria atribuem a estas atividades. Importa contudo refletir acerca da forma como tais atividades poderão ser implementadas, no sentido de poderem alcançar os objetivos avisados. Paralelamente será positivo o estabelecimento de projetos e/ou parcerias com elementos da comunidade para poder criar uma estrutura financeira de apoio que contribua para a não limitação dos projetos de exploração dos jovens oriundos de famílias com menores recursos económicos (Sobral et al., 2009). Como referem estes autores, os jovens não exploraram todos ao mesmo nível quando chegam à escola. Fazer depender a realização de

projetos da capacidade financeira da família é equivalente à criação de barreiras adicionais.

Um dos docentes estabelece a ligação entre o envolvimento dos jovens nas atividades e a sua preparação, que poderá ser aumentada através de uma sensibilização sistemática para o tema noutros anos do 3º ciclo. Como nos indica a literatura, existe vantagem em iniciar a abordagem de temáticas relacionadas com o mundo de trabalho e que fomentem o desenvolvimento vocacional, o mais cedo possível no percurso educativo das crianças e jovens (Abreu, 2004; Pocinho et. al., 2010; Rodríguez-Moreno, 1995, Taveira, 2005). Desta forma, torna-se possível contribuir para uma consciencialização precoce dos jovens relativamente à instrumentalidade das aprendizagens escolares para o seu futuro percurso formativo e profissional (Arrington, 2000; Schultheiss, 2005), como também pode ser útil no combate aos estereótipos de género na escolha da profissão (Araújo & Taveira, 2006). A este respeito podemos ainda acrescentar a importância do apoio da família e da comunidade escolar como fatores que fomentam a motivação e o investimento de raparigas no prosseguimento de carreiras não conotadas tradicionalmente como femininas (Farmer, 1980).

Como vimos na discussão, o empenho dos professores e a sua adesão ao projeto pode influenciar diretamente a qualidade do envolvimento dos jovens no projeto e influenciar o processo de exploração vocacional e tomada de decisão (Flum & Cinamon, 2006). Assim, não somente é importante que os docentes tenham recebido formação adequada como também implica um repensar do seu papel (Rodríguez-Moreno, 1995) como também a sua postura que passa de ensinar a animar os alunos (Watts, 2001). A competência dos professores na promoção e preparação das atividades de exploração é valiosa para a implementação de projetos promocionais (Mouta & Nascimento, 2008). Contudo é importante clarificar que cada um dos intervenientes deve agir no seu papel específico (Mouta & Nascimento, 2008; Taveira, 2005). O psicólogo

deverá ter um papel relevante na orientação e monitorização dos professores relativamente à forma mais adequada de tornar estas atividades significativas para os jovens, no sentido do seu enriquecimento pessoal.

Os professores podem assumir um papel importante não somente na promoção de experiências do contexto real de trabalho como desempenham um papel relevante nas escolhas vocacionais dos jovens, já que exercem a sua influência tanto na relação direta com os alunos, como indiretamente no seu contacto com a família (Carvalho & Taveira, 2010).

No que se refere a limitações do nosso estudo podemos apontar várias questões. Apresentamos igualmente algumas implicações e sugestões para a investigação futura.

Em primeiro lugar temos que indicar o facto de termos recorrido a amostras de conveniência, procedendo à recolha de dados junto de turmas inteiras de alunos.

Um outro aspeto a referir será certamente que o design do estudo implementado não foi completamente adequado no sentido de descrever a complexidade do fenómeno da mudança, limitando a possibilidade de generalizar os resultados encontrados (Collins, 2006). Um maior número de medições, poderá ser uma forma de retratar o processo da mudança de forma mais precisa, embora a sua utilização seja fastidiosa para os alunos (vide comentário professor A) e nem sempre fácil de implementar (Collins, 2006).

Uma implicação das conclusões retiradas é a necessidade de obter dados que permitam apreender o processo de mudança de forma mais detalhada. Um dos objetivos será de reunir elementos que possibilitem melhor compreender quais são os efeitos que determinados elementos da intervenção exercem sobre os jovens e, igualmente, a maneira diferencial como as partes da intervenção afetam os diferentes jovens e desta forma apreender os diferentes processos de mudança verificados em consequência da intervenção.



Um caminho a seguir poderá ser a inclusão de outro tipo de indicadores, por exemplo, um maior número de elementos de avaliação de natureza qualitativa, distribuídos de modo a permitir avaliar os principais efeitos das diferentes partes da intervenção. O próprio portfólio poderia ser um excelente meio de reunir estes elementos de avaliação. Por um lado poderão ser incluídos outros itens como, por exemplo, uma questão explícita acerca da impressão pessoal deixada pelas diferentes experiências que o programa de intervenção proporciona. Uma construção faseada do portfólio poderia também constituir um ótimo veículo para documentar o processo. Assim, os jovens seriam orientados no sentido de construir o portfólio verdadeiramente ao longo do ano, acompanhando o processo de exploração e de tomada de decisão a medida que ocorre, dando expressão ao impacto pessoal sentido com as experiências realizadas e o significado atribuído a estas.

Relativamente à avaliação dos pais e apesar dos resultados positivos encontrados, importa ressaltar que a metodologia de avaliação aplicada foi muito simples, o que limita a possibilidade de generalizar os resultados encontrados.

Uma outra crítica possível ao modelo adotado relaciona-se com a duplicação de profissionais existentes na sala de aula. Contudo, podemos argumentar que outras áreas curriculares como as áreas de apoio ao estudo para determinados anos escolares, preveem a presença de dois profissionais na sala de aula.

Por outro lado, importa recordar que os docentes referem a dificuldade de apoiar devidamente os jovens na execução dos projetos de contacto com o mundo real quando trabalham na realidade somente com metade da turma. A natureza da tarefa justifica, na nossa opinião, a afetação de dois profissionais.

Uma dificuldade relaciona-se certamente com a colaboração de docentes e psicólogos em sala de aula, uma vez que os diferentes papéis correm o risco de serem diluídos (Whiston e Aricak, 2008). Uma possível linha de investigação

futura poderá analisar as percepções de docentes e psicólogos relativamente á sua colaboração em tais projetos, focando questões como a partilha do poder e a importância da dimensão relacional para o sucesso do projeto.

Outra limitação é o facto de termos utilizado somente instrumentos quantitativos que incidem diretamente sobre a exploração vocacional e a tomada de decisão, em detrimento da utilização de outros indicadores quantitativos. Uma forma de avaliar a eficácia das escolhas realizadas será o seguimento dos alunos no ensino secundário, no sentido de monitorizar o processo da implementação da escolha. Possíveis mudanças de curso após o 10º ano, com o registo dos motivos, como insucesso, inadaptação ao curso ou à escola, entre outros, poderão ser registadas de forma sistemática e servir como indicadores que poderão funcionar como elemento de avaliação para a escolha realizada.

Tendo em conta os resultados encontrados e no sentido de modificar a intervenção de forma a torná-la mais eficaz, pode ser referida a ideia já recorrente de iniciar as atividades de exploração vocacional, pelo menos no início do 3º ciclo, também no sentido de criar tempo para que os jovens processem também a existência de informação dissonante. Podem preparar-se a nível emocional para possíveis mudanças de escola, para além do efeito benéfico reconhecido sobre o reconhecimento da ligação entre o seu sucesso académico e os seus projetos vocacionais, fomentando o reconhecimento da instrumentalidade de determinadas disciplinas.

Como foi referido, as entrevistas individuais somente foram realizadas no final do processo. A identificação mais precoce dos jovens que precisam de apoio individual poderá ser uma forma de aumentar os benefícios do programa para todos os jovens envolvidos. A análise do conteúdo das fichas de autoavaliação ou de outro instrumento poderá fornecer indicações no sentido de dar orientações específicas para a formação de pequenos grupos de alunos.

A eliminação recente da área curricular Área do Projeto dos planos curriculares do ensino básico e secundário deixa em aberto quais serão os espaços curriculares onde as atividades dedicadas ao desenvolvimento vocacional dos jovens poderão ser integradas. Perante a necessidade de melhorar os resultados escolares e face a um conjunto de temas que deverão ser abordados visando o desenvolvimento pessoal e social dos jovens, a temática do desenvolvimento vocacional volta a correr o risco de ser remetida para uma abordagem assumidamente remediativa. Reforçar a intervenção junto dos pais, no sentido de potenciar o seu papel como agentes do desenvolvimento vocacional dos seus filhos poderá ser uma das possíveis linhas de trabalho a seguir neste contexto. Esta conclusão está em linha com as recomendações de Gonçalves e Coimbra (2007) que advogam a consultadoria parental com o objetivo de criar as condições para que os pais possam assumir este papel de forma eficaz.

Poderemos imaginar a conceção de uma abordagem mista, que conjuga elementos de intervenção em classe com outros extracurriculares, as experiências em contexto real de trabalho, e a abordagem dos pais.

Uma última reflexão final refere-se às alterações ocorridas a nível da conceção da carreira como algo estável e previsível (Van Esbroek et al., 2005; Watts, 2001) para uma noção de maior imprevisibilidade que obrigam a repensar o papel da escola. O carácter das relações laborais tem vinda a mudar (Watts, 2001) e é preciso ajudar as crianças e adolescentes a adquirir as competências necessárias.

Watts (2008) refere a este propósito que os resultados de estudos de organizações internacionais como a OCDE indicam três grandes grupos de objetivos políticos da orientação vocacional: objetivos de aprendizagem, objetivos do mercado de emprego e objetivos de igualdade social. Na opinião deste autor, a manutenção de um equilíbrio entre estes três objetivos será um dos grandes desafios que os países terão de enfrentar no futuro (p. 342). Esta

temática foi recentemente abordada em Portugal por ocasião da realização do Seminário Nacional sobre Sistemas de Orientação ao Longo da Vida, realizado em setembro de 2010 (Sultana, 2010). Irving (2010) aponta os riscos de uma excessiva orientação para as necessidades do mercado e advoga que a Educação para a Carreira deverá assumir uma posição de justiça social no futuro.

## **7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Abreu, M. V. (1996). *Pais, professores e psicólogos: contributos para o desenvolvimento de uma prática relacional nas escolas*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. V. (2004). Vias para uma política do desenvolvimento vocacional em Portugal. In M.C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 149-167). Coimbra: Almedina.
- Abreu, M. V., Leitão, L. M., Santos, E. R., & Paixão, M. P. (1988). Mobilização de Potencialidades de Desenvolvimento Cognitivo e Promoção do Sucesso Escolar. *Psychologica* 1, 1-26.
- Adams, G. R., & Montemayor, R. (1983). Identity formation during early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 3 (3), 193-202. doi:10.1177/0272431683033002
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44, 709-716.
- Alarcão, M., & Gaspar, M. F. (2007). Imprevisibilidade familiar e suas implicações no desenvolvimento individual e familiar. *Paidéia*, 17 (36), 89-102. Consultado em <http://www.scielo.br/paideia>
- Almeida, F. H. (2009). *Orientação de pais com filhos em processo de escolha profissional: uma intervenção em grupo operativo* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto.
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2003). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (3ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Amundson, N. (2005). The Potential Impact of Global Changes in Work for Career Theory and Practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 91-99. doi:10.1007/s10775-005-8787-0
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning? *International Journal of Educational Research*, 33, 325-339. doi:10.1016/S0883-0355(00)00020-3

- Agência Nacional para a Qualificação, I.P. (2009). *Manual de Exploração Vocacional*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Araújo, S. B. (2002) *Desenvolvimento vocacional na infância. Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Araújo, A. C. (2009). *Antecedentes, Dinâmica, e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Araújo, A. M., Taveira, M. C., & Lemos, M. S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.197-209). Coimbra: Almedina.
- Araújo, A., & Taveira, M. C. (2006). Activação do desenvolvimento vocacional na infância: O papel promotor dos pais e professores. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Eds.), *Actas do simpósio internacional: Activação do desenvolvimento psicológico* (pp. 315-322). Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Archer, S. (1982). The lower age boundaries of identity development. *Child Development*, 53, 1551-1556.
- Archer, S. L. (1989). The status of identity: Reflections on the need for intervention. *Journal of Adolescence*, 12, 345-359.
- Archer, S. L., & Waterman, A.S. (1994). Adolescent Identity Development: Contextual Perspectives. In C. B. Fisher & R. M. Lerner (Eds.), *Applied Developmental Psychology* (pp. 76-100). New York: McGraw-Hill, Inc.
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 103-109. doi/10.1177/089484530002700204
- Baker, S. B., & Taylor, J.G. (1998). Effects of Career Education Intervention: A Meta-Analysis. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 376-385.



- Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Baptista, C. M., & Costa, J. A. (2004). O desenvolvimento vocacional numa perspectiva de integração curricular. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.171-180). Coimbra: Almedina.
- Barak, A., Carney, C. G., & Archibald, R. D. (1975). The relationship between vocational information seeking and educational and vocational decidedness. *Journal of Vocational Behavior*, 7, 149-159.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo* (L.A. Reto & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70, Lda. (Reimpresso de *L'Analyse de Contenu*, by Bardin, L., 1977, Presses Universitaires de France.)
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000) Career Exploration: A Multivariate Analysis of Predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63–81. doi:10.1006/jvbe.1999.170
- Bernes, K. B., Bardick, A. D., & Orr, D. T. (2007). Career guidance and counselling efficacy studies: an international research agenda. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 81–96. doi:10.1007/S10775-007-9114-8
- Berzonsky, M. D. (1989). Identity Style: Conceptualization and Measurement. *Journal of Adolescent Research*, 4(3), 268-282. doi:10.1177/074355488943002
- Berzonsky, M. D. (1993). Identity Style, Gender, and Social-Cognitive Reasoning. *Journal of Adolescent Research* 8(3), 289-296. doi:10.1177/074355489383004
- Berzonsky, M. D. (2000). Theories of adolescence. In G. Adams (Ed.), *Adolescent Development: the Essential Readings* (pp. 11-28). Oxford: Blackwell.

- Bihm, E. M., & Winer, J. L. (1983). The distortion of memory for careers: The influence of the thematic organization of occupational information. *Journal of Vocational Behavior*, 23, 356-366.
- Bimrose, J. (2008). Guidance for girls and women. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.) *International Handbook of Career Guidance* (pp. 375-404). Netherlands: Springer.
- Bimrose, J., Barnes, S-A., & Hughes, D. (2005). *Effective Guidance One Year On: Evidence from Longitudinal Case Studies in England*. Coventry: Warwick Institute for Employment Research. Consultado em <http://www2.warwick.ac.uk/fac/soc/ier/publications/2005/>
- Block, J. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Same conjectures. *Child Development*, 54, 1135-1354.
- Blustein, D. L. (1988). The Relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41(2), 174-184. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260- 274. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Blustein, D. L. (2004). Moving from the Inside Out: Further Explorations of the Family of Origin/Career Development Linkage. *The Counseling Psychologist*, 32, 603-611. doi:10.1177/0011000004265962
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*(2), 196-202.
- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior, 33*, 203-216.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment Theory and Career Development: Current Status and Future Directions. *The Counseling Psychologist, 23*(3), 416-432. doi:10.1177/0011000095233002
- Blustein, D. L. & Strohmer, D. C. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 31*, 45-62.
- Bowlby, J. (1982). *Attachment and Loss. Vol 1: Attachment* (2nd ed.). New York: Basic Books.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base. Parent-child attachment and healthy human development*. New York: Basic Books.
- Brown, S. D., & McPartland, E. B. (2005). Career Interventions: Current status e future directions. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 195-226). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740- 766). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice intervention: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 411-428. doi:10.1016/S0001-8791(02)00052-0
- Care, E., Deans, J., & Brown, R. (2007). The realism and sex type of four- to five-year-old children's occupational aspirations. *Journal of Early Childhood Research, 5*(2) 155–168. doi:10.1177/1476718X07076681

- Carvalho, M. (2007). *Perspectivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Carvalho, M. & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferente atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41. Consultado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000200005&lng=pt&nrm=iso)
- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2010). O papel dos pais na execução de planos de carreira no Ensino Secundário: Perspectivas de pais e de estudantes. *Análise Psicológica*, 28(XXVIII), 333-341. Consultado em [http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0870-82312010000200008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.oces.mctes.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0870-82312010000200008&lng=pt&nrm=iso)
- Castro, I. (Julho, 2005). *Pais, parceiros na informação vocacional*. Comunicação apresentada no II Seminário Educar para a Informação Vocacional, Coimbra, Portugal.
- Celen, N., Cok, F., Bosma, H. A., & Djurre, H. Z. (2006). A percepção de adolescentes e de pais sobre decisão e autonomia. *Paidéia*, 16(35), 349-363. [doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300006](https://doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300006)
- Coelho, H., Correia, L., & Taveira, M. C. (2004). Programas de desenvolvimento vocacional na Casa Pia de Lisboa. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 260-267). Coimbra: Almedina.
- Coimbra, J. L. (1991). O Psicólogo Face aos Outros Profissionais da Educação: Reflexões sobre a Consultadoria Psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Coimbra, J. L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, 35, 26-29.

- Coimbra, J. L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). Formação ao longo da vida e gestão da carreira. *Cadernos de Emprego*, Vol. 33. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e Formação Profissional.
- Collins, L. M. (2006). Analysis of Longitudinal data: The integration of theoretical model, temporal design, and statistic model. *Annual Review of Psychology*, 57, 505-528. doi:10.1146/annurev.psych.57.102904.190146
- Cortes, M. J. F. C. C. (2008). *Estudos de Avaliação do Processo de Intervenção do Programa "Futuro Bué"* (Tese de Mestrado não publicada). Universidade de Évora: Évora.
- Coutinho, M., T., Dam, U. C., & Blustein, D. L. (2008). The psychology of working and globalisation: a new perspective for a new era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 8, 5–18. doi:10.1007/s10775-007-9132-6
- Creed, P. A., Patton, W., Prideaux, L-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence*, 30, 377–392. doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.04.003
- D'Agostino, R. B., Belanger, A., & D'Agostino, Jr. R. B (1990). A Suggestion for Using Powerful and Informative Tests of Normality. *The American Statistician*, 44(4), 316-321. Consultado em <http://link.jstor.org/sici?sici=00031305%28199011%2944%3a4%3C316%3AASFUPA%3E2.0.CO%3B2F>
- Deus, R. K. B. C., Bustamante, A., Lopes, V. P., Seabra, A. F. T., Garganta, R. M. S., & Maia, J.A.R. (2008). Coordenação motora: Estudo de *TRACKING* em Crianças dos 6 aos 10 anos da região autónoma dos Açores, Portugal. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 10(3), 215-222.
- De Valk, H. A. G. (2008). Parental influence on work and family plans of adolescents of different ethnic backgrounds in the Netherlands. *Sex Roles*, 59, 738–751. doi:10.1007/s11199-008-9464-9

- Diéguez, A. R., & González, M. P. (1995). La educación para la carrera. Delimitación conceptual. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.79-122). Barcelona: U. B.
- Diemer, M. A. (2007). Parental and school influences upon the career development of poor youth of color. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 502–524. doi:10.1016/j.jvb.2007.02.003
- Diemer, M. A., & Ali, S. R. (2009). Integrating social class into vocational psychology: Theory and practice implications. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 247-265. doi:10.1177/1069072708330462
- Dietrich, J. & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109–119. doi:10.1016/j.jvb.2009.03.005
- Diesel-Lange, K., Hany, E. Kracke, B., & Schindler, N. (2010). *Berufs- und Studienorientierung. Erfolgreich zur Berufswahl. Ein Orientierungs- und Handlungsmodell für Thüringer Schulen*. Bad Berka: Thüringer Institut für Lehrerfortbildung.
- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise* (2nd ed.). Rio: Zahar Editores. (reimpresso de *Identity; Youth and Crisis*, by Erikson, E. H., 1st ed., 1968. New York: W.W. Norton & Company, Inc.)
- ERT (1994). *Uma Educação Europeia – A caminho de uma sociedade que aprende*. Relatório da “European Round Table of Industrialists”, Bruxelles.
- Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: estudo do impacto de uma intervenção* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Faria, L., Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2011). Avaliação da eficácia das intervenções vocacionais. *Psicologia, Educação e Cultura*. Carvalhos, XV(1), 107-123.

- Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Ativação do desenvolvimento vocacional: Avaliação de uma intervenção psicológica. Em J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes., & S. Monteiro (Orgs.), *Actas do Simpósio Internacional: Ativação do desenvolvimento psicológico* (pp. 179-188). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Faria, L. C., Taveira, M. C., & Saavedra, L. M. (2008). Exploração e decisão de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17–30. Consultado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000200004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200004&lng=pt&nrm=iso)
- Farmer, H. S. (1980). Environmental background and psychological variables related to optimizing achievement and career motivation for high-school girls. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 58-70.
- Ferreira Marques, J. (2004). Algumas considerações sobre orientação e desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 9-12). Coimbra: Almedina.
- Fitzgerald, L. F., & Betz, N. E. (1983). Issues in the vocational psychology of women. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology ( Vol. I, pp.)*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flum, H., & Blustein, D. L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: a framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404. doi:10.1006/jvbe.2000.1721
- Flum, H, & Cinamon, R. G. (2006). Socio-cultural differences between Jewish and Arab teachers' attitudes toward career education in Israel. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 123–140. doi10.1007/s10775-006-9001-8
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41(2), 99-110.

- Foad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-64. doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085713
- Fouad, N. A., Cotter, E. W., Fitzpatrick, M. E., Kantamneni, N., Carter, L., & Bernfeld, S. (2010). Development and Validation of the Family Influence Scale. *Journal of Career Assessment*, 18(3), 276-291. doi:10.1177/1069072710364793
- Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group and societal dimensions. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-423). New York: Wiley.
- Foulkes, M. A., & Davies, L. E. (1981). An index of tracking for longitudinal data. *Biometrics*, 37, 439-446.
- Fretz, B. R. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90.
- Gamboa, V. M. P. (2010). *O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário* (Tese provisória de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Gati, I. (1986). Making career decisions: A sequential elimination approach. *Journal of Counseling Psychology*, 33, 408-417.
- Gati, I., Fassa, N., & Houminer, D. (1995). Applying decision theory to career counseling practice: the sequential elimination approach. *The Career Development Quarterly*, 43(2), 211-220. Consultado em <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ500931&site=ehost-live&scope=site>
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996a). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526.



- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996b). A taxonomy of career decision-making difficulties. Consultado em Agosto 10, 2007, em <http://go.to.cddq>
- Gati, I., Osipow, S. H., Krausz, M., & Saka, N. (2000). Validity of the career decision-making difficulties questionnaire: counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 99-113. doi:10.1006/jvbe.1999.1710
- Gati, I., & Saka, N. (2001a). High school students' career decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I., & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416. doi:10.1177/106907270100900406
- Gelatt, H. B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 252-256.
- Goldstein, H. (1995). *Multilevel statistical models* (2nd ed.) London: Arnold.
- Goldstein, H. (2005). *Multilevel Models*. *Encyclopedia of Biostatistics*. Wiley Online Library.
- Gomes, I. T., & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores*. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Porto: Porto.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Porto: Porto.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. L. (1994). A influência do clima psicossocial da família no desenvolvimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 43-52.

- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O Papel dos Pais na Construção de Trajectórias Vocacionais dos seus Filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1–17. Consultado em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902007000100002&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902007000100002&lng=pt&nrm=iso)
- Gonçalves, T., & Lemos, M.S. (2009). Estabilidade e mudança nas perspectivas de controlo dos alunos ao longo da transição entre o 9º e o 10º ano de escolaridade. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, (pp. 4293-4300). Braga, Portugal: Universidade do Minho.
- Goodwin, C. J. (2005). *Research in Psychology. Methods and design* (4th ed.). Rosenwood Drive, MA: John Wiley & Sons.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6/7), 466-474. doi:10.103/0003-066X.58.6-7.466
- Greenhaus, J. H. & Sklarew, N. D. (1981). Some sources and consequences of career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 1-12.
- Grotevant, H. D. (1987). Toward a process model of identity formation. *Journal of Adolescent Research*, 2, 203-222.
- Grotevant, H. D. (1997). Identity Processes: Integrating Social Psychological and Developmental Approaches. *Journal of Adolescent Research*, 12(3), 354-357. doi:10.1177/0743554897123004
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns of Interaction in Family Relationships and the Development of Identity Exploration in Adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.
- Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration: A life-span perspective. In P. Baltes, R. H. Lerner, & D. Featherman (Eds.), *Life-span development and behavior* (Vol. 8, pp. 231-258). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

- Guerra, A. L., & Braungart-Rieker, J. M. (1999). Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47, 255-266. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Guichard, J. (2001). A Century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155–176.
- Guindon, M. H., & Richmond, L. J. (2005). Annual Review. Practice and research in career counselling and development - 2004. *Career Development Quarterly*, 54, 90-137.
- Gysbers, N. C. (2008). Career Guidance and counseling in primary and secondary educational settings. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 249-263). Netherlands: Springer.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (1994). *Developing and managing your school guidance program* (2nd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Hanson, W. E., Creswell, J. W., Plano Clark, V. L., Petska, K. S., & Creswell, J. D. (2005). Mixed Methods Research Designs in Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52 (2), 224–235. doi:10.1037/0022-0167.52.2.224
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Hartung, P. J. (2005). Integrated career assessment and counseling: Mindsets, models, and methods. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: theory, research and practice* (3rd ed., 371-395). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. doi:10.1016/j.jvb.2004.05.006

- Haverkamp, B. E., Morrow, S. L., & Ponterotto, J. G. (2005). A time and place for qualitative and mixed methods in counseling psychology research [Special Issue]. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 123-125. doi:10.1037/0022-0167.52.2.123
- Helwig, A. A. (2001). A Test of Gottfredson's Theory Using a Ten-Year Longitudinal Study. *Journal of Career Development*, 28(2), 77-95. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>.
- Heppner, M. J., & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452. doi:10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Herr, E. L. (1997). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. *The Career Development Quarterly*, 45, 238-246.
- Herr, E. L. (2008). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional. Perspectivas para a intervenção* (pp.13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1992). *Career guidance and counseling through the life span: systematic approaches* (4th ed.). New York: Harper Collins Publishers.
- Hiebert, B. (Abril, 2010). *Comprehensive guidance and counseling in the schools: Career-life planning for all*. Conferência apresentada na Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e Intervenção, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Hoffman, L. W. (1979). Maternal employment. *American Psychologist*, 34, 859-865.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.15-37). Barcelona: U. B.

- Hoyt, K. B. (2001). Career education and education reform: Time for a rebirth. *Phi Delta Kappan*, 83(4), 327-331.
- Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-based career development: A synthesis of the literature*. Columbia: Institute on Education and the Economy Teachers College.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196.
- Imaginário, J. L. (1991). O psicólogo face aos outros profissionais da educação: Reflexões sobre a consultoria psicológica. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 21-26.
- Imaginário, L. (1995). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32.
- INE, I. P. (2011). *Estatísticas de Emprego 2011*. Lisboa, Portugal: Instituto Nacional de Estatística.
- Irving, B. A. (2010). (Re)constructing career education as a socially just practice: An antipodean reflection. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10(1), 49-63. doi:10.1007/s10775-009-9172-1
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory Behavior: the formation of self and occupational concepts. In D. E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin, & J. P. Jordaan, *Career development: self-concept theory* (pp.42-78). NY: College Entrance Board.
- Keller, B. K. & Whiston, S. C. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment* 16,198-217.Consultado em <http://jca.sagepub.com/content/16/2/198>
- Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira. Avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.

- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paideia*, 20(47), 303-312. doi.org/10.1590/S0103-863X2010000300003
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2011). “*Ser activo, explorar para decidir*”: Uma metodologia de intervenção vocacional para adolescentes”. Manuscrito submetido para publicação.
- Kowalski, C. J., & Schneiderman, E. D. (1992). Tracking: Concepts, methods and tools. *International Journal of Anthropology*, 7(4), 33-50.
- Kracke, B. (1997). Parental Behaviors and Adolescents' Career Exploration. *The Career Development Quarterly*, 45, 341-350. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Kracke, B (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 1–30. doi:10.1006/jado.2001.0446
- Kracke, B. (Junho, 2011). *Individual and contextual factors in adolescents' career development*. Comunicação apresentada na Conferência Aberta - Open Conference Career and Citizenship Personal and Contextual Conditions for Ethical Questioning of Life-Career Projects, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Lent, R. L. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. L. (Julho, 2005). *Social cognitive career theory: New developments and practical implications for students, parents, and counselors*. Comunicação apresentada no II Seminário Educar para a Informação Vocacional, Coimbra, Portugal.
- Lima, R. (2004). Reflexões sobre a prática da orientação da carreira: um contributo para a definição de uma política nacional do desenvolvimento

- vocacional. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 125-129). Coimbra: Almedina.
- Lopes, V. P., Maia, J. A. R., Garganta, R. M., Seabra, A., & Vasques, C. M. S. (2005). Estabilidade e mudança nos níveis de actuação física. Uma revisão da literatura baseada na noção e valores do *tracking*. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 7(2), 69-79.
- Loureiro, M. N., Faria, L., & Taveira, M. C. (2011). A exploração vocacional ao longo da vida: resultados de alunos do ensino básico e do ensino superior em Portugal. *Psicologia, Educação e Cultura. Carvalhos*, XV(1), 93-105.
- Loureiro, N., & Taveira, M. C. (Abril 2010). *Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira em Alunos do Ensino Superior: Estudo Exploratório das Características do CDDQ*. Comunicação apresentada na VI Conferência de Desenvolvimento Vocacional, Braga, Portugal.
- Lucas. M. S. (1996). Building cohesiveness between practitioners and researchers: A practitioner-scientist model. In M. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (pp. 81-87). Palo Alto, Calif.: Davies-Black.
- Magno, I. (2004). Factores de eficácia e formação dos profissionais de orientação. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 371-380). Coimbra: Almedina.
- Maia, J. A. R., Basso, L., Oliveira, J. A., Forjaz, C. L. M., Prista, A., & Tani, G. (2010). O desafio da informação longitudinal: um “passeio guiado” sobre modelação hierárquica, “tracking” e informação omissa com um conjunto de dados do estudo de Muzambinho. *Revista brasileira de Educação Física e Esporte*, São Paulo, 24 (3), 413-431.
- Maia, J. A. R., Garganta, R. M., Seabra, A., Lopes, V. P., Prista, A., & Freitas, D. (2004). Uma nota didáctica breve no uso esclarecido de procedimentos

- estatísticos em análise de dados repetidos no tempo. Um estudo guiado para investigadores das Ciências do Desporto. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 4(3), 115-133.
- Maia, J. A. R., Garganta, R. M., Seabra, A., Lopes, V. P., Silva, S., & Meira, Jr. C. (2007). Explorando a noção e significado de *tracking*. Um percurso didáctico para investigadores. [periódico on line]. Consultado em <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/A0348.pdf>>
- Maia, J. A. R., Garganta, R. M., Seabra, A., Lopes, V. P., Vinagre, J., Freitas, D. L., Prista, A., & Meira, C. (2005). Dados longitudinais e modelação hierárquica. Um tutorial para investigadores das ciências do desporto. *Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano*, 7(2), 94-108.
- Maia, J. A. R., Lefevre, J., Beunen, G., & Claessens, A. (1998). A estabilidade da Aptidão Física. O problema, essência analítica, insuficiências e apresentação de uma proposta metodológica baseada em estudos de painel com variáveis latentes. *Movimento*, 9(2), 58-79.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551-558.
- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, 'general maladjustment,' and authoritarianism. *Journal of Personality*, 35(1), 118-133.
- Marcia, J.E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 158- 87). New York: Wiley.
- Marcia, J. E. (1983). Some Directions for the Investigation of Ego Development in Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 3(3), 215-223. doi:10.1177/0272431683033004
- Maroco, J. (2003). *Análise estatística - com utilização do SPSS* (2nd ed.). Lisboa: Edições Sílabo, Lda.
- McMahon, M., Patton, W., & Tatham, P. (2003) *Managing life, learning and work in the 21st Century: Issues informing the design of an Australian blueprint for*



- career development*. Subiaco, Western Australia: Miles Morgan Australia.  
Consultado em [www.career.edu.au](http://www.career.edu.au)
- Melo-Silva, L. L., Duarte, C. V., Santos, M. A., & Bonfim, T. A. (2005). A influência familiar na escolha profissional dos filhos, na perspectiva de mães de clientes em processo de orientação profissional. In C. P. Simon (Coord.), L. L. Melo-Silva, & M. A. Santos, *Formação em psicologia: desafios da diversidade na pesquisa e na prática* (261- 282). São Paulo: Vetor.
- Meredith, W., & Tisak, J. (1990). Latent curve analysis. *Psychometrika*, 55(1), 107-122.
- Millsap, R. (2008). Introduction to the special issue on growth models for longitudinal data in educational research. *Educational Research and Evaluation*, 14 (4), 283-285. doi: 10.1080/13803610802249308.
- Ministério da Educação (2008). Despacho nº. 19308/2008, Gabinete do Secretário de Estado da Educação, *Diário da República*, 2ª série, 139, 32171-32172.
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 87-101.  
Consultado em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100008&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100008&lng=pt&nrm=iso)>
- Munhoz, I. M. S. (2010). *Educação para a Carreira na Educação Básica: possibilidades e limites a partir de representações sociais de professores* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade de São Paulo: Ribeirão Preto.
- Nesselroade, J. R. (1991). The warp and the woof of the developmental fabric. In R. M. Downs, L. S. Liben, & D. S. Palermo (Eds.), *Visions of aesthetics, the environment & development: The legacy of Joachim F. Wohlwill* (pp. 213-240). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and

- multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 50–57.  
doi:10.1016/j.jvb.2010.02.006
- Nota, L., Soresi, S., Solberg, S. H., & 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. doi:10.1007/s10775-005-3602-5
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2004). *Career guidance and public policy*. Paris.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Otto, L. B. (2000). Youth Perspectives on Parental Career Influence. *Journal of Career Development*, 27(2), 111-118.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35(1), 71-76.
- Perry, J. C., Dauwalder, J. P. & Bonnett, H. R. (2009). Verifying the efficacy of vocational guidance programs: procedures, problems, and potential directions. *The Career Development Quarterly*, 57, 348-357. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Phillips, S., & Blustein, D. L. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193- 213. doi:10.1177/0011000001292002
- Phillips, S. D. & Jome, L. M. (2005). Vocational Choices: What do we know? What do we need to know? In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice* (3rd ed., pp. 127-153). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates Inc.

- Pinto, H. R. (2002). *Programas Construir o Futuro. Manual Técnico*. Santarém: JHM Edições.
- Pinto, J. C. (2010). *Gestão Pessoal da Carreira. Estudo de um Modelo de Intervenção Psicológica com Bolseiros de Investigação* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C. & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pitz, G. P., & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 320-346.
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 85-100.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Género, família e orientação vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212. Consultado em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902010000200005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902010000200005&lng=pt&nrm=iso)>
- Porfeli, E. J., & Skorikov, V. B. (2010). Specific and diverse career exploration during late adolescence. *Journal of Career Assessment*, 18(1), 46-58. doi:10.1177/1069072709340528
- Prideaux, L-A., Patton, W. & Creed, P. (2002). Development of a Theoretically Derived School Career Program: An Australian endeavor. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2(2), 115-130.
- Quirino, I. (2010). *Impacto da Técnica Job Shadowing no Desenvolvimento Vocacional de Estudantes do 12º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada. Universidade de Coimbra: Coimbra.
- Rafael, M. (2004). Alguns critérios para a formação de psicólogos. Contributos para políticas nacionais de desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira

- (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 131-136). Coimbra: Almedina.
- Raskin, P. M. (1989). Identity status research: implications for career counseling. *Journal of Adolescence*, 12, 375-388.
- Raudenbush, S. W. (2001). Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data. *Annual review of psychology*, 52, 501-25. doi: 10.1146/annurev.psych.52.1.501.
- Raudenbush, S. W., & Bryk, A.S. (2002). *Hierarchical linear models: applications and data analysis methods* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Ltd.
- Raudenbush, S. W., Bryk, T. & Congdon, R. (2010). Hierarchical Linear and Nonlinear Modeling (HLM 7) [computer software]. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Rochlen, A. B., Milburn, L., & Hill, C. E. (2004). Examining the process and outcome of career counseling for different types of career counseling clients. *Journal of Career Development*, 30(4), 263-275.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (1995). Aplicaciones de la educación para la carrera al contexto de la reforma de las enseñanzas. In M. L. Rodríguez (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.123-221). Barcelona: U. B.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2002). *Hacia una nueva orientación universitaria*. Barcelona: Edicions Universitat de Barcelona.
- Rodríguez-Moreno, M. L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Rogers, M. E., Creed P. A., & Glendon, A. I. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploring: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132-142. doi:10.1016/j.jvb.2008.02.002
- Rogosa, D, & Saner, H. (1995). Longitudinal data analysis examples with random coefficient models. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 20(2), 149-170. Consultado em <http://www.jstor.org/stable/1165354>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Santos, A. (2009). *Estudo exploratório de avaliação de uma intervenção vocacional em classe* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Savickas. M. L. (1985). Identity in vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 27, 329-337.
- Savickas, M. L. (1995). Current theoretical issues in vocational psychology: Converge, divergence, and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology: Theory, research and practice* (2nd ed., pp. 1-34). Mahway, NJ: Erlbaum Associates, Publishers.
- Savickas, M. L. (1997). Career Adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Savickas, M. L. (2011). The self in Vocational Psychology: object, subject and project. In P. J Ahrtung, & I. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: concepts, cases, and contexts* (pp. 17-33). Washington, D.C.: American Psychological Association, Press.
- Schlossberg, N. (1981). A model for analysing human adaptation to transition. *The Counseling Psychologist*, 9(2), 2-18.

- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 298–317. Article ID jvbe.1999.1683
- Schneiderman, E. D., Kowalski, C., & Have, T. R. T. (1990). A gauss program for computing an index of tracking from longitudinal observations. *American Journal of Human Biology*, 2, 475-490.
- Schröder, E., & Schmitt-Rodermund, E. (2006). Crystallizing enterprising interests among adolescents through a career development program: The role of personality and family background. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 494–509. doi:10.1016/j.jvb.2006.05.004
- Schultheiss, D. E. P. (2005). Elementary Career Intervention Programs: Social Action Initiatives. *Journal of Career Development*, 31(3), 185-194. doi:10.1007/s10871-004-2226-1
- Selkow, P. (1984). Effects of maternal employment on kindergarten and first-grade children's vocational aspiration. *Sex Roles*, 11, 677-690.
- Silva, J. M. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp.95-124). Coimbra: Almedina.
- Silva, J. T. (2005). Versão adaptada do Career Decision-Difficulties Making Questionnaire (Policopiado). Coimbra: FPCE.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, M. (Julho, 2007). *Relationship between locus of control, causal attributions, and career decision making self-efficacy with career decision difficulties*. Poster apresentado no Xth European Congress of Psychology, Praga. República Checa.
- Silva, J. T., & Ramos, L. A. (2008). Fiabilidade e validade da versão Portuguesa do Questionário das Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira: Estudo piloto. *Psicologia e Educação*, 7(1).

- Silva, S. P. (2010). *Estudo Longitudinal-Misto do Crescimento e Desempenho Motor em Crianças e Adolescentes da Região do Cariri Cearense, Brasil* (Tese de Doutorado não publicada). Universidade do Porto: Porto.
- Simões, D. M. N. (2010). *Dificuldades de tomada de decisão de carreira no contexto da intervenção vocacional* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Singer, J. D., & Willet, J. B. (2003). *Applied longitudinal data analysis: modeling change and event occurrence*. New York, NY: Oxford University Press, Inc.
- Sistema Educativo Português (Cidade das Profissões) Consultado em Outubro 27, 2008, em <http://cdp.portodigital.pt/educacao-e-formacao/ensino-basico-e-secundario>
- Skorikov, V, & Vondracek, F. W. (1998). Vocational Identity Development: Its Relationship to Other Identity Domains and to Overall Identity Development. *Journal of Career Assessment*, 6(1), 13-35. doi:10.1177/106907279800600102
- Soares, A. B. A. (2002). *Educação para a carreira ao nível do ensino básico. Estratégias para a formação de professores* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Sobral, J. M., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22. Consultado em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902009000100004&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902009000100004&lng=pt&nrm=iso)>.
- Soenens, B., Berzonsky, M. D., Dunkel, C. S., Papini, D. R., & Vansteenkiste, M. (2007). Identity-Processing Style, Psychosocial Resources, and Adolescents' Perceptions of Parent-Adolescent Relations. *The Journal of Early Adolescence*, 27(3), 324-345. doi:10.1177/0272431607302006
- Spokane, A. R. (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). The outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 99-126). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartmann, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Sultana, R. (Setembro, 2010). *Garantir a qualidade num contexto de mudança e incerteza*. Comunicação apresentada no Seminário Nacional sobre Sistemas de Orientação ao Longo da Vida, Lisboa, Portugal.
- Super, D. E. (1980). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: Toward truly developmental counseling. *Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E., & Jordaan, J.P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(1), 3-16. doi: 10.1080/03069887300760021
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance & Counselling*, 9(2), 194-201. doi.org/10.1080/03069888108258214
- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D., & Niles S. G. (1992). Developmental career assessment and counseling: the C-DAC model. *Journal of Counseling & Development*, 71, 74-80.
- Super, D. E., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career*



- Choice and Development* (3rd ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Swanson, J. L. (1995). The process and outcome of career counseling. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed., pp. 217-259). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Swanson, J. L., & Miller, S. A. (2008). Using longitudinal methodology in career guidance research. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 659-676). Netherlands: Springer.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). New York: Harper Collins College.
- Taveira, M.C., & Campos, B. P. (1987). Identidade Vocacional de Jovens: Adaptação de uma Escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Instituto de Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2002). Educação e desenvolvimento de carreira ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas. In *Homenagem ao Professor Doutor J. Ferreira Marques*. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Sacavém: Stória Editores.
- Taveira, M. C. (2004). Práticas Integradas de desenvolvimento vocacional em Portugal: Prosseguir a conferência vocacional 2004. In M. C. Taveira (Coord.), H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo, *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 403-411). Coimbra: Almedina.

- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica* (pp. 143- 177). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., & Rodríguez-Moreno, M. L. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31(2), 189-207. doi:10.1080/0306988031000102360
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodríguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26(1), 89-104. Consultado em <http://search.ebsost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ567195&site=ehost-live&scope=site>
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development. A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40(1), 15-21.
- Trigueiros, V. (2009). *Consulta Psicológica Vocacional: estudo de eficácia diferencial do programa Futuro Bué!* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18. doi:10.1007/s10775-005-2122-7
- Viola, L. V. (2008). *Eficácia da versão revista do programa Futuro Bué em estudantes do ensino Básico* (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade do Minho: Braga.
- Vondracek, F. (1993). Promoting vocational development in adolescence. In R. M. Lerner (Ed.), *Early adolescence—perspectives on research, policy, and intervention* (pp. 277-292). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F. W. (2001). The Developmental Perspective in Vocational Psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 252–261. doi:10.1006/jvbe.2001.1831

- Vondracek, F.W., Lerner, R. M, & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental Approach*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahlheim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence*, 18, 17-29.
- Walls, R. T. (2000). Vocational Cognition: Accuracy of 3rd-, 6th-, 9th-, and 12th-Grade Students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 137–144. doi:10.1006/jvbe.1999.1716
- Wampold, B. E., Lichtenberg, J. W., & Waehler, C. A. (2002). Principles of empirically supported interventions in counseling psychology. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 197-217.
- Wandersman, A., & Florin, P. (2003). Community intervention and effective prevention. *American Psychologist*, 58(6/7), 441- 448. doi:10.1037/0003-066X.58.6-7.441
- Waterman, A. S. (1982). Identity Development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review of research. *Developmental Psychology*, 18(3), 341-358.
- Waterman, A. S. (1999). Identity, the Identity Statuses, and Identity Status Development: A Contemporary Statement. *Developmental Review*, 19, 591–621. Article ID drev.1999.0493
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children’s career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119–132. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.011
- Watts, A. G. (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.

- Watts, A. G. (2008). Career Guidance and Public Policy. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp.341-353). Netherlands: Springer.
- Whiston, S. C. (1996a). Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 74, 616-623.
- Whiston, S. C. (1996b). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23(2), 137-149.
- Whiston, S. C. (2002). Application of the principles: Career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30(2), 218-237.
- Whiston, S. C. (2011). Vocational Counseling and Interventions: An Exploration of Future "Big" Questions. *Journal of Career Assessment*, 19(3), 287-295. doi:10.1177/1069072710395535
- Whiston, S. C., & Aricak, O. (2008). Development and initial investigation of the school counseling program evaluation scale. *Professional School Counseling*, 11(4), 253-261. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>
- Whiston, S. C., & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 677-692). Netherlands: Springer.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness?. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390–410. doi:10.1016/S0001-8791(02)00050-7
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004a). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 493-568.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004b). Expanding research concerning family influences on career development: Cultivating a number of brown spots. *The Counseling Psychologist*, 32(4), 612-617.

- Whiston, S. C., & Oliver, L. W. (2005). Career Counseling Process and Outcome. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: theory, research, and practice* (3rd ed., pp.155-194). Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Whiston, S. C., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998). Career intervention outcome: A replication and extension. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Zikik, J., & Hall, D. T. (2009). Toward a more complex view of career exploration. *The Career Development Quarterly*, 58, 181-191. Consultado em <https://webvpn.uminho.pt/http/0/ejournals.ebsco.com/home>

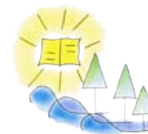


## **ANEXOS**

---







Anexo 1:

Escola Sede: ESCOLA SECUNDÁRIA JOSÉ LOUREIRO BOTAS

## ÁREA DE PROJECTO

### Ficha de auto – avaliação do aluno

Nome \_\_\_\_\_ Ano \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_

Assinala com uma cruz a situação em que te enquadras para cada item.

Parâmetros de avaliação	SEMPRE	MUITAS VEZES	ÀS VEZES	POUCAS VEZES	NUNCA
<b>Competências avaliadas</b>					
• Fui assíduo					
• Fui pontual					
• Expressei e defendi as minhas ideias					
• Propus soluções para a resolução de problemas					
• Consegui decidir-me perante uma situação com diversas alternativas					
• Participei com entusiasmo no projecto					
• Cumpri as regras de comunicação no grupo					
• Trabalhei e cooperei com os colegas nas actividades de grupo					
• Fui criativo e autónomo					
• Colaborei na apresentação do trabalho					
• Consegui cumprir as calendarizações					
• Beneficiei dos trabalhos apresentados					

Por favor, responde às seguintes questões:

1. Quais foram as tarefas desenvolvidas até ao momento?

---



---



---

2. Que fontes de informação utilizaste na recolha de dados?

---



---



---

**3. Beneficiaste com a tua pesquisa efectuada acerca da profissão/área profissional/curso?**

---



---

**4. Aumentaste o teu conhecimento acerca de aspectos do mundo profissional?**

---



---

**5. As tuas imagens acerca de cursos e do mundo profissional alteraram-se?**

---



---

Relativamente às seguintes afirmações, por favor, expressa a tua opinião.

Quanto mais informação sobre percursos escolares/saídas profissionais recolho, mais confuso me sinto.

Completamente falso	Parcialmente falso	Parcialmente verdadeiro	Totalmente verdadeiro
---------------------	--------------------	-------------------------	-----------------------

Aumentei o meu esforço em disciplinas que eu penso serem importantes para o meu futuro escolar/profissional.

Completamente falso	Parcialmente falso	Parcialmente verdadeiro	Totalmente verdadeiro
---------------------	--------------------	-------------------------	-----------------------

Para mim, as actividades desenvolvidas foram

Nada úteis	Pouco úteis	Úteis	Muito úteis
------------	-------------	-------	-------------

Indica, se achares necessário, os aspectos que gostarias de melhorar nas aulas de Área de Projecto.

---



---



---

Com base na auto-avaliação, propõe a tua avaliação qualitativa:

---

Assinatura do aluno \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

**Anexo 2:**

**ANO LECTIVO 2008/2009**

**Área de Projecto, 9º ano**

**Indicações para a elaboração de um Portfólio de Exploração e Tomada de Decisão**

O portfólio constitui um testemunho que se destina a documentar o processo de exploração vocacional e da tomada de decisão acerca do teu futuro percurso escolar ou formativo.

Deve compreender todos os elementos considerados necessários para retratar este processo.

Contém obrigatoriamente:

1. Dados pessoais como nome e idade;
2. Disciplinas favoritas e menos preferidas;
3. Disciplinas com melhor aproveitamento ao longo do 3ºCiclo e disciplinas onde tenhas maiores dificuldades;
4. Passatempos e actividades preferidas de tempos livres;
5. Desejo profissional **inicial** e percurso escolar pretendido (ex. tirar um curso profissional e ser técnico de informática);
6. Um resumo do trabalho realizado no 1º período acerca da profissão ou área profissional com um pequeno comentário pessoal;
7. Um exemplar do relatório realizado sobre o *Workshadowing*;
8. Uma listagem dos cursos do Ensino Secundário que conheces;
9. Os resultados do Inventário de Interesses com a indicação das áreas profissionais com valores mais elevados ou mais importantes para ti;
10. Os resultados dos teus testes de aptidão;
11. A indicação **fundamentada** do curso que gostarias de seguir no próximo ano lectivo e, caso consideres necessário, uma possível alternativa;
12. Uma pequena reflexão sobre as diferenças existentes entre as características do 9º ano de escolaridade e o curso de Ensino Secundário que pretendes frequentar no próximo ano lectivo;
13. Um comentário acerca dos teus hábitos e métodos de estudo e as eventuais alterações a fazer no próximo ano lectivo para aumentar/manter o teu sucesso escolar;

14. Indicação dos possíveis obstáculos que podes vir a enfrentar (ex. existência de uma disciplina muito difícil, necessidade de mudar de escola para poder frequentar o curso desejado, o teu melhor amigo/a não quer seguir a mesma área que tu, etc.) e recursos que podes utilizar para as ultrapassar;
15. Informação sobre a opinião dos teus pais (ex. apoiam a tua decisão ou não, quais são as eventuais divergências existentes, etc.) e as possíveis consequências;
16. Desejo profissional **actual** e o percurso escolar/ formativo necessário para o realizar.

Podes acrescentar outros elementos que consideres importantes ou pertinentes para a tua decisão.

Este portefólio deve ser entregue, em formato de papel, até ao último dia do 3º período lectivo.

Bom Trabalho!

**Anexo 3:**

**Questionário para os docentes da Área de Projecto do 9º ano**

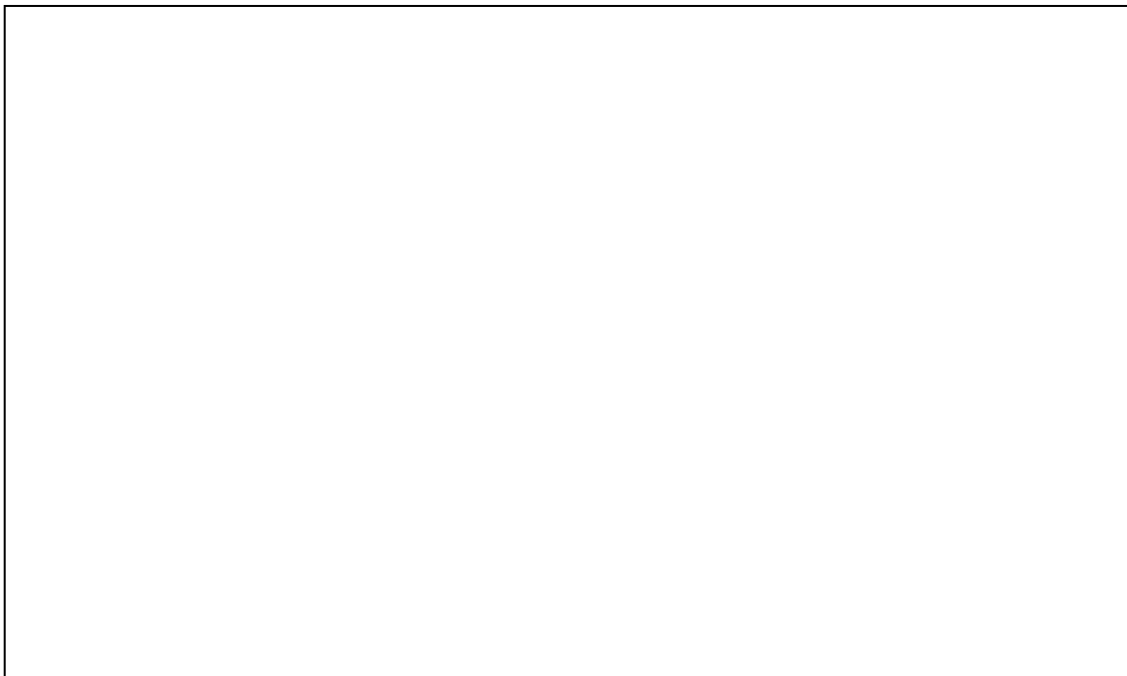
Participou ao longo do ano lectivo no desenvolvimento de um conjunto de actividades com os alunos do 9º ano no âmbito da Área de Projecto. Constituiu objectivo desta intervenção promover a exploração vocacional dos jovens com a finalidade de facilitar a tomada de decisão reflectida acerca da continuação do seu percurso escolar após a conclusão da escolaridade obrigatória.

Esta entrevista destina-se a recolher a sua opinião acerca do impacto que as actividades tiveram nos alunos. Interessam-nos particularmente as experiências do “*Workshadowing*” e do “Profissional na Escola” e, igualmente, a entrevista realizada com o grupo de alunos do 10º ano de escolaridade.

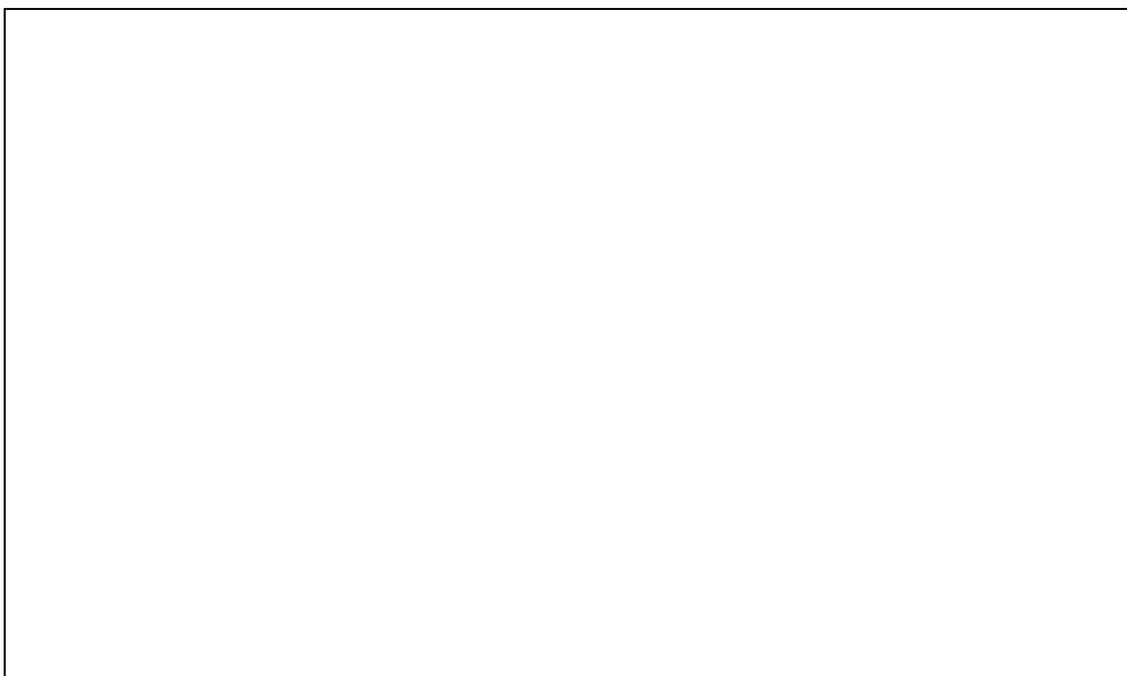
Em primeiro lugar, gostaríamos de lhe solicitar um comentário pessoal acerca das actividades desenvolvidas.

Com base no seu envolvimento nas actividades do *Workshadowing* e do Profissional na Escola e tendo em mente os resultados destas experiencias para os alunos:

Quais são os aspectos que considera como sendo os mais positivos?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Quais são os aspectos que considera menos positivos?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to write their answer to the question above.

Qual foi a experiência que mais a/o marcou?

Relativamente à experiência da entrevista realizada com os alunos do 10º ano, indique, por favor, quais são, na sua opinião, os resultados mais favoráveis e menos favoráveis desta actividade.

**Muito obrigada pela sua participação!**





**Anexo 4:**

**AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VIERA DE LEIRIA**

**Serviço de Psicologia e Orientação**

Sessão de Informação para Pais e Encarregados de Educação

**"Alternativas de Formação pós 9º ano"**

Responda por favor, ao seguinte questionário assinalando com um X a sua opinião.

1. Considera que a sessão de informação foi para si:

- a) Muito útil
- Útil
- Pouco útil
- Nada útil

- b) Muito esclarecedora
- Esclarecedora
- Pouco esclarecedora
- Nada esclarecedora

2. Considera que os assuntos expostos foram apresentados de forma:

- Clara
- Pouco clara
- Confusa

3. Considera os conteúdos apresentados na sessão importantes para ajudar o seu filho ou educando?

- Muito importante
- Importante
- Pouco importante
- Nada importante

4. Sugestões e comentários

---

---

---

---

Obrigada pela sua participação!



<sup>1</sup>Anexo 5: Dados descritivos dos itens do CDDQ34q.

Item	Média	Mediana	Moda	DP	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Fm1	3.17	2	1	2.36	1	9	.855	-.456
Fm2	2.43	1	1	2.07	1	9	1.614	1.852
Fm3	3.58	3	1	2.40	1	9	.694	-.594
Ig4	4.90	5	5	2.33	1	9	.110	-.951
Ig5	5.45	6	7	2.40	1	9	-.321	-1.038
Ig6	5.70	6	8	2.44	1	9	-.270	-1.100
Cd8	4.25	4	1	2.53	1	9	.310	-1.049
Cd9	3.43	3	1	2.10	1	9	.726	-.244
Cd10	5.94	6	7	2.28	1	9	-.433	-.819
Cd11	5.75	6	9	2.58	1	9	-.374	-1.104
Eptd13	5.55	5.5	5	2.28	1	9	-.170	-.991
Eptd14	5.33	5	5	2.27	1	9	-.230	-.868
Eptd15	5.07	5	5	2.07	1	9	-.015	-.681
S16	4.22	4	5	2.40	1	9	.308	-.808
S17	4.74	5	5	2.78	1	9	.081	-.896
S18	4.67	5	5	2.30	1	9	.160	-.928
S19	4.78	5	5	2.26	1	9	.081	-.936
Oc20	4.76	5	5	2.32	1	9	.119	-.969
Oc21	4.86	5	5	2.09	1	9	.073	-.727
Oc22	5.22	5	5	2.50	1	9	-.144	-1.145
Mia23	4.24	4	5	2.26	1	9	.255	-.838
Mia24	4.43	4	5	2.20	1	9	.263	-.664
Ipf25	3.52	3	1	2.42	1	9	.690	-.565
Ipf26	3.58	4	1	2.20	1	9	.456	-.716
Ipf27	3.62	4	5	1.93	1	9	.423	-.337
Ci28	4.41	4	1	2.72	1	9	.353	-1.186
Ci29	2.61	2	1	1.87	1	9	1.066	.291
Ci30	3.55	3	1	2.45	1	9	.619	-.790
Ci31	4.19	4	5	2.31	1	9	.246	-.907
Ci32	3.65	3	1	2.14	1	9	.533	-.492
Ce33	2.65	2	1	2.14	1	9	1.171	.337
Ce34	3.55	3	1	2.10	1	9	.508	-.438

<sup>1</sup> Para a identificação dos itens foi utilizada a sua numeração, associada à designação que assinala a pertença do item à respectiva categoria de dificuldades, conforme descrito por Gati e colaboradores (1996). Tal procedimento visa facilitar o estabelecimento da correspondência entre os itens e as categorias originais.



## Anexo 6: Análise da normalidade dos itens e consistência interna do CES

Item	Mín/Máx	Mediana	Média	D.P.	Assim.	Curtose	Ritc*	Alfa	N
Item 1	1/5	2	2.34	1.03	.635	-.302	.355	.924	174
Item 2	1/5	3	2.89	.88	-.235	.101	.487	.924	177
Item 3	1/5	3	2.86	.93	-.067	-.320	.466	.924	177
Item 4	1/5	3	3.15	1.01	-.200	-.215	.553	.923	177
Item 5	1/5	3	2.94	.90	-.019	.249	.460	.924	177
Item 6	1/5	3	2.56	1.00	.125	-.552	.361	.924	177
Item 7	1/5	2	2.29	1.16	.695	-.251	.271	.925	177
Item 8	1/5	2	1.94	.96	.702	-.361	.454	.924	176
Item 9	1/5	2	2.4	1.14	.375	-.653	.503	.923	177
Item 10**	1/5	1	1.38	.85	2.528	6.247	.225	.925	172
Item 11	1/5	2	2.19	1.07	.573	-.473	.566	.923	178
Item 12	1/5	1	1.95	1.23	1.155	.202	.420	.924	178
Item 13	1/5	2	2.25	1.18	.472	-.994	.581	.922	175
Item 14	1/5	3	3.18	1.20	-.064	-.917	.494	.923	177
Item 15	1/5	3	2.99	1.29	-.081	-1.075	.367	.924	178
Item 16	1/5	2	2.40	1.22	.447	-.753	.450	.924	178
Item 17	1/5	2	2.41	1.22	.470	-.709	.524	.923	177
Item 18	1/5	3	2.87	1.32	.107	-1.123	.570	.922	178
Item 19	1/5	3	2.99	.89	-.186	.081	.486	.924	178
Item 20	1/5	3	2.79	.93	-.078	-.321	.433	.924	174
Item 21	1/5	3	3.25	.97	-.286	-.208	.493	.923	178
Item 22	1/5	3	2.77	1.25	-.009	-1.104	.356	.924	178
Item 23	1/5	2	2.41	1.10	.344	-.664	.348	.924	175
Item 24	1/5	3	2.92	1.21	.047	-.911	.444	.924	177
Item 25	1/5	4	3.43	1.24	-.447	-.748	.519	.923	178
Item 26	1/5	3	3.08	.97	-.285	-.060	.564	.923	177
Item 27	1/5	3	3.03	1.29	-.080	-1.011	.462	.923	177
Item 28	1/5	3	3.30	1.08	-.466	-.285	.570	.923	178
Item 29	1/5	3	3.09	1.01	-.173	-.359	.580	.923	176
Item 30	1/5	3	2.71	1.11	-.041	-.893	.517	.923	177

Anexo 6: Análise da normalidade dos itens e consistência interna do CES  
(continuação)

Item	Mín/Máx	Mediana	Média	D.P.	Assim.	Curtose	Ritc*	Alfa	N
									sem o item
Item 31	1/5	3	3.02	1.12	-.232	-.684	.647	.922	175
Item 32	1/5	3	3.19	.95	-.237	.123	.606	.923	176
Item 33	1/5	4	3.49	1.07	-.552	-.194	.651	.922	177
Item 34	1/5	3	3.28	1.04	-.439	-.013	.622	.922	176
Item 35	1/5	3	3.31	.97	-.381	.061	.581	.923	176
Item 36	1/5	3	3.33	1.19	-.196	-.921	.628	.922	177
Item 37	1/5	3	3.45	1.12	-.364	-.470	.494	.923	177
Item 38	1/5	3	2.97	1.18	-.147	-.764	.577	.923	176
Item 39**	1/5	5	4.63	.75	-2.433	6.640	.315	.925	177
Item 40	1/5	3.5	3.40	1.12	-.526	-.204	.374	.924	176
Item 41**	2/5	5	4.60	.75	-1.990	3.451	.295	.925	177
Item 42	1/5	4	3.89	.98	-.822	.500	.349	.924	176
Item 43	1/5	4	3.59	1.16	-.701	-.174	.203	.925	174
Item 44	1/6	3	3.21	1.33	.015	-.820	.145	.926	175
Item 45	1/7	3	3.26	1.29	.055	-.396	.240	.925	174
Item 46	1/7	4	4.19	1.50	-.059	-.579	.332	.925	175
Item 47	1/7	4	4.26	1.36	-.404	-.059	.306	.925	175
Item 48	1/7	5	4.60	1.80	-.346	-.892	.305	.926	177
Item 49	1/7	5	4.63	1.70	-.249	.852	.333	.925	177
Item 50	1/7	5	4.77	1.61	-.366	-.714	.294	.926	177
Item 51	1/7	4	4.44	1.48	-.234	-.190	.308	.925	175
Item 53**	1/7	4	4.23	1.53	-.158	-.264	.295	.925	175
N válido (listwise)								152	152

\*Ritc = Correlação item - total corrigido

\*\* Os itens assinalados (10, 39, 41e 53) não entram no cálculo posterior das escalas do instrumento

Anexo 7: Escalas do CES - *Deviance* (D), número de parâmetros estimados (PE), valor de  $\chi^2$  para a diferença entre a *Deviance* de dois modelos alternativos e respectivo valor da prova (p).

	Modelo 0			Modelo 1			Modelo 2			Modelo 3				
	D	PE	D	PE	$\chi^2_{(2)}$	p	D	PE	$\chi^2_{(2)}$	p	D	PE	$\chi^2_{(4)}$	p
EE	2205.812	4	2202.432	6	3.380	.182	2193.955	8	11.857	.003	2179.910	10	14.045	.007
CR	2527.309	4	2522.028	6	5.281	.064	2523.878	8	3.431	.178	Sem efeito da intervenção			
IE	3435.499	4	3391.359	6	44.141	.001	3375.305	8	16.054	.001	Sem efeito da intervenção			
II	2516.967	4	2501.089	6	15.878	.001	2492.172	8	8.917	.012	Sem efeito da intervenção			
IMP	2366.121	4	Sem mudança em função do tempo											
QI	2160.962	4	2148.651	6	12.310	.003	2126.123	8	22.529	.001	2117.454	10	8.669	.013
ESI	2060.094	4	2053.407	6	6.687	.034	2012.102	8	41.305	.001	1995.035	10	17.068	.001
EM	2679.043	4	2666.593	6	12.450	.002	2653.847	8	12.744	.002	2648.931	10	4.916	.295
ESP	2887.582	4	2866.927	6	20.655	.001	2843.778	8	23.149	.001	2840.005	10	3.773	falta
SI	2263.761	4	2252.370	6	11.391	.004	2230.023	8	22.347	.001	2226.273	12	3.750	>.50
SE	2889.634	4	Sem mudança em função do tempo											
SD	3260.883	4	Sem mudança em função do tempo											

