

Sílvia Teresa de Azevedo Pina Neves

Estudo dos valores profissionais
em contexto escolar



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA

Dezembro - 2000

Sílvia Teresa de Azevedo Pina Neves

Estudo dos valores profissionais
em contexto escolar

Universidade Fernando Pessoa

PORTO
Dezembro - 2000

Sílvia Teresa de Azevedo Pina Neves

Estudo dos valores profissionais em contexto escolar

Monografia apresentada à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção do grau de licenciada em Psicologia Social e do Trabalho, sob orientação do Dr. Nelson Lima Santos, Mestre em Psicologia do Trabalho e das Empresas pela FPCEUP e Provedor de Estudos e Docente da UFP.

Resumo

Neste trabalho, os valores profissionais são apresentados como um construto que, enquanto influente e influenciado, acompanha o desenvolvimento vocacional e humano ao longo do ciclo vital.

Assim, é realçada a influência da valorização e da centralidade profissionais e não profissionais no definir de um estilo de vida e no processo de tomada de decisão, tendo em conta o papel da intervenção vocacional no apoio à construção de um projecto profissional e de vida. Propõe-se, ainda, a integração de vários modelos que abordam a valorização e a centralidade profissionais, discutindo-se as suas implicações teórico-práticas.

Um estudo acerca dos valores profissionais, que inclui a construção, adaptação e administração do *Questionário sobre Valores da Vida Profissional* (Q.V.V.P.), conclui que o instrumento revela boas qualidades psicométricas, que a amostra de 338 alunos do Porto e Grande Porto valoriza a actividade profissional, e que o seu perfil de valores profissionais se diferencia em função do sexo, do nível de escolaridade, da opção/projecto vocacional e da participação em orientação vocacional.

Na sua globalidade, os resultados indicam que um novo quadro de valores está a surgir, quer no sentido de a par da valorização profissional se valorizarem também actividades não profissionais, principalmente aquelas que vivem do relacionamento interpessoal, quer no sentido das valorizações tipicamente masculinas e femininas estarem a ser acompanhadas por um padrão de valores profissionais do tipo andrógino.

Finalmente, discutem-se os resultados, identificam-se implicações para a intervenção e levantam-se pistas para futuras investigações na área.

*Ao meu pai, à minha mãe,
ao Pedro, à Nini e ao Nuno*

Agradecimentos

Ao fim de cinco anos de investimento, não poderia esquecer as pessoas que me proporcionaram vivê-los de modo tão construtivo e enriquecedor.

À Dra. Ângela Sá Azevedo, reconheço as sábias orientações teórico-práticas, verdadeiramente reveladoras de uma tão preciosa experiência profissional que soube sempre partilhar.

Ao Dr. Nelson Lima Santos, não posso deixar de realçar a notável orientação que desenvolveu ao longo dos últimos dois anos, e a preocupação que mostrou e o empenhamento que empreendeu nos momentos mais inseguros deste meu percurso.

De entre todos os meus Mestres, foi aquele que mais contribuiu para a minha consciência das virtudes e virtuosidades da Psicologia: devo-lhe o meu despertar para a riqueza teórico-prática dessa ciência, pela qual me vejo hoje fascinada.

Não esqueço, ainda, a Susana, mais do que colega de curso, com quem fui partilhando experiências de vida, e com quem aprendi um pouco mais da 'arte' da Psicologia.

Ao Baptista, à Cristina, à Dulce, ao Gonçalo, ao Leandro, ao Mário, ao Rui, companheiros de aventuras, por me fazerem perceber que há muitas coisas importantes na vida.

Por fim, lembro aqueles que me proporcionaram a segurança e a estabilidade emocional necessárias para estes cinco anos de desenvolvimento, e que são também responsáveis por aquilo que sou hoje, a minha família: Pai, Mãe, Pedro e Nini, e o meu melhor amigo: Nuno.

A todos vós, o meu sincero reconhecimento, pois só convosco consegui viver os momentos que vejo agora representados com este trabalho, o qual considero ser um humilde testemunho do que é hoje a minha (ainda breve) existência pessoal e profissional.

Índice

1. Introdução Geral	1
2. Uma integração teórica acerca dos valores profissionais	4
2.1. Introdução	5
2.2. Os valores profissionais	6
2.2.1. Definição, integração de conceitos e características	6
2.2.2. Génese e desenvolvimento	12
2.2.3. Influência das variáveis sexo, nível de escolaridade e opção/ projecto vocacional na génese e desenvolvimento dos valores profissionais	19
2.3. A valorização profissional no <i>life-span/life-space</i>	29
2.3.1. A centralidade da actividade profissional	29
2.3.2. O processo de tomada de decisão e o papel da intervenção vocacional	36
2.3.3. Implicações teórico-práticas	48
2.4. Conclusão	52
3. Estudo empírico sobre valores profissionais em contexto escolar	54
3.1. Introdução	55
3.2. Objectivos e hipóteses	56
3.3. Metodologia	58
3.3.1. Amostra	58
3.3.2. Instrumentos	59
3.3.2.1. <i>Questionários Sócio-Demográficos</i>	59
3.3.2.2. <i>Questionário sobre Valores da Vida Profissional</i>	60
3.3.3. Procedimento	63
3.3.3.1. Preparação dos instrumentos	63
3.3.3.2. Administração dos instrumentos	63
3.4. Apresentação dos resultados	64
3.4.1. Qualidades psicométricas do Q.V.V.P.	64
3.4.1.1. Fidelidade	65
3.4.1.2. Validade	66
3.4.1.3. Sensibilidade	69

3.4.2. Estatísticas descritivas para as variáveis independentes	70
3.4.3. Perfil de valores profissionais da amostra global	72
3.4.4. Estudos diferenciais	74
3.4.4.1. Em função do sexo	74
3.4.4.2. Em função do nível de escolaridade	75
3.4.4.3. Em função da opção/projecto vocacional	77
3.4.4.4. Em função da participação em orientação vocacional	83
3.5. Análise e discussão dos resultados	84
3.6. Conclusão	92
4. Conclusão Geral	95
Bibliografia	99
Anexos	108

Índice de Figuras

Figura 1: Determinantes da centralidade da actividade profissional	31
Figura 2: Integração dos modelos de Katz, de Super e de Brown acerca do processo de tomada de decisão e de intervenção vocacional	43
Figura 3: Valorização e centralidade da actividade profissional	49

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Representação gráfica do perfil de valores profissionais da amostra global	73
Gráfico 2: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função do sexo	75
Gráfico 3: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função do nível de escolaridade	76
Gráfico 4: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da opção/projecto vocacional para o Ensino Secundário	79
Gráfico 5: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da opção/projecto vocacional para o Ensino Superior	82
Gráfico 6: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da participação em orientação vocacional	84

Índice de Quadros

Quadro 1: Caracterização dos estádios e tarefas de desenvolvimento no contínuo do ciclo vital, segundo Super (1980, 1984a, 1990; Super, 1963 <i>in</i> Osipow, 1973)	16
Quadro 2: Caracterização dos períodos, fases e tarefas de desenvolvimento do processo de escolha vocacional, segundo Ginzberg (1972, 1984)	17
Quadro 3: Exemplos de estudos que encontram diferenças significativas em função do sexo na valorização das várias dimensões da vida profissional	20
Quadro 4: Processo de tomada de decisão e processamento de informação, segundo Katz (1973a, 1979)	37
Quadro 5: Modelo de avaliação desenvolvimental de Super	39
Quadro 6: Análise dos valores, segundo Brown (1995; Brown & Brooks, 1991)	41

Quadro 7: Passos na análise da valorização e da centralidade da actividade profissional	51
Quadro 8: Distribuição da amostra por nível de escolaridade, participação em orientação vocacional, sexo e opção vocacional no 11º ano de escolaridade	58
Quadro 9: Coeficientes de consistência interna das dimensões teóricas do Q.V.V.P.	65
Quadro 10: Valores próprios e variância explicada pelas componentes extraídas na análise factorial	66
Quadro 11: Componentes extraídas na análise factorial e coeficientes de saturação por item	67
Quadro 12: Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição dos resultados por dimensões teóricas do Q.V.V.P.	69
Quadro 13: Médias e desvios-padrão da amostra global	73
Quadro 14: Resultados do teste t para as diferenças em função do sexo ⁷⁴	
Quadro 15: Resultados do teste t para as diferenças em função do nível de escolaridade	76
Quadro 16: Resultados da análise de variância (ANOVA univariada) em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 9º ano	78
Quadro 17: Resultados da análise de variância (ANOVA univariada) em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 11º ano	81
Quadro 18: Resultados do teste t para as diferenças em função da participação em orientação vocacional	83

Índice de Anexos

Anexo 1: Distribuição da amostra por escolas

Anexo 2: Estatísticas descritivas para a caracterização da amostra

Anexo 3: Outras estatísticas descritivas

Anexo 4: *Questionários Sócio-Demográficos*

Anexo 5: *Questionário sobre Valores da Vida Profissional*

Anexo 6: Ficha descritiva do *Work Values Inventory*

Anexo 7: Comparação da estrutura conceptual do W.V.I. por Super (1968, 1970) e por Bolton (1980) com a do Q.V.V.P.

Anexo 8: Estrutura e organização conceptual do Q.V.V.P.

Anexo 9: Fundamentação teórica das dimensões do Q.V.V.P.

Anexo 10: Construção e adaptação dos itens do Q.V.V.P.

Anexo 11: Grelha de registo de 'Reflexão Falada'

Anexo 12: Pedido de colaboração às escolas

1. Introdução Geral

A actividade profissional possui um importante papel na vida das pessoas: “work has a key role in social life” (Sinisalo & Shvets, 2000: 92), mas o facto de a considerarmos importante, não deve implicar a sua necessária centralidade. As abordagens do desenvolvimento humano deixaram de ver o trabalho como o aspecto central da vida, e passaram a considerá-lo como um dos aspectos da mesma, dizendo mesmo que “work is a way of life” (Super, 1953: 152).

Para autores como Brown (1995), Katz (1973b, 1979), Super (1984b) e Sverko (1989), estas mudanças, que não são apenas epistemológicas, partem de mudanças mais básicas nos sistemas de valores profissionais e não profissionais das pessoas e das sociedades, principalmente das mais ocidentais. É assim que surgem os actuais interesse e valorização da qualidade de vida e da satisfação pessoal, que tendem a ser procurados em todos os contextos de vida, e não somente no contexto profissional. E esta mudança no modo de ser e de estar das pessoas leva diversas abordagens do desenvolvimento vocacional e humano a considerarem os diversos papéis/actividades desempenhadas num contínuo de vida, que se alarga não só ao ciclo vital - *life-span*, mas também aos diferentes contextos de vida - *life-space*.

Ao longo deste trabalho vamos ver como a valorização profissional e a valorização não profissional (con)vivem dinamicamente no tempo e no espaço da vida, influenciando decisões, definindo estilos de vida e procurando significados para as actividades desempenhadas e, em última instância, para a própria vida.

Começamos por definir e caracterizar os valores profissionais enquanto conceito, tendo sempre o cuidado de integrar as perspectivas dos diversos autores. Esclarecemos, ainda, os valores profissionais como construtos desenvolvimentais que estão envolvidos no próprio desenvolvimento vocacional e humano.

Depois, abordamos a questão da valorização e da centralidade profissionais no *life-span/life-space*, e, mais particularmente no processo de tomada de decisão, propondo uma integração dos modelos de Katz, de Super e de Brown, e discutindo as consequentes implicações teórico-práticas.

Para conhecermos mais de perto a realidade portuguesa, desenvolvemos um estudo em contexto escolar, acerca dos valores profissionais de 338 adolescentes e jovens adultos.

Nesta pesquisa, estudamos a valorização e a centralidade que a amostra atribui à actividade profissional, bem como o seu perfil de valores profissionais, nomeadamente em função das variáveis sexo, nível de escolaridade, opção/projecto vocacional e participação em orientação vocacional.

Finalmente, discutem-se os resultados e, em jeito de conclusão geral, identificam-se implicações para a intervenção e sugerem-se algumas pistas para investigações futuras.

2. Uma integração teórica acerca dos valores profissionais

2.1. Introdução

Os valores profissionais e não profissionais deixaram de ser considerados características estáveis (Fonseca, 1993; Killen, 1996) para serem vistos como construtos que, enquanto influentes e influenciados, acompanham o desenvolvimento vocacional e humano (Super, 1980, 1984b).

Por um lado, são responsáveis pela importância relativa atribuída à actividade profissional e às outras actividades desempenhadas no tempo e espaço de vida (Super, 1980; Sverko, 1989), isto é, pela sua centralidade no *life-span/life-space*, por outro lado, procuram ser concretizados pelo desempenho das actividades mais importantes, isto é, centrais (Super, 1973, 1984b).

É neste sentido que os valores profissionais e não profissionais são responsáveis pela configuração que os diversos papéis/actividades vão apresentando, e pelo modo como estes interagem nos diferentes contextos de desenvolvimento (O'Driscoll, Ilgen & Hildreth, 1992; Super, 1990), definindo, assim, um estilo e qualidade de vida.

Perante tal, a própria intervenção vai mudar a sua perspectiva face ao papel e ao contexto profissionais, no sentido de uma perspectiva alargada aos demais papéis e contextos de vida, que tem na valorização profissional e não profissional a dinâmica subjacente à construção de um projecto profissional e de vida.

2.2. Os valores profissionais

2.2.1. Definição, integração de conceitos e características

Estudados desde o início do séc. XX, os valores profissionais começam agora a encontrar algum consenso na sua conceptualização.

De um modo geral, valores profissionais referem-se ao que as pessoas consideram importante na sua vida profissional (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Sinisalo & Shvets, 2000), mais correctamente, referem-se à importância que as pessoas atribuem às várias dimensões/aspectos da sua vida profissional.

No entanto, nem sempre a conceptualização do construto beneficiou deste consenso, passando por fases de (in)definição, em que o conceito de valores profissionais e as suas características eram pouco claras e de difícil integração⁽¹⁾. A produção de definições por diferentes autores era, então, numerosa, tal como era central a distinção do construto de valores profissionais em relação a outros construtos próximos, tais como os de necessidades, interesses, atitudes, ... (Dupont, 1979 *in* Abreu, 1998; Kudal & Hollis, 1971 *in* Osipow, 1973; Locke, 1976 *in* Lofquist & Dawis, 1978; Lofquist & Dawis, 1978; Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993; Super, 1973), mas faltava a preocupação pelo confronto e integração das concepções teóricas existentes (Zytowski, 1970 *in* Macnab & Fitzsimmons, 1987).

Sem subvalorizar a importância das definições do construto, e da sua distinção em relação aos demais, parece agora prioritária uma análise global (Abreu, 1998), integrada e construtiva (Canavarro, 1999⁽²⁾) de tais concepções, para que o construto de valores profissionais seja esclarecido. Foi isto que começou já a ser feito (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Beutell & Brenner, 1986; Brown & Crace, 1996; Pryor, 1982; Schwartz & Bilsky,

⁽¹⁾ Se por um lado, Pryor (1979 *in* Pryor, 1982) considerava a conceptualização dos *work values* pobre e confusa, propondo a sua substituição pelo conceito mais amplo de *work aspect preference*, por outro, Macnab e Fitzsimmons (1987) concluem que os conceitos de *needs* de Lofquist e Dawis, *work values* de Super e *work aspect preference* de Pryor se referem a conceitos similares.

⁽²⁾ O construtivismo, no quadro da evolução e desenvolvimento científicos, enuncia um conhecimento activamente construído, que não é circunscrito à elite científica, mas sim participado por toda a sociedade (Canavarro, 1999).

1987) e deve continuar a sê-lo.

Os valores profissionais podem ser vistos como “expressions of more general life values” (Sinisalo & Shvets, 2000: 92), daí que ao analisarmos as cinco características dos valores humanos em geral, referidas por Schwartz e Bilsky (1987), conseguimos reconhecer cinco características dos valores profissionais. Assim, também estes são 1) conceitos ou crenças, 2) acerca de comportamentos ou situações, 3) que transcendem situações específicas, 4) que orientam e/ou avaliam comportamentos e situações, e 5) que se relativizam segundo a sua importância (Schwartz & Bilsky, 1987). Destas cinco características conseguimos extrair cinco implicações, facilmente sustentadas pela teoria/investigação: os valores profissionais são, portanto, 1) operacionalizáveis (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991), 2) instrumentais, referindo-se a comportamentos, ou terminais, referindo-se a situações (English & English, 1958 *in* Super, 1970; Feather, 1980; Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993), 3) transituacionais, isto é, aplicáveis aos comportamentos e situações profissionais, mas não dependentes destes (Shye, 1985 *in* Schwartz & Bilsky, 1987), 4) dimensões determinantes e influentes no comportamento (Lofquist & Dawis, 1978; Super, 1970, 1973), e 5) organizados em sistemas hierárquicos, relativizando-se uns em relação aos outros de acordo com o seu grau de importância⁽³⁾ (Cochran, 1986; Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993; Schwartz & Bilsky, 1987).

A operacionalidade dos valores profissionais é um pressuposto básico na investigação do construto (1ª implicação). No entanto, existem diferenças entre a operacionalização dos valores profissionais e a dos valores humanos em geral. Como iremos ver, a conceptualização dos valores profissionais roda em torno de (i) atribuições de importância às várias dimensões da vida profissional e (ii) preferências e interesses por essas dimensões. Logo, os valores profissionais não são operacionalizados enquanto imperativos morais, tal como o são os valores humanos em geral, mas sim enquanto indicadores de preferências

⁽³⁾ É a dimensão da importância que conceptualiza e operacionaliza os valores profissionais (Super, 1970; Rokeach, 1973 *in* Lofquist & Dawis, 1978; Shye, 1985 *in* Schwartz & Bilsky, 1987).

(Pryor, 1979 *in* Beutell & Brenner, 1986). É, então, tendo por base esta conceptualização, que as seguintes implicações serão discutidas e integradas.

O facto de distinguirmos os valores profissionais como instrumentais ou terminais (2ª implicação), não impede a permeabilidade destas duas categorias, podendo um valor profissional instrumental tornar-se um fim, comparativamente a outro valor profissional (Fonseca, 1993; Menezes, Costa & Campos, 1989). Aliás, se é fácil entendermos o Êxito Profissional como um fim em si mesmo, não é menos fácil vê-lo como meio em relação à Segurança Profissional ou, até mesmo, ao Estilo de Vida.

Esta permeabilidade leva à discussão dos valores profissionais enquanto construtos transituacionais (Shye, 1985 *in* Schwartz & Bilsky, 1987), uma vez que ela não deriva propriamente das situações profissionais, mas antes daquilo que a pessoa valoriza nessas situações. Assim, os valores profissionais não dependem das situações específicas de trabalho (3ª implicação); a atribuição de maior ou menor importância às diferentes dimensões da vida profissional, e a sua observação enquanto meio ou fim, é que depende, de entre outros determinantes, dessas situações profissionais.

Com isto, surge a questão da origem dos valores profissionais e do modo com estes influenciam o comportamento (4ª implicação). No fundo, estão aqui em discussão (i) o lugar que os valores profissionais ocupam no processo motivacional do comportamento [já que os valores profissionais, independentemente de serem instrumentais ou terminais, possuem uma componente motivacional (Schwartz & Bilsky, 1987), ao mesmo tempo que comportam uma componente cognitiva, afectiva e comportamental (Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993)]; e (ii) a sua diferenciação em relação a construtos que lhe são próximos.

Em 1973, Donald E. Super propõe um quadro de referência, no qual as necessidades surgem como elemento básico da personalidade, derivando os valores das necessidades e os interesses dos valores, o que faz destes últimos dimensões “more fundamental than

interests” (Super, 1970: 4). Valores⁽⁴⁾ são objectivos que procuramos atender nos nossos comportamentos, quando queremos satisfazer necessidades. São, portanto, “objectives sought in behaviour” (Super, 1973: 190). Interesses são actividades/objectos através dos quais os valores são atendidos e as necessidades satisfeitas (Super, 1973). Assim, valores e interesses são indicadores de necessidades (Lofquist & Dawis, 1978; Sverko, 1989) e encontram-se mais próximos do comportamento.

Há vários estudos (Hurt & Hollen, 1976; Norris & Katz, 1970 *in* Katz, 1973a; Pryor, 1981 *in* Fonseca, 1993; Pryor, 1982; Rounds, 1990) que mostram que interesses vocacionais e valores profissionais, embora correlacionados, são construtos independentes, o que de alguma forma sustenta o modelo teórico de Super (1973). Temos então:

Necessidades → Valores → Interesses → Comportamento

Neste sentido, e integrando desde já várias concepções do construto, vemos os valores profissionais como “basic (...) reference dimensions” (Lofquist & Dawis, 1978: 13), isto é, (i) como dimensões que norteiam os interesses (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Brown, 1996 *in* Zunker, 1998; Katz, 1973b; Post-Kammer, 1987), logo que se reflectem no comportamento (Seligman, 1980); (ii) como dimensões que prevalecem sobre os interesses vocacionais e lhes são prioritárias (Dupont, 1979 *in* Abreu, 1998; Super, 1973); e (iii) como dimensões centrais no estudo do desenvolvimento vocacional e humano (Brown & Brooks, 1991; Brown & Crace, 1996; Judge & Bretz, 1992; Katz, 1973a, 1973b; Ravlin & Meglino, 1987; Super, 1970, 1973; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

Importa ainda esclarecer que os valores profissionais ocupam lugar num sistema

⁽⁴⁾ Quando fala em valores, Super, tal como outros autores que iremos abordar ao longo deste trabalho, não está somente a referir-se aos valores profissionais; refere-se também aos valores que se relacionam com outras dimensões da vida que não só a profissional. As razões para tal consideração serão esclarecidas mais à frente.

hierarquicamente organizado (5ª implicação), no qual se ordenam de acordo com a importância a si atribuída (Cochran, 1986; Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993; Schwartz & Bilsky, 1987). Então, podemos afirmar que, enquanto os valores norteiam comportamentos, os sistemas de valores funcionam como planos de acção (Rokeach, 1973 *in* Fonseca, 1993), sendo estes planos essencialmente desencadeados por três tipos de situações: (i) relacionamento interpessoal de atracção/rejeição, (ii) resolução de conflitos, e (iii) tomada de decisões, podendo, portanto, conferir uma determinada identidade a cada pessoa e assegurar a sua inserção sociocultural (Fonseca, 1993). É, então, partindo dos sistemas organizados de valores profissionais, e não propriamente dos valores profissionais isoladamente, que as pessoas gerem relações, agem e decidem na sua vida profissional, daí que grande parte dos estudos sobre valores profissionais inicie com uma análise da sua hierarquia (Kapes & Strickler, 1975).

Feita a integração destas cinco características, resta ainda discutir dois aspectos menos consensuais – e, portanto, não contemplados na caracterização de Schwartz e Bilsky (1987) –, nomeadamente: até que ponto os valores profissionais são (i) construtos personalísticos e (ii) construtos desenvolvimentais.

John L. Holland (1973), uma das referências em orientação vocacional, trata os valores profissionais como uma dimensão que, em conjunto com outras dimensões, como os interesses, as competências e as preferências, reflecte características ou tipos personalísticos, estando a diferenciação dessas dimensões na base do desenvolvimento da personalidade. Assim, os valores profissionais, os interesses vocacionais, as competências profissionais e as preferências profissionais, seriam todos subdimensões da personalidade. Holland realça também a influência do meio ambiente e da experiência pessoal na formação da personalidade, mas não esclarece como ela se processa ao nível dos valores em particular, nem como estes se formam e desenvolvem.

Super (1990) também integra os valores profissionais como dimensão do construto mais global da personalidade, a qual corresponde a um dos pilares básicos do seu *Archway Model*, mas diferencia melhor o seu conceito em relação ao de necessidades e ao de interesses, como vimos, indo mais longe no modo como pondera a influência dos factores biológicos, psicológicos e sócio-económicos na formação do auto-conceito, no desenvolvimento vocacional e humano, e, portanto, no desenvolvimento dos próprios valores, nomeadamente dos profissionais.

Curiosamente, alguns autores identificam os instrumentos de avaliação dos valores profissionais como instrumentos de avaliação da personalidade (Osipow, 1973; Seligman, 1980). No entanto, não podemos esperar que um instrumento de avaliação dos valores profissionais consiga por si só avaliar algo tão complexo como a personalidade, já que para a sua formação contribuem mais dimensões do que somente os valores profissionais.

Os valores profissionais são, sem dúvida, parte integrante das nossas teorias pessoais (Kelly, 1955 *in* Cochran, 1986), derivando, entre outros aspectos, das necessidades (Super, 1973), dos processos de diferenciação e identificação com grupos/classes profissionais (Hadley & Levy, 1962 *in* Osipow, 1973), da experiência individual (Seligman, 1980; Sverko, 1989), nomeadamente do processo de socialização e das experiências profissionais (Walker, Tausky & Oliver, 1982), de padrões culturais (Sinisalo & Shvets, 2000) e, em termos mais globais, de factores bio-psico-sociais (Super, 1990) e da interacção hereditariedade-meio - sendo neste caso 40% da variância explicada por factores genéticos (Keller, Bouchard, Arvey, Segal & Dawis, 1992).

Vemos, então, que os valores profissionais implicam mais do que meras características de personalidade, o que coloca desde já a questão da sua génese e desenvolvimento.

2.2.2. Génese e desenvolvimento

No contexto da teoria de traço-factor, consubstanciada na Psicologia Diferencial, os valores profissionais representavam traços a “encaixar” com uma determinada profissão (Harrington, 1997; Zunker, 1998). Um dos pressupostos básicos era o ajustamento entre características individuais (capacidades, interesses, valores, atitudes, ...) e os requisitos dessa profissão (Brown, 1990b). A escolha vocacional era, então, vista como um processo relativamente claro e simples (Brown, 1990b), mas um processo mais no sentido de se ir conhecendo a pessoa e a profissão, do que propriamente no sentido de características individuais ou requisitos profissionais se poderem alterar. Os valores profissionais eram, por isso, traços mais estáveis que dinâmicos, e a sua avaliação psicométrica permitia encontrar correlações com profissões, e prever níveis de sucesso profissional (Zunker, 1998).

Embora a teoria de traço-factor simplifique demasiado a complexidade inerente ao ser humano (Borow, 1973; Krumboltz, 1994 *in* Harrington, 1997), a verdade é que parte dela continua actualizada (Zunker, 1998) e a ser integrada nos mais recentes modelos de orientação vocacional (McDaniels, 1997).

A “Teoria de Ajustamento ao Trabalho” (*Theory of Work Adjustment - TWA*), de Lofquist e Dawis (1978; Lofquist & Dawis, 1991 *in* Zunker, 1998), situa-se precisamente na linha de evolução da Psicologia Diferencial iniciada pela teoria de traço-factor (Harrington, 1997), uma vez que se baseia na relação entre características individuais (essencialmente capacidades, necessidades e valores) e factores do meio de trabalho (Herr & Cramer, 1996). As grandes diferenças em relação à teoria original de traço-factor surgem quando, por um lado, essas características, tal como o são os valores profissionais, deixam de ser consideradas completamente estáveis (Killen, 1996), o que não implica mais o “once-for-all adjustment to a particular role” (Killen, 1996: 37), e, por outro lado, o planeamento vocacional passa a

implicar o comportamento proactivo da pessoa (Harrington, 1997).

O que acontece é que os valores profissionais não podem ser considerados “completamente estáveis”, pois negaríamos o desenvolvimento pessoal e social *ad hoc*, mas também não podem ser considerados “completamente instáveis”, pois a continuidade da vida social e da própria identidade ficariam ameaçadas (Fonseca, 1993): “any conception of human values (...) must be able to account for the enduring character of values as well as for their changing character” (Rokeach, 1973: 6, *in* Fonseca, 1993: 95).

Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) confirmam, de certo modo, esta ideia. Num estudo realizado com a administração diária do *Work Values Inventory* durante cem dias, junto de sete estudantes do ensino secundário, encontram variações nas respostas individuais que não são somente devidas ao erro de medida, o que sugere diferenças intra-individuais. Por outro lado, identificam padrões de resposta nessa variação, sobretudo ao nível dos itens da criatividade e da variedade. Os resultados sugerem que os valores profissionais têm dimensões estáveis, enquanto traços que são, mas mostram uma variação que lhes confere uma propriedade dinâmica e desenvolvimental, tal como Rokeach nos propõe teoricamente.

Lofquist e Dawis não chegam a dedicar-se ao estudo do desenvolvimento vocacional, nem tão pouco ao do desenvolvimento dos valores profissionais em particular (Brown, 1990a). Isto é algo que as teorias desenvolvimentistas tentam ilustrar mais claramente.

De um modo geral, as teorias desenvolvimentistas têm sido vistas como abordagens mais compreensivas do comportamento e do desenvolvimento humano (Gysbers & Moore, 1975; Seligman, 1980; Zunker, 1998), isto porque conseguem integrar os princípios da Psicologia Diferencial com os da Psicologia do Desenvolvimento (McDaniels, 1997; Super, 1984a, 1990).

Actualmente, a abordagem do desenvolvimento vocacional encontra-se alargada a

uma perspectiva do *life-span* e do *life-space*, a qual “conceptualiza o desenvolvimento vocacional na forma como as pessoas desenvolvem os seus projectos de vida, de formação e profissão ao longo do ciclo vital” (Gonçalves, 1997: 22) e nos vários contextos de vida (Bairrão, 1992; Blustein, 1997; Brown & Crace, 1996; Kerka, 1992; Super, 1980, 1984b). O desenvolvimento vocacional é, assim, uma dimensão do desenvolvimento humano global (Campos, 1988; Gonçalves, 1997) e um processo ao longo da vida (Super, 1984a, 1990; Zunker, 1998).

O *Life-Career Rainbow* de Super (1980) é dos únicos modelos de desenvolvimento vocacional e humano – se não o único – que integra o *life-span* e o *life-space*, ilustrando o desenvolvimento longitudinalmente ao longo do ciclo de vida, e transversalmente nos vários contextos de vida (Super, 1984a). O *life-span* vive essencialmente da coordenada tempo, correspondendo a um processo de maturação (Super, 1984a); o *life-space* diz respeito à constelação de papéis sociais desempenhados por uma pessoa nos vários contextos da sua vida (Super, 1980), e vive da importância que ela atribui a esses papéis e contextos, isto é, da valorização que deles faz. Neste quadro, os valores profissionais, tal como o desenvolvimento, possuem, por um lado, uma dimensão longitudinal, já que vivem eles próprios um processo de desenvolvimento no *life-span* (Super, 1984b), influenciando o desenvolvimento vocacional e humano (Super, 1973), e, por outro, uma dimensão transversal, pois são responsáveis pela maior ou menor valorização dos diferentes papéis e contextos de vida e pela centralidade que estes assumem no *life-space* (Super, 1980) e, em última instância, no próprio ciclo vital.

Super, autor de uma das abordagens mais compreensivas do desenvolvimento vocacional e humano (Brown, 1984; Harrington, 1997; Herr & Cramer, 1996; Zunker, 1998), foi dos primeiros a perceber o desenvolvimento num contínuo entre o nascimento e a morte, e a apresentar os valores profissionais como construto que, enquanto influente e

influenciado, acompanha o próprio desenvolvimento, embora Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma tivessem já formulado considerações acerca da ponderação dos valores no processo de escolha vocacional.

Percorrendo estádios de desenvolvimento e realizando tarefas a eles adscritas (Quadro 1), a pessoa vai construindo o seu grande ciclo de vida: o “*maxi-cycle*” (Super, 1984a: 200), identificando, diferenciando e organizando os seus valores e valores profissionais. Este processo pretende ser flexível e contínuo (e não rígido e momentâneo), daí que passar por cima de um estádio no processo natural do *maxi-cycle* possa resultar em dificuldades nos estádios seguintes; por exemplo, a falta de exploração das necessidades, valores e interesses, no sentido de deles ter pelo menos consciência e conhecimento, conduz a decisões não fundamentadas (Super, 1990).

Ora, são as tarefas de desenvolvimento que permitem sucessivos conhecimentos (leia-se explorações) acerca das necessidades, valores, interesses e capacidades, e da interacção indivíduo-meio (Super, 1984a, 1990). E é, mais particularmente, nas tarefas de cristalização e de especificação que a identificação e a diferenciação dos valores e dos interesses – profissionais e não profissionais –, assumem maior importância (Super, 1963 *in* Osipow, 1973): primeiro a pessoa cristaliza as suas preferências vocacionais, tomando consciência dos seus valores e interesses; depois, analisando quais os valores com maior e menor importância, delimita os interesses e especifica as preferências (Super, 1990). Quando integradas com explorações do mundo exterior, estas explorações de si próprio: das necessidades, dos valores, dos interesses, ..., fundamentam as sucessivas decisões vocacionais e, em última instância, o próprio desenvolvimento vocacional e humano.

Esta noção de integração é algo idêntico à noção de compromisso que Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma descrevem em 1951, e que mais tarde é reconceptualizada enquanto “*otimização dinâmica do compromisso*” (Ginzberg, 1972: 129). A otimização

Quadro 1: Caracterização dos estádios e tarefas de desenvolvimento no contínuo do ciclo vital, segundo Super (1980, 1984a, 1990; Super, 1963 *in* Osipow, 1973).

Estádios de desenvolvimento	Crescimento	Exploração	Estabelecimento	Manutenção	Declínio
Idade	0 - 14 anos	15 - 24 anos	25 - 44 anos	45 - 59 anos	≥ 60 anos
Características	i) Desenvolvimento das capacidades, atitudes, necessidades, valores e interesses.	i) Procura de informação sobre profissões, cursos e mundo de trabalho. ii) Formulação de escolhas, algumas delas não finalizadas.	i) Estabilização de experiências profissionais.	i) Ajustamento e optimização da situação profissional.	i) Diminuição da actividade profissional. ii) Reforma.

Contínuo do nascimento à morte

Tarefas de desenvolvimento	Cristalização	Especificação	Implementação	Estabilização	Consolidação
Idade	14 - 18 anos	18 - 21 anos	21 - 24 anos	24 - 35 anos	≥ 35 anos
Características	i) Consciência dos interesses e valores. ii) Início do planeamento vocacional para uma área profissional global.	i) Diferenciação dos interesses e dos valores. ii) Continuação do planeamento vocacional. iii) Formação para uma actividade profissional específica.	i) Continuação do planeamento vocacional. ii) Continuação da formação para uma actividade profissional específica. iii) Entrada no mundo de trabalho.	i) Continuação do planeamento vocacional. ii) Confirmação da preferência vocacional pela experiência no mundo de trabalho.	i) Continuação do planeamento vocacional. ii) Estabelecimento na carreira.

assume uma função essencial no processo desenvolvimental ao longo de três períodos de escolha vocacional, e os valores são um dos elementos da sua construção (Quadro 2).

Quadro 2: Caracterização dos períodos, fases e tarefas de desenvolvimento do processo de escolha vocacional, segundo Ginzberg (1972, 1984).

Períodos e fases de desenvolvimento	Idade	Características	Tarefas
Fantasia	0 - 11 anos (infância)	Início da percepção de papéis e, numa fase mais avançada, de papéis profissionais.	Jogo e, numa fase mais avançada, jogo orientado para o trabalho.
Tentativa Fase dos interesses Fase das capacidades Fase dos valores	11 - 17 anos (adolescência)	Início de tomada de decisões vocacionais e do planeamento vocacional. Desenvolvimento dos valores.	Reconhecimento sucessivo dos interesses, das capacidades e dos valores. Reconhecimento dos requisitos profissionais.
Realidade Fase de exploração Fase de cristalização Fase de especificação	≥ 17 anos (início da idade adulta)	Tomada de decisões reais, que se fundamentam nas explorações do mundo de trabalho e na autoconsciência de interesses, capacidades e valores. Continuação do desenvolvimento dos valores.	Integração de interesses, capacidades e valores. Exploração do mundo de trabalho. Cristalização da preferência por uma área profissional. Especificação da preferência por uma actividade profissional. Sucessivas optimizações do compromisso entre interesses, capacidades e valores, e as actividades profissionais de preferência.

Como vemos, no período de fantasia vigora um processo de identificação com papéis sociais assumidos por figuras significativas para a criança, no qual interesses, capacidades e valores não são tidos em conta. É somente no período de tentativa que interesses, capacidades e valores começam sucessivamente a ser ponderados nas escolhas vocacionais. Assim, quando interesses (que emergem entre os 11 e 13 anos) e capacidades (que emergem entre os 13 e os 15 anos) parecem ser os únicos elementos ponderados na escolha vocacional, o adolescente toma consciência da necessidade de hierarquizar valores (aos 15/16 anos) relativos a um mundo profissional, sabendo que a sua maior ou menor importância irá nortear as suas escolhas vocacionais. Já no período de realidade, surge uma preocupação

com um mundo de trabalho que oferece oportunidades e constrangimentos à concretização das escolhas vocacionais. O jovem adulto toma consciência de que um compromisso entre interesses, capacidades e valores, por um lado, e a realidade, por outro, se torna necessário. E são as sucessivas optimizações desse compromisso que fazem avançar de “tentativas de escolha” para “escolhas reais” (Ginzberg, 1984).

Com isto, poderíamos pensar que é por volta dos 17-20 anos (quando realizadas as tarefas de cristalização e de especificação no modelo de Super, e quando terminada a fase dos valores no período de tentativa do modelo de Ginzberg e seus colaboradores) que os valores profissionais estão formados e prontos para orientar escolhas profissionais. Ora, nada menos correcto. Se, por um lado, alguns autores consideram que os valores profissionais completam a sua génese no início da adolescência e que são, a partir daí, resistentes à mudança (Hoyt, Evans, Mackin & Magnum, 1974 *in* Seligman, 1980), por outro, muitos estudos comprovam que as mudanças desenvolvimentais nos valores profissionais são uma realidade ao longo da vida (Kapes & Strickler, 1975; Post-Kammer, 1987; Staats, 1981; Sverko, 1999 *in* Sinisalo & Shvets, 2000; Lebo, Harrington & Tillman, 1995; Pryor, 1980).

Super (1980, 1984b) e Ginzberg (1984) não ignoram este facto, propondo que os valores, juntamente com as necessidades, os interesses e as capacidades, se clarificam, desenvolvem e reorganizam continuamente para nortearem e fundamentarem o processo de escolha e decisão vocacional ao longo da vida.

Curiosamente, não obstante serem ambos autores desenvolvimentistas, nenhum deles descreve fases de desenvolvimento para os valores, já que a sua clarificação e organização são vistas mais como tarefas desenvolvimentais do que propriamente como momentos dos estádios ou fases de desenvolvimento. Os valores são vistos como dimensões que acompanham o desenvolvimento: a sua clarificação e organização estão presentes em

todo o contínuo de vida, e não parece haver preocupação em especificar o seu desenvolvimento em relação ao desenvolvimento global.

Ao longo dos próximos capítulos, veremos qual o significado dos valores e, em particular, dos valores profissionais no *life-span/life-space* e no processo de tomada de decisão. Por agora, debruçar-nos-emos sobre a influência de algumas variáveis pertinentes na génese e desenvolvimento dos valores profissionais.

2.3.3. Influência das variáveis sexo, nível de escolaridade e opção/ /projecto vocacional na génese e desenvolvimento dos valores profissionais

Sexo

A maior parte dos estudos sobre a valorização profissional apresentam resultados significativos quanto à diferenciação dos valores “tipicamente masculinos” e “tipicamente femininos” (Quadro 3), com o sexo masculino a preferir valores materiais, a chefia e a independência, e o sexo feminino a valorizar o altruísmo e o relacionamento interpessoal.

No entanto, mais recentemente, sobretudo a partir da década de 80, começam a surgir indícios de que uma reorientação destas diferenças está em curso.

Em 1988, Nevill e Super, num estudo sobre o compromisso/envolvimento profissional, encontram a amostra feminina mais envolvida em ambas as actividades profissional e familiar do que a amostra masculina. Mas, já em 1979, Katzell (*in* Beutell & Brenner, 1986) notava que as oportunidades profissionais, a auto-realização, o ambiente de trabalho e um horário de trabalho compatível com a vida familiar, eram aspectos cada vez mais valorizados pelas mulheres, levando-as a perseguir uma carreira profissional, que tradicionalmente estaria atribuída aos homens. Assim, “a partir do momento em que o

Quadro 3: Exemplos de estudos que encontram diferenças significativas em função do sexo na valorização das várias dimensões da vida profissional.

Referências	Instrumentos	Amostra	Diferenças estatisticamente significativas	
			♂	♀
Wagman, 1965 <i>in</i> Descombes, 1980	<i>Job Values and Desires</i> - 10 valores a ordenar por preferência -	122 alunos 137 alunas do ensino universitário	lucros: 9% * estima: 9% * serviço social: 7%	lucros: 3% estima: 3% serviço social: 24% **
Super, 1970	<i>Work Values Inventory</i> - 15 valores, 3 itens por cada, a avaliar numa escala de 5 pontos -	3832 alunos 4312 alunas do 7º ano 2653 alunos 3671 alunas do 12º ano	As diferenças não são significativas	
Singer, 1974 <i>in</i> Descombes, 1980	- 24 valores a ordenar por preferência -	estudantes	salário: 3º lugar responsabilidade: 7º lugar utilidade social: 16º lugar	salário: 12º lugar responsabilidade: 13º lugar utilidade social: 8º lugar
Post-Kammer, 1987	<i>Work Values Inventory</i> - 15 valores, 3 itens por cada, a avaliar numa escala de 5 pontos -	402 alunos 483 alunas dos 9º e 11º anos	salário: 12,72 *** chefia: 9,92 * independência: 11,62 * segurança: 12,41 * êxito: 12,38 altruísmo: 10,79 variedade: 10,86 estilo de vida: 13,30	salário: 12,08 chefia: 9,53 independência: 11,33 segurança: 12,12 êxito: 13,08 *** altruísmo: 12,31 *** variedade: 11,34 ** estilo de vida: 13,62 **

* $p \leq .05$

** $p \leq .01$

*** $p \leq .001$

Adaptado de Descombes, 1980

trabalho passa a ser tão central na vida da mulher como na do homem, seria natural que se desvanecesse a tendência para cada um dos sexos apresentar diferentes quadros de valores profissionais” (Fonseca, 1993: 134).

É precisamente isto que Brenner e Tomkiewics (1979 *in* Beutell & Brenner, 1986) comprovam quando não encontram diferenças significativas entre sexos, levantando a questão da homogeneização da valorização profissional de homens e mulheres. No entanto, num estudo posterior, Beutell e Brenner (1986) encontram diferenças significativas quanto ao

sexo em dezoito dos vinte e cinco valores avaliados. À partida, estes resultados podem parecer inconsistentes com a questão da homogeneização, mas no fundo não o são. Curiosamente, algumas das diferenças encontradas não subscrevem os tradicionais padrões sexuais de valorização: o sexo masculino valoriza o salário, a progressão na carreira e a responsabilidade, ao mesmo tempo que valoriza a segurança e os tempos livres; o sexo feminino valoriza o ambiente de trabalho e o relacionamento com colegas de trabalho, ao mesmo tempo que valoriza a independência, a estimulação intelectual e a formação e desenvolvimento profissionais.

Também Walker, Tausky e Oliver (1982) confirmam que quando a actividade profissional assume o mesmo nível de importância para homens e mulheres, as diferenças entre os seus valores profissionais diminuem; e Fonseca (1993) encontra perfis de valores profissionais “tendencialmente andróginos” em ambos os sexos, embora sobressaia uma diferença significativa na preocupação social, dimensão esta mais valorizada pela amostra feminina. Ambos os sexos estão ainda a valorizar dimensões independentemente de serem “tipicamente masculinas ou femininas”, o que de certo modo é congruente com a homogeneização. Nota-se, então, uma aproximação entre as valorizações masculina e feminina (Fonseca, 1993).

De facto, homens e mulheres estão a reconsiderar prioridades e a reorientar, por conseguinte, o seu percurso e projecto de vida; os homens no sentido de responder a uma partilha do papel de trabalhador com as mulheres, e estas no sentido de conciliar um duplo papel social de profissional e de “dona de casa” (Zunker, 1998).

Assim, confrontando estas considerações com os resultados dos estudos apresentados, verificamos que existe efectivamente uma tendência para o sexo feminino valorizar aspectos sociais e relacionais, e o sexo masculino aspectos mais materiais (Post-Kammer, 1987; Super, 1970), mas surge uma nova tendência para que estas diferenças se diluam, sendo cada vez

menor a identificação com valores tipicamente masculinos ou femininos, ao mesmo tempo que se forma um padrão de valores profissionais do tipo “andrógino” (Beutell & Brenner, 1986; Fonseca, 1993) e assistimos a uma reconfiguração dos papéis sociais desempenhados por homens e mulheres.

Nível de escolaridade

A influência do nível de escolaridade na gênese e desenvolvimento dos valores profissionais e dos sistemas de valores profissionais, tem sido alvo de variados estudos longitudinais (Kapes & Strickler, 1975; Perrone, 1977 *in* Fonseca, 1993; Pryor, 1980; Schulenberg, Vondracek & Kim, 1993) e transversais (Krau, 1987; Post-Kammer, 1987; Schulenberg & Vondracek, 1987 *in* Fonseca, 1993), que se centram sobretudo na adolescência e no início da idade adulta (Descombes, 1980), períodos do ciclo vital onde parece ser mais propício “analisar (...) os processos envolvidos na definição de um sistema individual de valores” (Fonseca, 1993: 136).

Vejamos, mais particularmente, quais as conclusões de tais estudos.

Perrone (1977 *in* Fonseca, 1993) acompanha 170 alunos norte-americanos desde o 7º até ao 12º ano, notando um progressivo aumento na importância atribuída à realização de si próprios e à utilização das suas capacidades na futura profissão; Kapes e Strickler (1975) avaliam os valores profissionais de 659 alunos nos seus 9º e 12º anos, confirmando, por um lado, que as dimensões ‘interesses e satisfação’ e ‘realização pessoal’ se mantiveram como as mais valorizadas, contrariamente ao prestígio e à segurança, e, por outro, que, apesar de se notar um curioso reforço da importância atribuída a estas dimensões extremas (no sentido de no 12º ano a dimensão ‘interesses e satisfação’ ser ainda mais valorizada do que no 9º ano, e

do prestígio ser ainda menos valorizado), o salário foi a dimensão que registou maior variação no período dos três anos, sendo mais valorizado no final do secundário; Schulenberg e Vondracek (1987 *in* Fonseca, 1993), num estudo transversal com 679 alunos dos 7º e 12º anos, concluem que a estrutura dos valores profissionais se altera ao longo do tempo, sendo mais diferenciada nos níveis de escolaridade mais elevados, e Fonseca (1993), também num estudo transversal com 512 alunos portugueses, constata que os valores profissionais dos 253 alunos do 12º ano se diferenciam “de forma bem mais expressiva (...) do que [os valores profissionais dos] alunos do 9º ano” (Fonseca, 1993: 188); Post-Kammer (1987) utiliza o *Work Values Inventory* junto de 885 alunos repartidos pelos 9º e 11º anos, registando uma maior importância atribuída a três dos valores intrínsecos (êxito, criatividade e altruísmo) pelos alunos do 11º ano, notando-se diferenças significativas em apenas dois valores extrínsecos: colegas de trabalho mais valorizados pelo 9º ano, e variedade mais valorizada pelo 11º ano; Krau (1987), num estudo transversal junto de 913 alunos israelitas dos 9º e 12º anos, comprova que a idade é uma variável moderadora na definição dos valores profissionais, não tanto pelo efeito de maturação, mas mais pela sucessiva aquisição de experiências que possibilita, nomeadamente experiências relacionadas com o mundo profissional; Schulenberg, Vondracek e Kim (1993) avaliam os valores profissionais de 1020 alunos de diferentes níveis de escolaridade (dos 7º ao 12º anos), com um intervalo de 6 meses, assistindo a uma diminuição global (ainda que ligeira) da importância dos valores profissionais, a qual atribuem a um “efeito sazonal” (já que a primeira avaliação foi realizada no Outono e a segunda na Primavera, próxima das férias de Verão), sugerindo variações nos sistemas de valores profissionais no decorrer de um mesmo ano de escolaridade.

Destaque ainda para o estudo que Pryor (1980) realiza sobre a estabilidade dos valores profissionais. Pryor sugere que a análise da hierarquia e da intensidade dos valores profissionais (no fundo, aquilo a que os estudos anteriores se limitam) não é suficiente para

avaliar a sua estabilidade. Propõe, então, que o conceito de estabilidade dos valores profissionais possui pelo menos três dimensões: i) estabilidade hierárquica dos valores profissionais, ii) estabilidade dos padrões de valores profissionais e iii) estabilidade dos factores que sustentam esses padrões de valores profissionais. Os resultados do seu estudo, realizado junto de 165 alunos, cujos valores profissionais são avaliados com uma lista construída a partir do *Work Values Inventory*, mostram precisamente esta multidimensionalidade do conceito de estabilidade dos valores profissionais. Se hierarquicamente, ao fim de dois anos e meio, apenas a independência e a estimulação intelectual aumentam de importância e somente as condições de trabalho diminuem, quando se avança para a análise da estabilidade dos padrões (estudo das relações e associações entre valores profissionais) detectam-se mudanças mais subtis que não são efectivamente captadas pela análise hierárquica: vemos, assim, o salário a diminuir de importância nos alunos preocupados com o êxito, mas a aumentar nos que estão preocupados com a segurança. Estes são resultados reveladores de que a estabilidade dos valores profissionais é algo bem mais complexo do que a maioria dos estudos parece mostrar, mas até agora não conhecemos nenhum outro estudo que tenha utilizado os três tipos de análise da estabilidade aqui propostos, talvez pela sua complexidade ou pouca divulgação.

De todos os estudos apresentados, surgem considerações e conclusões que importa organizar, no sentido de vermos os valores profissionais como construtos desenvolvimentais e de vermos qual a orientação que esse desenvolvimento assume.

De um modo geral, os resultados vão no sentido de (i) uma correlação positiva entre o nível de escolaridade e a valorização da realização pessoal e profissional (Perrone, 1977 *in* Fonseca, 1993; Kapes & Strickler, 1975; Post-Kammer, 1987), e mostram que (ii) há uma progressiva diferenciação da estrutura de valores profissionais (Schulenberg & Vondracek, 1987 *in* Fonseca, 1993), já que estes vão mudando de intensidade, vendo reforçada a sua

importância relativa à medida que se avança na escolaridade (Kapes & Strickler, 1975), (iii) que diferentes valores profissionais mudam de diferentes formas (Kapes & Strickler, 1975), isto porque, embora se possam tornar mais intrínsecos ao longo do tempo (Post-Kammer, 1987), o seu desenvolvimento depende também da associação que estabelecem entre si próprios (Pryor, 1980), e (iv) que o seu desenvolvimento também pode estar sujeito a um “efeito sazonal”, o que implica pensar em mais do que um momento de avaliação dos valores profissionais para sustentar o planeamento e o desenvolvimento vocacional (Schulenberg, Vondracek & Kim, 1993).

Opção/projecto vocacional

Vários autores assumem que os valores profissionais influenciam as escolhas e decisões vocacionais (Brown & Crace, 1996; Super, 1970, 1973). E, embora esta seja uma evidência já comprovada pela investigação (Judge & Bretz, 1992; Ravlin & Meglino, 1987), a verdade é que outros autores assumem e comprovam que também as escolhas e decisões vocacionais influenciam o desenvolvimento dos valores profissionais (Kapes & Strickler, 1975). Na verdade, estamos perante duas discussões que resultam, aliás, num debate ainda actual (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Fonseca, 1993): a dos valores profissionais enquanto determinantes das opções/projectos vocacionais, e a das opções/projectos vocacionais enquanto determinantes dos valores profissionais.

Kapes e Strickler (1975), num estudo longitudinal já referido, encontram diferenças importantes nos valores profissionais em função da opção vocacional dos 659 alunos em estudo, nomeadamente uma estabilidade nos valores profissionais dos alunos do *Home Economics Curriculum* (especialmente direccionado para profissões ligadas à vida familiar e

doméstica: decoração de interiores, *design*, actividades de pequeno comércio, ..., e na sua maioria composto por raparigas) e uma grande instabilidade nos valores profissionais dos alunos do *Academic Curriculum* (essencialmente direccionado para o prosseguimento dos estudos a nível superior), o que é explicado pelo facto de os alunos do primeiro *curriculum* terem tomado a decisão de se prepararem para uma profissão específica, reforçando os seus valores profissionais, e os do segundo *curriculum* apenas terem decidido continuar a sua formação, sem haver necessariamente uma opção ou até um interesse por uma profissão em particular. A variável sexo está certamente a interferir com a variável opção vocacional, mas os autores não chegam a controlá-la.

Ben-Shem e Avi-Itzhak (1991), num interessante estudo com o *Work Values Inventory*, encontram diferenças significativas entre os valores profissionais de recém-universitários: 231 alunos de cursos orientados para profissões designadas 'de ajuda' (na área da Saúde, da Educação, do Direito e do Serviço Social e Comunitário) e 250 alunos de cursos direccionados para outras profissões (na área da Economia, Engenharia e Indústria). Os primeiros valorizavam mais o altruísmo e a relação com os colegas de trabalho, e os segundos mais a criatividade, a independência, a estimulação intelectual, a chefia, a variedade e o estilo de vida, o que sugere que os valores profissionais estavam a orientar as suas escolhas vocacionais. Por sua vez, Cochran (1986) verifica que os valores profissionais mais importantes são mais harmoniosos com a decisão vocacional do que os menos importantes.

Assinala-se, finalmente, um estudo nacional realizado por Fonseca (1993). Com a administração do COPES (*Career Orientation Place & Evaluation Survey*) a 512 alunos portugueses da região de Aveiro, o autor encontra diferenças significativas nos valores profissionais dos 250 alunos do 9º ano que pretendem prosseguir estudos a nível secundário, e nos valores profissionais dos 226 alunos do 12º ano que pretendem continuar os estudos a

nível superior, diferenças essas que se expressam consoante o agrupamento de estudos secundários ou o curso superior que pretendem respectivamente frequentar. Os resultados obtidos permitem esboçar um perfil de valores profissionais para cada grupo de alunos com o mesmo projecto vocacional. Aqui estão algumas constatações.

Os alunos do 9º ano que estão interessados (i) no agrupamento Científico-Natural, valorizam mais a curiosidade e a preocupação social, e menos o reconhecimento social, mas quando comparados com a maioria dos restantes alunos, não apresentam diferenças significativas no seu perfil de valores profissionais, ocupando uma posição média relativamente aos restantes grupos de alunos; (ii) no agrupamento de Artes, valorizam mais o sentido estético e a autonomia, e menos a organização, e quando comparados com os restantes alunos são os que valorizam significativamente mais o sentido estético e a autonomia e menos a preocupação social; (iii) no agrupamento Económico-Social, valorizam mais a organização e a curiosidade, e menos o sentido estético, e comparativamente aos restantes alunos valorizam significativamente mais a organização; (iv) no agrupamento de Humanidades, valorizam mais a autonomia e a preocupação social, e menos a liderança, e quando comparados com os restantes alunos são os que menos valorizam a curiosidade e o pragmatismo.

Os alunos do 12º ano que pretendem frequentar (i) um curso na área das Artes, são os que mais valorizam o sentido estético e o reconhecimento social, e menos o pragmatismo e a organização; (ii) um curso na área de 'Letras/Direito/Ciências da Comunicação', valorizam o sentido estético e a preocupação social, e são os que mais valorizam a organização; (iii) um curso direccionado para o Ensino, valorizam significativamente o sentido estético; (iv) um curso na área das 'Ciências Médicas e da Saúde', valorizam significativamente a curiosidade, o sentido estético e a preocupação social; (v) um curso na área das 'Ciências Exactas e Naturais/Matemática-Informática', valorizam significativamente a curiosidade, e são os que

menos valorizam o reconhecimento social; (vi) um curso na área da 'Engenharia/Ciências Militares', são dos que menos valorizam o sentido estético; (vii) um curso na área das 'Ciências Económicas e da Administração', são os que mais valorizam a liderança, e dos que menos valorizam o sentido estético.

Vemos, então, como os valores profissionais influenciam as opções e decisões vocacionais e a construção do projecto vocacional (Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991; Cochran, 1986), mas também como a formação escolar e profissional, enquanto consequência das opções e decisões vocacionais, influencia o desenvolvimento desses mesmos valores profissionais (Kapes & Strickler, 1975).

O que sugerimos aqui é, mais uma vez, a integração entre as diferentes evidências que surgem dos diferentes estudos, as quais não são, de todo, incompatíveis. Se repararmos no estudo de Fonseca (1993), vemos que ele é o único cujos resultados sugerem esta integração, embora não fosse este um dos seus objectivos. Se, por um lado, os alunos do 9º ano ainda não implementaram a sua decisão, mas possuem já um perfil de valores profissionais delineado e que está a orientar os seus projectos vocacionais, por outro, os alunos do 12º ano, que já viveram três anos de formação em consequência da decisão que tomaram no seu 9º ano, apresentam um perfil de valores profissionais não só delineado, como também mais diferenciado (Fonseca, 1993), evidência, aliás, já sugerida por Schulenberg e Vondracek, como vimos para o nível de escolaridade.

Assim, parece haver um quadro de valores profissionais pré-existente às decisões vocacionais e à construção do projecto vocacional que, em primeira mão, os influencia e que, em segunda mão, é por eles influenciado.

Contudo, continua a ser necessária uma atenção por parte da investigação a esta dinâmica particular dos valores profissionais e do próprio desenvolvimento vocacional, no sentido de sabermos se a integração aqui proposta merece a consideração que lhe atribuímos.

2.3. A valorização profissional no *life-span/life-space*

Como vimos, os valores profissionais são construtos desenvolvimentais, logo sendo parte integrante do desenvolvimento vocacional e humano, são também parte do próprio ciclo vital (*life-span*) e dos vários contextos de vida (*life-space*). É a partir de uma integração destas duas dimensões que se torna possível compreender o seu papel e significado no *life-span/life-space*.

2.3.1. A centralidade da actividade profissional

O desenvolvimento vocacional, tal como o desenvolvimento humano, ocorre em vários contextos (Super, 1984a), que não só o escolar e o profissional. Vida familiar, vida pessoal, vida social e vida comunitária são alguns dos outros contextos em que a pessoa desempenha diversos papéis: pai, filho, amigo e cidadão. Estes papéis interagem nos vários contextos de vida, e é a sua maior ou menor valorização, leia-se atribuição de importância, que orienta o estilo de vida dessa pessoa (Katz, 1973b; Super, 1980), o qual integra também a vida escolar e a vida profissional.

A maioria das pessoas assume o trabalho como actividade central na sua vida, nomeadamente na sua organização espaço-temporal (Super, 1974) e na sua organização pessoal (Super, 1982, 1984a): *work as the major life role* (Brown, 1984: 315); mas para as restantes pessoas, a família, os amigos, o lazer, ..., são tão ou mais centrais nessa organização do que a actividade profissional (Warnath, 1975): *work as one of several major life career roles*" (Super, 1984a: 227).

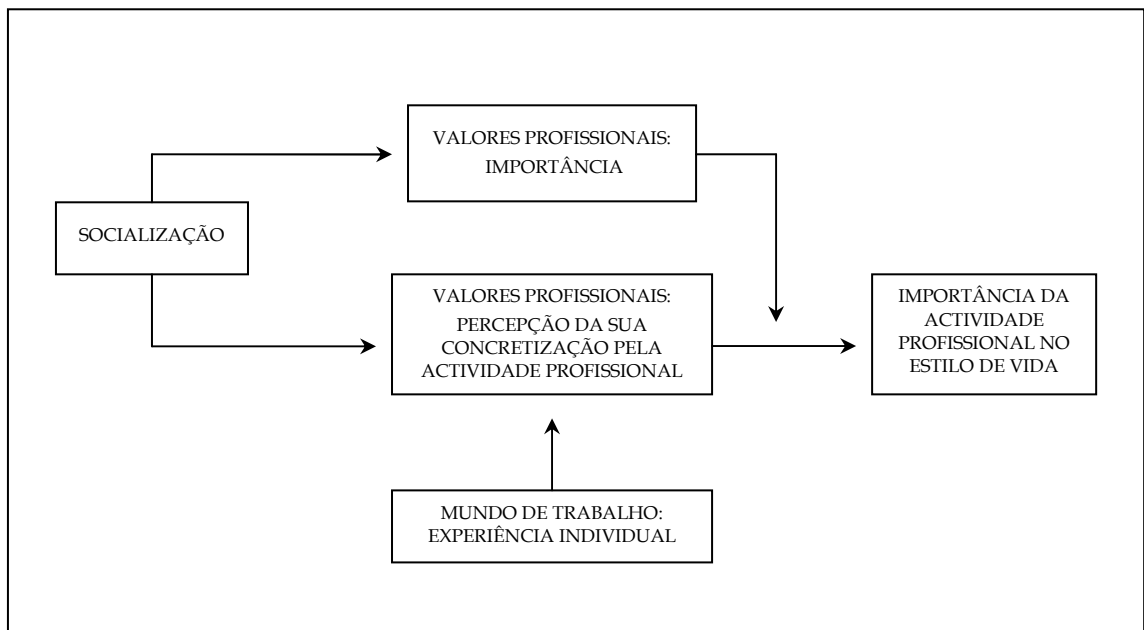
Neste sentido, a construção do significado do trabalho é, portanto, uma questão de valorização, por sinal relativa a outras actividades (Super, 1974, 1982): para uns, o trabalho é

valorizado intrínseca e/ou extrinsecamente - *work-oriented persons*; para outros, não o é - *non-work-oriented persons* (Katz, 1973b; Super, 1974). Estamos perante três tipos de valorização do trabalho, que conduzem directamente a três significados distintos do mesmo.

Aqueles que valorizam o trabalho pelos desafios que este oferece, possuem por ele um interesse intrínseco e valorizam-no como um fim em si mesmo (Super, 1973, 1974): o trabalho é uma actividade central para a concretização dos valores profissionais e a satisfação é conseguida pelo desempenho profissional *ad hoc* (Super, 1974). Aqueles que valorizam o trabalho extrinsecamente, não atribuem muita importância à tarefa/profissão que desempenham, mas vêem o seu trabalho como um meio para concretizar valores e interesses (Super, 1973): o trabalho é uma actividade que assume uma importância relativa e a satisfação é conseguida através de outras actividades facilitadas pela actividade profissional (Super, 1974). Aqueles que não valorizam o trabalho, não o vêem como fonte de satisfação de necessidades, nem de atendimento de valores, nem tão pouco de concretização de interesses (Katz, 1973b): os seus valores e interesses não são profissionais (Super, 1973), o trabalho não é uma actividade central e a satisfação é conseguida pelo desempenho de actividades não profissionais (Super, 1974).

Sverko (1989) propõe um modelo que ilustra os determinantes da centralidade do trabalho (Figura 1). Nele, os valores profissionais assumem um lugar central, possuindo duas dimensões: a da importância que lhes é atribuída (que consideramos ser uma dimensão mais afectiva) e a da percepção da sua concretização pela actividade profissional (dimensão que consideramos ser mais cognitiva). Neste modelo, não é propriamente a importância dos valores profissionais que determina a centralidade do trabalho, mas antes a percepção da actividade profissional conseguir ou não concretizar os valores profissionais mais importantes. Assim, a primeira dimensão funciona mais como moderadora, no sentido de quanto mais importante for um valor, mais pronunciada se tornará a influência da percepção

de concretização desse valor, e mais peso essa percepção terá na centralidade atribuída ao trabalho. É neste sentido, que os valores profissionais são determinantes da centralidade do trabalho, o que vai de encontro ao que Katz (1973b) nos diz quando refere que o maior ou menor interesse (mais ou menos intrínseco/extrínseco) pelo trabalho, isto é, o que leva à sua centralidade, reside nos sistemas de valores inerentes a cada pessoa.



Adaptado de Sverko, 1989

Figura 1: Determinantes da centralidade da actividade profissional.

Podemos, então, dizer que o trabalho é tão mais central, quanto mais for percebido como capaz de concretizar os valores profissionais mais importantes, existindo duas situações para a sua pouca ou nula centralidade: ou os valores não são profissionais (Super, 1973), como acontece nas *non-work-oriented persons*, e portanto só são concretizáveis noutras actividades, ou o trabalho não oferece oportunidades para os concretizar (Sverko, 1989), o que leva a que outras actividades assumam um carácter supletivo na concretização de valores que são, à partida, profissionais.

Assim, o nível de centralidade da actividade profissional e das outras actividades, dita a sua relativa importância no quotidiano e no estilo de vida da pessoa, quer em termos de tempo despendido no seu desempenho, quer em termos de envolvimento nesse mesmo desempenho (Super, 1980). As diferentes actividades são, portanto, interdependentes, podendo estabelecer entre si relações complementares, suplementares ou competitivas (Super, 1983).

Ora, a dimensão *life-space* leva a considerarmos a relativa importância dos papéis e dos contextos de vida, e a reconsiderarmos a centralidade quase inquestionável da actividade profissional na definição do estilo de vida.

É precisamente por isto que Super (1984a, 1984b), Brown (1995), Brown e Crace (1996), entre outros, não falam tanto em valores profissionais, mas simplesmente em valores, já que a valorização que a pessoa faz dos diferentes papéis e contextos parte dos seus sistemas de valores que a podem ou não orientar para a actividade profissional. Neste sentido, dezoito anos após a publicação do *Work Values Inventory* (Super, 1968), surge um novo instrumento que pretende avaliar os valores procurados no desempenho de qualquer papel em qualquer contexto de vida: *The Values Scale* de Nevill e Super (Slaney & Suddarth, 1994), e outro que pretende avaliar a importância relativa do trabalho, isto é, a sua centralidade, face ao desempenho de outras actividades: *The Salience Inventory* também de Nevill e Super (Hansen, 1994). Assim, importa antes de mais falar em valores e só depois em valores profissionais (Super, 1984a, 1990), o que comporta implicações directas para a intervenção vocacional, como iremos ver.

Nos últimos vinte e cinco anos, o estudo da importância das actividades não profissionais tem merecido maior atenção (Brown & Crace, 1996; McDaniels, 1984, 1997; Super, 1980, 1982, 1984b, 1990; Warnath, 1975). Um bom exemplo disso é o *Work*

Importance Study (W.I.S.), um projecto internacional que pretende avaliar o grau com que as pessoas procuram concretizar os seus valores nas actividades que consideram importantes, e compreender como é que actividades não profissionais conseguem concretizar capacidades, interesses e valores, quando o contexto e o papel profissionais não são valorizados (Super, 1984a).

As estatísticas mais recentes, no âmbito de outro projecto internacional, o *International Social Survey Programme* - ISSP (ICS/UL, 1999), mostram como as actividades não profissionais (sobretudo a vida familiar e os tempos livres) têm vindo a assumir uma maior importância no quotidiano e no estilo de vida das pessoas em Portugal e noutros países europeus, embora o trabalho continue a manter o seu lugar central - aqui está uma evidência de que a importância do trabalho não diminui necessariamente com o aumento da valorização de outras actividades. O ISSP mostra ainda estatísticas comparativas acerca da hierarquia dos valores profissionais em Portugal, nomeadamente nos anos de 1990 (Jesuino, 1993 *in* ICS/UL, 1999) e de 1997 (Cabral, Vala, Freire & Ramos, 1998 *in* ICS/UL, 1999). Dos seis valores profissionais avaliados, apenas dois registam mudanças significativas: o 'interesse do trabalho' sobe 4 posições, ficando em 2º lugar, e a remuneração desce 3 posições, ficando em 4º lugar. Curiosamente, o 'interesse do trabalho' é o valor que, em 1999, contrariamente à remuneração, apresenta maior nível de concretização pela actividade profissional exercida, contribuindo com maior peso para a satisfação profissional (ICS/UL, 1999).

Estas estatísticas, bem como os resultados de outros estudos (Meglino, Ravlin & Adkins, 1989), sugerem que a concretização dos valores profissionais tem implicações para a satisfação profissional. Por exemplo, Locke (1976 *in* Brenner, Blazini & Greenhaus, 1988) salienta que a satisfação profissional depende do ajustamento entre os valores do trabalhador e as oportunidades que a sua actividade profissional oferece para a concretização desses

valores. Mas, se a actividade profissional não for central, a concretização de valores por essa actividade terá menos peso na satisfação profissional, pois a concretização de outros valores por outras actividades, ainda que possibilitadas pela actividade profissional, será mais importante. Estamos cientes de que outros factores têm de ser ponderados no estudo da satisfação profissional. Já em 1975, Warnath alertava para o facto das teorias vocacionais estarem conformadas ao pressuposto tradicional de que o trabalho era “intrinsecamente satisfatório” (Warnath, 1975: 41), e hoje sabemos que o trabalho pode não ser fonte intrínseca de satisfação, como facilmente constatamos pelo que Super (1973, 1974), Katz (1973b) e Sverko (1989) nos dizem.

Schmitt e Mellon (1980) estudam a relação entre satisfação e satisfação profissional, junto de 254 trabalhadores da função pública e do sector industrial, para os quais os interesses não profissionais, os tempos livres e o relacionamento interpessoal são mais importantes do que a actividade profissional *de per se*. Os resultados sugerem ser a satisfação global a levar à satisfação profissional, sobretudo na amostra masculina, e não o contrário. Ora, isto faz-nos pensar que o pressuposto de Locke seja aplicável apenas a pessoas em que o trabalho seja, de facto, uma actividade central.

Vários autores começam, então, a considerar outras fontes de satisfação (McDaniels, 1984, 1997; Super, 1984b) e a desenvolver modelos de orientação/intervenção vocacional não só direccionados para o papel e o contexto profissionais. Estes modelos não propõem que a intervenção abandone a orientação para o contexto profissional, como iremos ver, já que, se, por um lado, a maioria das pessoas continua efectivamente a valorizar o trabalho como actividade central (Super, 1990), por outro, a descentralização da actividade profissional não implica necessariamente a sua desvalorização, mas quando muito uma valorização de outros contextos de vida.

Por exemplo, se surpreendentemente vários estudos vêem as suas amostras serem

compostas, não propositadamente, por uma grande percentagem de sujeitos para os quais a actividade profissional não é, de facto, central (Beutell & Brenner, 1986; Hardesty & Betz, 1980; Schmitt & Mellon, 1980), não é menos curioso constatar que a centralidade do trabalho parece não estar a ser colocada em causa pela crescente valorização de outras actividades, como descrevem as estatísticas do ISSP (ICS/UL, 1999) para vários países europeus e, em particular, para Portugal.

A própria população de adolescentes e jovens adultos portugueses está a valorizar cada vez mais aspectos como a qualidade de vida, a autonomia, a participação e a realização pessoal, sobretudo desde a entrada de Portugal na antiga CEE - 1986 (Fonseca, 1993). E autores como Daniel Sampaio (1993, 1996) referem que os jovens de hoje valorizam a música, o desporto, as viagens, as férias, isto é, os tempos livres. São actividades que vivem essencialmente do relacionamento interpessoal e influenciam a definição de um estilo de vida.

No entanto, tal como já salientámos nas estatísticas do ISSP, também os adolescentes e jovens adultos portugueses não deixam de valorizar a actividade profissional (apesar de, em alguns casos, ainda não a desempenharem), valorização essa que assume até um carácter intrínseco (Fonseca, 1993). Segundo Ferreira de Almeida (1990 *in* Fonseca, 1993), é bastante claro que o trabalho continua a ser uma referência importante, apesar de ver a sua centralidade partilhada com outras actividades, tais como a vida social e o lazer.

Assim, faz sentido continuar a falar em valorização profissional, pelo menos no caso português, e na sua posição relativa face à valorização das demais actividades desempenhadas. É que, ao lado dos valores profissionais, começam a surgir outros valores não necessariamente concorrentes, mas que podem inclusivamente ser conciliados, no sentido de o trabalho ser uma actividade que contribui, acima de tudo, para um estilo e qualidade de vida.

2.3.2. O processo de tomada de decisão e o papel da intervenção vocacional

A valorização que as pessoas fazem das várias dimensões da sua vida influencia as suas decisões (Brown & Crace, 1996; Super, 1970; Vondracek *et al*, 1986); já tivemos inclusivamente oportunidade de ver como os valores profissionais influenciam as opções/projectos vocacionais e qual a direcção dessa influência.

Mas para percebermos qual o papel da valorização profissional e não profissional nas decisões que se tomam ao longo da vida, é essencial falarmos não só do processo de tomada de decisão vocacional (que não se prende forçosamente aos contextos escolar e profissional, e que, enquanto processo, pode ser transferido para outros contextos), mas também da própria intervenção/orientação vocacional (que vê o seu objectivo básico redefinido e expandido).

Vários autores integram os valores e os valores profissionais nos seus modelos acerca dos processos de tomada de decisão e de intervenção/orientação vocacional, mas será em torno de três abordagens, que consideramos de referência, que iremos compreender a valorização como elemento desses processos: a de Martin R. Katz (1973a, 1973b, 1979), por ser de certo modo clássica, mas sobretudo por se mostrar ainda actualizada no modo como ilustra a tomada de decisão, e como coloca objectivos à orientação vocacional; a de Donald E. Super (1983, 1984a, 1990), por ser uma das mais compreensivas do desenvolvimento vocacional e humano, e por conseguir ver a valorização alargada ao *life-span/life-space*; a de Duane Brown (1988 *in* Brooks, 1990; Brown, 1995; Brown & Brooks, 1991; Brown & Crace, 1996), pelo seu carácter recente, e por ser uma das abordagens que vê nos valores e valores profissionais o fundamento das decisões e de todo o desenvolvimento.

Katz (1973a) apresenta a tomada de decisão como um processo activo de i) exploração dos valores (*Values*), ii) recolha e utilização de informações sobre o mundo profissional (*Information*), iii) interpretação dos dados/informações e previsão das suas implicações

(*Prediction*) e iv) planeamento vocacional (*Planning*). Ao longo deste processo a pessoa vai descobrindo desejos, interesses, capacidades, ..., mas mais fundamentais são, por um lado, a definição de um 'universo de valores' tornado consciente (*true universe of examined values* - Katz, 1979: 92), e, por outro, a organização da informação que se recolhe no/do mundo profissional. A própria intervenção vocacional "must include not only individual values but information about options" (Katz, 1973b: 119).

No quadro 4, vemos como a tomada de decisão é acompanhada por um processamento de informação, tornando-a um processo essencialmente cognitivo.

Quadro 4: Processo de tomada de decisão e processamento de informação, segundo Katz (1973a, 1979).

Sistemas do processo de tomada de decisão	Tarefas do processo de tomada de decisão	Componentes do processamento de informação	Tarefas do processamento de informação
Variedade Valores	i) Tomar consciência dos valores; ii) Clarificar e especificar o seu significado.	Saber que informação precisamos	i) Clarificação dos valores; (leva a saber que informação é para nós relevante).
Informação	iii) Conhecer as várias opções profissionais; iv) Avaliar até que ponto a informação acerca dessas opções é suficiente e actual.	Conseguir a informação que queremos	ii) Procura de informação.
Previsão	v) Prever os efeitos das escolhas entre opções no planeamento vocacional e no projecto de vida.	Utilizar a informação	iii) Interpretação, integração e gestão da informação de modo a que cada item informativo seja mais ou menos visível na decisão consoante seja mais ou menos importante.
Planeamento	vi) Justificar as escolhas e decisões à luz dos valores e da informação acerca das opções profissionais.		

A pessoa vai construindo 'tentativas de decisão' (conceito similar ao de 'tentativa de escolha' de Ginzberg, Ginzburg, Axelrad e Herma) e reconstruindo-as à medida que continuamente explora valores, utiliza informação, prevê e planeia (Katz, 1973a). É, por isso,

fácil vermos o impasse daquele que, não conhecendo os seus valores, não sabe que informação é para si importante, pondo em prática uma deficiente procura de informação que não vai conseguir integrar; ou daquele que, conhecendo os seus valores, não utiliza eficientemente a informação. Em ambos os casos dificilmente chegaríamos àquilo que Katz chama de *'informed and rational decision'* (Katz, 1979: 92), isto é, a uma decisão fundamentada. A intervenção passaria, no primeiro caso, pelo desenvolvimento de uma competência de clarificação dos valores, a qual iria conduzir a uma consciência da informação importante a obter, e, no segundo caso, pelo desenvolvimento de uma competência de interpretação, integração e gestão de informação.

O processo de tomada de decisão vive, então, dos valores e da informação (Katz, 1979), que, enquanto elementos integrados, conduzem à previsão e ao planeamento. Neste sentido, a escolha vocacional é, antes de mais, uma escolha entre valores (Katz, 1973b) e uma estratégia para adquirir e processar informação (Katz, 1963 *in* Katz, 1973a).

Em 1983, Super propõe um modelo de avaliação desenvolvimental que ilustra o processo de tomada de decisão em quatro passos: (i) o primeiro é um passo de diagnóstico preliminar; (ii) o segundo aprofunda análises da centralidade do trabalho (incluindo-se aqui a análise de outros valores que não só os profissionais), da maturidade vocacional, das capacidades e potencialidades, dos interesses, das informações sobre o mundo de trabalho e profissões preferidas; (iii) o terceiro reúne todos os dados e informações disponibilizados pelos passos anteriores, e integra-os no sentido de prever uma relação entre a pessoa e determinadas actividades profissionais e não profissionais; e (iv) o quarto 'chama' a pessoa à discussão e à consciência do que foi feito e conseguido, à sua aceitação ou revisão, ao planeamento vocacional circunscrito a um projecto de vida, e à tomada de decisão propriamente dita (Quadro 5).

Quadro 5: Modelo de avaliação desenvolvimental de Super.

Modelo de Avaliação Desenvolvimental	
<p>Passo 1. PREPARAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Organização da Informação Disponível B. Entrevista Inicial C. Avaliações Preliminares <p>Passo 2. APROFUNDAMENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Centralidade da Actividade Profissional <ul style="list-style-type: none"> 1. Importância Relativa dos diversos Papéis <ul style="list-style-type: none"> a. Actividades de Estudo b. Actividade Profissional c. Lar e Família d. Actividades Sociais e Comunitárias e. Actividades de Lazer 2. Valores procurados em cada Actividade B. Maturidade Vocacional <ul style="list-style-type: none"> 1. Competências de Planeamento 2. Comportamentos/Atitudes de Exploração 3. Competências de Tomada de Decisão 4. Informação <ul style="list-style-type: none"> a. Mundo do Trabalho b. Grupo Profissional de Preferência c. Outras Actividades 5. Realismo C. Aptidões e Potencialidades D. Interesses e Actividades 	<p>Passo 3. AVALIAÇÃO DE TODOS OS DADOS</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Revisão dos Dados Recolhidos B. Centralidade da Actividade Profissional C. Maturidade Vocacional D. Confronto e Previsão <ul style="list-style-type: none"> 1. O Indivíduo e a Actividade Profissional 2. O Indivíduo e as Actividades Não Profissionais E. Planeamento da Reflexão e Discussão da Avaliação com o Orientando, a Família, e/ou outros. <p>Passo 4. ORIENTAÇÃO</p> <ul style="list-style-type: none"> A. Confronto/Integração e Discussão B. Revisão ou Aceitação da Avaliação C. Integração Activa pelo Orientando <ul style="list-style-type: none"> 1. Compreender o Actual e os Futuros Estádios de Desenvolvimento 2. Compreender o Significado do Trabalho e de Outros Papéis Sociais 3. Explorar para o Desenvolvimento? 4. Explorar para a Cristalização? 5. Explorar para a Especificação? 6. Definir a Formação Profissional e/ou Objectivos Profissionais? 7. Procurar Actividades de Auto-Realização? D. Discussão das Implicações das Decisões e Planeamento <ul style="list-style-type: none"> 1. Planeamento 2. Implementação/Concretização 3. Acompanhamento, Apoio e Avaliação

Adaptado de Super, 1983

Como vemos, Super (1983) sugere a análise da centralidade do trabalho (*Work Salience*) como a primeira das análises, isto porque ela revela qual a importância relativa dos papéis/actividades e dos contextos; e todo o processo de tomada de decisão deve ter em conta esta valorização, pressupondo-se que os papéis mais valorizados irão ser mais salientes no estilo de vida, quer em termos de tempo despendido, quer de envolvimento: as duas dimensões que operacionalizam a importância relativa dos papéis no *life-span/life-space* (Super, 1980).

Por isso, torna-se necessário conhecer, antes de mais, a valorização que a pessoa faz dos diferentes papéis, pois é em função dessa valorização que o processo de tomada de

decisão e a própria intervenção/orientação vocacional assumem uma certa direcção. Se a actividade profissional for valorizada (*work-oriented persons*), faz sentido avançarmos para o conhecimento dos valores profissionais (de modo a sabermos se essa valorização é mais intrínseca ou extrínseca, e aqui o processo de tomada de decisão e a intervenção/orientação vocacional assumem, mais uma vez, diferentes direcções) e do nível de maturidade vocacional. Se a actividade profissional não for valorizada (*non-work-oriented persons*), as avaliações dos valores profissionais, dos interesses vocacionais e das capacidades e potencialidades para o desempenho de determinadas profissões pouco têm a oferecer (Nevill & Super, 1988). Também os níveis de maturidade vocacional não são aqui relevantes (Super, 1983), já que existe uma correlação directa entre maturidade vocacional e centralidade do trabalho (Super & Nevill, 1984), que não implica que baixos níveis de maturidade vocacional indiquem necessariamente falta de preparação para tomar uma decisão (Super, 1990). Será, então, muito mais importante vermos até que ponto outros papéis e actividades conseguem concretizar valores, interesses, capacidades, ..., que não são, de facto, relativos ao contexto profissional (Super, 1984a, 1990).

É, portanto, da análise da centralidade do trabalho que vemos os outros passos serem construídos, logo o significado e importância atribuídos aos vários papéis/actividades, e, mais particularmente, os valores e sistemas de valores, irão nortear a tomada de decisão e, em última instância, a definição de um estilo e projecto de vida.

Principalmente influenciada pelos trabalhos de Rokeach e de Super, a abordagem de Brown centra-se nos valores, pressupondo-os como o construto cognitivo mais influente no comportamento e na definição da importância relativa que os vários papéis/actividades representam na vida de uma pessoa (Brown, 1988 *in* Brooks, 1990), bem como no estabelecimento de objectivos para esses papéis/actividades (Brown, 1995). Tal como Super,

Brown considera que os valores não são somente profissionais (Brown & Crace, 1996), referindo-se também aos diferentes papéis/actividades e contextos de vida (Brown, 1995; Brown & Crace, 1996).

Embora não fale propriamente em processo de tomada de decisão, Brown esclarece que tarefas são essenciais na análise dos valores para que, por um lado, a análise de outros construtos seja possível (Brown & Brooks, 1991) e, por outro, a decisão vocacional seja bem sucedida (Brown, 1995; Brown & Brooks, 1991).

Quadro 6: Análise dos valores, segundo Brown (1995; Brown & Brooks, 1991).

Fases	Tarefas	Objectivos
Clarificação dos valores	<p>Cristalizar valores - identificar e conhecer o seu significado e importância;</p> <p>Hierarquizar valores - organizá-los em sistemas por grau relativo de importância;</p> <p>Construir uma lista de todos os valores cristalizados e hierarquizados;</p> <p>Discutir as implicações que os valores têm para as escolhas e decisões profissionais e não profissionais.</p>	Desenvolvimento da autoconsciência
Integração das informações sobre os valores com outra informação disponibilizada ao longo do processo	Confrontar a lista de valores com informações sobre os interesses e as capacidades.	
Determinação da natureza da interacção entre papéis/actividades desempenhados	<p>Listar todos os papéis/actividades desempenhados;</p> <p>Estimar o montante de tempo (por semana ou mês) despendido em cada um dos papéis;</p> <p>Identificar quais os valores concretizados pelos papéis e pela sua interacção;</p> <p>Identificar papéis conflituosos (aqueles que reduzem o tempo despendido nos papéis que iriam concretizar valores importantes);</p> <p>Identificar papéis compensatórios (aqueles que concretizam os valores que os papéis que o deveriam fazer não fazem);</p> <p>Identificar papéis sinérgicos (aqueles que concretizam valores conjuntamente);</p> <p>Identificar conflitos internos - intra-papéis (são conflitos entre vários actores cujo desempenho se relaciona com o mesmo papel).</p>	<p>Identificação de eventuais causas de insatisfação, desmotivação e pouca realização pessoal.</p> <p>Identificação de causas dos conflitos entre papéis (e.g.: trabalho e família; trabalho e lazer).</p>
	Confrontar a actividade profissional com outras actividades, nomeadamente no modo como conseguem concretizar os valores listados.	

Como vemos no quadro 6, a análise e avaliação dos valores deve incluir (i) a clarificação dos valores, isto é, a sua cristalização e hierarquização, (ii) o confronto dos valores com outros construtos, e (iii) a determinação da natureza da relação estabelecida entre os vários papéis/actividades desempenhados, relação essa que pode ser sinérgica, compensatória ou conflituosa (Brown, 1995; Brown & Brooks, 1991), fazendo lembrar a terminologia de Super (1983) acerca também da interacção entre papéis.

Por seu turno, a decisão irá fundamentar-se na análise dos valores e no conhecimento acerca das opções vocacionais, e a sua qualidade irá depender do grau de 'clareza' desses valores e dessas informações (Brown, 1995). Assim, deficiências na realização das tarefas propostas e/ou no conhecimento das opções vocacionais podem comprometer a decisão (Brown, 1988 *in* Brooks, 1990; Brown, 1995).

Neste sentido, a análise dos valores fundamenta as decisões e, por isso, é um elemento essencial na intervenção/orientação vocacional (Brown & Brooks, 1991).

Partindo da análise dos valores (Super, 1983) ou centrando-se nela (Brown, 1995; Katz, 1973a, 1979), os diferentes modelos vão contribuindo para um esclarecimento do papel dos valores e dos valores profissionais no processo de tomada de decisão, sendo sempre mais construtivo procurarmos a sua integração, ainda que, por vezes, seja mais fácil observarmos as suas diferenças e colocá-los em oposição.

Na figura 2, propomos uma integração entre as três abordagens, que iremos discutir e fundamentar.

Como vemos, o modelo de Super é colocado no centro da integração, já que para além de ser o mais amplo – alarga o processo de tomada de decisão a outros contextos que não só o escolar e profissional (consequência do *life-space*), e não o restringe a um processo quase meramente cognitivo (Super, 1983) –, possui mais características em comum com os outros

A Development Assessment Model

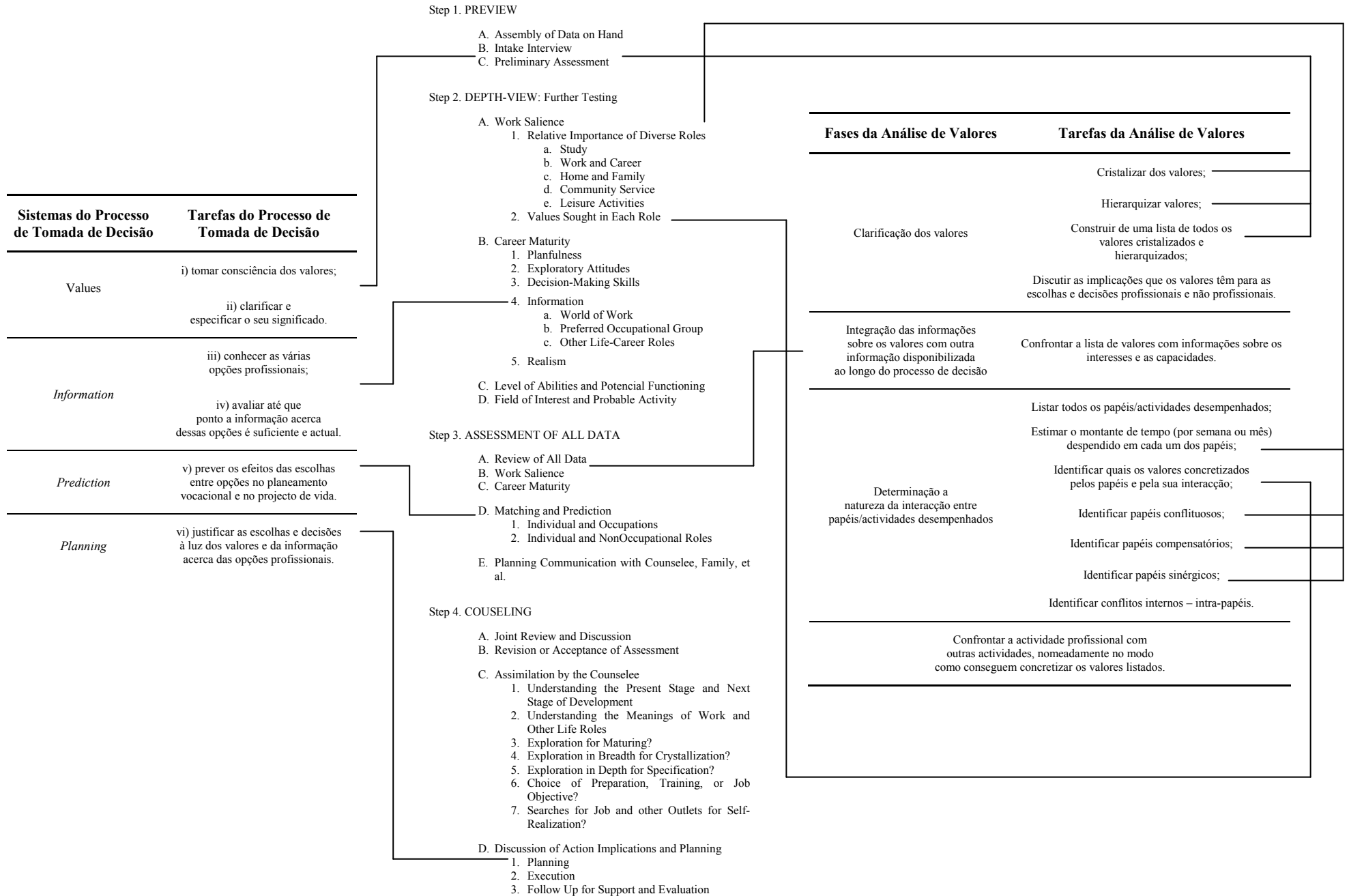


Figura 2: Integração dos modelos de Katz, de Super e de Brown acerca do processo de tomada de decisão e de intervenção vocacional.

dois modelos, do que estes dois entre si.

São bastante claras as relações que se estabelecem entre os quatro sistemas de Katz e os quatro passos de Super – ainda que Katz se fique pelo contexto escolar e profissional, e entre o modelo de Brown e o segundo passo do modelo de Super – nomeadamente no modo como aprofunda a análise das interacções dos papéis.

Nesta visão integrada, sobressaem dois aspectos importantes: primeiramente, é de realçar a importância dos valores e valores profissionais e da sua análise para a tomada de decisão. Rosenberg (1957 *in* Zunker, 1998: 292) diz-nos que “a escolha vocacional é baseada em valores, os quais são os princípios que norteiam os indivíduos no tomar de decisões”. Não é, portanto, surpreendente que a análise dos valores e dos valores profissionais seja de grande importância no processo de tomada de decisão (Brown & Crace, 1996; Katz, 1979; Pitz & Harren, 1980; Post-Kammer, 1987; Seligman, 1980; Super, 1970; Vondracek *et al*, 1986). Há estudos que o comprovam (Hurt & Holen, 1976) e Gable e Pruzek (1971 *in* Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991) chegam mesmo a referir-se à avaliação dos valores como uma das mais ricas e promissoras abordagens ao desenvolvimento vocacional.

No entanto, não podemos esperar que os valores e os valores profissionais consigam *de per se* fornecer a fundamentação necessária a uma decisão vocacional. Uma vez avaliados, eles necessitam de ser integrados com informações da análise de outros construtos (Brown & Brooks, 1991; Descombes, 1980). Isto é algo que nos faz lembrar a noção de ‘compromisso dinâmico’ de Ginzberg (1972), e que é proposto pelos modelos de Brown e de Super ao sugerirem o confronto e a integração de valores, interesses e capacidades, e uma discussão das suas implicações para a decisão e planeamento vocacionais.

Um outro aspecto sugerido pela integração, é o facto de a decisão vocacional não contar apenas com os valores profissionais. Como já vimos, as pessoas valorizam outras dimensões/actividades da sua vida que não só a profissional; podemos mesmo dizer que os

valores filtram todos os aspectos da vida (Super, 1984b), influenciando as decisões vocacionais e as decisões relativas a outros contextos (Brown & Crace, 1996), daí que a análise dos valores por contexto seja pertinente (Descombes, 1980), contribuindo para a compreensão da pessoa (Super, 1982) e do modo como ela toma decisões ao longo da vida. Se é fácil percebermos como a escolha de uma profissão direcciona a vida profissional, define o estilo de vida de uma pessoa, e como tem consequências na vida desta em geral, não é menos fácil vermos que a decisão vocacional e o próprio processo de tomada de decisão não se restringem aos contextos escolar e profissional: eles têm um importante papel no construir de um percurso (história de vida), mas, acima de tudo, no planear de um projecto que respeita a todos os contextos de vida.

Deste segundo aspecto, surgem algumas considerações importantes a fazer, que não estão explícitas na integração proposta, mas que estão nela implícitas.

A partir do momento em que nos apercebemos que as pessoas não valorizam apenas a vida profissional, as noções de vocação e de carreira redefinem-se, passando a focar todas as dimensões da vida humana (Gysbers & Moore, 1975) e a ilustrar o desenvolvimento no *life-span/life-space* (Super, 1984a, 1990).

“Work roles, work settings, and work-related events are important in the lives of individuals, but they should not be seen in isolation from other important life roles, settings and events. Nor should they be isolate and fragmented in time and space so that the focus is on only certain periods of an individual’s life. Instead, work-related concerns need to be placed in the context of the total time span of human development so that they can be better understood.” (Gysbers & Moore, 1975: 315).

Há um significado tradicional de ‘carreira’ que muito dificilmente será desligado do termo: é o de um itinerário profissional percorrido ou a percorrer. Mas, já em 1975, Gysbers e

Moore propõem que o seu significado se estenda às demais dimensões que não somente a profissional, entendendo-a, tal como Super, como o próprio desenvolvimento e projecto de vida. Redefinida deste modo, a carreira “oferece uma perspectiva compreensiva e integrada” do desenvolvimento humano ao longo da vida (Gysbers & Moore, 1975: 315).

Ora, entendendo a intervenção/orientação vocacional como uma intervenção para o desenvolvimento humano (Campos, 1988; Hansen, 1972), também ela se estende ao *life-span/life-space*. É o caminhar de uma perspectiva vocacional, no sentido restrito do termo, para uma perspectiva centrada na vida (Gysbers & Moore, 1975). A intervenção/orientação vocacional vê a sua acção e objectivo reorientarem-se para o planeamento e construção da carreira, isto é, do projecto de vida, considerando que as várias decisões tomadas no contexto escolar e profissional vão reflectir-se nesse planeamento e construção.

Para tal, ela precisa de ver a tomada de decisão como processo de desenvolvimento de competências pessoais, que podem ser transferidas para outros contextos que não só o escolar e profissional. A intervenção/orientação centrar-se-á, então, nos conteúdos da decisão, mas, acima de tudo, no seu processo (Katz, 1973a, 1979), pois é este que pode efectivamente ser transferido no tempo (aplicando-se em situações futuras) e no espaço (transferido-se de contexto para contexto).

Centrada no processo, a intervenção/orientação vocacional possui, então, dois objectivos gerais: promover o desenvolvimento vocacional da pessoa, pela aquisição de uma competência de autonomia, responsabilidade e segurança emocional na decisão vocacional (Harrington, 1997; Imaginário & Campos, 1987), e promover o seu desenvolvimento global, pela aquisição de uma competência de autonomia, responsabilidade e segurança emocional na construção e reconstrução dos itinerários vocacionais integrados nos “seus próprios projectos de vida” (Duarte, 1994/95: 141). Já em 1973, Katz (1973a) lembrava que o principal

objectivo da intervenção era o encorajar da liberdade e do desenvolvimento de competências (1973b), propondo o processo de tomada de decisão e a própria intervenção/orientação vocacional como processo educativo não meramente instrutivo, mas sobretudo de aprendizagem activa (Katz, 1979).

Com isto, a intervenção/orientação vocacional não pretende propriamente descobrir a vocação das pessoas (Campos, 1989), nem as 'ensinar' a tomar uma 'boa' decisão (Imaginário & Campos, 1987), mas antes (i) criar condições para que a decisão vocacional seja bem tomada (Imaginário & Campos, 1987), de modo a esta ter maior probabilidade de ser também uma 'boa' decisão, e (ii) apoiar a (re)construção dos itinerários e projectos vocacionais (Campos, 1989; Imaginário & Campos, 1987), que são parte integrante dos próprios projectos pessoais.

Considerando a valorização como ponto de partida da decisão, também é possível trabalhá-la e colocá-la ao serviço da (re)construção do projecto de vida: se, por um lado, interessa desenvolver uma competência para clarificar e identificar valores, como nos dizem Katz (1973a), Super (1983), e Brown (1995), e outros autores (Mitchell, 1978; Zunker, 1998), por outro, interessa igualmente desenvolver uma competência para traduzir valores em objectivos (Brown, 1995; Varenhorst, 1979).

Rosenberg (1957 *in* Zunker, 1998) já dizia que os valores eram influentes no determinar dos objectivos de vida; e, muito recentemente, Brown (1995), cujo modelo participa da nossa integração, salienta que os valores são a base do estabelecimento dos objectivos, quer a curto quer a longo-prazo. Varenhorst (1979) consegue efectivamente reunir estas ideias no desenvolvimento de uma competência paralela à de clarificação e hierarquização dos valores: uma competência para converter esses valores em objectivos profissionais e não profissionais, a qual pode e deve ser promovida no decurso do processo de tomada de decisão e da intervenção/orientação vocacional. Nesta 'conversão' assume

particular importância o estabelecimento de objectivos de e para a vida, que, partindo dos sistemas de valores e valores profissionais, contribui para a definição de um sentido para a própria vida (Warnath, 1975), lembrando a intervenção para além do desenvolvimento vocacional, isto é, para o desenvolvimento humano.

Por conseguinte, o desafio será entendermos a tomada de decisão vocacional e a intervenção/orientação vocacional como um processo de aprendizagem e desenvolvimento de competências para 'decidir bem', e, fazendo partir esse processo da valorização profissional e não profissional, reorientá-lo para a construção de um sentido de e para a vida, que no fundo está expresso no projecto de vida.

2.3.3. Implicações teórico-práticas

A abordagem que fizemos da valorização profissional no *life-span/life-space*, traz consigo algumas implicações teórico-práticas que importa reunir. Esta reunião pretende justificar as integrações a que nos propomos nesta parte teórica, mas, acima de tudo, pretende formar um quadro conceptual que ilumine não só futuras produções teóricas e empíricas acerca da valorização profissional e não profissional, mas também a actual intervenção vocacional a ela circunscrita.

A ideia fundamental que deve estar presente é a de que os valores e os valores profissionais são construtos que acompanham o desenvolvimento no *life-span/life-space* (Ginzberg, 1984; Super, 1984a; Vondracek *et al*, 1986), pois é a partir daqui que o nosso quadro conceptual se vai dinamizando.

Recuperando, por um lado, a integração dos trabalhos de Super, de Katz e de Sverko (Ponto 2.3.1.) e, por outro, a integração dos modelos de Katz, de Super e de Brown

(Ponto 2.3.2.), surgem duas implicações teórico-práticas que consideramos pertinentes: uma mais conceptual, acerca da valorização e da centralidade enquanto processos aplicáveis às várias dimensões da vida, e outra mais de intervenção, acerca da análise da centralidade do trabalho como ponto de partida do processo de tomada de decisão.

Entendendo a valorização como processo de atribuição de importância, e a centralidade como o nível de importância relativa atribuída, é possível criarmos critérios que as distingam, mas que também as integrem.

Como vimos, a actividade profissional pode ser valorizada intrínseca e/ou extrinsecamente ou não valorizada - 3 categorias de atribuição de importância - (Katz, 1973b; Super, 1973, 1974), e pode ser mais ou menos central - vários níveis de importância relativa atribuída - (Sverko, 1989) (Figura 3).

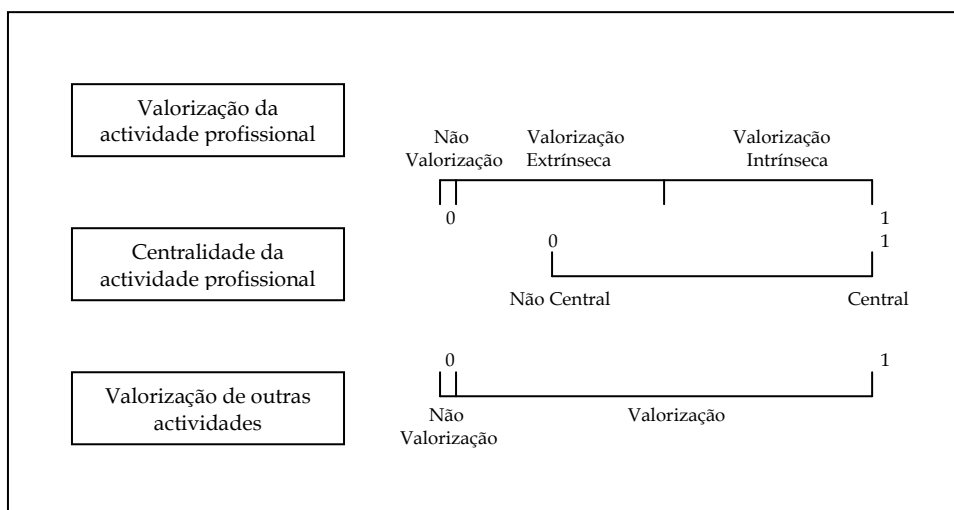


Figura 3: Valorização e centralidade da actividade profissional.

A representação da valorização e da centralidade profissionais mostra-nos que a não centralidade da actividade profissional não implica necessariamente a sua não valorização, e

que a sua valorização não é inversa à valorização das outras actividades, já que estas não estão representadas como um pólo oposto à actividade profissional, mas sim numa escala paralela.

Isto é algo que Katz, Super e Sverko não referem, mas que se subentende nas suas abordagens e na integração que delas fazemos. É algo que propomos teoricamente, fundamentando-nos não só nos seus modelos, mas também nas estatísticas do ISSP (ICS/UL, 1999), já aqui apresentadas, as quais vão no sentido de esta proposta ser uma evidência no caso particular de Portugal.

Esta dinâmica da valorização e da centralidade profissionais traz, por sua vez, implicações para a intervenção, nomeadamente quando consideramos a análise da centralidade do trabalho como ponto de partida do processo de tomada de decisão e da própria intervenção/orientação vocacional.

Considerando a intervenção vocacional como um processo não meramente orientado para a vida profissional, devemos então especificar os passos para a análise dos valores profissionais e não profissionais, em função da valorização e da centralidade da actividade profissional (Quadro 7).

Deste esquema podemos extrair algumas constatações:

- i) quando a actividade profissional é central, a consideração de outras actividades como potenciais ‘concretizadoras’ de valores não é negligenciada;
- ii) quando a actividade profissional é valorizada, a análise contempla ambos os valores profissionais e não profissionais;
- iii) quando a actividade profissional não é valorizada, a análise dos valores profissionais torna-se dispensável;
- iv) quando analisamos a valorização e a centralidade das diferentes actividades e estabelecemos objectivos em função delas, devemos ponderar as suas consequências na definição do projecto de vida.

Quadro 7: Passos na análise da valorização e da centralidade da actividade profissional.

1. Análise da valorização e da centralidade da actividade profissional		
A actividade profissional é central, logo valorizada	A actividade profissional não é central	
	A actividade profissional é valorizada	A actividade profissional não é valorizada
2. Análise dos valores profissionais, da sua natureza (mais ou menos intrínseca/extrínseca), e da sua hierarquia e organização em sistemas	2. Análise dos valores profissionais e não profissionais, da sua natureza e da sua hierarquia e organização em sistemas	2. Análise dos valores não profissionais, da sua natureza e da sua hierarquia e organização
3. Análise da relação dos sistemas de valores profissionais com outros sistemas de valores	3. Análise da relação entre esses sistemas	3. Análise da relação entre as diferentes actividades valorizadas, e entre estas e a actividade profissional, para sabermos como os sistemas de valores podem ser concretizados nessas actividades
4. Análise da relação da actividade profissional com outras actividades, para sabermos até que ponto os sistemas de valores podem ser concretizados numa profissão ou noutra actividade	4. Análise da relação entre a actividade profissional e as outras actividades valorizadas, para sabermos como os sistemas de valores podem ser concretizados nas actividades valorizadas	
4./5. Estabelecimento de objectivos e implicações para o projecto de vida		

Este esquema refere-se apenas à análise da valorização e da centralidade da actividade profissional como ponto de partida da tomada de decisão e da intervenção vocacional, e deve ser entendido no quadro da integração das abordagens de Katz, de Super e de Brown.

Neste sentido, e recuperando a integração proposta, a escolha vocacional é, antes de mais, uma escolha entre valores (Brown, 1995; Katz, 1973b), que leva a pessoa, por um lado, a identificar a sua vocação como algo direccionado mais para o trabalho ou mais para outras actividades (e.g.: vocação para a vida familiar, ...) (Super, 1984a), por outro lado, a procurar e a concretizar valores nessas actividades (Super, 1984b), e, por último, a definir/construir um determinado estilo (Katz, 1973b) e projecto de vida (Super, 1980).

2.4. Conclusão

Ilustrando o desenvolvimento vocacional e humano no contínuo do ciclo de vida, entendemos os valores e os valores profissionais como construtos desenvolvimentais, que, enquanto influentes e influenciados, acompanham o próprio desenvolvimento global, e que estão, portanto, directamente implicados na formação da personalidade e na construção de um projecto profissional e de vida.

A abordagem da valorização profissional alargada ao *life-span/life-space* leva-nos a reconsiderar a tradicional centralidade da actividade profissional, e a desmistificar a descentralização profissional, no sentido de esta não implicar necessariamente a desvalorização do trabalho, mas apenas relativizar a sua importância face a outras actividades. Por exemplo, os adolescentes e jovens adultos portugueses estão a valorizar o relacionamento interpessoal – valor essencialmente concretizado por actividades não profissionais –, a qualidade de vida, a autonomia e a realização pessoal, mas isto sem que o trabalho seja propriamente desvalorizado.

Esta noção de que o trabalho é apenas um dos contextos vitais de desenvolvimento, e de que os valores podem ser concretizados no desempenho de múltiplos papéis, que não somente o de trabalhador (Super, 1953, 1984b), vem fazer com que a vocação se descentre do contexto profissional e se estenda aos demais contextos de vida (Warnath, 1975), e que a carreira passe a reflectir os vários papéis que tomam lugar no ciclo vital (Super, 1984a, 1990), definindo-se mais como *um* projecto de vida do que propriamente como *o* itinerário profissional percorrido ou a percorrer.

Tendo por base esta redefinição, assistimos a uma reorientação da própria orientação vocacional, enquanto intervenção para o desenvolvimento humano, que se preocupa, acima de tudo, com o desenvolvimento de competências de decisão e de estabelecimento de

objectivos para um projecto profissional e de vida, sendo este um reflexo da valorização que as pessoas fazem dos vários papéis/actividades e contextos ao longo do ciclo vital, definindo, por conseguinte, um determinado estilo e qualidade de vida.

3. Estudo empírico sobre valores profissionais em contexto escolar

3.1. Introdução

A parte prática desta investigação dedica-se ao estudo dos valores profissionais num dos contextos de desenvolvimento mais importantes da adolescência e do início da idade adulta: a escola, junto de uma amostra de alunos portugueses dos 9º e 11º anos de escolaridade.

Por um lado, podemos facilmente observar que a revisão bibliográfica que fizemos contempla poucos estudos acerca da valorização que a população portuguesa e, mais particularmente, a população jovem portuguesa faz da vida profissional, o que constitui um incentivo ao desenvolvimento de um estudo sobre valores profissionais junto de adolescentes e jovens adultos portugueses. Por outro lado, os 9º e 11º anos de escolaridade são, respectivamente, anos de decisão vocacional e de reorganização e avaliação das decisões tomadas, daí que os alunos estejam preocupados com questões de natureza vocacional, nas quais os valores profissionais estão certamente implicados.

Estas são duas das razões que justificam a pertinência do presente estudo.

Ao longo da parte teórica, vimos ainda que os adolescentes e jovens adultos portugueses estão a atribuir mais importância ao relacionamento interpessoal e às actividades que proporcionam autonomia, realização pessoal e que se prendem com a definição de um estilo e qualidade de vida, continuando a valorizar o trabalho enquanto actividade que pode efectivamente contribuir para a concretização dessas dimensões e actividades consideradas importantes.

Esta dinâmica da valorização profissional e não profissional só agora começa a ser estudada. Trata-se, no fundo, da emergência de um novo quadro de valores e valores profissionais que merece toda a atenção no estudo que se segue.

3.2. Objectivos e hipóteses

O objectivo geral deste estudo é a avaliação dos valores profissionais numa amostra de alunos dos 9º e 11º anos de escolaridade de escolas do Porto e Grande Porto. Para tal, formulámos como objectivos específicos:

- i) a construção de um instrumento de avaliação dos valores profissionais adaptado à população portuguesa, e o estudo das suas qualidades psicométricas;
- ii) a caracterização da amostra, nomeadamente em termos da importância relativa que atribui à actividade profissional;
- iii) a caracterização e a análise do perfil de valores profissionais da amostra global;
- iv) a avaliação e a análise de diferenças nos perfis de valores profissionais dos alunos em função das variáveis sexo, nível de escolaridade, opção/projecto vocacional e participação em intervenção vocacional.

Por sua vez, as hipóteses deste estudo referem-se unicamente ao quarto objectivo específico.

No ponto 2.2.3., tivemos oportunidade de ver que diferenças se têm encontrado no perfil de valores profissionais em amostras de estudantes, considerando variáveis como o sexo, o nível de escolaridade e a opção/projecto vocacional. É, então, partindo das formulações teórico-práticas apresentadas para cada uma dessas variáveis, que construímos as seguintes hipóteses:

Hipótese #1: em função do sexo, esperamos, por um lado, encontrar diferenças em relação a valores profissionais “tipicamente masculinos e femininos”, e, por outro, encontrar um perfil de valores profissionais do tipo andrógino;

Hipótese #2: em função do ano de escolaridade, esperamos encontrar uma maior valorização do êxito profissional nos alunos do 11º ano;

Hipótese #3: ainda em função do ano de escolaridade, esperamos encontrar uma maior diferenciação entre valores profissionais no perfil dos alunos do 11º ano, no sentido de vermos reforçada a importância relativa do valor mais importante e do valor menos importante em relação ao 9º ano;

Hipótese #4: em função da opção/projecto vocacional, esperamos encontrar diferenças entre perfis de valores profissionais, nomeadamente no sentido de os alunos valorizarem mais as dimensões directamente relacionadas com a formação em que estão interessados;

Hipótese #5: ainda em função da opção/projecto vocacional, esperamos encontrar uma maior diferenciação intra-perfil de valores profissionais nos alunos do 11º ano, visto possuírem já dois anos de formação no agrupamento de estudos secundários que escolheram.

Quanto à última variável referida no quarto objectivo, não encontramos nenhum estudo acerca das relações entre a participação em orientação vocacional e o perfil de valores profissionais. Apenas nos apercebemos, pela revisão bibliográfica acerca do processo de tomada de decisão (Ponto 2.3.2.), que a intervenção/orientação vocacional pode desempenhar um papel importante no apoio à definição e construção de um projecto profissional e de vida. Assim, baseando-nos neste pressuposto teórico, construímos uma última hipótese:

Hipótese #6: em função da participação em orientação vocacional, esperamos encontrar uma maior valorização das dimensões que se prendem, pelo menos teoricamente, com a construção de um projecto de vida (estilo de vida, qualidade de vida, ...), pelos alunos que foram alvo de intervenção vocacional.

3.3. Metodologia

3.3.1. Amostra

A amostra foi seleccionada aleatoriamente em cinco escolas do ensino básico e/ou secundário da área do Porto e Grande Porto (Anexo 1), e os três grandes níveis sócio-económicos encontram-se igualmente representados (Anexo 2, quadro 4)⁽⁵⁾. É constituída por 338 alunos com idades entre os 14 e os 21 anos (M = 15,87; DP = 1,39): 163 (48,2%) são do 9º ano e 175 (51,8%) do 11º ano, estando estes últimos distribuídos por cursos gerais e tecnológicos dos quatro agrupamentos do ensino secundário (Quadro 8); 142 (42%) são do sexo masculino e 196 (58%) do sexo feminino; 184 (54,4%) tiveram orientação vocacional no 9º ano (Anexo 2, quadros 1, 2, 3, 5 e 6).

Quadro 8: Distribuição da amostra por nível de escolaridade, participação em orientação vocacional, sexo e opção vocacional no 11º ano de escolaridade.

9º ano		11º ano																																	
		Geral 1				Geral 2				Geral 3				Geral 4				Tecnológ. 1		Tecnológ. 2		Tecnológ. 3		Tecnológ. 4											
c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV	c/ OV	s/ OV														
♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀	♂	♀														
24	48	45	46	8	18	2	5	6	13	4	6	6	9	3	3	6	12	1	6	5	2	14	3	6	6	5	1	4	5	1	2	0	6	2	5
72	91	26	7	19	10	15	6	18	7	7	17	12	6	9	3	6	7																		
163		33				29				21				25				24		18		12		13											
		108								67																									
		175																																	
338																																			

São alunos que na sua maioria nunca reprovaram (73,1%) e cuja realização escolar é média (apenas 6,2% revela notas fracas), possuindo uma expectativa optimista para os seus

⁽⁵⁾ Para a categorização da amostra por nível sócio-económico foi utilizada a grelha NORMA, S.A.R.L. (in Gonçalves, 1997).

resultados escolares futuros (Anexo 2, quadros 7, 8 e 9). Dos 338 alunos, 27 (8,0%) pretendem começar a trabalhar e 90 alunos (26,6%) já possuem experiência numa ou mais actividades profissionais (Anexo 2, quadro 10 e 11).

Para um aprofundamento desta caracterização, estão colocados em anexo os quadros de estatísticas descritivas referentes a estas variáveis (Anexo 2), e, mais à frente, serão apresentadas outras estatísticas descritivas.

3.3.2. Instrumentos

3.3.2.1. *Questionários Sócio-Demográficos*

Construímos dois *Questionários Sócio-Demográficos* (Q.S.D.), um para o 9º ano e outro para o 11º ano (Anexo 4), com questões independentes mas interligadas, as quais encontram fundamento teórico na revisão bibliográfica.

O pré-teste, com reflexão falada, realizado com os dois questionários foi particularmente importante no refinamento da linguagem das questões e na inclusão de outras (por exemplo, as actividades de tempos livres).

Os Q.S.D. identificam um conjunto de variáveis que, quando analisadas, são pertinentes para o estudo dos valores profissionais, nomeadamente:

- i) a caracterização pessoal (sexo, idade, profissão dos pais, ...);
- ii) a situação escolar (realização escolar presente e expectativas futuras, disciplinas preferidas, ...);
- iii) o projecto vocacional (projecto vocacional do aluno pensado pelo próprio e pensado pelos seus pais);
- iv) o itinerário vocacional (decisões vocacionais já tomadas - só no Q.S.D. do 11º ano);
- v) a situação profissional (exercício ou não de uma actividade profissional, razões envolvidas nesse exercício, ...);

- vi) os interesses vocacionais e não vocacionais;
- vii) a centralidade da actividade profissional e de outras actividades no projecto de vida (actividades mais importantes e mais satisfatórias no futuro).

3.3.2.2. *Questionário sobre Valores da Vida Profissional*

O *Questionário sobre Valores da Vida Profissional* – Q.V.V.P. – (Anexo 5) foi construído a partir do *Work Values Inventory* de D. E. Super (1968) (Anexo 6).

Teoricamente, o Q.V.V.P. recupera as 6 dimensões secundárias da análise factorial de Bolton ao W.V.I. (1980) – que mantém 13 das 15 dimensões primárias do instrumento original (Anexo 7) –, e apresenta 52 itens, dos quais 33 são adaptações dos itens originais e 19 são itens novos (Anexo 8), a avaliar segundo o grau de importância numa escala de 4 pontos (1 - nenhuma importância; 4 - muito importante).

A representação teórica de uma estrutura factorial primária e outra secundária no Q.V.V.P. assenta essencialmente em duas razões.

Por um lado, várias análises factoriais realizadas a instrumentos de avaliação dos valores profissionais, sugerem que as estruturas com 6 dimensões secundárias fornecem uma melhor organização dos valores profissionais (Crites, 1961 *in* Bolton, 1980; Lofquist & Dawis, 1978; Wollack, Goodale, Wijting & Smith, 1971 *in* Bolton, 1980), e, embora Gable e Pruzek (1971 *in* Bolton, 1980) confirmem a legitimidade das 15 dimensões primárias do W.V.I., outras análises factoriais realizadas ao instrumento reduzem-no a 6 dimensões primárias (O’Conner & Kinnane, 1961 *in* Descombes, 1980), ou encontram 4 a 6 dimensões secundárias consistentes com as dimensões primárias (Hendrix & Super, 1968 *in* Super, 1973; Bolton, 1980) (Anexo 6).

Por outro lado, a pouca independência entre as 15 dimensões primárias do W.V.I. (Super, 1970, 1973; Descombes, 1980) leva O'Conner e Kinnane (1961 *in* Descombes, 1980) a caracterizarem-nas de subtis, e Super (1970) a reconhecer a utilidade de uma estrutura factorial de segunda ordem.

Por sua vez, a construção de itens novos pretende a uniformização e o aumento do número de itens em cada uma das 13 dimensões primárias do Q.V.V.P., de modo a assegurar uma maior consistência interna das mesmas, como sugerem Gable e Pruzek (1971 *in* Ben-Shem & Avi-Itzhak, 1991) e Cronbach (1970 *in* Pryor, 1980). Isto porque, se podemos perguntar se “3 items seulement suffisent pour définir (...) une «échelle»” (Descombes, 1980: 30), podemos responder que a consistência interna pode ser garantida “soit par la combinaison de plusieurs échelles, soit par l'adjonction d'items” (Gable, 1973 *in* Descombes, 1980: 33).

Assim, o Q.V.V.P. conta 4 itens por cada uma das 13 dimensões/escalas primárias (mais um item por escala que a versão definitiva do W.V.I.), organizando-as numa estrutura secundária com 6 dimensões.

Na primeira dimensão, encontramos itens relacionados com a Estimulação Intelectual, a Variedade e a Criatividade. Aqui, a possibilidade de reflectir, resolver e aprender, e a oportunidade para variar e para criar e inovar definem em conjunto uma actividade profissional desafiante. Estamos, então, perante uma dimensão que conceptualiza um Trabalho Estimulante.

A segunda dimensão reúne itens relacionados com o Altruísmo, os Colegas de Trabalho e o Êxito. A preocupação com os outros, a relação e a cooperação entre colegas de trabalho e a oportunidade de desenvolver um trabalho útil, no qual é possível melhorar resultados, apresentam um núcleo comum, onde a relação interpessoal e o desenvolvimento pessoal e profissional assumem papéis principais. Assistimos, assim, à

definição de mais uma dimensão presente na actividade profissional: a Satisfação Interpessoal.

A terceira dimensão possui itens relativos ao Salário e à Segurança do emprego. Aqui, a contrapartida económica e a segurança que a actividade profissional oferece, possuem um campo comum, no qual se revelam claramente valores subjacentes a uma dimensão: a Segurança Económica.

A quarta dimensão, possui itens das escalas Chefia e Independência. A autonomia na actividade profissional e a responsabilidade pela organização do trabalho dos outros reúnem-se na dimensão Autonomia e Responsabilidade, estando a autonomia directamente relacionada com a Independência e a responsabilidade com a Chefia.

Na quinta dimensão, identificam-se itens associados ao Ambiente de Trabalho e ao Estilo de Vida. A qualidade do ambiente de trabalho e a disponibilidade que a actividade profissional permite que o trabalhador tenha para si próprio e para os outros (vida pessoal e familiar, vida social, lazer, ...) convergem para uma dimensão que vive do tempo e do espaço: a Qualidade de Vida, estando o tempo essencialmente vinculado ao estilo de vida e o espaço ao ambiente de trabalho.

A sexta dimensão apenas contém itens da escala primária Estética, a qual assume aqui o mesmo nome da dimensão secundária: Interesses Estéticos. Esta dimensão reflecte valores estéticos, intimamente correlacionados com a arte e com a criatividade.

Esta é a conceptualização teórica das dimensões do Q.V.V.P..

O Q.V.V.P. herda o seu racional teórico do W.V.I., uma vez que a sua conceptualização deriva essencialmente desse instrumento. Assim, também o Q.V.V.P. parte do conjunto de pressupostos teóricos integrados por Super para o W.V.I.: “alguns valores são intrínsecos à actividade profissional, outros estão associados a ela de variadas formas, e outros ainda são

resultado dessa actividade” (Super, 1973: 197). Com isto, as várias dimensões da vida profissional sobre as quais recai a valorização, podem ser intrínsecas à actividade profissional, associadas a ela, ou resultado dela. Compreende-se, então, que os valores profissionais sejam procurados no desempenho de uma actividade profissional e possam ser intrínsecos ou extrínsecos e instrumentais ou terminais.

É este o racional que sustenta e dinamiza as várias dimensões teóricas do Q.V.V.P., tornando-o operacionalizável. Em anexo, podemos encontrar a fundamentação das dimensões aqui conceptualizadas (Anexo 9) e os aspectos mais pertinentes da construção e da adaptação dos itens do Q.V.V.P., cuja redacção foi refinada após o pré-teste e a reflexão falada com o instrumento (Anexo 10).

3.3.3. Procedimento

3.3.3.1. Preparação dos instrumentos

O pré-teste dos instrumentos foi realizado individualmente com 6 alunos dos 8º e 10º anos de escolaridade de uma escola da área do Grande Porto. As sessões decorreram fora do tempo e espaço de aula, tendo uma duração total média de 40 minutos, em que sensivelmente metade do tempo foi ocupado pela administração experimental dos instrumentos, e a outra metade por uma reflexão falada. Esta última teve o auxílio de uma grelha construída para o efeito (Anexo 11).

3.3.3.2. Administração dos instrumentos

O contacto com as escolas foi feito pessoalmente e o pedido de colaboração foi formalizado por escrito (Anexo 12). Após confirmada a participação de 5 escolas da área do

Porto e Grande Porto, foram seleccionadas as turmas dos 9º e 11º anos e acordados os dias de administração de acordo com as disponibilidades dos envolvidos.

A administração efectiva dos Q.S.D. e do Q.V.V.P. decorreu entre 12 e 30 de Maio do ano lectivo 1999/2000. Foi realizada colectivamente, em tempo e sala de aula, com uma duração média de 25 minutos por turma. Iniciou-se com uma breve apresentação do estudo e das instruções, apresentação essa que foi uniformizada para todas as turmas, e seguiu-se com a administração dos instrumentos propriamente dita.

Ao todo obtivemos 338 questionários respondidos.

3.4. Apresentação dos resultados

3.4.1. Qualidades psicométricas do Q.V.V.P.

Começamos esta apresentação com o estudo das qualidades psicométricas das respostas ao *Questionário sobre Valores da Vida Profissional (Q.V.V.P.)*.

Este é um dos passos mais importantes quando utilizamos instrumentos para a avaliação das variáveis em estudo, já que nos permite saber se estamos (i) a medir bem – *fidelidade*, (ii) a medir as variáveis que pretendemos medir – *validade*, e (iii) se o estamos a fazer contemplando todos os níveis que essas variáveis podem assumir – *sensibilidade*.

Este estudo torna-se ainda mais indispensável quando utilizamos instrumentos novos, como é o caso do Q.V.V.P., isto porque nos dá os primeiros indicadores das suas qualidades psicométricas, em termos de fidelidade, validade e sensibilidade, ao mesmo tempo que nos fornece pistas para o seu refinamento.

3.4.1.1. Fidelidade

Em termos de fidelidade, pretendemos saber até que ponto as respostas dos alunos a um item estão correlacionadas com o seu resultado final na dimensão que contém esse item.

Para tal, estudámos a consistência interna das dimensões teóricas do instrumento. O quadro 9 apresenta os coeficientes *alpha* (α) obtidos.

Quadro 9: Coeficientes de consistência interna das dimensões teóricas do Q.V.V.P..

Coeficientes <i>alpha</i> (N = 338)		
	N.º de itens	α
Altruísmo	4	0,84
Salário	4	0,81
Colegas de Trabalho	4	0,79
Chefia	4	0,73
Criatividade	4	0,69
Independência	4	0,67
Ambiente de Trabalho	4	0,65
Êxito	4	0,65
Variedade	4	0,63
Estilo de Vida	4	0,60
Estética	4	0,58
Segurança	4	0,57
Estimulação Intelectual	4	0,56

Os coeficientes *alpha* situam-se entre os 0,56 para a Estimulação Intelectual e 0,84 para o Altruísmo. Conforme podemos observar, os valores encontrados deixam antever um bom nível de consistência interna para as dimensões Altruísmo, Colegas de Trabalho, Salário e Chefia, e um nível médio de consistência para as restantes nove dimensões.

3.4.1.2. Validade

Em termos de validade, interessou-nos sobretudo saber se as respostas ao Q.V.V.P. se estruturavam de acordo com as dimensões teoricamente propostas.

Procedemos, assim, a uma análise factorial das intercorrelações entre as respostas dadas aos 52 itens, considerando *0,40* como valor mínimo de saturação aceitável.

As seis componentes extraídas, após rotação VARIMAX, explicam ao todo 43,9% da variância total dos resultados (Quadro 10), apresentando os seguintes valores próprios:

Quadro 10: Valores próprios e variância explicada pelas componentes extraídas na análise factorial.

Componentes	Valores Próprios	Percentagem de Variância Explicada	Percentagem de Variância Explicada Acumulada
1	5,58	10,7	10,7
2	5,01	9,6	20,4
3	4,63	8,9	29,3
4	2,90	5,6	34,8
5	2,77	5,3	40,2
6	1,94	3,7	43,9

O quadro 11 mostra os coeficientes de saturação de 44 itens nas seis componentes extraídas. Dos 52 itens, 8 não saturavam nenhuma das 6 componentes com um valor igual ou superior a *0,40*⁽⁶⁾.

Não é difícil compreendermos a presente organização factorial, que faz lembrar a estrutura factorial de segunda ordem teoricamente proposta para o Q.V.V.P..

⁽⁶⁾ Estes itens pertencem às dimensões teóricas Êxito, Segurança, Independência, Ambiente de Trabalho, Estimulação Intelectual e Estilo de Vida; as quatro primeiras dimensões com um item cada e as duas últimas com dois itens cada.

Quadro 11: Componentes extraídas na análise factorial e coeficientes de saturação por item.

	Componentes					
	1	2	3	4	5	6
Uma profissão na qual sentes que ajudas outras pessoas.	.755					
Uma profissão na qual podes preocupar-te com o bem estar dos outros.	.734					
Uma profissão na qual ajudas os outros.	.730					
Uma profissão na qual contribuis para o bem estar dos outros.	.730					
Uma profissão na qual existe cooperação ou colaboração entre colegas de trabalho.	.727					
Uma profissão na qual tens bons contactos com os colegas de trabalho.	.700					
Uma profissão na qual podes criar amizade com os colegas de trabalho.	.649					
Uma profissão na qual te sentes bem com os colegas de trabalho.	.590					
Uma profissão na qual se valoriza a melhoria do ambiente de trabalho.	.478					
Uma profissão na qual podes contribuir para tornar o mundo mais belo.	.465					
Uma profissão na qual és suficientemente bem pago para teres uma vida desafogada.	.736					
Uma profissão na qual tens aumentos de ordenado.	.723					
Uma profissão na qual tens um salário que aumenta de acordo com a subida do custo de vida.	.675					
Uma profissão na qual sabes que o desemprego é menos provável.	.640					
Uma profissão na qual recebes prémios pelo teu desempenho.	.636					
Uma profissão na qual tens a certeza da estabilidade do teu emprego.	.628					
Uma profissão na qual os locais sejam confortáveis e possuam comodidades.	.590					
Uma profissão na qual não tenhas dificuldade para encontrar o 1º emprego.	.585					
Uma profissão na qual possas ter tempo livre para ti.	.502					
Uma profissão na qual tens o género de vida de que gostas.	.460					
Uma profissão na qual tens um bom local de trabalho (bem iluminado, tranquilo, espaçoso, ...).	.432					
Uma profissão na qual podes ser criativo.	.696					
Uma profissão na qual podes realizar uma grande variedade de tarefas.	.660					
Uma profissão na qual podes fazer uso da tua imaginação.	.574					
Uma profissão na qual contribuis para o aparecimento de ideias novas.	.572					
Uma profissão na qual fazes muitas coisas diferentes.	.571					
Uma profissão na qual não fazes sempre a mesma coisa.	.518					
Uma profissão na qual tens de ensaiar ideias e sugestões novas.	.512					
Uma profissão na qual precisas de ter jeito ou aptidões artísticas.	.512					
Uma profissão na qual o teu trabalho é considerado uma arte.	.497					
Uma profissão na qual fabricas objectos atraentes.	.477					
Uma profissão na qual deves resolver constantemente problemas novos.	.466					
Uma profissão na qual tens que mudar frequentemente o modo de trabalhar.	.425					
Uma profissão na qual necessitas de solucionar problemas que surgem constantemente.	.419					
Uma profissão na qual és o patrão de ti próprio.	.674					
Uma profissão na qual possas trabalhar por conta própria.	.669					
Uma profissão na qual tu és aquele que toma as decisões.	.631					
Uma profissão na qual tens de planificar e organizar o trabalho dos outros.	.711					
Uma profissão na qual possas ter responsabilidade pelo trabalho dos outros.	.676					
Uma profissão na qual empregas competências de chefia.	.605					
Uma profissão na qual tens autoridade sobre outras pessoas.	.469					
Uma profissão na qual vês os resultados dos teus esforços.	.587					
Uma profissão na qual obténs resultados que te permitem saber se fizeste um bom trabalho.	.570					
Uma profissão na qual podes melhorar os teus resultados.	.404					

A primeira componente contém 4 itens de cada uma das dimensões Altruísmo e Colegas de Trabalho e um item de cada uma das dimensões Ambiente de Trabalho e Estética. Contando com 10 itens, esta componente recorda-nos a segunda dimensão secundária teórica do Q.V.V.P.: *Satisfação Interpessoal*, organizando-se em torno de uma dimensão relacional e de contacto com os outros, pelo que a designaremos de Relacionamento Interpessoal.

A segunda componente conta 11 itens, 4 da dimensão Salário, 3 da Segurança, 2 do Ambiente de Trabalho e 2 do Estilo de Vida. É uma componente que integra duas dimensões secundárias teóricas do Q.V.V.P.: *Segurança Económica* e *Qualidade de Vida*, e é uma componente que vive de valores essencialmente extrínsecos à actividade profissional, os quais a permitem ver como actividade que possibilita e assegura um modo de ser e de estar na vida; acima de tudo, é uma componente preocupada com a Qualidade de Vida.

A terceira componente reúne 4 itens da Criatividade, 4 da Variedade, 3 da Estética e 2 da Estimulação Intelectual. Corresponde, portanto, à primeira dimensão secundária teórica do Q.V.V.P.: *Trabalho Estimulante*, acrescentando-lhe a Estética. Comum aos seus 13 itens, está um apelo à construção e criação, pelo que designaremos esta terceira componente de Criatividade.

As três últimas componentes contêm, cada uma, itens de uma só dimensão primária, respectivamente 3 itens da Independência, 4 da Chefia, e 3 do Êxito Profissional. Contrariamente ao que propúnhamos teoricamente, a quarta dimensão secundária teórica do Q.V.V.P.: *Autonomia e Responsabilidade*, vê aqui separados os seus itens nas quarta e quinta componentes; e o Êxito Profissional aparece isolado numa sexta componente. Assim, a designação que sugerimos para estas três componentes é, respectivamente, Independência, Chefia e Êxito Profissional.

3.4.1.3. Sensibilidade



Ao nível da sensibilidade, procurámos saber se as respostas dos alunos se encontravam distribuídas segundo as leis da “curva de Gauss”. Para tal, estudámos os coeficientes de assimetria e de curtose dos resultados como medidas de distribuição, o desvio-padrão e os valores mínimo e máximo como medidas de dispersão, e a média, a moda e a mediana, como medidas de tendência central (Quadro 12).

Quadro 12: Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição dos resultados por dimensões teóricas do Q.V.V.P..

Medidas de tendência central, de dispersão e de distribuição								
(N = 338)								
	Média	Mediana	Moda	Des. Padrão	Mínimo	Máximo	Assimetria	Curtose
Estimulação Intelectual	11,73	12,0	12,0	2,14	6,0	16,0	-0,146	-0,264
Variedade	11,62	12,0	11,0	2,40	4,0	16,0	-0,536	-0,029
Criatividade	13,17	13,0	16,0	2,20	4,0	16,0	-0,669	0,312
Altruísmo	14,03	15,0	16,0	2,30	4,0	16,0	-1,579	2,981
Colegas de Trabalho	14,94	16,0	16,0	1,62	8,0	16,0	-1,832	3,245
Êxito	14,95	15,0	16,0	1,41	8,0	16,0	-1,696	3,173
Salário	13,92	15,0	16,0	2,33	4,0	16,0	-1,277	1,622
Segurança	13,37	14,0	13,0	2,18	4,0	16,0	-1,064	1,242
Chefia	9,93	10,0	10,0	2,70	4,0	16,0	0,047	-0,374
Independência	11,76	12,0	11,0	2,54	5,0	16,0	-0,219	-0,599
Ambiente de Trabalho	14,43	15,0	16,0	1,76	6,0	16,0	-1,393	2,402
Estilo de Vida	14,90	15,0	16,0	1,48	8,0	16,0	-1,694	3,216
Estética	12,15	12,0	13,0	2,49	4,0	16,0	-0,431	-0,299

Os valores da média, da mediana e da moda dos resultados mostram-se muito próximos para todas as dimensões teóricas, sendo a dimensão da Criatividade aquela que apresenta valores de média, mediana e moda mais distantes.

No entanto, os coeficientes de assimetria e de curtose dos resultados revelam-nos algo mais: as dimensões Estimulação Intelectual, Variedade, Criatividade, Chefia, Independência

e Estética são aquelas que mostram uma distribuição dos resultados próxima da normal (); as restantes mostram uma distribuição semelhante à primeira metade da curva normal (.

3.4.2. Estatísticas descritivas para as variáveis independentes

Do tratamento das respostas aos Q.S.D., surgem estatísticas que nos ajudam a descrever e a conhecer melhor a composição da amostra. Essas estatísticas referem-se ao conjunto de variáveis que os Q.S.D. permitem identificar, e que, quando analisadas e operacionalizadas enquanto VI's, se tornam pertinentes para o estudo dos valores profissionais.

Aqui ficam, então, algumas dessas estatísticas.

a) O projecto vocacional

- i) Observando os quadros 5 e 6 (Anexo 3), vemos que, embora a categoria com mais frequência seja a mesma (*Fazer curso superior*), o projecto pensado pelos próprios alunos difere da percepção que estes têm do projecto pensado pelos seus pais: há mais alunos interessados em *começar a trabalhar* ou a *estudar só até ao 12º ano*; por sua vez, os pais são percebidos como mais interessados em que os seus filhos prossigam os estudos a nível superior.
- ii) Observando os quadros 7 e 8 (Anexo 3), vemos que 24 alunos do 9º ano não pretendem estudos secundários, e que 30 alunos do 11º ano não pretendem estudos superiores. Dos restantes 139 alunos do 9º ano, a maioria (61,9%) está interessada num agrupamento de estudos secundários de carácter geral, e 17 alunos (12,2%) pretendem frequentar um curso profissional; dos restantes 145 alunos do 11º ano, 52 (35,9%) pretendem licenciarse

e 30 (20,7%) esperam alcançar o doutoramento. De realçar ainda que 28 alunos (20,1%) no 9º ano e 36 alunos (24,8%) no 11º ano estão, respectivamente, indecisos quanto aos estudos secundários ou superiores que pretendem.

iii) Os quadros 9 e 10 (Anexo 3) mostram quais os cursos superiores pretendidos pelos alunos do 11º ano que querem ingressar no Ensino Superior. Observando o quadro 10 (Anexo 3), vemos que a maioria desses alunos (59,3% - 51 alunos) pretende uma formação superior na área das Ciências Sociais e Humanas ou na área das Artes.

b) A situação profissional

- i) Como já vimos na caracterização da amostra, 26,6% dos alunos possui experiência profissional, sendo o *ganhar dinheiro*, a *própria vontade de trabalhar* e a *ocupação dos tempos livres* os motivos que explicam 68,2% dessa experiência (Anexo 3, quadros 11 e 12). Os restantes 248 alunos (73,4% da amostra) apontam a *não necessidade* e a *falta de tempo/oportunidade* como principais motivos para nunca terem trabalhado, motivos esses que explicam 63,7% da in experiência profissional (Anexo 3, quadros 11 e 13).
- ii) O quadro 14 (Anexo 3) mostra quais as profissões exercidas pelos 90 alunos com experiência profissional, e o quadro 15 (Anexo 3) revela que 87,8% dessas profissões se caracterizam sobretudo pelo *contacto/relacionamento interpessoal* e por uma *componente técnica/oficial*.

c) Os interesses vocacionais e não vocacionais

- i) Observando o quadro 16 (Anexo 3), vemos os primeiros interesses vocacionais dos alunos da nossa amostra, os quais na sua maioria (52,9%) se reúnem em torno de actividades profissionais na área das Artes, das Ciências Sociais e Humanas e das Ciências Biomédicas, como mostra o quadro 17 (Anexo 3).
- ii) Por sua vez, o quadro 18 (Anexo 3) discrimina as actividades de tempos livres de maior interesse para os 338 alunos, e o quadro 19 (Anexo 3) revela que essas actividades são principalmente actividades de *contacto com a natureza* e de *relacionamento interpessoal*.

d) A centralidade da actividade profissional e de outras actividades no projecto de vida

- i) Pelo confronto dos quadros 20 e 21 (Anexo 3), observamos que a categoria com maior frequência é a *Profissão e Vida familiar*, embora na dimensão da importância essa categoria corresponda a 67,4% das escolhas dos alunos e na dimensão da satisfação corresponda a 43,4%.
- ii) Na dimensão da importância, as 2 categorias com maior frequência (explicam 78% das respostas) contemplam ambas a vida profissional; na dimensão da satisfação as 2 categorias com maior frequência (explicam 71,6% das respostas) contemplam ambas a vida familiar.
- iii) É de realçar a maior valorização atribuída à família e ao lazer quando passamos do registo da actividade mais importante para o da mais satisfatória, já que a categoria *Vida familiar e Lazer* passa da 3ª para a 2ª posição, vendo a sua frequência aumentar mais de três vezes.

3.4.3. Perfil de valores profissionais da amostra global

O quadro 13 mostra os valores médios e de desvio-padrão das respostas dadas ao Q.V.V.P. pela amostra global.

Pela sua observação, apercebemo-nos de que a média da valorização das várias dimensões avaliadas pelo Q.V.V.P. se situa entre 9,93 para a Chefia e 14,95 para o Êxito Profissional.

O gráfico 1 ilustra o respectivo perfil de valores profissionais, sendo facilmente visíveis as dimensões da vida profissional mais e menos valorizadas pela amostra.

Vemos, então, a amostra valorizar mais o Êxito, a relação com Colegas de Trabalho, o Estilo de Vida e o Ambiente de Trabalho, dimensões mais extrínsecas ao trabalho, e valorizar

Quadro 13: Médias e desvios-padrão da amostra global.

Amostra global (N = 338)		
	Média	Desvio-Padrão
Estimulação Intelectual	11,73	2,14
Variedade	11,62	2,40
Criatividade	13,17	2,20
Altruísmo	14,03	2,30
Colegas de Trabalho	14,94	1,62
Êxito	14,95	1,41
Salário	13,92	2,33
Segurança	13,37	2,18
Chefia	9,93	2,70
Independência	11,76	2,54
Ambiente de Trabalho	14,43	1,76
Estilo de Vida	14,90	1,48
Estética	12,15	2,49

menos a Chefia, a Variedade, a Estimulação Intelectual, a Independência e a Estética, dimensões mais intrínsecas ao trabalho. A Criatividade, o Altruísmo, o Salário e a Segurança ocupam uma posição média relativa no perfil ilustrado.

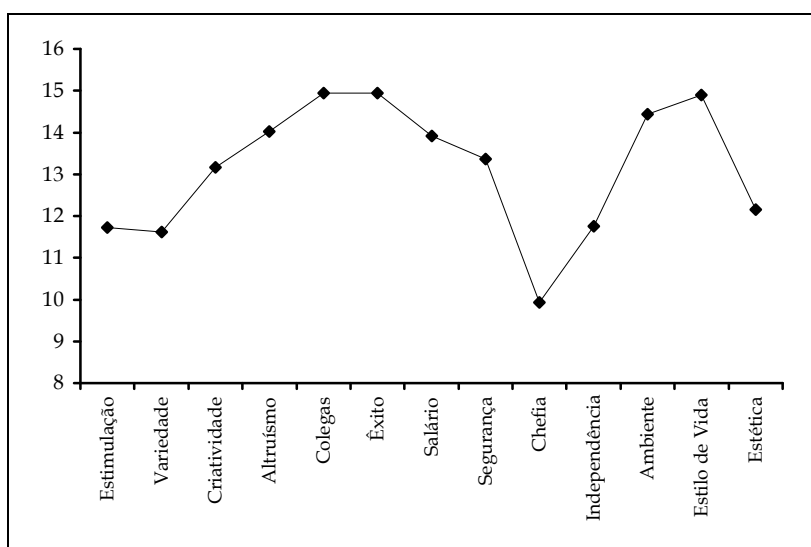


Gráfico 1: Representação gráfica do perfil de valores profissionais da amostra global.

3.4.4. Estudos diferenciais

Para o estudo das diferenças em função do sexo, do nível de escolaridade e da participação em orientação vocacional utilizámos o *t-test* para amostras independentes. Para o estudo das diferenças em função da opção/projecto vocacional realizámos análises de variância (ANOVA univariada) e utilizámos o LSD de Fisher (*Fisher's Least Significant Difference*) como teste *post-hoc*.

3.4.4.1. Em função do sexo

Em nove das treze dimensões avaliadas não encontramos diferenças significativas em função do sexo (Quadro 14). Nessas dimensões, os resultados mostram uma homogeneidade no perfil dos valores profissionais de ambos os sexos, no qual o Estilo de Vida e os Colegas de Trabalho são as dimensões mais valorizadas, e a Chefia a menos valorizada (Gráfico 2).

Quadro 14: Resultados do teste *t* para as diferenças em função do sexo.

	Masculino (N = 142)		Feminino (N = 196)		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão			
Estimulação Intelectual	11,86	2,24	11,63	2,07	0,960	336	.338
Variedade	11,52	2,56	11,68	2,28	-0,614	336	.540
Criatividade	13,06	2,22	13,25	2,18	-0,770	336	.442
Altruísmo	13,49	2,36	14,42	2,18	-3,763	336	.000 *
Colegas de Trabalho	14,75	1,72	15,08	1,53	-1,884	336	.060
Êxito	14,77	1,52	15,08	1,32	-1,978	336	.049 *
Salário	14,30	1,99	13,64	2,51	2,694	336	.007 *
Segurança	13,44	2,04	13,32	2,28	0,479	336	.632
Chefia	10,17	2,69	9,76	2,70	1,393	336	.165
Independência	12,13	2,48	11,50	2,55	2,256	336	.025 *
Ambiente de Trabalho	14,56	1,57	14,35	1,88	1,113	336	.266
Estilo de Vida	14,89	1,48	14,91	1,48	-0,159	336	.874
Estética	12,12	2,73	12,17	2,32	-0,190	336	.849

* $p \leq .05$

O estudo das diferenças revela que o Altruísmo e o Êxito assumem especial importância para o sexo feminino, e que o Salário e a Independência são particularmente valorizados pelo sexo masculino.

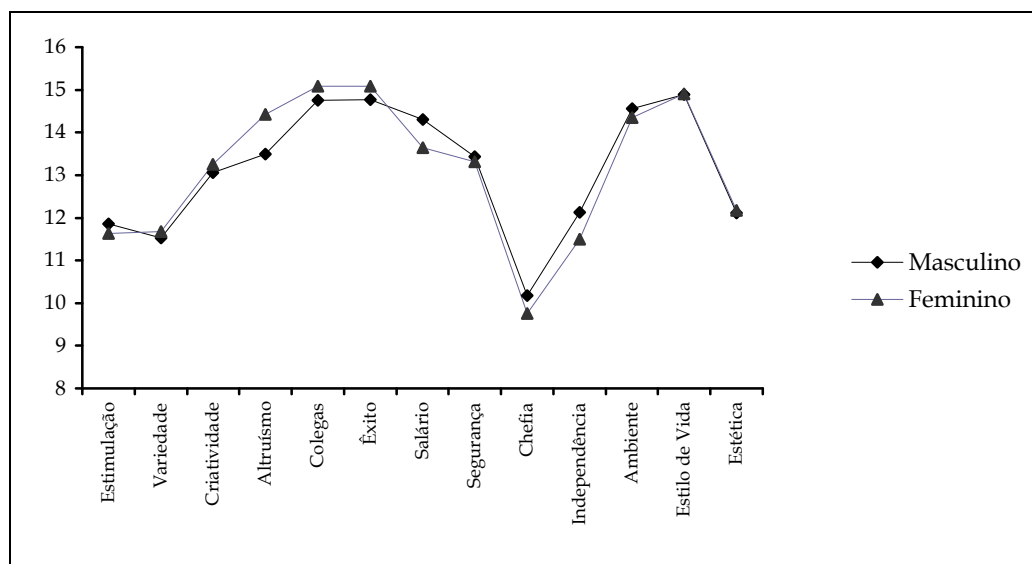


Gráfico 2: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função do sexo.

3.4.4.2. Em função do nível de escolaridade

O perfil de valores profissionais em função do nível de escolaridade é homogêneo em oito das treze dimensões avaliadas. O quadro 15 mostra que os valores médios nessas dimensões são muito próximos e, conseqüentemente, o gráfico 3 ilustra uma proximidade entre os perfis dos alunos dos 9º e 11º anos nessas oito dimensões, com ambos os níveis de escolaridade a valorizarem mais o Êxito Profissional, as relações com os Colegas de Trabalho e o Estilo de Vida, e menos a Chefia.

Nas restantes cinco dimensões, verifica-se, efectivamente, uma diferenciação significativa no perfil de valores profissionais entre os dois níveis de escolaridade,

Quadro 15: Resultados do teste *t* para as diferenças em função do nível de escolaridade.

	9º ano (N = 163)		11º ano (N = 175)		<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão			
Estimulação Intelectual	11,72	2,24	11,74	2,05	-0,083	336	.934
Variedade	11,27	2,48	11,94	2,29	-2,575	336	.010 *
Criatividade	12,83	2,17	13,49	2,18	-2,802	336	.005 *
Altruísmo	14,29	2,17	13,79	2,40	2,008	336	.045 *
Colegas de Trabalho	15,02	1,60	14,87	1,64	0,849	336	.396
Êxito	14,90	1,54	14,99	1,29	-0,600	336	.549
Salário	13,81	2,16	14,02	2,47	-0,841	336	.401
Segurança	13,36	2,15	13,38	2,21	-0,114	336	.909
Chefia	10,48	2,67	9,41	2,63	3,719	336	.000 *
Independência	11,94	2,49	11,60	2,58	1,228	336	.220
Ambiente de Trabalho	14,42	1,76	14,45	1,76	-0,117	336	.907
Estilo de Vida	14,74	1,62	15,06	1,32	-1,987	336	.048 *
Estética	12,18	2,37	12,13	2,61	0,192	336	.848

* $p \leq .05$

diferenciação essa que se expressa, por um lado, numa maior valorização do Altruísmo e da Chefia pelos alunos do 9º ano e, por outro, numa maior importância que os alunos dos 11º ano atribuem à Variedade, à Criatividade e ao Estilo de Vida, quando pensam no desempenho de uma actividade profissional.

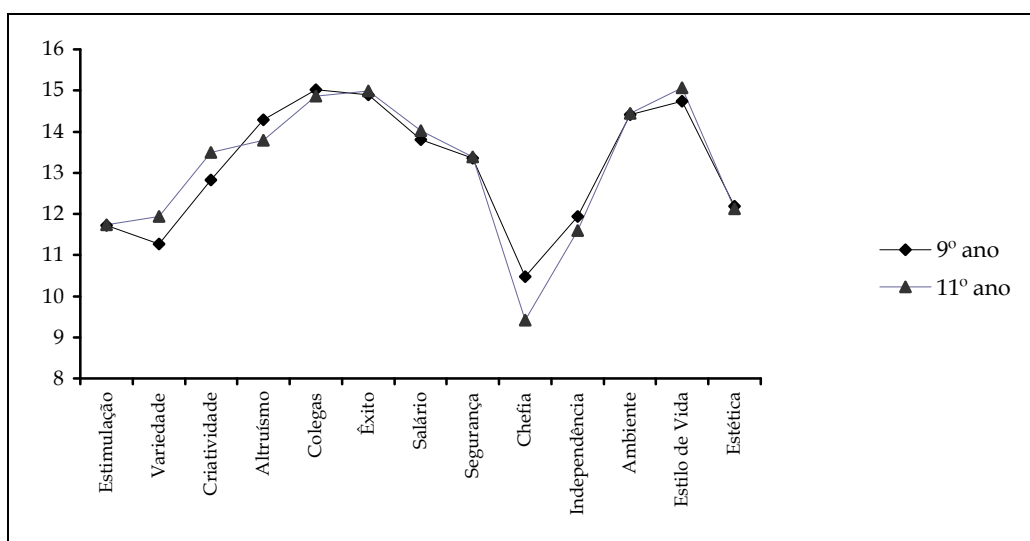


Gráfico 3: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função do nível de escolaridade.

Quanto à maior diferenciação entre valores no perfil dos alunos do 11º ano, pode ser vista pela maior amplitude que os valores médios destes alunos registam: para o 9º ano, os valores médios variam entre 10,48 e 15,02 (amplitude de 4,54) e, para o 11º ano, os valores médios variam entre 9,41 e 15,06 (amplitude de 5,65).

Podemos, ainda, observar que existe um reforço da importância relativa das dimensões Chefia e Estilo de Vida, nomeadamente no sentido de se valorizar mais o Estilo de Vida e menos a Chefia. Por sua vez, a Variedade, a Criatividade e o Altruísmo, dimensões em que também são encontradas diferenças significativas, não vêem reforçada a sua posição relativa no perfil de valores profissionais: a Variedade, dimensão pouco valorizada pelo 9º ano, passa a ser mais valorizada no 11º ano; a Criatividade é uma dimensão mais valorizada no 11º ano do que no 9º ano; o Altruísmo, uma das dimensões mais valorizadas no 9º ano, vê a sua importância diminuir no 11º ano.

3.4.4.3. Em função da opção/projecto vocacional

9º ano de escolaridade

Como vimos nas estatísticas descritivas, as opções/projectos vocacionais dos 139 alunos do 9º ano que pretendem prosseguir estudos ao nível do Ensino Secundário, não se encontram igualmente representadas: por exemplo, 47 alunos pretendem frequentar o curso de carácter geral do agrupamento Científico-Natural, mas apenas 1 está interessado num dos cursos tecnológicos do agrupamento de Humanidades (Anexo 3, quadro 7).

Neste sentido, organizámos e distribuímos os 139 alunos por três grupos mais gerais:

(i) um em que os alunos pretendem estudos que se orientam para o ingresso no

Ensino Superior (Cursos Gerais do Ensino Secundário); (ii) outro em que os alunos pretendem estudos que se orientam para a inserção no mercado de trabalho e para o exercício de uma actividade profissional (Cursos Tecnológicos do Ensino Secundário e Cursos do Ensino Profissional); e (iii) outro em que os alunos se encontram Indecisos na escolha dos estudos após o 9º ano.

O quadro 16 mostra-nos os resultados da análise de variância em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 9º ano, de acordo com a referida categorização.

Quadro 16: Resultados da análise de variância (ANOVA univariada) em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 9º ano.

	Opção/projecto vocacional (N = 139)						F	gl	p
	Cursos Secundários de Carácter Geral (N = 86)		Cursos Tecnológicos ou Profissionais (N = 21)		Indecisos (N = 32)				
	Média	Des.-Padrão	Média	Des.-Padrão	Média	Des.-Padrão			
Estimulação Intelectual	12,02	2,35	11,24	2,51	11,50	2,09	1,282	2	.281
Variedade	11,10	2,60	11,95	2,09	11,47	2,27	1,082	2	.342
Criatividade	12,77	2,14	13,67	1,96	13,25	2,23	1,750	2	.178
Altruísmo	14,44	2,34	14,38	2,01	14,00	2,40	0,433	2	.649
Colegas de Trabalho	14,92	1,66	15,24	1,37	14,91	1,87	0,332	2	.718
Êxito	14,76	1,62	15,19	1,08	15,00	1,61	0,797	2	.453
Salário	13,71	2,11	14,29	1,90	13,47	2,54	0,909	2	.405
Segurança	13,28	2,13	14,00	1,58	12,97	2,67	1,430	2	.243
Chefia	10,41	2,61	10,81	2,52	10,44	2,71	0,203	2	.817
Independência	11,95	2,52	12,76	2,57	11,81	2,38	1,064	2	.348
Ambiente de Trabalho	14,23	1,73	15,14	1,11	14,34	2,10	2,298	2	.104
Estilo de Vida	14,65	1,57	15,29	0,96	14,75	2,14	1,253	2	.289
Estética	11,88	2,48	13,52	1,50	12,06	2,46	4,140	2	.018 *

* LSD: Cursos Secundários de Carácter Geral e Indecisos < Cursos Tecnológicos e Profissionais.

De um modo geral, o Êxito, a relação com os Colegas de Trabalho e o Estilo de Vida são as dimensões mais valorizadas, ao contrário da Variedade e da Chefia.

Para a análise das diferenças, o teste *post-hoc* LSD (*Fisher's Least Significant Difference*) evidencia diferenças significativas na dimensão Estética, sempre mais valorizada pelos alunos cuja opção são os Cursos Tecnológicos ou Profissionais, relativamente aos alunos que pretendem frequentar um Curso Secundário de Carácter Geral ou que se encontram Indecisos.

No gráfico 4, podemos ver a ilustração destas diferenças, bem como de outros aspectos que merecem a nossa atenção.

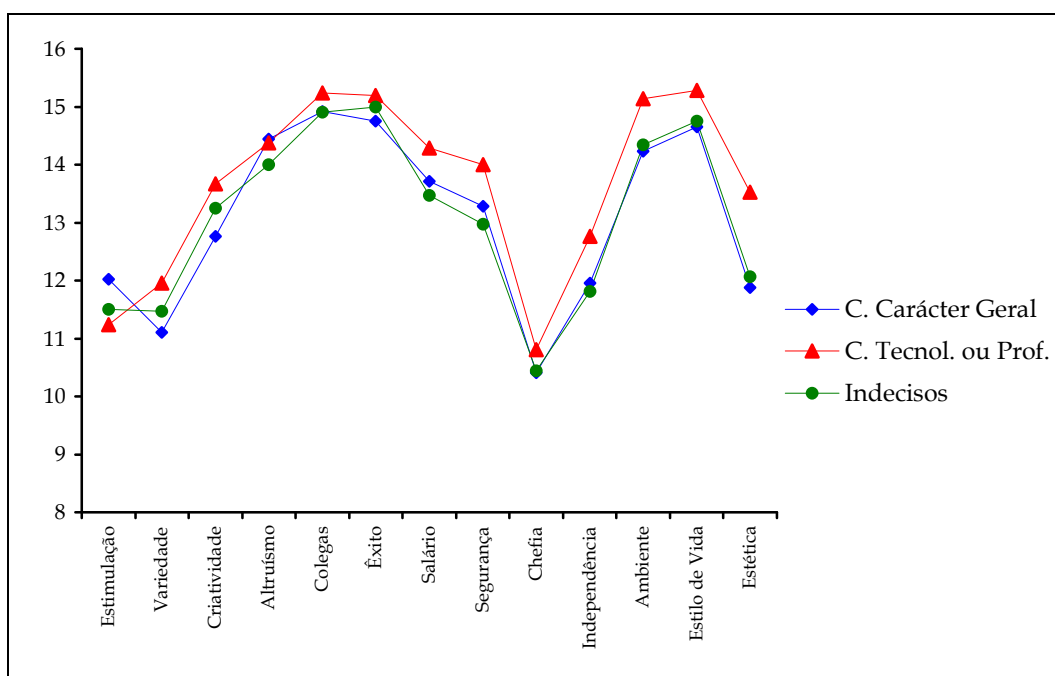


Gráfico 4: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da opção/projecto vocacional para o Ensino Secundário.

Mais particularmente, vemos que (i) os alunos que pretendem frequentar Cursos Tecnológicos ou Profissionais, são os que obtêm *scores* mais elevados em todas as dimensões, à excepção da Estimulação Intelectual e do Altruísmo; e que (ii) os que se encontram Indecisos, ilustram, relativamente aos restantes alunos, um perfil de valores profissionais intermédio em oito dimensões, apresentando *scores* mais baixos em cinco das treze

dimensões: Altruísmo, Colegas de Trabalho, Salário, Segurança e Independência.

Em termos de diferenciação intra-perfil, a amplitude dos valores médios é de 4,51 para os alunos interessados num Curso de Carácter Geral, 4,48 para os alunos que pretendem um Curso Tecnológico ou Profissional e 4,66 para os alunos indecisos.

11º ano de escolaridade

Aquando da apresentação das estatísticas descritivas, vimos que a maioria dos alunos do 11º ano que pretendem prosseguir estudos a nível superior, estava interessada em cursos na área das Ciências Sociais e Humanas, das Artes e das Ciências Biomédicas, e que poucos pretendiam cursos nas restantes áreas (Anexo 3, quadro 10).

Assim, não fazendo sentido estudar grupos com tão reduzido número de sujeitos, organizámos as opções/projectos vocacionais dos 134 alunos que pretendem ingressar no Ensino Superior, em quatro grupos: (i) um primeiro que inclui os alunos interessados em Cursos Superiores na área das Ciências Exactas e Naturais (Ciências Exactas e Ciências Naturais, Ciências Biomédicas, Ciências Tecnológicas e Novas Tecnologias, e Desporto); (ii) um segundo que inclui os alunos que pretendem Cursos Superiores na área das Ciências Sociais e Humanas e das Línguas; (iii) um terceiro que inclui os alunos interessados em Cursos Superiores na área das Artes; e (iv) um quarto que inclui os alunos que se encontram Indecisos na escolha dos estudos superiores.

O quadro 17 mostra-nos os resultados da análise de variância em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 11º ano, de acordo com esta categorização.

A relação com os Colegas de Trabalho, o Êxito, o Ambiente de Trabalho e o Estilo de Vida são as dimensões mais valorizadas, notando-se pouca diferenciação nestas duas últimas. A Chefia é a dimensão menos valorizada.

Quadro 17: Resultados da análise de variância (ANOVA univariada) em função da opção/projecto vocacional dos alunos do 11^o ano.

	Opção/projecto vocacional (N = 134)								F	gl	p
	Ciências Exactas e Naturais (N = 33)		Ciências Sociais e Humanas e Línguas (N = 33)		Artes (N = 20)		Indecisos (N = 48)				
	Média	D.-Padrão	Média	D.-Padrão	Média	D.-Padrão	Média	D.-Padrão			
Estimulação Intelectual	11,52	2,35	11,39	2,52	12,30	1,42	11,83	1,75	0,942	3	.423
Variedade	11,09	2,44	11,00	2,45	12,65	2,32	13,04	1,46	8,946	3	.000 *
Criatividade	12,52	2,49	13,03	2,11	14,60	1,60	14,42	1,84	7,994	3	.000 *
Altruísmo	14,21	1,87	13,64	3,02	13,15	2,80	14,10	2,09	1,069	3	.364
Colegas de Trabalho	15,27	1,15	14,55	1,70	14,55	1,76	14,90	1,72	1,417	3	.241
Êxito	14,82	1,42	14,76	1,54	15,15	0,88	15,25	1,08	1,332	3	.267
Salário	13,18	2,80	14,00	2,22	13,80	2,71	13,96	2,73	0,716	3	.544
Segurança	12,88	2,26	13,27	1,91	12,90	2,36	13,46	2,43	0,559	3	.643
Chefia	8,58	2,41	9,85	2,68	8,30	2,32	9,15	2,82	1,950	3	.125
Independência	11,21	2,72	11,45	2,61	10,90	2,69	11,90	2,55	0,840	3	.474
Ambiente de Trabalho	14,27	1,77	14,21	2,36	14,10	1,33	14,58	1,57	0,475	3	.701
Estilo de Vida	14,97	1,31	15,15	1,28	15,05	1,47	14,90	1,53	0,228	3	.877
Estética	10,48	2,56	11,06	2,56	14,50	1,82	12,81	2,32	15,363	3	.000 **

* LSD: Ciências Exactas e Naturais e Ciências Sociais e Humanas e Línguas < Artes e Indecisos.

** LSD: Ciências Exactas e Naturais e Ciências Sociais e Humanas e Línguas < Artes e Indecisos;
Indecisos < Artes.

Para a análise das diferenças, o teste *post-hoc* LSD (*Fisher's Least Significant Difference*), evidencia diferenças significativas em três dimensões, a saber:

- Variedade mais valorizada pelos alunos Indecisos e pelos que optam por Cursos Superiores na área das Artes, por comparação com os que escolhem as áreas de Ciências Exactas e Naturais e de Ciências Sociais e Humanas ou Línguas;
- Criatividade mais valorizada pelos alunos Indecisos e pelos que optam por Cursos Superiores na área das Artes, por comparação com os que escolhem as áreas de Ciências Exactas e Naturais e de Ciências Sociais e Humanas ou Línguas;
- Estética mais valorizada pelos alunos Indecisos e pelos que optam por Cursos Superiores na área das Artes, por comparação com os que escolhem as áreas de Ciências Exactas e Naturais e de Ciências Sociais e Humanas e Línguas; e mais valorizadas pelos alunos interessados num Curso Superior de Artes, quando comparados com os Indecisos.

No gráfico 5 podemos ver estas diferenças, bem como outros aspectos nas diversas dimensões. Assim, verifica-se que os alunos Indecisos do 11º ano apresentam, tal como os Indecisos do 9º ano, um perfil de valores profissionais que, comparativamente ao dos seus pares, mantém uma posição intermédia em 7 das 13 dimensões. Nas restantes 6 dimensões os seus *scores* são sempre maiores.

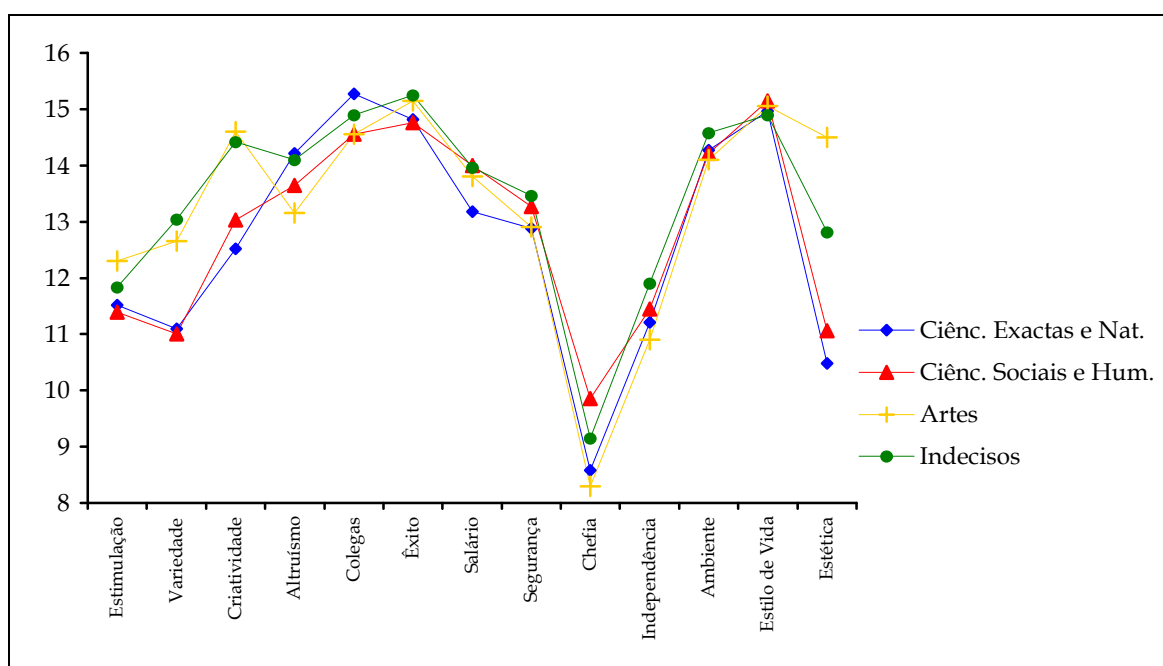


Gráfico 5: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da opção/projecto vocacional para o Ensino Superior.

Quanto à diferenciação intra-perfil, os alunos que pretendem um Curso Superior de Artes apresentam o perfil de valores profissionais com maior diferenciação, isto é, com diferenças intra-perfil mais acentuadas do que qualquer outro perfil de valores profissionais, variando os seus valores médios entre 8,30 e 15,15 (amplitude de 6,85). Por sua vez, os alunos interessados num Curso Superior na área das Ciências Sociais e Humanas e das Línguas são os que apresentam menor diferenciação intra-perfil, com uma amplitude de 5,50, mas, ainda assim, superior à maior amplitude registada nos perfis dos alunos do 9º ano, também em função da opção/projecto vocacional.

3.4.4.4. Em função da participação em orientação vocacional

No quadro 18, vemos as dimensões Colegas de Trabalho, Êxito, Ambiente de Trabalho e Estilo de Vida como as mais valorizadas por ambos os grupos, e a Chefia como a dimensão menos valorizada. Apenas na Criatividade e no Estilo de Vida foram encontradas diferenças significativas, no sentido de serem mais valorizadas pelos alunos que foram alvo de intervenção vocacional.

Quadro 18: Resultados do teste *t* para as diferenças em função da participação em orientação vocacional.

	Participação em orientação vocacional				<i>t</i>	gl	<i>p</i>
	Sim (N = 184)		Não (N = 154)				
	Média	Desvio-Padrão	Média	Desvio-Padrão			
Estimulação Intelectual	11,89	2,17	11,54	2,09	1,486	336	.138
Variedade	11,66	2,59	11,56	2,16	0,359	336	.720
Criatividade	13,40	2,17	12,90	2,21	2,120	336	.035 *
Altruísmo	14,24	2,24	13,78	2,36	1,834	336	.068
Colegas de Trabalho	15,10	1,45	14,75	1,79	1,920	336	.056
Êxito	15,08	1,28	14,80	1,55	1,772	336	.077
Salário	14,02	2,26	13,80	2,40	0,878	336	.381
Segurança	13,44	2,31	13,29	2,02	0,649	336	.517
Chefia	9,68	2,73	10,23	2,65	-1,864	336	.063
Independência	11,96	2,43	11,53	2,65	1,578	336	.116
Ambiente de Trabalho	14,60	1,66	14,24	1,85	1,871	336	.062
Estilo de Vida	15,12	1,37	14,64	1,56	2,984	336	.003 *
Estética	12,18	2,36	12,12	2,65	0,229	336	.819

* $p \leq .05$

Curiosamente, os dois perfis mostram uma representação gráfica muito semelhante, estando como que equidistantes, o que significa que a importância relativa das diferentes dimensões dentro de cada perfil é muito semelhante (Gráfico 6).

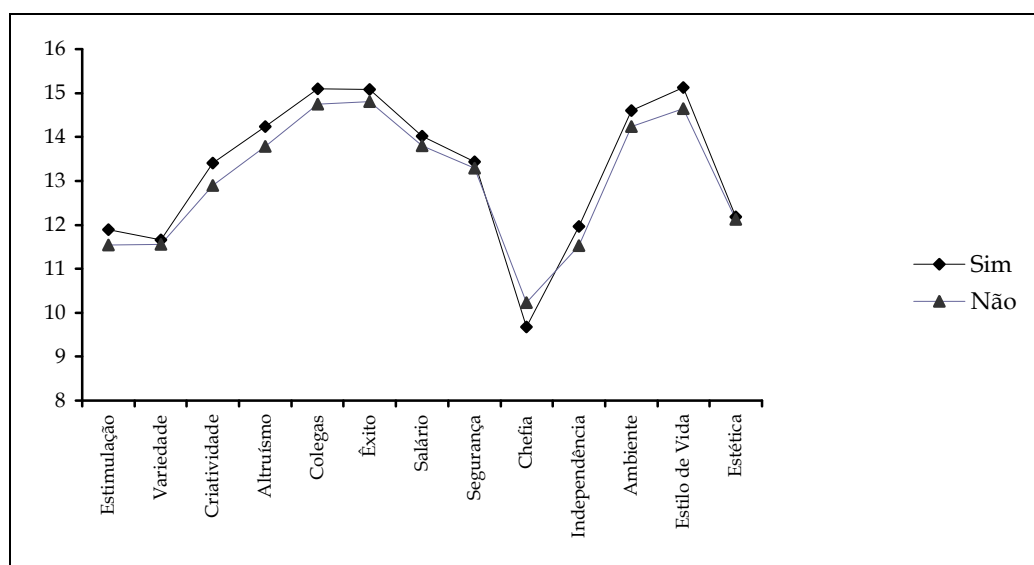


Gráfico 6: Representação gráfica dos perfis de valores profissionais em função da participação em orientação vocacional.

3.5. Análise e discussão dos resultados

Respeitando a ordem pela qual foram enunciados os objectivos, começamos pela análise dos resultados do estudo das qualidades psicométricas do Q.V.V.P., seguidamente analisamos as características da amostra, em termos de centralidade e de valorização profissional, e, por último, analisamos as diferenças encontradas no perfil de valores profissionais em função das quatro variáveis em estudo e identificamos implicações para a intervenção.

Qualidades psicométricas do Q.V.V.P.

De um modo geral, o instrumento revela bons índices de fidelidade, de validade e de sensibilidade.

No estudo da fidelidade, os resultados revelam uma boa consistência interna para as treze dimensões teóricas.

No estudo da validade, a estrutura factorial extrai seis componentes, o que segundo vários autores fornece uma boa organização dos valores profissionais (Lofquist & Dawis, 1978; Bolton, 1980). Nesta organização, as primeiras três componentes, para além de serem consistentes com a estrutura conceptual teoricamente proposta, espelham o racional teórico subjacente ao Q.V.V.P.: o *Relacionamento Interpessoal* reúne valores que se concretizam pela actividade profissional, a *Qualidade de Vida* reúne valores essencialmente extrínsecos à actividade profissional (dois mais instrumentais e dois mais terminais) e que são resultado desta, e a *Criatividade* reúne valores mais intrínsecos que extrínsecos. Assim, parece garantida a validade de construto destas componentes.

Contrariamente ao que esperávamos teoricamente, o Êxito não se associa aqui à componente relacional extraída, nem a Chefia e a Independência aparecem reunidas numa mesma componente.

Se repararmos, os três itens que definem a componente *Êxito Profissional* prendem-se mais com o desenvolvimento de competências profissionais do que propriamente com a possibilidade de esse desenvolvimento ser percebido pelos outros como êxito, o que conduziria à identificação de uma componente relacional. Assim, o que está a ser avaliado pelos itens não é necessariamente a importância do reconhecimento ou da percepção de êxito profissional pelos outros, mas simplesmente a importância do desenvolvimento profissional, facto que pode ter provocado a não saturação dos itens do Êxito na primeira componente e, consequentemente, o seu isolamento factorial.

Quanto à Chefia e à Independência, ainda que não existam estudos acerca da sua relação que nos elucidem os resultados, sabemos que uma pessoa pode ser independente sem exercer necessariamente autoridade sobre outra pessoa. E, talvez seja por isso que os

itens das duas dimensões não apresentam correlações suficientes para saturarem uma mesma componente. Embora sejam ambas as dimensões relativas ao controlo do comportamento, os resultados sugerem que os itens da Chefia e da Independência não estão a definir conjuntamente uma componente de controlo do comportamento.

Em termos de sensibilidade, os resultados apresentam uma distribuição normal, embora tal não aconteça com os resultados de todas as dimensões. Se repararmos, as dimensões cujos resultados se distribuem normalmente são as que vemos serem menos valorizadas quando estudamos o perfil de valores profissionais da amostra global. Dimensões como os Colegas de Trabalho, o Êxito e o Estilo de Vida (as mais valorizadas) ilustram uma distribuição ascendente, já que concentram poucos sujeitos nos níveis mais baixos da escala de importância do instrumento. Os resultados sugerem que nesta amostra o Altruísmo, os Colegas de Trabalho, o Êxito, o Salário, a Segurança, o Ambiente de Trabalho e o Estilo de Vida são dimensões que não assumem uma distribuição normal, o que não significa que os itens que lhes estão associados não possuam poder discriminativo, pois apresentam outras características que apontam para o seu adequado poder discriminativo, como por exemplo a proximidade entre a Média e a Mediana e os valores de Assimetria e Curtose dentro de parâmetros aceitáveis.

Centralidade e valorização profissionais da amostra global

Quando caracterizámos a amostra e apresentámos as estatísticas descritivas, apercebemo-nos de que os sujeitos do nosso estudo valorizam a actividade profissional, daí que faça sentido avançar para o estudo e análise do seu perfil de valores profissionais, como vimos (Nevill & Super, 1988). A valorização profissional é, ainda, acompanhada pela valorização de outras actividades, tais como a vida familiar e as actividades de tempos livres

que privilegiam o relacionamento interpessoal.

A valorização do relacionamento interpessoal é uma característica da actual geração de jovens (Sampaio, 1993, 1996) e um dos aspectos mais influentes no desenvolvimento dos adolescentes (Blustein, 1997). Ao longo da apresentação dos resultados, encontramos mesmo várias evidências desta valorização: por um lado, a categorização das actividades de tempos livres (Anexo 3, quadro 19) e a das profissões exercidas pelos alunos com experiência profissional (Anexo 3, quadro 15) revelam que as actividades e profissões que explicam mais de 50% da variância dos resultados privilegiam essencialmente o relacionamento interpessoal, por outro, a análise factorial ao Q.V.V.P. extrai uma primeira componente que, reunindo itens relativos ao relacionamento interpessoal, é a que mais contribui para a explicação da variância total, e, por fim, o perfil de valores profissionais da amostra global ilustra a relação com Colegas de Trabalho como a dimensão que, em conjunto com o Êxito e o Estilo de Vida, é a mais valorizada.

Segundo Fonseca (1993) a população juvenil está a valorizar a qualidade de vida (intimamente ligada ao Estilo de Vida) e a realização pessoal (intimamente ligada ao Êxito), e vários estudos europeus, que incluem amostras portuguesas, mostram que a maioria dos sujeitos está a valorizar aspectos como o êxito e o desenvolvimento pessoal (Sverko, 1999 *in* Sinisalo & Shvets, 1999; Sverko & Super, 1995 *in* Sinisalo & Shvets, 1999). É portanto compreensível a valorização das dimensões Colegas de Trabalho, Êxito e Estilo de Vida pela amostra global, e, até mesmo, a pouca valorização da Chefia.

Esta última pode ser entendida no seguimento da importância atribuída ao relacionamento interpessoal, indicando que o que é valorizado é o relacionamento de 'igual para igual' e não propriamente a relação de autoridade. No estudo de Fonseca (1993), a amostra de estudantes portugueses vê igualmente a liderança (que corresponde de certo

modo à Chefia) como uma das dimensões menos importantes, mas a discussão final de resultados não revela possíveis justificações. Com isto, nenhum estudo ou investigação acerca dos valores profissionais mostra ou explica a menor valorização da Chefia em relação às restantes dimensões, sobretudo em relação àquelas que apelam a um contacto interpessoal, facto que pode desde já constituir uma pista para futuros estudos.

Mais surpreendente é, no entanto, a pouca valorização da Independência, principalmente quando, perante a caracterização que Håyrynen (1991 *in* Fonseca, 1993) faz das 'novas gerações de valores profissionais', se realça a independência e o 'indivíduo autónomo' como valores subjacentes à sociedade actual, e se comprova esta valorização com a amostra de estudantes portugueses do estudo de Fonseca (1993).

A pouca valorização da Independência pela nossa amostra é, de facto, estranha face às evidências, não se encontrando estudos ou investigações que elucidem sobre uma possível subvalorização desta dimensão. Neste sentido, pensamos que o que poderá estar aqui a acontecer se prende com a interpretação dos itens adscritos à dimensão Independência ⁽⁷⁾. Ao lermos os 4 itens desta dimensão (Anexo 8), apercebemo-nos de que a sua interpretação pode ter sido associada a uma actividade profissional que se desempenha isoladamente, isto é, sem contacto com os outros. Ora, se esta amostra valoriza o relacionamento interpessoal, não poderia atribuir muita importância à Independência interpretada nestes termos. Vemos, então, que nesta amostra os itens da Independência estão a ser avaliados segundo a importância do desempenho isolado de uma actividade profissional, e não propriamente segundo a importância da independência profissional no seu sentido comum. Levanta-se, assim, uma questão que futuros estudos podem desenvolver e transformar, até, num refinamento dos itens da Independência.

⁽⁷⁾ Um contacto com os sujeitos da amostra após a administração do Q.V.V.P. seria, aqui, precioso, mas tal foi impossível de concretizar.

Estudos diferenciais

Das seis hipóteses formuladas, cinco são confirmadas e uma não o é.

Em termos de diferenças no perfil de valores profissionais em função do sexo, confirmamos a Hipótese #1. Os resultados vão de encontro às tendências que se fazem sentir na valorização profissional em função do sexo: por um lado, a valorização 'tipicamente masculina' do Salário e da Independência, e a 'tipicamente feminina' do Altruísmo, como sugerem Post-Kammer (1987), Schulenberg, Vondracek e Nesselroade (1990) e Super (1970), por outro, a valorização do Êxito pela amostra feminina, que vem fazer notar uma valorização independente dos típicos padrões sexuais, e, por último, a homogeneidade nas restantes dimensões, que mostra o surgir de um perfil de valores profissionais do 'tipo andrógino' de que Beutell e Brenner (1986) e Fonseca (1993) nos falam.

Quanto às diferenças no perfil de valores profissionais em função do nível de escolaridade, não confirmamos a Hipótese #2, mas confirmamos a Hipótese #3.

O facto de não encontrarmos uma maior valorização do Êxito pelos alunos do 11º ano é compreensível, principalmente se tivermos em conta a valorização desta dimensão pela amostra global, já aqui discutida e fundamentada. Não são apenas os alunos do 11º ano que se preocupam com o Êxito quando pensam no exercício de uma profissão, mas todos os alunos da amostra, sendo esta preocupação uma característica da actual geração de jovens, como confirmam recentemente Fonseca (1993), Sverko (1999 *in* Sinisalo & Shvets, 1999) e Sverko e Super (1995 *in* Sinisalo & Shvets, 1999), daí a rejeição da Hipótese #2.

A confirmação da Hipótese #3 deve-se, por um lado, ao facto de encontrarmos uma maior diferenciação entre valores no perfil dos alunos do 11º ano, por comparação com o do 9º ano, tal como sugerem Schulenberg e Vondracek (1987 *in* Fonseca, 1993) e como o comprova Fonseca (1993), e, por outro lado, ao facto da valorização extrema de um dos

valores mais importantes - Estilo de Vida - e do valor menos importante - Chefia -, ser acentuada no 11º ano. De acordo com Kapes e Strickler (1975), vemos o Estilo de Vida e a Chefia serem, respectivamente, ainda mais e ainda menos importantes do que no 9º ano.

Relativamente às diferenças no perfil de valores profissionais em função da opção/projecto vocacional, confirmamos ambas as Hipóteses #4 e #5.

Por um lado, confirmamos que os alunos de ambos os níveis de escolaridade estão a valorizar mais as dimensões que, como propõe Cochran (1986), estão directamente relacionadas com a opção/projecto vocacional em que estão interessados.

Por outro, pela comparação da amplitude dos perfis em função da opção/projecto vocacional, também confirmamos uma maior diferenciação intra-perfil nos alunos do 11º ano (nomeadamente nos alunos do 11º ano interessados num Curso Superior na área das Artes). Ora, segundo o que os resultados do estudo de Fonseca (1993) sugerem, e de acordo com o que Krau (1987) nos diz acerca da idade como variável moderadora que possibilita a aquisição de experiências, essa maior diferenciação intra-perfil pode dever-se ao facto de os alunos do 11º ano possuírem já dois anos de formação no agrupamento de estudos secundários que escolheram.

Assim, a diferenciação entre valores profissionais seria mais consequência da opção/projecto vocacional, como pressupõe a Hipótese #5, do que propriamente do nível de escolaridade em que o aluno se encontra, ainda que esse efeito seja também visível no estudo diferencial em função dessa variável, conforme a Hipótese #3.

O nível de escolaridade seria, então, mais uma variável moderadora da diferenciação intra-perfil, do que propriamente uma variável independente, já que oferece oportunidades aos alunos para, através de uma formação específica de estudos secundários, especificarem as suas preferências e diferenciarem, por consequência, os seus valores profissionais. Esta conclusão poderia, no entanto, ser mais rigorosamente fundamentada se não estivéssemos

perante duas amostras independentes (9º e 11º anos), como é o caso. Um estudo longitudinal seria aqui o ideal.

De notar ainda que os alunos indecisos, de ambos os níveis de escolaridade, ilustram um perfil de valores profissionais intermédio, quando comparados com os seus pares, que se encontram já comprometidos com uma área de formação profissional. Embora não se conheçam estudos acerca dos valores profissionais dos alunos indecisos, podemos avançar que, partindo da confirmação da Hipótese #4, isto é, de que os alunos valorizam mais as dimensões directamente relacionadas com a formação em que estão interessados, a explicação para esta valorização intermédia pode passar pelo facto de a indefinição de um interesse por uma área profissional específica estar a levar a uma tendência central na valorização das diferentes dimensões da vida profissional. Ben-Shem e Avi-Itzhak (1991) salientam que baixos *scores* no W.V.I. encontram-se correlacionados com altos níveis de preferência por uma área profissional específica, logo, parece fazer sentido o perfil de valores profissional que os alunos indecisos ilustram.

Quanto às diferenças no perfil de valores profissionais em função da participação em orientação vocacional, confirmamos a Hipótese #6.

Os alunos que participaram em orientação vocacional estão, de facto, a valorizar mais a Criatividade e o Estilo de Vida, dimensões que se prendem quer com a criação/construção de um projecto profissional e de vida, quer com a definição de um modo de ser e estar em função desse projecto. Entendendo a intervenção vocacional como intervenção para o desenvolvimento humano (Campos, 1988) e que promove competências pessoais (Imaginário & Campos, 1987; Duarte, 1994/95), podemos dizer que os alunos que são alvo dessa intervenção se encontram mais atentos e sensibilizados para o construir de um projecto de vida e para o definir de um estilo de vida, daí que valorizem significativamente mais aquelas duas dimensões.

Implicações para a intervenção

Da análise e discussão dos resultados surgem implicações que importa organizar:

- i) O Q.V.V.P. ainda não deve ser utilizado para a avaliação dos valores profissionais com vista à intervenção, visto ser um instrumento novo que necessita de ser estudado num maior número de situações e contextos;
- ii) A intervenção deve ter em conta que os adolescentes e jovens adultos estão a valorizar outras actividades para além da actividade profissional, daí que, mais que nunca, o projecto profissional deva ser circunscrito a um projecto de vida;
- iii) A intervenção deve ser sensível às diferenças na valorização profissional em função do sexo, no sentido de identificar padrões mais tipicamente sexuais ou mais andróginos, e, ainda, em função das opções/projectos vocacionais, já que concluímos que os alunos valorizam mais as dimensões da vida profissional que estão directamente relacionadas com os seus interesses;
- iv) A intervenção deve ver a maior diferenciação intra-perfil nos níveis de escolaridade mais avançados como resultado de aquisição de experiências, quer profissionais, quer de formação proporcionada pelas próprias opções vocacionais. Assim, parece ser importante promover o contacto com o mundo profissional (exploração directa) desde os primeiros anos de decisão vocacional;
- v) A intervenção vocacional deve ver a avaliação dos valores profissionais como um precioso auxiliar na definição de um projecto profissional, mas não a entender como um fim em si mesmo, nem tão pouco como um preditor de sucesso nas áreas profissionais em questão.

3.6. Conclusão

Ao longo do desenvolvimento deste estudo sobre valores profissionais apercebemo-nos que os seus objectivos foram alcançados e que, de um modo geral, as hipóteses formuladas encontram confirmação.

O estudo das qualidades psicométricas do Q.V.V.P. revela bons índices de fidelidade, de validade e de sensibilidade. No entanto, o instrumento necessita de continuar a ser estudado, antes de começar a ser utilizado para avaliações efectivas, sobretudo no que respeita à validade de construto dos itens da dimensão Independência.

Por sua vez, a caracterização da amostra revela que a actividade profissional é valorizada, mas que está a partilhar a sua centralidade com actividades que vivem do relacionamento interpessoal e que proporcionam a concretização de valores como a realização pessoal e o estilo de vida.

A diferenciação do perfil de valores profissionais está a expressar-se significativamente em função do sexo, no sentido de a tradicional valorização 'masculina' e 'feminina' ser acompanhada quer por uma valorização independente dos padrões sexuais, sobretudo na amostra feminina, quer por um padrão de valores andrógino.

O perfil de valores profissionais diferencia-se ainda em função do nível de escolaridade, mas não em termos da dimensão Êxito, como esperávamos. Pela análise e discussão dos resultados concluímos que a valorização desta dimensão é característica da amostra global, não assumindo diferenças significativas em função do nível de escolaridade.

Quanto à maior diferenciação intra-perfil encontrada no 11º ano, esta acaba por ser atribuída à variável opção/projecto vocacional, já que se conclui que a formação específica de 2 anos que os alunos do 11º possuem a mais em relação aos seus pares do 9º ano, está a oferecer-lhes a oportunidade de especificarem as suas preferências e diferenciarem os seus valores profissionais. O nível de escolaridade é, assim, uma variável moderadora da diferenciação intra-perfil de valores profissionais. Esta conclusão poderia, no entanto, beneficiar de um maior rigor se não estivéssemos perante duas amostras independentes.

Ainda em função da opção/projecto vocacional, os resultados levam a concluir que os alunos valorizam mais as dimensões da vida profissional que estão directamente

relacionadas com os seus interesses, o que leva a pensar na avaliação dos valores como um auxiliar da intervenção vocacional e da própria construção do projecto vocacional.

No que respeita à intervenção vocacional, vemos que os alunos que participam em processos de orientação vocacional estão mais sensibilizados para a construção de um projecto vocacional que se circunscreve a um projecto de vida, atribuindo por isso, mais importância às dimensões Criatividade e Estilo de Vida.

Estes resultados vêm certamente contribuir para o esclarecimento do sentido que a valorização profissional e não profissional assume na actual geração de adolescentes e jovens adultos portugueses, e, por consequência, vem também contribuir para fundamentar a intervenção psicossocial que se vai desenvolvendo na área.

4. Conclusão Geral

A consciência de que os valores podem ser concretizados no desempenho de múltiplos papéis, que não somente o de trabalhador - “values can be sought in all of life’s roles” (Super, 1984b: 35) -, vem fazer considerar a relativa importância dos papéis/actividades e dos contextos de vida e reconsiderar a tradicional centralidade da actividade profissional na definição do estilo de vida.

Vimos, na parte teórica, que a centralidade profissional está a ser relativizada face às demais actividades valorizadas, e o estudo que desenvolvemos mostra resultados que vão precisamente nesse sentido: a actividade profissional é, de facto, valorizada, mas vê a sua centralidade ser partilhada com outras actividades, principalmente com aquelas que implicam o relacionamento interpessoal.

De um modo geral, o estudo acerca dos valores profissionais vê os seus objectivos alcançados e as suas hipóteses serem, na maioria, confirmadas, mas mais importante é o facto de os seus resultados nos mostrarem pistas que ajudam a compreender um pouco melhor a valorização profissional e não profissional dos adolescentes e jovens adultos envolvidos neste estudo, o que, com as devidas precauções, pode também ser um indicador do que se passa na realidade portuguesa.

Neste sentido, identificamos quatro pistas pertinentes: uma acerca da diferenciação dos valores profissionais ao longo do tempo e três acerca de um novo quadro de valores profissionais e não profissionais que parece estar a surgir.

Vemos, então, o perfil de valores profissionais diferenciar-se em função das opções/ projectos vocacionais e não propriamente em função do nível de escolaridade, que se define mais como variável moderadora. Isto sugere que o facto de os alunos terem ou não tomado e concretizado já uma decisão vocacional, tem influência na valorização que fazem das várias dimensões da sua vida. Há, no entanto, que lembrar que estamos aqui perante duas amostras

independentes: uma do 9º ano e outra do 11º ano, daí que a diferenciação, dando-se sobretudo pelo reforçar da importância relativa dos valores ao longo do tempo, só possa ser verdadeiramente avaliada num estudo longitudinal, no qual é possível estudarmos mudanças nos sistemas individuais de valores profissionais.

Por sua vez, o surgir de um novo quadro de valores enuncia-se quer pela importância atribuída às actividades não profissionais, que implica a descentralização da actividade profissional, mas não a sua não valorização, quer pela valorização de aspectos que se prendem com o êxito e realização pessoal, com o relacionamento interpessoal e com o estilo de vida, quer, ainda, pelas *nuanças* que se identificam na valorização em função do sexo.

Por um lado, parece que a distinção conceptual que fazemos entre valorização e centralidade encontra aqui algum fundamento empírico: de facto, a não centralidade da actividade profissional não implica necessariamente a sua não valorização. Ora, isto é algo que a intervenção/orientação vocacional não deve esquecer, nomeadamente quando constrói programas de apoio à tomada de decisão vocacional. A este nível, propomos teoricamente que o planear da intervenção parte da análise da valorização e da centralidade profissionais. No entanto, seria importante verificarmos como esse modelo teórico se comporta em termos práticos e que facilidades, dificuldades e consequências se identificam na sua operacionalização. Neste caso, um estudo de investigação-acção seria o indicado.

Por outro lado, o perfil de valores profissionais da amostra em estudo apresenta evidências de que o êxito, o relacionamento interpessoal e o estilo de vida são aspectos particularmente importantes, e de que a par de uma valorização tipicamente masculina e feminina se identificam valorizações independentes dos padrões tipicamente sexuais, ao mesmo tempo que se revela uma homogeneização do perfil de valores profissionais em função do sexo.

Estas são *nuanças* que caracterizam particularmente uma amostra da região norte do

país e do meio urbano, e que Fonseca (1993) também encontra numa amostra de alunos da região de Aveiro, daí que não devam ser generalizadas à população nacional sem outras confirmações empíricas.

Como vemos, as pistas enunciadas podem constituir, desde já, um incentivo ao desenvolvimento de futuras investigações na área.

Trata-se, no fundo, de encararmos a valorização profissional e não profissional como algo que necessita de ser estudado num maior número de situações e de contextos, no sentido de compreendermos melhor a sua influência na definição da relação que as pessoas estabelecem com a sua vida profissional e não profissional, na construção de um significado para as actividades que desempenham e, em última instância, na construção de um sentido de e para a vida.

Bibliografia

- Abreu, M. V. (1998). *Cinco ensaios sobre motivação*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Bairrão, J. (1992). A perspectiva ecológica em Psicologia da Educação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 57-68.
- Ben-Shem, I. & Avi-Itzhak, T. (1991). On work values and career choice in freshmen students: the case of helping vs. other professions. *Journal of Vocational Behaviour*, 39, 369-379.
- Beutell, N. J. & Brenner, O. C. (1986). Sex differences in work values. *Journal of Vocational Behaviour*, 28, 29-41.
- Blustein, D. L. (1997). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45, 381-389.
- Bolton, B. (1980). Second-order dimensions of the Work Values Inventory. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 33-40.
- Borow, H. (Ed.) (1973). *Career guidance for a new age*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Brenner, O. C., Blazini, A. P. & Greenhaus, J. H. (1988). An examination of race and sex differences in managerial work values. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 336-344.
- Brooks, L. (1990). Recent developments in theory building. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D. (1984). Summary, comparison and critique of major theories. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Brown, D. (1990a). Summary, comparison and critique of the major theories. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D. (1990b). Trait and factor theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Brown, D. (1995). A values-based approach to facilitating career transitions. *The Career Development Quarterly*, 44 (1), 4-11.

Brown, D. & Brooks, L. (1991). *Career counseling techniques*. Boston: Allyn and Bacon.

Brown, D. & Crace, R. K. (1996). Values in life role choices and outcomes: a conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44 (3), 211-223.

Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.

Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In B. P. Campos (Ed.), *Questões de política educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.

Canavarro, J. M. (1999). *Ciência e sociedade*. Coimbra: Quarteto Editora.

Cochran, L. (1986). Harmonious values as a basis for occupational preference. *Journal of Vocational Behaviour*, 29, 17-26.

Descombes, J.-P. (1980). Cinquante ans d'études et d'évaluation des valeurs professionnelles (1925-1975). *Revue de Psychologie Appliquée*, 30 (1), 1-101.

Duarte, C. (1994/95). Intervenção psicológica comunitária junto de jovens de uma comunidade do Centro Histórico do Porto. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10/11, 141-147.

Feather, N. T. (1980). Values in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescence psychology*. New York : John Wiley & Sons.

Fonseca, A. M. (1993). *Formação pessoal e social, valores profissionais e construção de projectos vocacionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (Tese de Mestrado).

Ginzberg, E. (1972). Toward a theory of occupational choice : a restatement. In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Porto: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Tese de Mestrado).

Gysbers, N. C. & Moore, E. J. (1975). Beyond career development - Life career development. In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Hansen, J. C. (1994). The Saliency Inventory (SI). In J. T. Kapes, M. M. Mastie & E. A. Whitfield (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments*. Alexandria: The National Career Development Association.

Hansen, L. S. (1972). A model of career development through curriculum. In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Hardesty, S. A. & Betz, N. E. (1980). The relationships of career salience, attitudes toward women, and demographic and family characteristics to marital adjustment in dual-career couples. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 242-25.

Harrington, T. F. (1997). Career development theory. In T. F. Harrington (Ed.), *Handbook of career planning for students with special needs*. Texas: PRO-ED.

Herr, E. & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span*. New York: Longman.

Holland, J. L. (1973). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hurt, D. J. & Hollen, M. (1976). Work values in vocational interest exploration. *Journal of Vocational Behaviour*, 8, 89-93.

Imaginário, L. & Campos, B. P. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.

Instituto de Ciências Sociais/Universidade de Lisboa. (1999). Atitudes sociais dos portugueses. O estudo das atitudes sociais dos portugueses numa perspectiva comparativa e internacional. *Boletim de Divulgação*, 1. [On-line] disponível em (<http://www.ul.pt/ics.html>) de 1-9-2000.

Judge, T. A. & Bretz, R. D. (1992). Effects of work values on job choice decisions. *Journal of Applied Psychology*, 77 (3), 261-271.

Kapes, J. T. & Strickler, R. E. (1975). A longitudinal study of change in work values between ninth and twelfth grades as related to High School Curriculum. *Journal of Vocational Behaviour*, 6, 81-93.

Katz, M. R. (1973a). Career decision-making: a computer-based System of Interactive Guidance and Information (SIGI). In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Katz, M. R. (1973b). The name and nature of vocational guidance. In H. Borow (Ed.), *Career guidance for a new age*. Boston: Houghton Mifflin Company.

Katz, M. R. (1979). Assessment of career decision making: process and outcome. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision-making*. Cranston: The Carroll Press.

Keller, L. M., Bouchard, T. J., Arvey, R. D., Segal, N. L. & Dawis, R. V. (1992). Work values: genetic and environmental influences. *Journal of Applied Psychology*, 77 (1), 79-88.

Kerka, S. (1992). *Life cycles and career development: new models*. Greensboro, NC.: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education (CE). [On-line] disponível em (<http://icdl.uncg.edu/ft/082499-07.html>) de 1-9-2000.

Killen, J. (1996). Career theory. In A. G. Watts, B. Law, J. Killen, J. M. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking career education and guidance*. London: Routledge.

Krau, E. (1987). The crystallization of work values in adolescence: a sociocultural approach. *Journal of Vocational Behaviour*, 30, 103-123.

Lebo, R. B., Harrington, T. F. & Tillman, R. (1995). Work values similarities among students from six countries. *The Career Development Quarterly*, 43 (4), 350-362.

Lofquist, L. H. & Dawis, R. V. (1978). Values as second-order needs in the theory of work adjustment. *Journal of Vocational Behaviour*, 12, 12-19.

Macnab, D. & Fitzsimmons, G. W. (1987). A multitrait-multimethod study of work-related needs, valences and preferences. *Journal of Vocational Behaviour*, 30, 1-15.

McDaniels, C. (1984). Work and leisure in the career span. In N. C. Gysbers (Ed.), *Designing careers: counseling to enhance education, work and leisure*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

McDaniels, C. (1997). *Career = Work + Leisure (C = W + L): A developmental/trait factor approach to career development*. Greensboro, NC.: ERIC Clearinghouse on Counseling and Student Services. [On-line] disponível em (<http://icdl.uncg.edu/ft/051099-03.html>) de 1-9-2000.

Meglino, B. M., Ravlin, E. C. & Adkins, C. L. (1989). A work values approach to corporate culture: a field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 74, 424-432.

Menezes, I., Costa, M. E. & Campos, B. P. (1989). Valores de estudantes universitários. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5, 53-68.

Mitchell, A. M. (1978). *Career development needs of seventeen year olds*. Washington, D. C.: Publication Sales APGA.

Nevill, D. D. & Super, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 139-151.

O'Driscoll, M. P., Ilgen, D. R. & Hildreth, K. (1992). Time devoted to job and off-job activities, interrole conflict, and affective experiences. *Journal of Applied Psychology*, 77, 272-279.

Osipow, S. H. (1973). *Theories of career development*. New Jersey: Prentice-Hall.

Pitz, G. F. & Harren, V. A. (1980). An analysis of career decision making from the point of view of information processing and decision theory. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 320-346.

Post-Kammer, P. (1987). Intrinsic and extrinsic work values and career maturity of 9th and 11th grade boys and girls. *Journal of Counseling and Development*, 65, 420-423.

Prediger, D. J. (1995). *Assessment in career counseling*. ERIC Digest. [On-line] disponível em (<http://ericae.net/db/edo/ED389966.htm>) de 20-10-1999.

Pryor, R. G. L. (1980). Some types of stability in the study of students' work values. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 146-157.

Pryor, R. G. L. (1982). Values, preferences, needs, work ethics, and orientations of work: toward a conceptual and empirical integration. *Journal of Vocational Behaviour*, 20, 40-52.

Ravlin, E. C. & Meglino, B. M. (1987). Effect of values on perception and decision making : a study of alternative work values measures. *Journal of Applied Psychology*, 72 (4), 666-673.

Rounds, J. B. (1990). The comparative and combined utility of work value and interest data in career counseling with adults. *Journal of Vocational Psychology*, 37 (1), 32-45.

Sampaio, D. (1993). *Voices e ruídos – Diálogos com adolescentes*. Lisboa: Editorial Caminho.

Sampaio, D. (1996). *Voltei à escola*. Lisboa: Editorial Caminho.

Schmitt, N. & Mellon, P. M. (1989). Life and job satisfaction: is the job central? *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 51-58.

Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W. & Kim, J.-R. (1993). Career certainty and short-term changes in work values during adolescence. *The Career Development Quarterly*, 41 (3), 268-284.

Schwartz, S. H. & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53 (3), 550-562.

Seligman, L. (1980). *Assessment in development career counseling*. Cranston: The Carrold Press.

Sinisalo, P. & Shvets, L. (1999). *Adolescents and work values in changing society*. Poster apresentado no VI Congresso Europeu de Psicologia, Roma, 5-9 de Julho.

Sinisalo, P. & Shvets, L. (2000). What is valued in work? In V. Puuronen, P. Sinisalo, I. Miljukova & L. Shvets (Eds.), *Youth in changing karelia: a comparative study of everyday life, future orientations and political culture of youth in North-West Russia and Eastern Finland*. Aldershot: England.

Slaney, R. B. & Suddarth, B. H. (1994). The Values Scale (VS). In J. T. Kapes, M. M. Mastie & E. A. Whitfield (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments*. Alexandria: The National Career Development Association.

Staats, S. (1981). Work Values Inventory scores from 1970 to 1980. *Perceptual and Motor Skills*, 53, 113-114.

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. In In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

- Super, D. E. (1968). *The Work Values Inventory*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Super, D. E. (1970). *The Work Values Inventory – Manual*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Super, D. E. (1973). The Work Values Inventory. In D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Super, D. E. (1974). Retrospect, circumspect and prospect. In D. E. Super (Ed.), *Measuring vocational maturity for counseling and evaluation*. Washington, D. C.: National Vocational Guidance Association.
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behaviour*, 16, 282-298.
- Super, D. E. (1982). The relative importance of work: models and measures for meaningful data. *The Counseling Psychologist*, 10 (4), 95-103.
- Super, D. E. (1983). Assessment in career guidance: toward truly development counseling. *The Personal and Guidance Journal*, 61 (9), 555-562.
- Super, D. E. (1984a). Career and life development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1984b). Perspectives on the meaning and value of work. In N. C. Gysbers (Ed.), *Designing careers: counseling to enhance education, work and leisure*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career and choice development*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. & Nevill, D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behaviour*, 25, 30-44.

Sverko, B. (1989). Origin of individual differences in importance attached to work: a model and a contribution to its evaluation. *Journal of Vocational Behaviour*, 34, 28-39.

Varenhorst, B. B. (1979). Commentary. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision-making*. Cranston: The Carroll Press.

Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development : a life-span development approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Walker, J. E., Tausky, C. & Oliver, D. (1982). Men and Women at work: similarities and differences in work values within occupational groupings. *Journal of Vocational Behaviour*, 21, 17-36.

Warnath, C. F. (1975). Vocational theories: direction to nowhere. In S. G. Weinrach (Ed.) (1979), *Career counseling: theoretical and practical perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Zunker, V. G. (1998). *Career counseling: applied concepts of life planning*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.

Anexos

Anexo 1: Distribuição da amostra por escolas

Distribuição da amostra por escola e turma

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Antón.Nobre-11ºB	18	5.3	5.3	5.3
Antón.Nobre-11ºG	17	5.0	5.0	10.4
Antón.Nobre-11ºI	16	4.7	4.7	15.1
Cerco-11ºB	15	4.4	4.4	19.5
Cerco-11ºD	9	2.7	2.7	22.2
Cerco-11ºE	9	2.7	2.7	24.9
Cerco-11ºG1	6	1.8	1.8	26.6
Cerco-11ºG2	6	1.8	1.8	28.4
Cerco-11ºG3	3	.9	.9	29.3
FilipaVilhena-11ºE	12	3.6	3.6	32.8
FilipaVilhena-11ºI	9	2.7	2.7	35.5
FilipaVilhena-11ºL	13	3.8	3.8	39.3
SoaresReis-11ºB	23	6.8	6.8	46.2
SoaresReis-11ºI	19	5.6	5.6	51.8
AntónioNobre-9ºA	17	5.0	5.0	56.8
AntónioNobre-9ºB	11	3.3	3.3	60.1
Cerco-9ºB	24	7.1	7.1	67.2
Cerco-9ºC	20	5.9	5.9	73.1
Freamunde-9ºB	28	8.3	8.3	81.3
Freamunde-9ºC	28	8.3	8.3	89.6
Freamunde-9ºD	13	3.8	3.8	93.5
Freamunde-9ºF	9	2.7	2.7	96.2
Freamunde-9ºG	13	3.8	3.8	100.0
Total	338	100.0	100.0	

Anexo 2: Estatísticas descritivas para a caracterização da amostra

Quadro 1 - Ano de escolaridade

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
9º ano	163	48,2	48,2	48,2
11º ano	175	51,8	51,8	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 2 - Sexo

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Masculino	142	42,0	42,0	42,0
Feminino	196	58,0	58,0	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 3 - Idade
Estatísticas de tendência central e de dispersão

	Idade
Média	15,87
Mediana	16,00
Moda	17
Desvio Padrão	1,39
Valor Mínimo	14
Valor Máximo	21

Quadro 4 - Nível Socio-Económico

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
NSE Baixo	113	33,4	33,4	33,4
NSE Médio	106	31,4	31,4	64,8
NSE Alto	119	35,2	113	33,4
Total	338	100,0	106	31,4

Quadro 5 - Participação num POV

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Sim	184	54,4	54,4	54,4
Não	154	45,6	45,6	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 6 - Local de realização do POV

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Escola	165	89,7	89,7	89,7
Particulares	13	7,1	7,1	96,7
Omissões	6	3,3	3,3	100,0
Total	184	100,0	100,0	

Quadro 7 - Notas actuais

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Fracas	21	6,2	6,2	6,2
Médias	253	74,9	74,9	81,1
Boas	64	18,9	18,9	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 8 - Notas futuras

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Fracas	6	1,8	1,8	1,8
Médias	178	52,7	52,7	54,4
Boas	141	41,7	41,7	96,2
Omissões	13	3,8	3,8	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 9 - Número de reprovações

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Nenhuma	247	73,1	73,1	73,1
Uma	64	18,9	18,9	92,0
Duas	20	5,9	5,9	97,9
Mais de duas	7	2,1	2,1	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 10 - Exercício de uma actividade profissional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Sim	90	26,6	26,6	26,6
Não	248	73,4	73,4	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 11 - Projecto vocacional pensado pelo aluno

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Fazer curso superior	247	73,1	73,1	73,1
Estudar até 12º ano	59	17,5	17,5	90,5
Começar a trabalhar	27	8,0	8,0	98,5
Outra opção: Estou indeciso	2	,6	,6	99,1
Outra opção: Trabalhar e Estudar	2	,6	,6	99,7
Outra opção: Concorrer a uma bolsa p/ estudar no estrangeiro	1	,3	,3	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Anexo 3: Outras estatísticas descritivas

Quadro 1 - 1ª disciplina preferida

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Educação Física	77	22,8	23,2	23,2
Matemática	40	11,8	12,0	35,2
Inglês	33	9,8	9,9	45,2
História	32	9,5	9,6	54,8
Português	24	7,1	7,2	62,0
Filosofia	12	3,6	3,6	65,7
Ciências da Terra e da Vida	11	3,3	3,3	69,0
Geografia	11	3,3	3,3	72,3
Desenho	9	2,7	2,7	75,0
Oficinas de Arte	9	2,7	2,7	77,7
Educação Visual	8	2,4	2,4	80,1
Físico-Química	8	2,4	2,4	82,5
Francês	7	2,1	2,1	84,6
Projectos e Tecnologias	6	1,8	1,8	86,4
Ciências da Natureza	5	1,5	1,5	88,0
Trabalhos de Aplicação	5	1,5	1,5	89,5
Economia	4	1,2	1,2	90,7
Projectos	4	1,2	1,2	91,9
Alemão	3	,9	,9	92,8
Desenho e Geometria Descritiva	3	,9	,9	93,7
Técnicas Laboratoriais de Biologia	3	,9	,9	94,6
Tecnologias	3	,9	,9	95,5
Aplicações Informáticas	2	,6	,6	96,1
Comunicação	2	,6	,6	96,7
Geometria	2	,6	,6	97,3
Outras				
História da Arte	2	,6	,6	97,9
Técnicas Laboratoriais de Química	2	,6	,6	98,5
Biologia	1	,3	,3	98,8
Latim	1	,3	,3	99,1
Técnicas de Linguagem de Programação	1	,3	,3	99,4
Técnicas de Tradução de Inglês	1	,3	,3	99,7
Informática	1	,3	,3	100,0
Total	332	98,2	100,0	
Omissões	6	1,8		
Total	338	100,0		

Quadro 2 - Categorização da disciplina mais preferida

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Disciplinas de Desporto	77	22,8	23,2	23,2
Disciplinas de Línguas	69	20,4	20,8	44,0
Disciplinas de Ciências Sociais e Humanas	50	14,8	15,1	59,0
Disciplinas de Ciências Naturais	41	12,1	12,3	71,4
Disciplinas de Ciências Exactas	40	11,8	12,0	83,4
Disciplinas Artísticas	33	9,8	9,9	93,4
Disciplinas de Ciências Tecnológicas	18	5,3	5,4	98,8
Disciplinas de Novas Tecnologias	4	1,2	1,2	100,0
Total	332	98,2	100,0	
Omissões	6	1,8		
Total	338	100,0		

Quadro 3 - 1ª disciplina não preferida

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Matemática	104	30,8	32,3	32,3
Inglês	41	12,1	12,7	45,0
Português	38	11,2	11,8	56,8
Francês	25	7,4	7,8	64,6
Educação Visual	17	5,0	5,3	69,9
Educação Física	16	4,7	5,0	74,8
Físico-Química	16	4,7	5,0	79,8
História	16	4,7	5,0	84,8
Filosofia	13	3,8	4,0	88,8
Geografia	13	3,8	4,0	92,9
Alemão	4	1,2	1,2	94,1
Latim	4	1,2	1,2	95,3
Desenho e Geometria Descritiva	3	,9	,9	96,3
História da Arte	3	,9	,9	97,2
Tecnologias	3	,9	,9	98,1
Geometria	2	,6	,6	98,8
Outras				
Economia	1	,3	,3	99,1
Métodos Quantitativos	1	,3	,3	99,4
Religião Moral	1	,3	,3	99,7
Técnicas de Organização de Empresas	1	,3	,3	100,0
Total	322	95,3	100,0	
Omissões	16	4,7		
Total	338	100,0		

Quadro 4 - Categorização da disciplina menos preferida

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Disciplinas de Línguas	112	33,1	34,8	34,8
Disciplinas de Ciências Exactas	105	31,1	32,6	67,4
Disciplinas de Ciências Sociais e Humanas	32	9,5	9,9	77,3
Disciplinas de Ciências Naturais	28	8,3	8,7	86,0
Disciplinas Artísticas	25	7,4	7,8	93,8
Disciplinas de Desporto	16	4,7	5,0	98,8
Disciplinas de Ciências Tecnológicas	3	,9	,9	99,7
Disciplinas de Novas Tecnologias	1	,3	,3	100,0
Total	322	95,3	100,0	
Omissões	16	4,7		
Total	338	100,0		

Quadro 5 - Projecto vocacional pensado pelo aluno

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Fazer curso superior	247	73,1	73,1	73,1
Estudar até 12º ano	59	17,5	17,5	90,5
Começar a trabalhar	27	8,0	8,0	98,5
Outra opção: Estou indeciso	2	,6	,6	99,1
Outra opção: Trabalhar e Estudar	2	,6	,6	99,7
Outra opção: Concorrer a uma bolsa p/ estudar no estrangeiro	1	,3	,3	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 6 - Projecto vocacional pensado pelos pais

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Fazer curso superior	261	77,2	77,7	77,7
Estudar até 12º ano	42	12,4	12,5	90,2
Outra opção: fazer o que quiser	17	5,0	5,1	95,2
Começar a trabalhar	13	3,8	3,9	99,1
Outra opção: não têm opinião	2	,6	,6	99,7
Outra opção: não vive c/os pais	1	,3	,3	100,0
Total	336	99,4	100,0	
Omissões	2	,6		
Total	338	100,0		

Quadro 7 - Projecto vocacional dos alunos do 9º ano que pretendem prosseguir estudos ao nível do Ensino Secundário

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Curso geral: Científico-Natural	47	28,8	33,8	33,8
Curso geral: Artes	8	4,9	5,8	39,6
Curso geral: Económico-Social	12	7,4	8,6	48,2
Curso geral: Humanidades	19	11,7	13,7	61,9
Curso tecnológico: Artes	3	1,8	2,2	64,0
Curso tecnológico: Humanidades	1	,6	,7	64,7
Curso profissional	17	10,4	12,2	77,0
Alunos que desconhecem o Sistema de Ensino	4	2,5	2,9	79,9
Alunos indecisos	28	17,2	20,1	100,0
Total	139	85,3	100,0	
Alunos do 9º ano que não pretendem prosseguir para estudos secundários	24	14,7		
Total	163	100,0		

Quadro 8 - Projecto vocacional dos alunos do 11º ano que pretendem prosseguir estudos ao nível do Ensino Superior

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Bacharelato	8	4,6	5,5	5,5
Licenciatura	52	29,7	35,9	41,4
Mestrado	6	3,4	4,1	45,5
Doutoramento	30	17,1	20,7	66,2
Alunos que desconhecem o Sistema de Ensino	13	7,4	9,0	75,2
Alunos indecisos	36	20,6	24,8	100,0
Total	145	82,9	100,0	
Alunos do 11º ano que não pretendem prosseguir estudos após o 12º ano	30	17,1		
Total	175	100,0		

Quadro 9 - Curso superior pretendido pelos alunos do 11º ano que pretendem ingressar no Ensino Superior

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Medicina	8	4,6	9,3	9,3
Arquitectura	7	4,0	8,1	17,4
Engenharia	6	3,4	7,0	24,4
Comunicação/Jornalismo	6	3,4	7,0	31,4
Engenharia Informática	5	2,9	5,8	37,2
Psicologia	5	2,9	5,8	43,0
Direito	4	2,3	4,7	47,7
Design de Comunicação	3	1,7	3,5	51,2
Educação - Via Ensino	3	1,7	3,5	54,7
Economia	3	1,7	3,5	58,1
Contabilidade	3	1,7	3,5	61,6
Hotelaria/Turismo	3	1,7	3,5	65,1
Biologia	2	1,1	2,3	67,4
Medicina Veterinária	2	1,1	2,3	69,8
Publicidade	2	1,1	2,3	72,1
Gestão/Administração	2	1,1	2,3	74,4
Restauração	2	1,1	2,3	76,7
Design Gráfico	2	1,1	2,3	79,1
Fotografia	2	1,1	2,3	81,4
Enfermagem	1	,6	1,2	82,6
Matemática - Via ensino	1	,6	1,2	83,7
Biologia Marinha	1	,6	1,2	84,9
Educação Primária	1	,6	1,2	86,0
Desporto - Via Ensino	1	,6	1,2	87,2
Medicina Dentária	1	,6	1,2	88,4
Farmácia	1	,6	1,2	89,5
Outros	1	,6	1,2	90,7
Marketing	1	,6	1,2	91,9
Teatro/Expressão dramática	1	,6	1,2	93,0
Relações Públicas	1	,6	1,2	94,2
Engenharia Civil	1	,6	1,2	95,3
Línguas - Inglês, Alemão	1	,6	1,2	96,5
Línguas - Inglês, Português	1	,6	1,2	97,7
Escultura	1	,6	1,2	98,8
Artes Gráficas	1	,6	1,2	100,0
Total	86	49,1	100,0	
Alunos do 11º ano que não pretendem prosseguir estudos após o 12º ano	30	17,1		
Alunos indecisos ou que desconhecem o Sistema de Ensino	48	27,4		
Omissões	11	6,3		
Total	89	50,9		
Total	175	100,0		

Quadro 10 - Categorização dos cursos por áreas

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Ciências Sociais e Humanas	31	17.7	36.0	36.0
Artes	20	11.4	23.3	59.3
Ciências Biomédicas	13	7.4	15.1	74.4
Ciências Tecnológicas e Novas Tecnologias	12	6.9	14.0	88.4
Ciências Exactas e Ciências Naturais	7	4.0	8.1	96.5
Línguas	2	1.1	2.3	98.8
Desporto	1	.6	1.2	100.0
Total	86	49.2	100.0	
Alunos que não pretendem prosseguir estudos após o 12º ano	30	17.1		
Alunos indecisos ou que desconhecem o Sistema de Ensino	48	27.4		
Omissões	11	6.3		
Total	89	50.9		
Total	175	100.0		

Quadro 11 - Exercício de uma actividade profissional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Sim	90	26,6	26,6	26,6
Não	248	73,4	73,4	100,0
Total	338	100,0	100,0	

Quadro 12 - Razões pelas quais os alunos exercem uma actividade profissional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Para ganhar dinheiro	26	28,9	29,5	29,5
Por vontade própria	20	22,2	22,7	52,3
Para ocupar os tempos livres	14	15,6	15,9	68,2
Para ganhar experiência	13	14,4	14,8	83,0
Para ajudar os pais no serviço	6	6,7	6,8	89,8
Para ter + independência	3	3,3	3,4	93,2
Para ter + responsabilidade	2	2,2	2,3	95,5
Por castigo por más notas	1	1,1	1,1	96,6
Por necessidade	1	1,1	1,1	97,7
Outras	1	1,1	1,1	98,9
Para pagar os estudos	1	1,1	1,1	98,9
Porque me obrigaram	1	1,1	1,1	100,0
Total	88	97,8	100,0	
Omissões	2	2,2		
Total	90	100,0		

Quadro 13 - Razões pelas quais os alunos não exercem uma actividade profissional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Por não terem necessidade	51	20,6	37,8	37,8
Por falta de tempo/opportunidade	35	14,1	25,9	63,7
Porque não querem	19	7,7	14,1	77,8
Porque não têm idade	15	6,0	11,1	88,9
Por impedimento por parte dos pais	10	4,0	7,4	96,3
Por não conseguirem conciliar o trabalho com os estudos	2	,8	1,5	97,8
Por não surgir nada de interessante	2	,8	1,5	99,3
Por falta de formação	1	,4	,7	100,0
Total	135	54,4	100,0	
Omissões	113	45,6		
Total	248	100,0		

Quadro 14 - Profissões exercidas

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Empregado de loja	41	45,6	45,6	45,6
Operário industrial	6	6,7	6,7	52,2
Secretariado	6	6,7	6,7	58,9
Carpinteiro	6	6,7	6,7	65,6
Baby-Siter	3	3,3	3,3	68,9
Ajudante de restaurante	3	3,3	3,3	72,2
Mecânico	3	3,3	3,3	75,6
Cabeleireiro/Estética	2	2,2	2,2	77,8
Prestação de serviços	2	2,2	2,2	80,0
Distribuidor de Panfletos	2	2,2	2,2	82,2
Monitor de ATL	2	2,2	2,2	84,4
Electricista/Electrotécnico	2	2,2	2,2	86,7
Vidraceiro	2	2,2	2,2	88,9
Assistente social	1	1,1	1,1	90,0
Agricultura	1	1,1	1,1	91,1
Monitor de futebol	1	1,1	1,1	92,2
Planeamento de Cursos de Informática	1	1,1	1,1	93,3
Árbitro de Futebol de 11	1	1,1	1,1	94,4
Outras				
Moda - Manequim	1	1,1	1,1	95,6
Actriz	1	1,1	1,1	96,7
Professor de Danças de Salão	1	1,1	1,1	97,8
Serralheiro	1	1,1	1,1	98,9
Padeiro	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Quadro 15 - Categorização das profissões exercidas

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Profissões de Contacto/Relacionamento Interpessoal	56	62,2	62,2	62,2
Profissões Técnicas e/ou Oficinas	23	25,6	25,6	87,8
Profissões Administrativas e de Secretariado	6	6,7	6,7	94,4
Profissões de Expressão Artística e Criativa	3	3,3	3,3	97,8
Profissões ligadas às Novas Tecnologias	1	1,1	1,1	98,9
Profissões do Sector Primário	1	1,1	1,1	100,0
Total	90	100,0	100,0	

Quadro 16 - 1º Interesse vocacional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Medicina	27	8,0	8,2	8,2
Arquitetura	16	4,7	4,8	13,0
Educação Infantil	13	3,8	3,9	16,9
Desporto - Via Ensino	12	3,6	3,6	20,5
Psicologia	11	3,3	3,3	23,9
Comunicação/Jornalismo	11	3,3	3,3	27,2
Educação - Via Ensino	10	3,0	3,0	30,2
Medicina Veterinária	9	2,7	2,7	32,9
Secretariado - Empregado de escritório	9	2,7	2,7	35,6
Técnico de Informática	8	2,4	2,4	38,1
Economia	8	2,4	2,4	40,5
Desporto - Futebolista	8	2,4	2,4	42,9
Design de Moda	8	2,4	2,4	45,3
Gestão/Administração	7	2,1	2,1	47,4
Contabilidade	7	2,1	2,1	49,5
Design Gráfico	7	2,1	2,1	51,7
Matemática - Via ensino	6	1,8	1,8	53,5
Engenharia Informática	6	1,8	1,8	55,3
Teatro/Expressão dramática	6	1,8	1,8	57,1
Militar/Polícia	6	1,8	1,8	58,9
Operário Industrial	6	1,8	1,8	60,7
Pintura	5	1,5	1,5	62,2
Direito - Advogado	5	1,5	1,5	63,7
Engenharia Civil	5	1,5	1,5	65,3
Engenharia Mecânica	5	1,5	1,5	66,8
Engenharia Electrotécnica	5	1,5	1,5	68,3
Enfermagem	4	1,2	1,2	69,5
Educação Primária	4	1,2	1,2	70,7
Línguas - Via Ensino	4	1,2	1,2	71,9
Marketing	4	1,2	1,2	73,1
Direito	4	1,2	1,2	74,3
Marceneiro	4	1,2	1,2	75,5
Engenharia	3	,9	,9	76,4
Design	3	,9	,9	77,3
Publicidade	3	,9	,9	78,2
Moda - Manequim	3	,9	,9	79,2
Mecânica	3	,9	,9	80,1
Fotografia	3	,9	,9	81,0
Restauro	3	,9	,9	81,9
Cabeleireiro/Estética	3	,9	,9	82,8
Biologia	2	,6	,6	83,4
Medicina Dentária	2	,6	,6	84,0
Farmácia	2	,6	,6	84,6
Educação Visual	2	,6	,6	85,2
Estilismo	2	,6	,6	85,8
Música	2	,6	,6	86,4
Direito - Juíz	2	,6	,6	87,0
Piloto de Aviação	2	,6	,6	87,6
Gestão Hoteleira	2	,6	,6	88,2
Assistência Social/Serviço Social	2	,6	,6	88,8
Electricista	2	,6	,6	89,4
Programação informática	2	,6	,6	90,0
Relações Públicas	2	,6	,6	90,6

(Contin.)

(Continuação)

Quadro 16 - 1º Interesse vocacional (cont.)

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Desporto	2	,6	,6	91,2
Design de Comunicação	2	,6	,6	91,8
Medicina Cirúrgica	2	,6	,6	92,4
Biologia Marinha	1	,3	,3	92,7
Fisioterapia	1	,3	,3	93,1
História - Via Ensino	1	,3	,3	93,4
Wlhar numa empresa	1	,3	,3	93,7
Turismo	1	,3	,3	94,0
Engenharia Química	1	,3	,3	94,3
Guia Intérprete/Turístico	1	,3	,3	94,6
Desenho	1	,3	,3	94,9
Florista	1	,3	,3	95,2
Carpinteiro	1	,3	,3	95,5
Engenharia Informática - Via Investigação	1	,3	,3	95,8
Desporto - Árbitro	1	,3	,3	96,1
Outros				
Comissário de Bordo	1	,3	,3	96,4
Repórter fotográfico	1	,3	,3	96,7
Ilustração	1	,3	,3	97,0
Decoração de interiores	1	,3	,3	97,3
Cenografia	1	,3	,3	97,6
Foto-Jornalismo	1	,3	,3	97,9
Artes Gráficas - Via Ensino	1	,3	,3	98,2
Técnico de Electrotécnica	1	,3	,3	98,5
Culinária	1	,3	,3	98,8
Artes	1	,3	,3	99,1
Empregado de loja	1	,3	,3	99,4
Ama/Baby-Siter	1	,3	,3	99,7
Função Pública - CTT	1	,3	,3	100,0
Total	331	97,9	100,0	
Omissões	7	2,1		
Total	338	100,0		

Quadro 17 - Categorização do 1º interesse vocacional

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Artes	67	19,8	20,2	20,2
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Sociais e Humanas	61	18,0	18,4	38,7
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Biomédicas	47	13,9	14,2	52,9
Inter. p/ Actividades Profissionais na área do Desporto	22	6,5	6,6	59,5
Int. p/ Profissões Técnicas, Ofícios e Artes Oficiais	21	6,2	6,3	65,9
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Tecnológicas	20	5,9	6,0	71,9
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Novas Tecnologias	17	5,0	5,1	77,0
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Políticas e Empresariais	16	4,7	4,8	81,9
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências de Comunicação Social	15	4,4	4,5	86,4
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Exactas	13	3,8	3,9	90,3
Inter. p/ Actividades Profissionais na Função Pública ou de Secretariado	10	3,0	3,0	93,4
Inter. p/ Profissões de Animação Social, Turismo e Relacionamento Interpessoal	6	1,8	1,8	95,2
Interesse Profissional pela Carreira Militar e Policial	6	1,8	1,8	97,0
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Línguas	4	1,2	1,2	98,2
Inter. p/ Actividades Profissionais na área das Ciências Naturais	3	,9	,9	99,1
Interesse Profissional pela Carreira na Navegação Aérea Civil	3	,9	,9	100,0
Total	331	97,9	100,0	
Omissões	7	2,1		
Total	338	100,0		

Quadro 18 - 1ª actividade de tempos livres

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Praticar desportos	112	33,1	33,3	33,3
Ouvir música	43	12,7	12,8	46,1
Passear/Estar com amigos	36	10,7	10,7	56,8
Ler e/ou escrever	31	9,2	9,2	66,1
Ver televisão	25	7,4	7,4	73,5
Jogar computador/Internet	24	7,1	7,1	80,7
Desenhar/Pintar	13	3,8	3,9	84,5
Namorar	11	3,3	3,3	87,8
Dançar	11	3,3	3,3	91,1
Ir ao cinema	5	1,5	1,5	92,6
Estudar música	4	1,2	1,2	93,7
Sair à noite	4	1,2	1,2	94,9
Fazer teatro/Expressão dramática	2	,6	,6	95,5
Trabalhar	2	,6	,6	96,1
Estudar	2	,6	,6	96,7
Descansar/Dormir	1	,3	,3	97,0
Ir à praia	1	,3	,3	97,3
Estar com a família	1	,3	,3	97,6
Ir a concertos	1	,3	,3	97,9
Escuteiros	1	,3	,3	98,2
Outras				
Cantar	1	,3	,3	98,5
Brincar c/ animal de estimação	1	,3	,3	98,8
Ilusionismo	1	,3	,3	99,1
Trabalho Manuais	1	,3	,3	99,4
Contacto c/ a Natureza	1	,3	,3	99,7
Ajudar em casa	1	,3	,3	100,0
Total	336	99,4	100,0	
Omissões	2	,6		
Total	338	100,0		

Quadro 19 - Categorização da 1ª actividade de tempos livres

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Desportos e Activ. ao Ar Livre e/ou Contacto c/ a Nat.	114	33,7	33,9	33,9
Activ. de Relacionamento Interpessoal e/ou Social e Viajens	112	33,1	33,3	67,3
Activ. e Jogos com Novas Tecnologias e Televisão	50	14,8	14,9	82,1
Ler e/ou escrever	32	9,5	9,5	91,7
Activ. Manuais e/ou de Expressão Artística	22	6,5	6,5	98,2
Activ. de Estudo e Trabalho	5	1,5	1,5	99,7
Activ. de Reflexão e Repouso	1	,3	,3	100,0
Total	336	99,4	100,0	
Omissões	2	,6		
Total	338	100,0		

Quadro 20 - Atividades mais importantes no futuro

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Profissão e Vida familiar	227	67,2	67,4	67,4
Profissão e Lazer	36	10,7	10,7	78,0
Vida familiar e Lazer	30	8,9	8,9	86,9
Profissão	9	2,7	2,7	89,6
Profissão, Família e Lazer	7	2,1	2,1	91,7
Vida familiar	5	1,5	1,5	93,2
Profissão e Política	5	1,5	1,5	94,7
Lazer	4	1,2	1,2	95,8
Vida familiar e Religião	4	1,2	1,2	97,0
Profissão e Religião	2	,6	,6	97,6
Profissão, Família e Religião	2	,6	,6	98,2
Política	1	,3	,3	98,5
Vida familiar e Política	1	,3	,3	98,8
Política e Lazer	1	,3	,3	99,1
Profissão e Vida pessoal	1	,3	,3	99,4
Vida Familiar e Vida Social	1	,3	,3	99,7
Família, Religião e Lazer	1	,3	,3	100,0
Total	337	99,7	100,0	
Omissões	1	,3		
Total	338	100,0		

Quadro 21 - Atividades mais satisfatórias no futuro

	Frequências Absolutas	Frequências Relativas	Frequências Relativas Válidas	Frequências Relativas Válidas Acumuladas
Profissão e Vida familiar	145	42,9	43,4	43,4
Vida familiar e Lazer	94	27,8	28,1	71,6
Profissão e Lazer	48	14,2	14,4	85,9
Lazer	12	3,6	3,6	89,5
Vida familiar	8	2,4	2,4	91,9
Profissão	6	1,8	1,8	93,7
Vida familiar e Religião	4	1,2	1,2	94,9
Profissão e Política	3	,9	,9	95,8
Profissão, Família e Lazer	3	,9	,9	96,7
Profissão e Religião	2	,6	,6	97,3
Vida familiar e Política	2	,6	,6	97,9
Política e Lazer	2	,6	,6	98,5
Profissão, Família e Religião	2	,6	,6	99,1
Política	1	,3	,3	99,4
Religião e Política	1	,3	,3	99,7
Profissão, Família, Religião e Lazer	1	,3	,3	100,0
Total	334	98,8	100,0	
Omissões	4	1,2		
Total	338	100,0		

Anexo 4: Questionários Sócio-Demográficos

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO – 9º ano

As questões que se seguem são rigorosamente anónimas e confidenciais. Solicita-se que responda com sinceridade, pois os dados servirão apenas para fins estatísticos, assinalando apenas uma e só uma opção em cada item. Muito obrigado pela sua importante colaboração.

1. Escola: Oficial Particular 2. Sexo: M F 3. Idade: ____ anos

4. A profissão do meu pai é:

5. A profissão da minha mãe é:

6. Os estudos do meu pai são:

7. Os estudos da minha mãe são:

8. Número de reprovações:

- nenhuma
- 1
- 2
- mais de 2

9. As duas (2) disciplinas de que mais gosto são:

10. As duas (2) disciplinas de que menos gosto são:

11. Até agora, as minhas notas têm sido:

- Fracas
- Médias
- Boas

12. No futuro, as minhas notas irão ser:

- Fracas
- Médias
- Boas

13. Estás a participar em algum Processo de Orientação Vocacional (com o(s) Psicólogo(s))? Sim Não

13.1. Se sim, onde? _____

14. Projecto vocacional:

14.1. Após a conclusão do 9º ano, o que eu quero mesmo é:

- Começar logo a trabalhar
- Estudar até ao 12º ano
- Fazer um curso superior
- Outra opção: _____

14.3. Após a conclusão do 9º ano, o que os meus pais querem é que eu:

- Comece logo a trabalhar
- Estude até ao 12º ano
- Faça um curso superior
- Outra opção: _____

14.2. Porquê? _____

14.4. Porquê? _____

14.5. Caso queiras continuar a estudar após o 9º ano, o que pretendes para o Ensino Secundário?

- | | | |
|--|---|--------------------------|
| <u>Curso de carácter geral</u> | Agrupamento 1 – Dominante: Científico-natural | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 2 – Dominante: Artes | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 3 – Dominante: Económico-social | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 4 – Dominante: Humanidades | <input type="checkbox"/> |
| <u>Curso tecnológico</u> | Agrupamento 1 – Dominante: Científico-natural | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 2 – Dominante: Artes | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 3 – Dominante: Económico-social | <input type="checkbox"/> |
| | Agrupamento 4 – Dominante: Humanidades | <input type="checkbox"/> |
| <u>Curso profissional</u> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| <u>Outras opções</u> | <input type="checkbox"/> | _____ |
| Ainda não sou capaz de fazer uma escolha porque desconheço o Sistema de Ensino | | <input type="checkbox"/> |
| Ainda não sou capaz de fazer uma escolha porque estou indeciso | | <input type="checkbox"/> |

15. Já alguma vez trabalhaste? Sim Não

15.1. Porquê? _____

15.2. Se sim, em que profissão(ões)? _____

16. Interesses vocacionais:

16.1. Quais são as profissões que te interessam mais?

1ª _____; 2ª _____; 3ª _____

16.2. Quais são as actividades que mais gostas de fazer/praticar nos teus tempos livres?

1ª _____; 2ª _____; 3ª _____

17. No futuro, quais as duas (2) actividades que pensas virem a ser mais importantes para ti?

a actividade profissional

a vida familiar

a actividade religiosa

a participação nas questões políticas nacionais ou estrangeiras

a participação em actividades de lazer (música, desporto, etc.)

outra : _____

18. No futuro, quais as duas (2) actividades que pensas virem a proporcionar-te mais satisfação?

a actividade profissional

a vida familiar

a actividade religiosa

a participação nas questões políticas nacionais ou estrangeiras

a participação em actividades de lazer (música, desporto, etc.)

outra : _____

QUESTIONÁRIO SÓCIO-DEMOGRÁFICO – 11º ano

As questões que se seguem são rigorosamente anónimas e confidenciais. Solicita-se que responda com sinceridade, pois os dados servirão apenas para fins estatísticos, assinalando apenas uma e só uma opção em cada item. Muito obrigado pela sua importante colaboração.

1. Escola: Oficial Particular 2. Sexo: M F 3. Idade: _____ anos

4. A profissão do meu pai é:

5. A profissão da minha mãe é:

6. Os estudos do meu pai são:

7. Os estudos da minha mãe são:

8. Número de reprovações:

nenhuma

1

2

mais de 2

9. As duas (2) disciplinas de que mais gosto são:

10. As duas (2) disciplinas de que menos gosto são:

11. Até agora, as minhas notas têm sido:

Fracas

Médias

Boas

12. No futuro, as minhas notas irão ser:

Fracas

Médias

Boas

13. No 9º ano, participaste em algum Processo de Orientação Vocacional (com o(s) Psicólogo(s))? Sim Não

13.1. Se sim, onde? _____

14. Itinerário vocacional:

14.1. No 10º ano, frequentei um:

Curso de carácter geral : Agrupamento ____ – Dominante: _____

Curso tecnológico : Agrupamento ____ – Dominante: _____

Curso profissional : _____

Outro : _____

Neste ano lectivo, estou a frequentar um:

Curso de carácter geral : Agrupamento ____ – Dominante: _____

Curso tecnológico : Agrupamento ____ – Dominante: _____

Curso profissional : _____

Outro : _____

(V.S.F.F.)

15. Projecto vocacional:

15.1. Após a conclusão do 11º ano, o que eu quero mesmo é:

- Começar logo a trabalhar
- Estudar até ao 12º ano
- Fazer um curso superior
- Outra opção: _____

15.2. Porquê? _____

15.3. Após a conclusão do 11º ano, o que os meus pais querem é que eu:

- Comece logo a trabalhar
- Estude até ao 12º ano
- Faça um curso superior
- Outra opção: _____

15.4. Porquê? _____

15.5. Caso queiras continuar a estudar após o 12º ano, o que pretendes alcançar?

- Bacharelato : _____
- Licenciatura : _____
- Mestrado
- Doutoramento
- Ainda não sou capaz de fazer uma escolha porque desconheço o Sistema de Ensino
- Ainda não sou capaz de fazer uma escolha porque estou indeciso

15.6. Porquê? _____

16. Já alguma vez trabalhaste? Sim Não

16.1. Porquê? _____

16.2. Se sim, em que profissão(ões)? _____

17. Interesses vocacionais

17.1. Quais são as profissões que te interessam mais?

1ª _____ ; 2ª _____ ; 3ª _____

17.2. Quais são as actividades que mais gostas de fazer/praticar nos teus tempos livres?

1ª _____ ; 2ª _____ ; 3ª _____

18. No futuro, quais as duas (2) actividades que pensas virem a ser mais importantes para ti?

- a actividade profissional
- a vida familiar
- a actividade religiosa
- a participação nas questões políticas nacionais ou estrangeiras
- a participação em actividades de lazer (música, desporto, etc.)
- outra : _____

19. No futuro, quais as duas (2) actividades que pensas virem a proporcionar-te mais satisfação?

- a actividade profissional
- a vida familiar
- a actividade religiosa
- a participação nas questões políticas nacionais ou estrangeiras
- a participação em actividades de lazer (música, desporto, etc.)
- outra : _____

Anexo 5: Questionário sobre Valores da Vida Profissional

QUESTIONÁRIO

SOBRE

VALORES DA VIDA PROFISSIONAL

As frases que se seguem referem-se a diversos aspectos que as pessoas consideram importantes na sua vida profissional, quer seja durante a realização do seu trabalho, quer seja como resultado que obtêm do seu desempenho profissional.

Lê as afirmações com atenção e pensa no grau de importância que tem para ti cada um dos aspectos da vida profissional referidos. Assinala as tuas respostas utilizando a escala que a seguir se apresenta.

1	2	3	4
NENHUMA IMPORTÂNCIA	ALGUMA IMPORTÂNCIA	IMPORTANTE	MUITO IMPORTANTE

		Muito importante			Nenhuma importância
		4	3	2	1
1	Uma profissão na qual deves resolver problemas novos.	4	3	2	1
2	Uma profissão na qual tens que mudar frequentemente o modo de trabalhar.	4	3	2	1
3	Uma profissão na qual tens que ensaiar ideias e sugestões novas.	4	3	2	1
4	Uma profissão na qual ajudas os outros.	4	3	2	1
5	Uma profissão na qual podes criar amizade com os colegas de trabalho.	4	3	2	1
6	Uma profissão na qual obténs resultados que te permitem saber se fizeste um bom trabalho.	4	3	2	1
7	Uma profissão na qual tens aumentos de ordenado.	4	3	2	1
8	Uma profissão na qual sabes que o desemprego é menos provável.	4	3	2	1
9	Uma profissão na qual tens autoridade sobre outras pessoas.	4	3	2	1
10	Uma profissão na qual tu és quem toma as decisões.	4	3	2	1
11	Uma profissão na qual gostas do ambiente onde o trabalho é realizado.	4	3	2	1
12	Uma profissão na qual podes ter o género de vida de que gostas.	4	3	2	1
13	Uma profissão na qual precisas de ter aptidões artísticas.	4	3	2	1
14	Uma profissão na qual precisas de te manter mentalmente desperto.	4	3	2	1
15	Uma profissão na qual fazes muitas coisas diferentes.	4	3	2	1
16	Uma profissão na qual podes fazer uso da tua imaginação.	4	3	2	1
17	Uma profissão na qual contribuis para o bem estar de outras pessoas.	4	3	2	1
18	Uma profissão na qual te sentes bem com os colegas de trabalho.	4	3	2	1
19	Uma profissão na qual podes melhorar os teus resultados.	4	3	2	1
20	Uma profissão na qual és suficientemente bem pago(a) para ter uma vida desafogada.	4	3	2	1
21	Uma profissão na qual não tenhas dificuldade para encontrar o 1º emprego.	4	3	2	1
22	Uma profissão na qual tens de planificar e organizar o trabalho dos outros.	4	3	2	1
23	Uma profissão na qual possas trabalhar por conta própria.	4	3	2	1
24	Uma profissão na qual tens um bom local de trabalho (bem iluminado, tranquilo, espaçoso, ...).	4	3	2	1
25	Uma profissão na qual possas ter tempo livre para ti.	4	3	2	1
26	Uma profissão na qual fabricas objectos atraentes.	4	3	2	1

(V.S.F.F.)

		Muito Importante			Nenhuma importância
27	Uma profissão na qual necessitas de solucionar problemas que surgem constantemente.	4	3	2	1
28	Uma profissão na qual podes realizar uma grande variedade de tarefas.	4	3	2	1
29	Uma profissão na qual podes mudar e inovar o que fazes.	4	3	2	1
30	Uma profissão na qual tens que te preocupar com o bem estar dos outros.	4	3	2	1
31	Uma profissão na qual existe cooperação ou colaboração entre colegas de trabalho.	4	3	2	1
32	Uma profissão na qual consegues atingir os objectivos a que te propuseste.	4	3	2	1
33	Uma profissão na qual recebes prémios pelo teu desempenho.	4	3	2	1
34	Uma profissão na qual seja fácil mudar de emprego.	4	3	2	1
35	Uma profissão na qual possas ter responsabilidade pelo trabalho dos outros.	4	3	2	1
36	Uma profissão na qual a organização do teu trabalho te cabe a ti mesmo.	4	3	2	1
37	Uma profissão na qual se valoriza a melhoria do ambiente de trabalho.	4	3	2	1
38	Uma profissão na qual a tua vida pessoal e familiar seja respeitada.	4	3	2	1
39	Uma profissão na qual o teu trabalho é considerado uma arte.	4	3	2	1
40	Uma profissão na qual tens que estar constantemente a pôr em dúvida aquilo que pensas.	4	3	2	1
41	Uma profissão na qual não fazes sempre a mesma coisa.	4	3	2	1
42	Uma profissão na qual contribuis para o aparecimento de ideias novas.	4	3	2	1
43	Uma profissão na qual sentes que ajudas outras pessoas.	4	3	2	1
44	Uma profissão na qual tens bons contactos com os colegas de trabalho.	4	3	2	1
45	Uma profissão na qual vês os resultados dos teus esforços.	4	3	2	1
46	Uma profissão na qual tens um salário que aumenta de acordo com a subida do custo de vida.	4	3	2	1
47	Uma profissão na qual tens a certeza da estabilidade do teu emprego.	4	3	2	1
48	Uma profissão na qual empregas competências de chefia.	4	3	2	1
49	Uma profissão na qual és o patrão de ti próprio.	4	3	2	1
50	Uma profissão na qual os locais sejam confortáveis e possuam as comodidades necessárias.	4	3	2	1
51	Uma profissão na qual tens o tipo de vida que te agrada mais.	4	3	2	1
52	Uma profissão na qual podes contribuir para tornar o mundo mais bonito.	4	3	2	1

Verifica se respondeste a todas as afirmações.
Obrigado.

Anexo 6: Ficha descritiva do *Work Values Inventory*

Ficha descritiva do *Work Values Inventory*

Nome: Work Values Inventory	Autor: Donald E. Super	Sigla: W.V.I.
------------------------------------	-------------------------------	----------------------

Versões do instrumento

Versões experimentais: O W.V.I. começa a ser alvo de investigações a partir de 1951, ano de elaboração da sua 1ª forma. Até 1964 vigorou a forma de 'escolha forçada' do W.V.I., e só a partir de então, essencialmente por razões de fidelidade do instrumento, Super decide construir uma forma de avaliação dos itens através de uma escala de 5 pontos.

Versão definitiva: Durante quase duas décadas, o W.V.I. é alvo de estudos e sucessivas modificações, e, em 1968, surge a sua versão definitiva.

Versão portuguesa: Em 1981, Guilhermina Miranda, sob revisão de Bártoolo Paiva Campos, traduz o W.V.I. para a língua portuguesa, dando origem ao I.V.P. – Inventário de Valores Profissionais. Trata-se de uma versão para investigação que não chegou a ser aferida ou adaptada à população portuguesa.

Questões teóricas acerca do instrumento

Enquadramento teórico: Derivando da teoria de Spranger, de estudos de Hoppock (1935 *in* Super, 1973), de Centers (1948 *in* Super, 1973) e de teorias sustentadas em investigações de Darley e Haagenah (1955 *in* Super, 1973), de Fryer (1931 *in* Super, 1973), de Ginzberg (1951 *in* Super, 1973) e de Super (1957 *in* Super, 1973), surge o pressuposto de que há valores intrínsecos ao trabalho, outros associados a ele, e que outros, ainda, são resultado dele, independentemente da especificidade das diferentes profissões.

Objectivos: O W.V.I. pretende avaliar os valores que influenciam a motivação para o/no trabalho (Super, 1973).

Dimensões avaliadas: A versão definitiva do W.V.I. avalia 15 dimensões/valores, a saber: *Altruism, Esthetics, Creativity, Intellectual Stimulation, Independence, Achievement, Prestige, Management, Economic Returns, Security, Surroundings, Supervisory Relations, Associates, Variety* e *Way of Life* (Super, 1970, 1973).

Forma e apresentação do instrumento

Tipo: O W.V.I. é um inventário de valores profissionais, permitindo ilustrar perfis acerca desses. Os seus itens referem-se a características de profissões ou a situações profissionais, em relação aos quais a pessoa se situa num contínuo de importância, utilizando para isso uma escala de 5 pontos.

Número de itens: A versão original do W.V.I. possui 45 itens.

Divisão dos itens pelas dimensões: O W.V.I. conta com 3 itens por cada uma das 15 dimensões.

Qualidades psicométricas

Fidelidade: Hendrix e Super (1968 *in* Descombes, 1980), com um teste-reteste do W.V.I., encontram, para as 15 dimensões, coeficientes de fidelidade entre .74 e .88.

Validade: O'Conner e Kinnane (1961 *in* Descombes, 1980) procedem a uma análise factorial de uma forma modificada do W.V.I., junto de 191 estudantes, encontrando 6 factores com intercorrelações significativas dois a dois: A) *Sécurité-économique-matériel* e C) *Conditions et associés de travail agréables*; E) *Accomplissement et prestige* e F) *Indépendance et variété*; B) *Social-artistique* e D) *Heuristique-crétatif*⁽¹⁾.

Hendrix e Super (1968 *in* Super, 1973) analisam as componentes principais do W.V.I.⁽²⁾, após a sua administração a 99 alunos e alunas do 10º ano de escolaridade. São identificadas quatro componentes básicas para ambos os sexos, mas na amostra masculina essas componentes mostram-se mais estáveis. As quatro componentes básicas para a amostra masculina são: I) *Material* (Supervisory Relations, Security, Surroundings, Economic Returns, Associates, Prestige e Way of Life), II) *Goodness of Life* (Altruism, Esthetics e Achievement), III) *Self-Expression* (Variety, Intellectual Stimulation e Creativity) e IV) *Behaviour Control* (Independence e Management), todas elas com coeficientes de saturação superiores a .70.

Bolton (1980) numa análise factorial de segunda ordem, encontra dimensões secundárias consistentes com a estrutura primária original do W.V.I., nomeadamente i) *Stimulating Work* (Intellectual Stimulation, Variety e Creativity), ii) *Interpersonel Satisfaction* (Altruism, Associates e Achievement), iii) *Economic Security* (Economic Returns e Security), iv) *Responsible Autonomy* (Management e Independence), v) *Comfortable Existence* (Surroundings e Way of Life) e vi) *Esthetic Concerns* (Esthetics).

Sensibilidade: Não se conhecem estudos acerca desta qualidade psicométrica.

Questões de administração do instrumento

População alvo: O W.V.I. pretende avaliar os valores profissionais de pessoas de todas as idades, a partir da adolescência, e de todos os níveis de inteligência, a partir do 7º ano de escolaridade (Super, 1973).

Forma de administração: Individual ou colectiva.

Tempo de administração: Sem tempo limite (Super, 1970).

Material para a administração: Manual com instruções e advertências de/na administração, com a chave de cotação e com normas adaptadas à população americana em função do sexo e do ano de escolaridade.

O instrumento W.V.I. e lápis.

Âmbito de administração: O W.V.I. foi essencialmente concebido como instrumento auxiliar da Orientação Vocacional, mas pode ser utilizado como instrumento de Selecção Profissional (Super, 1970).

Observações: Embora se trate de um dos instrumentos mais utilizados para a avaliação dos valores profissionais, o W.V.I. deve ser utilizado com precaução na população nacional, uma vez que a versão portuguesa (I.V.P.) é uma simples tradução e adaptação do instrumento, não constituindo assim uma aferição.

Em 1986, Dorothy D. Nevill e Donald E. Super constróem a *The Values Scale* a partir do *Work Values Inventory*. A *The Values Scale* está integrada num conjunto de instrumentos que auxiliam o *Work Importance Study*, e tem como objectivo avaliar os valores (profissionais e não profissionais) procurados em qualquer contexto de vida (Slaney & Suddarth, 1994).

Notas:

- (1) Super e Mowry (1962 in Descombes, 1980) refutam os resultados do estudo de O'Conner e Kinnane, uma vez que este se baseia nos itens e não nas intercorrelações das 15 escalas primárias.
- (2) A análise de componentes principais é feita a partir das intercorrelações entre as 15 dimensões, e não a partir dos itens como a análise factorial de O'Conner e Kinnane.

Referências bibliográficas:

- Bolton, B. (1980). Second-order dimensions of the Work Values Inventory. *Journal of Vocational Behaviour*, 17, 33-40.
- Descombes, J.-P. (1980). Cinquante ans d'études et d'évaluation des valeurs professionnelles (1925-1975). *Revue de Psychologie Appliquée*, 30: 1-101.
- Slaney, R. B. & Suddarth, B. H. (1994). The Values Scale (VS). In J. T. Kapes, M. M. Mastie & E. A. Whitfield (Eds.), *A counselor's guide to career assessment instruments*. Alexandria: The National Career Development Association.
- Super, D. E. (1970). *The Work Values Inventory - Manual*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Super, D. E. (1973). The Work Values Inventory. In D. G. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.

Anexo 7: Comparação da estrutura conceptual do W.V.I. por Super (1968, 1970) e por Bolton (1980) com a do Q.V.V.P.

Comparação da estrutura conceptual do W.V.I. por Super (1968, 1970) e por Bolton (1980) com a do Q.V.V.P.

Super, 1968, 1970						N.º de itens		N.º total de itens	
Dimensões	Nº de Itens	Dimensões secundárias	Dimensões primárias	Bolton, 1980	Q.V.V.P.	Bolton, 1980	Q.V.V.P.		
Altruism	3		Intellectual Stimulation	3	4				
Esthetics	3	Stimulating Work (SW)	Variety	3	4	8	12		
Creativity	3		Creativity	2	4				
Intellectual Stimulation	3		Altruism	3	4				
Achievement	3	Interpersonal Satisfaction (IS)	Associates	2	4	7	12		
Independence	3		Achievement	2	4				
Prestige	3	Economic Security (ES)	Economic Returns	3	4	5	8		
Management	3		Security	2	4				
Economic Returns	3	Responsible Autonomy (RA)	Management	3	4	5	8		
Security	3		Independence	2	4				
Surroundings	3	Confortable Existence (CE)	Surroundings	3	4	5	8		
Supervisory Relations	3		Way of life	2	4				
Associates	3	Esthetic Concerns (EC)	Esthetics	3	4	3	4		
Way of Life	3								
Variety	3								
Total	45					Total	33 itens	52 itens	

Anexo 8: Estrutura e organização conceptual do Q.V.V.P.

Dimensões de 1ª ordem	Dimensões de 2ª ordem	#	Itens
Trabalho Estimulante	Estimulação Intelectual	1	Uma profissão na qual deves resolver constantemente problemas novos.
		40	Uma profissão na qual tens que estar constantemente a pôr em dúvida aquilo que pensas.
		14	Uma profissão na qual precisas de te manter mentalmente desperto.
		27	Uma profissão na qual necessitas de solucionar problemas que surgem constantemente.
	Variedade	2	Uma profissão na qual tens que mudar frequentemente o modo de trabalhar.
		41	Uma profissão na qual não fazes sempre a mesma coisa.
		15	Uma profissão na qual fazes muitas coisas diferentes.
		28	Uma profissão na qual podes realizar uma grande variedade de tarefas.
	Criatividade	3	Uma profissão na qual tens que ensaiar ideias e sugestões novas.
		42	Uma profissão na qual contribuis para o aparecimento de ideias novas.
		16	Uma profissão na qual podes fazer uso da tua imaginação.
		29	Uma profissão na qual podes ser criativo.
Satisfação Interpessoal	Altruísmo	4	Uma profissão na qual ajudas os outros.
		43	Uma profissão na qual sentes que ajudas outras pessoas.
		17	Uma profissão na qual contribuis para o bem estar de outras pessoas.
		30	Uma profissão na qual podes preocupar-te com o bem estar dos outros.
	Colegas de Trabalho	5	Uma profissão na qual podes criar amizade com os colegas de trabalho.
		44	Uma profissão na qual tens bons contactos com os colegas de trabalho.
		18	Uma profissão na qual te sentes bem com os colegas de trabalho.
	Êxito	31	Uma profissão na qual existe cooperação ou colaboração entre colegas de trabalho.
		6	Uma profissão na qual obténs resultados que te permitem saber se fizeste um bom trabalho.
		45	Uma profissão na qual vês os resultados dos teus esforços.
Segurança Económica	Salário	19	Uma profissão na qual podes melhorar os teus resultados.
		32	Uma profissão na qual consegues atingir os objectivos a que te propuseste.
		7	Uma profissão na qual tens aumentos de ordenado.
		46	Uma profissão na qual tens um salário que aumenta de acordo com a subida do custo de vida.
	Segurança	20	Uma profissão na qual és suficientemente bem pago(a) para ter uma vida desafogada.
		33	Uma profissão na qual recebes prémios pelo teu desempenho.
		8	Uma profissão na qual sabes que o desemprego é menos provável.
		47	Uma profissão na qual tens a certeza da estabilidade do teu emprego.
		21	Uma profissão na qual não tenhas dificuldade para encontrar o 1º emprego.
		34	Uma profissão na qual seja fácil mudar de emprego.

Autonomia e Responsabilidade	Chefia	9	Uma profissão na qual tens autoridade sobre outras pessoas.		
		48	Uma profissão na qual empregas competências de chefia.		
		22	Uma profissão na qual tens de planificar e organizar o trabalho dos outros.		
		35	Uma profissão na qual possas ter responsabilidade pelo trabalho dos outros.		
		10	Uma profissão na qual tu és aquele que toma as decisões.		
	Independência	49	Uma profissão na qual és o patrão de ti próprio.		
		23	Uma profissão na qual possas trabalhar por conta própria.		
		36	Uma profissão na qual a organização do teu trabalho te cabe a ti próprio.		
		Qualidade de Vida	Ambiente de Trabalho	11	Uma profissão na qual gostas do ambiente onde o trabalho é realizado.
				50	Uma profissão na qual os locais sejam confortáveis e possuam comodidades.
24	Uma profissão na qual tens um bom local de trabalho (bem iluminado, tranquilo, espaçoso, ...).				
37	Uma profissão na qual se valoriza a melhoria do ambiente de trabalho.				
Estilo de Vida	12		Uma profissão na qual podes ter o género de vida de que gostas.		
	51	Uma profissão na qual tens o género de vida que te agrada mais.			
	25	Uma profissão na qual possas ter tempo livre para ti.			
Interesses Estéticos	Interesses Estéticos	38	Uma profissão na qual a tua vida pessoal e familiar seja respeitada.		
		13	Uma profissão na qual precisas de ter jeito ou aptidões artísticas.		
		52	Uma profissão na qual podes contribuir para tornar o mundo mais belo.		
		26	Uma profissão na qual fabricas objectos atraentes.		
		39	Uma profissão na qual o teu trabalho é considerado uma arte.		

OBS.: Os números sombreados assinalam os itens novos.

Anexo 9: Fundamentação teórica das dimensões do Q.V.V.P.

Fundamentação teórica das dimensões do Q.V.V.P.

A conceptualização das dimensões do Q.V.V.P. encontra fundamento na literatura sobre valores profissionais, bem como na comparação com a estrutura conceptual e factorial de outros instrumentos (MTMM - *multi-trait-multi-method*), nomeadamente do W.V.I..

A dimensão *Trabalho Estimulante* reúne valores intrínsecos à actividade profissional (Bolton, 1980; Ginzberg, 1951 in Fonseca, 1993). Curiosamente, Pryor (1980), num estudo com a *Work Values List* (instrumento que iria dar origem ao W.V.I.), identifica um 'Intellectual Concern Factor', que inclui os valores 'Intellectual Stimulation' e 'Creativity'. Também a análise factorial realizada ao W.V.I. por Hendrix e Super (1968 in Super, 1973), identifica um Factor III que inclui "occupationally related activities", e que, para a amostra masculina, compreende as escalas 'Creativity', 'Variety' e 'Intellectual Stimulation', tal como o primeiro factor extraído pela análise de Bolton (1980), que sustenta, no fundo, a primeira dimensão do Q.V.V.P..

A dimensão *Satisfação Interpessoal* valoriza os aspectos relacionais da actividade profissional, que, apesar de não serem tão intrínsecos à tarefa como o é, por exemplo, a Variedade, representam valores que as pessoas procuram no desenvolvimento da sua actividade profissional, enquanto seres eminentemente sociais. Nos estudos comparativos entre o W.V.I. e o KPR-V de Kuder (Ivey, 1963 in Super, 1973) e entre o W.V.I. e o "Study of Values" de Allport, Vernon e Lindzey (AVL), as escalas primárias 'Altruism', 'Associates' e 'Achievement' – integradas na *Satisfação Interpessoal* – correlacionam-se significativamente com as escalas sociais dos dois instrumentos (Super, 1973), o que à partida implica pensar numa relação entre elas, pelo menos teoricamente, fundamentando, assim, a segunda dimensão do Q.V.V.P..

Há, no entanto, uma consideração a fazer: já que o Altruísmo é uma das duas escalas do W.V.I. influenciadas pela deseabilidade social (Super, 1970; Super e Mowry, 1962 *in* Super, 1973), devemos considerar a possibilidade da influência desta variável se estender às outras escalas primárias da *Satisfação Interpessoal*.

A dimensão *Segurança Económica* apresenta um pólo de valores extrínsecos e materiais, fazendo lembrar os factores de higiene de Herzberg, Mausner e Synderman (1967 *in* Pryor, 1980). De facto, grande parte das análises factoriais realizadas a vários instrumentos de avaliação dos valores profissionais que não somente o W.V.I., identificam nos valores materiais um dos factores mais responsáveis pela explicação da variância total (Bolton, 1980 – ‘*Economic security*’; Hendrix & Super, 1968 *in* Super, 1973 – ‘*Material*’; Lofquist & Dawis, 1978 – ‘*Safety*’; O’Conner & Kinnane, 1961 *in* Super, 1973 – ‘*Security-economic-material*’; Pryor, 1980 – ‘*Extrinsic Concern Factor*’), compreendendo aspectos como o salário, a segurança e as condições físicas de trabalho.

Assim, se, por um lado, parece legítimo reunir o Salário e a Segurança numa dimensão secundária como a *Segurança Económica*, por outro, Super adverte para a sobreposição entre as escalas primárias ‘*Economic Returns*’ e ‘*Security*’, sendo estas as duas escalas do W.V.I. que registam o índice mais elevado de intercorrelação: $r = .66$ (Super, 1970, 1973). À partida, poderíamos pensar que estas escalas estariam a avaliar aspectos muito semelhantes, no entanto, quando comparadas com as escalas do SVIB de Strong e do “AVL Study of Values”, é a escala ‘*Economic Returns*’ que revela correlações mais significativas com as escalas económicas dos dois instrumentos (Super, 1970, 1973), o que, de certo modo, é congruente, do ponto de vista conceptual das escalas Salário e Segurança, e nos garante uma certa validade de construto da terceira dimensão do Q.V.V.P..

A dimensão *Autonomia e Responsabilidade* apresenta valores ligados ao controlo do comportamento, quer pela própria Independência na actividade profissional, quer pelo exercício da Chefia em relação à actividade profissional dos outros. A análise factorial

realizada ao W.V.I. por Hendrix e Super, identifica um Factor IV que envolve “the direction of work and relationships with other persons” (Hendrix & Super, 1968 *in* Super, 1973: 197), e que, para a amostra masculina, reúne precisamente as escalas primárias ‘Independence’ e ‘Management’. Curiosamente, outros instrumentos de avaliação dos valores profissionais apresentam dimensões secundárias que reúnem também a autonomia e a responsabilidade – por exemplo o M.I.Q. de Gay, Weiss, Hendel, Dawis e Lofquist (1971 *in* Lofquist & Dawis, 1978).

É, ainda, nesta dimensão que se encontra a outra escala primária que sofre influência da variável desejabilidade social: a Independência (Super, 1970; Super & Mowry, 1962 *in* Super, 1973). Assim, tal como na segunda dimensão do Q.V.V.P., devemos considerar a possibilidade da influência dessa variável se estender a toda a dimensão *Autonomia e Responsabilidade*.

A dimensão *Qualidade de Vida* representa um conjunto de valores que prevê que a actividade profissional proporcione condições para sermos o tipo de pessoa que queremos ser (Super, 1957 *in* Prediger, 1995), num determinado tempo e espaço. São, portanto, valores profissionais mais extrínsecos que intrínsecos e mais terminais que instrumentais. Na sua análise factorial ao W.V.I., Hendrix e Super (1968 *in* Super, 1973) extraem um Factor II a que chamam ‘Goodness of Life’, o qual, apesar de corresponder teoricamente à *Qualidade de Vida* do Q.V.V.P., representa pouca estabilidade nas dimensões secundárias que o constituem. No entanto, Lofquist e Dawis (1978), numa análise factorial ao M.I.Q., encontram um Factor III que integra, entre outras dimensões primárias, as escalas ‘Activity’ e ‘Working Conditions’, correspondentes às escalas Estilo de Vida e Ambiente de Trabalho, que integram a quinta dimensão do Q.V.V.P.: *Qualidade de Vida*.

A dimensão *Interesses Estéticos* representa um núcleo de interesses intimamente relacionados com os valores estéticos, já que um maior interesse pela estética se faz acompanhar por uma maior valorização da mesma, e que, de um modo geral, “le profil des

intérêts d'un individu reflète étroitement ses valeurs professionnelles" (Gable, 1971: 16, *in* Descombes, 1980: 29). No W.V.I., a escala primária 'Esthetics' encontra correlações positivas com as escalas de interesses artísticos do SVIB de Strong (Super, 1970) e do KPR-V de Kuder (Ivey, 1963 *in* Super, 1973), o que lhe assegura uma certa validade de construto. De notar ainda que a escala 'Creativity' revela correlações significativas com as escalas artísticas dos dois instrumentos, sugerindo uma relação entre as escalas primárias 'Creativity' e 'Esthetics' do W.V.I., tal como poderá acontecer no Q.V.V.P..

Posto isto, a revisão bibliográfica acerca dos valores profissionais e a comparação com a conceptualização de outros instrumentos que avaliam esse construto, oferecem uma fundamentação teórica para as dimensões do Q.V.V.P..

Anexo 10: Construção e adaptação dos itens do Q.V.V.P.

Construção e adaptação dos itens do Q.V.V.P.

A construção de 19 itens novos e a adaptação para a população portuguesa de 33 itens originais tiveram como referência a conceptualização das dimensões teóricas do Q.V.V.P., daí que não se tenham limitado à tradução literal dos itens (no caso da adaptação) nem ao seu parafraseamento (no caso da construção).

Para o seu refinamento foram particularmente importantes o pré-teste e a reflexão falada realizados com o Q.V.V.P. junto de alunos dos 8º e 10º anos de escolaridade, de que resultaram reformulações dos itens #13 e #31 do instrumento. A sua formulação original era:

#13 - Uma profissão na qual precisas de ter aptidões artísticas;

#31 - Uma profissão na qual existe cooperação entre colegas de trabalho.

Três dos alunos (1 do 8º ano e 2 do 10º ano) manifestaram ter dificuldades na resposta a estes 2 itens, revelando que compreenderam as expressões 'aptidões artísticas' e 'cooperação entre colegas de trabalho', mas que estas não eram de 'uso frequente', sugerindo, assim, a sua respectiva substituição por 'qualidades artísticas' e 'amizade entre colegas de trabalho'.

Com isto, após uma ponderada análise dos itens e das sugestões, surgiram as reformulações:

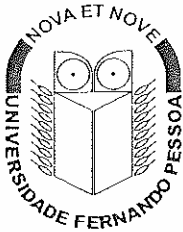
#13 - Uma profissão na qual precisas de ter jeito ou aptidões artísticas;

#31 - Uma profissão na qual existe cooperação ou colaboração entre colegas de trabalho.

Os restantes itens não revelaram incompreensões de vocabulário ou dificuldades de resposta.

Anexo 11: Grelha de registo de 'Reflexão Falada'

Anexo 12: Pedido de colaboração às escolas



Universidade Fernando Pessoa
Departamento de Ciência Política e do Comportamento

Ex.^{mo(a)} Sr.(a) Director(a),

No âmbito da Licenciatura em Psicologia Social e do Trabalho (Universidade Fernando Pessoa – Porto), a nossa aluna finalista Sílvia Pina Neves está a desenvolver um estudo sobre “Valores profissionais e projectos vocacionais”, com a população escolar dos 9º e 11º anos de escolaridade, na área do Porto e Grande Porto, para a sua monografia de conclusão de curso.

Assim, solicitamos a colaboração de V. Ex.^{cia}, no sentido de autorizar a administração do respectivo questionário (cerca de 20 min.) aos alunos que frequentam os 9º e/ou 11º anos de escolaridade nessa instituição.

Agradecendo desde já a atenção que V. Ex.^{cia} dispense a esta investigação, subscrevemo-nos com os nossos melhores cumprimentos,

O Orientador da UFP

Mestre N. Lima Santos
(Provedor de Estudos do DCPC)