

Diana Isabel Oliveira Rocha



**Avaliação da Eficácia de um Programa de Orientação Vocacional no 9º ano de  
Escolaridade num Agrupamento de Escolas do Grande Porto**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Porto, 2017



Diana Isabel Oliveira Rocha



**Avaliação da Eficácia de um Programa de Orientação Vocacional no 9º ano de  
Escolaridade num Agrupamento de Escolas do Grande Porto**

Universidade Fernando Pessoa  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Porto, 2017

Diana Isabel Oliveira Rocha

**Avaliação da Eficácia de um Programa de Orientação Vocacional no 9º ano de  
Escolaridade num Agrupamento de Escolas do Grande Porto**

---

(Diana Isabel Oliveira Rocha)

Trabalho apresentado à Universidade  
Fernando Pessoa como parte dos requisitos para a  
obtenção do grau de Mestre em Psicologia,  
Ramo Psicologia Clínica e da Saúde sobre a orientação da  
Professora Doutora Ana Costa

## Resumo

A orientação vocacional é um processo que decorre ao longo da vida do indivíduo, desde a infância prolongando-se até à velhice (Super, 1980; Balbinotti, 2003; Freeman, 1993).

Sob o prisma vocacional, a adolescência é entendida como sendo uma fase de transição, onde decorre a incerteza sob as preferências vocacionais, dada a pouca exploração do eu face ao mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

É relativamente a estes vários níveis que a intervenção vocacional beneficia o adolescente nas questões de transição, como base de segurança, orientação e fonte de informação (Taveira, 2000). Neste sentido, os programas de orientação vocacional surgem no intuito de promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida (Pocinho, 2011).

O presente estudo pretendeu constituir-se como um contributo ao nível da investigação no domínio da orientação vocacional, na promoção da tomada de decisão vocacional, apontando as potencialidades da intervenção na promoção desta competência através do programa “Projetando o Meu Futuro”.

Perante a realização de uma intervenção vocacional que se inspira nos conceitos da educação para a carreira, existem obviamente diversas formas de avaliar os efeitos alcançados a partir da intervenção por programas de orientação vocacional. Partindo da questão “A administração de um programa de orientação vocacional facilita a tomada de decisão dos alunos do 9.º ano?”, o propósito do estudo passa por elaborar e implementar um programa de orientação vocacional, dentro de um plano de estudo que pretende avaliar a eficácia do mesmo.

A amostra em estudo foi selecionada de acordo com o nível de ensino que frequentavam, isto é, adolescentes do 9.º ano de escolaridade, em fase de transição escolar, nomeadamente do ensino básico para o ensino secundário, constituindo portanto uma amostra de conveniência.

A amostra do grupo experimental é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino (63%), onde o nível socioeconómico baixo é o mais representativo (42,6 %). Também o grupo de controlo é composto maioritariamente por indivíduos do sexo feminino (51,7%), onde o nível socioeconómico em evidência é o médio (43,3%).

Neste sentido decidimos seguir por uma metodologia de avaliação quantitativa, de cariz quase experimental (Almeida & Freire, 2003). Assim, os objetivos a que nos propusemos foram atingidos, na medida em que o programa elaborado se revelou eficaz na promoção da capacidade de tomada de decisão vocacional, em adolescentes. Esta eficácia foi comprovada pela utilização da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional por nós construída ( $\alpha = 0,753$ ).

Em suma, o processo de orientação vocacional é realizado majoritariamente à base da exploração pessoal, escolar e profissional, no sentido do desenvolvimento da tomada de decisão vocacional.

**Palavras-chave:** Desenvolvimento para a Carreira; Orientação Vocacional; Tomada de Decisão Vocacional.

## **Abstract**

Vocational guidance is a process that takes place throughout the life of the individual, from childhood to old age (Super, 1980; Balbinotti, 2003; Freeman, 1993).

Under the vocation of prism, adolescence is understood as a phase of transition, where uncertainty arises under vocational preferences, given the small exploration of the self in the school and professional world (Taveira, 1999).

This relation in to these various levels that the vocational intervention benefits the adolescent in the transition issues, as a basis of security, orientation and source of information (Taveira, 2000). In this sense, vocational orientation programs are designed to promote the development of knowledge, attitudes and competencies in management and career development throughout life (Pocinho, 2011).

The present study was intended as a contribution to the level of research in the vocational guidance, in promoting vocational decision-making, pointing out the potential of intervention in promoting this competence through the program "Projecting My Future".

In the context of a vocational intervention based on the concepts of career education, there are obviously several ways of evaluating the effects of intervention through vocational guidance programs. Starting from the question "Does the administration of a vocational guidance program facilitate the decision making of the 9th grade students?", The purpose of the study is to develop and implement a vocational orientation program, within a study plan that intends to evaluate its effectiveness.

The study sample was selected according to the level of education they attended, that is, adolescents of the 9th year of school, in the transition phase from primary education to secondary education, thus constituting a convenience sample.

The sample of the experimental group consists mainly of female subjects (63%), where the lowest socioeconomic level is the most representative (42.6%). Also the control's group is composed mainly of female subjects (51.7%), where the socioeconomic level is the mean (43.3%).

In this sense, we decided to follow a quantitative evaluation methodology, almost experimental (Almeida & Freire, 2003). Those, the objectives we set ourselves were reached, as the program developed proved to be effective in promoting the capacity for vocational decision-making in adolescents. This efficacy was evidenced by the use of the Vocational Decision-Making Valuation Scale built by us ( $\alpha = 0.753$ ).

In short, the vocational of process guidance is carried out mainly on the basis of personal, school and professional exploration, in the sense of the development of vocational decision-making.

**Keywords:** Career's Development; Vocational Guidance; Vocational Decision Making.

## **Agradecimentos**

Chegando ao fim mais uma etapa do meu percurso académico, quero exprimir o meu agradecimento a todos quantos, direta ou indiretamente, colaboraram na realização deste trabalho, em especial:

- à Professora Doutora Ana Rodrigues da Costa, enquanto minha orientadora, pelos sábios conhecimentos transmitidos e partilhas efetuadas, assim como pelo apoio manifestado ao longo de todo o percurso que conduziu à elaboração deste trabalho. Tal como durante todo o caminho que o precedeu, enquanto minha docente. Sem a sua atenção, dedicação, compreensão e ajuda seria praticamente impossível desenvolver esta dissertação.

- à Instituição Fernando Pessoa, a todos os meus colegas e professores, que das mais variadas formas contribuíram para alcançar esta grande etapa.

- à Doutora Maria Cecília Oliveira, enquanto diretora do Agrupamento de Escolas de Ovar pela disponibilidade prestada durante a implementação do estudo.

- à professora Ercília Silva por ter possibilitado o contacto com a instituição de ensino, assim como pelo apoio e incentivo dado.

- à minha família, em especial à Tia Isaura e à Tia Maria, pela dedicação em me proporcionar a oportunidade de construir um futuro promissor.

- ao Filipe, por tudo, pelo amor, incentivo, paciência, dedicação e ajuda.

- à minha pessoa-luz, Rita Cardoso, pela bonita amizade, amor, cumplicidade, companheirismo e apoio. Sem ti não teria força para enfrentar todas as pedras do caminho. Juntas construímos um castelo.

- à Mãe e ao Diogo pela força e apoio prestados nos momentos mais difíceis e nos momentos bons também. São o meu porto de abrigo.

Ao pai

Pelo amor e força que me transmites.

Espero que estejas tão orgulhoso de mim como eu sou de ti.

<b>Índice</b>	
Introdução Geral _____	1
Capítulo I – Intervenção Vocacional na Adolescência _____	5
Introdução _____	6
1. A Adolescência e o Desenvolvimento Vocacional _____	6
1.1. A Adolescência e os Adolescentes _____	6
1.2. A Exploração no Desenvolvimento Vocacional na Adolescência _____	17
1.3. Construção e Desenvolvimento do Projeto Identitário _____	27
2. Intervenção Vocacional em Contexto Educativo _____	36
2.1. Modelos de Intervenção na (In)Decisão Vocacional _____	36
2.1.1. Modelos da Correspondência ou do Ajustamento _____	37
2.1.2. Modelos Desenvolvimentistas, Desenvolvimentistas Construtivistas e Desenvolvimentistas Contextualistas _____	38
2.1.3. Modelos baseados no Modelo da Aprendizagem Social e na Teoria Sociocognitiva _____	40
2.2. Programas de Educação para a Carreira _____	41
2.3. Tomada de Decisão Vocacional _____	45
2.4. Implementação e Contextos de Influência na Decisão Vocacional _____	50
2.5. Orientação Vocacional na Promoção do Bem-estar _____	52
Síntese _____	56
Capítulo II – Estudo Empírico _____	57
Introdução _____	58
1. Pertinência do Estudo _____	59
2. Objetivos da Investigação _____	60
3. Desenho da Investigação e Variáveis em Estudo _____	61
4. Método _____	61
4.1. Participantes _____	61
4.2. Materiais _____	63
4.2.1. Questionário Sociodemográfico _____	63
4.2.2. Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional _____	64
4.2.3. Programa de Orientação Vocacional: Projetando o Meu Futuro	64

4.3. Procedimento _____	67
4.3.1. Construção da Escala de Tomada de Decisão Vocacional _____	68
5. Resultados _____	71
5.1. Avaliação das Qualidades Psicométricas da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional _____	71
5.1.1. Análise Descritiva dos Itens _____	71
5.1.1.1. Medidas de Tendência Central, de Dispersão e de Distribuição dos Itens _____	72
5.1.2. Estudo da Consistência Interna: <i>Alpha de Cronbach</i> _____	73
5.1.3. Análise Fatorial em Componentes Principais da Escala _____	74
5.2. Avaliação da Eficácia do Programa _____	76
5.2.1. Eficácia do Programa na Comparação entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo nos Momentos Pré e Pós-teste _____	76
5.2.2. Eficácia do Programa nos Momentos Pré e Pós Intervenção numa Comparação Intra-grupo _____	77
5.2.3. Eficácia do Programa pela Análise da Avaliação realizada pelos Alunos _____	78
6. Discussão dos Resultados _____	79
Síntese _____	84
Considerações Finais _____	85
Referências Bibliográficas _____	89
Anexos	

<b>Índice de Anexos</b>	
Anexo 1 – Escala de Avaliação de Tomada de Decisão Vocacional	
Anexo 2 – Programa Projetando o Meu Futuro	
Anexo 3 – Questionário Sociodemográfico	
Anexo 4 – Questionário de Avaliação do Programa	
Anexo 5 – Exemplo de Atividades Realizadas no Programa	
Anexo 6 – Parecer da Comissão de Ética	
Anexo 7 – Pedido de Autorização de Participação no Programa	
Anexo 8 – Declaração de Consentimento Informado	
Anexo 9 – Esclarecimento aos Encarregados de Educação	

<b>Índice de Tabelas</b>	
Tabela 1 – Comportamento Vocacional segundo as Perspetivas de Super _____	19
Tabela 2 – Relação entre os Estádios e Subestádios do Ciclo Vital com as Tarefas de Desenvolvimento _____	21
Tabela 3 – Modelo Epigenético de Desenvolvimento Psicossocial de Erikson ____	30
Tabela 4 – Contextualização dos Estatutos de Identidade _____	34
Tabela 5 – Estatutos de Identidade e Dimensões de Exploração e Compromisso_	35
Tabela 6 – Projetando o Meu Futuro: Objetivos Gerais e Específicos do Programa _____	65
Tabela 7 – Estrutura do Programa _____	66
Tabela 8 – Materiais Administrados _____	67
Tabela 9 – Fases e Atividades para a Construção da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional _____	70

<b>Índice de Quadros</b>	
Quadro 1 – Distribuição da Amostra do Grupo Experimental por Idade, Sexo e Nível Socioeconómico _____	62
Quadro 2 – Distribuição da Amostra do Grupo de Controlo por Idade, Sexo e Nível Socioeconómico _____	63
Quadro 3 – Medidas de Tendência Central, de Dispersão e de Distribuição dos Itens da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional _____	73
Quadro 4 – Valor do Alfa de Cronbach da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional, no pós-teste _____	74
Quadro 5 – Análise Fatorial em Fatores Comuns e Únicos da Escala, após Rotação Varimax para a Amostra Total (N=114) _____	75
Quadro 6 – Diferenças na Capacidade de Tomada de Decisão Vocacional entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo, antes e após a Administração do Programa _____	77
Quadro 7 – Diferenças entre o Primeiro e Segundo Momento de Intervenção na Tomada de Decisão numa Análise Intra-Grupo _____	78
Quadro 8 – Avaliação do Programa de Orientação Vocacional Realizada pelos Alunos _____	79

<b>Índice de Figuras</b>	
Figura 1 – Modelo do Arco-Íris da Carreira _____	20
Figura 2 – Modelo dos Arcos _____	23

## **Introdução Geral**

A adolescência marca um período do desenvolvimento humano onde se expressam características específicas, tendo em conta o contexto cultural em que se insere (Medeiros, 2013; Senna & Dessen, 2012).

Nesta fase ocorrem, pela primeira vez, mudanças físicas e psicológicas, que apresentam uma estreita relação entre si, transformando o modo como a criança, agora adolescente, se percebe a si mesma e ao contexto em que se insere, assim como as suas interações com os outros e com o mundo (Papalia, Olds, & Feldman, 2010). Concretamente, à primeira vista, esta fase desenvolvimental compreende naturalmente uma vinculação com a idade, no que concerne ao estado de capacidade do corpo. No entanto, alterações cognitivas e sociais são necessárias para que o indivíduo alcance a verdadeira maturidade, ou seja, mudanças e adaptações que o encaminham para a vida adulta (Bianculli, 1997).

Nesta linha de pensamento importa discriminar o conceito de puberdade e adolescência. Entendendo que representam duas etapas do desenvolvimento com mútua relação, estas não devem ser confundidas (Filipini, Prado, Felipe, & Terra, 2013; Papalia et al, 2010). A puberdade enquadra-se nos processos biológicos, que culminam com o amadurecimento dos órgãos sexuais. Por sua vez, a adolescência compreende as alterações biológicas, mas também as psicológicas e sociais que ocorrem nesta fase de desenvolvimento (Filipini et al, 2013).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a entrada na adolescência pressupõe já uma aquisição prévia de um conjunto de variáveis psicológicas alcançadas em fases de desenvolvimento anteriores, nomeadamente ao nível do raciocínio lógico, memória, atenção, personalidade, capacidade de processamento de informação, desenvolvimento moral e autonomia (Faria, 2005; Lourenço, 2005; Slater, & Bremner, 2005).

Do mesmo modo, também do ponto de vista social o adolescente é confrontado com novas tarefas e habilidades sociais, uma vez que todas as mudanças físicas e psicológicas se repercutirão nas relações estabelecidas em todos os contextos onde se insere, como a escola, a família ou o grupo de pares (Papalia, Olds, & Feldman, 2006; 2010; Sprinthall & Collins, 1999; Valente, 2002).

As ações humanas são movidas, maioritariamente, pela necessidade do ser humano em conhecer e compreender o meio que o rodeia (Filho, 2007). A constante estimulação e curiosidade que a adolescência traz ao indivíduo leva-o a adotar, constantemente, comportamentos exploratórios (Schwitzgebel, 1999). No entanto a maior ou menos exploração

implícita ao contexto do adolescente encontra-se intimamente relacionado com a sua motivação (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Lemos, 1993; Königstedt, 2008; Ryan & Deci, 2000; Taveira, 2000). Assim verificamos que se a exploração não for reforçada nos contextos educativos, o adolescente pode experienciar o conflito, ativando comportamentos de evitamento ou de desistência da exploração, favorecendo o seu isolamento, ocasionando, por ventura, dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem (Taveira, 1999).

Do ponto de vista vocacional, a adolescência é caracterizada como a fase de transição entre a fantasia e o realismo (Super 1995). As escolhas e os sonhos profissionais passam a ser formulados com base na apreciação das atividades que realizam e na autoavaliação de interesses por certas disciplinas (Taveira, 1999).

Nesta fase, apesar de expressarem as suas preferências vocacionais, os adolescentes não se sentem confiantes com as mesmas, apresentando muitas incertezas no que concerne ao seu papel vocacional, pois ainda não exploraram suficientemente o seu eu face ao mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

Na perspetiva de Erikson (1968), a adolescência compreende o período, por excelência, da formação da identidade. Isto é, um período marcado pelas tarefas em torno da questão central que o adolescente tantas vezes se coloca: Quem sou eu? A resolução da crise da formação da identidade nos vários estatutos que ela comporta (Marcia, 1986) influencia de modo decisivo o seu desenvolvimento posterior (Lourenço, 2005). Nesta fase são revividas um conjunto de identificações infantis com o intuito de as absorver segundo uma nova configuração da identidade capaz de enfrentar as tarefas da vida adulta (Roque & Santos, 2004).

Numa atualidade assombrada pela perceção da instabilidade e da imprevisibilidade do futuro, em função de uma economia globalizada, origina significativas mudanças na visão linear associadas aos percursos de carreira individuais, passando estes a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida (Barros, 2010). As questões vocacionais têm, cada vez mais, que ser integradas numa perspetiva holística do homem em que se interrelacionam variáveis individuais, relacionais e contextuais.

Desde os anos 50 do século passado, um vasto corpo de investigadores tem procurado compreender as múltiplas causas e fatores das dificuldades dos indivíduos em decidir sobre o tipo de trabalho a prosseguir num dado momento da vida (Taveira & Faria, 2009). A falta de conhecimento, a ansiedade, a instabilidade dos objetivos de vida, a baixa autoeficácia na tomada de decisão de carreira, bem como os níveis baixos de maturidade vocacional e os modos menos adaptativos de construção da identidade vocacional, são alguns dos fatores de indecisão

estudados e relacionados com esquemas de diagnóstico e de intervenção específicos (Taveira & Faria, 2009).

Neste sentido, as intervenções de carreira terão que ser especificamente dirigidas a cada indivíduo, elemento central desse processo, considerado nas suas diferentes dimensões e na especificidade dos desafios que cada um traz para o processo, independentemente das metodologias e técnicas utilizadas. Assim sendo, isto implica identificar, clarificar e especificar cada problema e trabalhar na sua resolução com base numa aliança terapêutica única e individualiza. Ou seja, aproximar o aconselhamento vocacional ao aconselhamento em geral (Guichard, 2003; Guindon & Richmond, 2005).

Esta nova visão traz à Psicologia Vocacional novos desafios que cada vez enfatizam menos o conteúdo das escolhas e mais os processos de desenvolvimento pessoal que permitem ao indivíduo o confronto de forma adaptada com as mudanças e transições que vão desenhando o seu trajeto pessoal (Betz, 2008). A reduzida previsibilidade do percurso profissional requer adaptação, *coping* e resiliência (Betz, 2008).

No culminar de todas as mudanças, ainda é na adolescência que surge a primeira grande transição em relação ao contexto educativo. No final do 9º ano de escolaridade, o percurso escolar dos alunos encontra-se dependente de uma escolha que poderá ter implicações nas suas carreiras profissionais futuras (Imaginário, 1995).

Neste sentido, o decreto-lei n.º 190/91 de 17 de maio veio institucionalizar a Orientação Vocacional, no sistema público de ensino, regulando a atuação do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) no contexto escolar. Para além do apoio psicopedagógico aos estudantes e aos professores e o apoio ao desenvolvimento do sistema de relações da comunidade educativa, os SPO's intervêm ao nível da orientação escolar e profissional. Neste contexto, a sua atuação passa por implementar uma intervenção destinada à promoção da exploração vocacional nos alunos (Ministério da Educação, 2012).

A escolha profissional pode definir o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). Embora o futuro de um indivíduo não dependa exclusivamente de sua opção profissional e mesmo sabendo que esta opção pode ser modificada (Hutz & Bardagir, 2006; Sprinthall & Collins, 1999), muitos indivíduos realizam escolhas vocacionais sem conhecer devidamente as implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades.

A orientação vocacional apresenta-se como solução possível diante desse quadro (Aguiar & Conceição, 2008). A intervenção a este nível encontra-se inerente a qualquer esforço com a

intenção do indivíduo em melhorar o seu conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira e assim melhorar as suas decisões (Spokane, 2004).

Neste sentido, recomenda-se o desenho de intervenções psicológicas que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como os programas de educação para a carreira.

Na interseção da orientação vocacional com a promoção da saúde, os programas de educação para a carreira, para além de auxiliar o indivíduo no processo de decisão acerca do futuro profissional, contribuem em larga escala para o conceito de protagonismo. Isto associa-se à promoção da capacidade do indivíduo desenvolver uma participação ativa na sua própria vida. Assim, favorecer o protagonismo é uma estratégia eficaz de promoção da saúde, na medida em que favorece o desenvolvimento de autoestima positiva, proporcionando o alcance do bem-estar (Ferretti, Zibas, & Tartuce, 2004).

O presente trabalho encontra-se organizado em dois capítulos: o primeiro intitula-se Intervenção Vocacional na Adolescência, no qual é feita uma revisão da literatura face às temáticas em estudo, nomeadamente sobre a adolescência e o comportamento adolescente associado, primeiramente, à exploração do desenvolvimento vocacional, seguindo-se da construção do projeto identitário. Ainda neste capítulo são alvo de análise teórica assuntos inerentes à intervenção vocacional em contexto educativo, refletindo-se acerca dos modelos associados à (in)decisão vocacional, na perspetiva de entender a importância da implementação de programas de educação para a carreira, a fim de compreender o processo e as influências associadas à tomada de decisão, bem como perceber a orientação vocacional como ferramenta de promoção do bem-estar; o segundo capítulo denomina-se Estudo Empírico, sendo que, no desenrolar da sua apresentação, é descrito e apresentado o estudo realizado, apontando os objetivos que o norteiam, a caracterização dos participantes, divididos em dois grupos, o experimental e o de controlo, num *design* quase experimental, todo o procedimento de forma a permitir a replicação do estudo, seguindo-se da apresentação dos resultados obtidos e a discussão dos mesmos.

# **Capítulo I**

## **Intervenção Vocacional na Adolescência**

---

## **Introdução**

Neste capítulo traça-se uma breve resenha acerca da concepção da adolescência e do comportamento adolescente no processo de exploração pessoal, identitário e vocacional, segundo os autores mais relevantes na área.

Ao nível da intervenção vocacional no contexto educativo, ressalva-se a compreensão dos modelos de intervenção na (in)decisão vocacional, nomeadamente o Modelo da Correspondência ou do Ajustamento, os Modelos Desenvolvimentistas, Desenvolvimentistas Construtivistas e Desenvolvimentistas Contextualistas, assim como os modelos baseados no Modelo da Aprendizagem Social e na Teoria Sociocognitiva.

No sentido de compreender todo o processo inerente à tomada de decisão vocacional, explora-se toda a intervenção no âmbito da orientação vocacional, enfatizando a importância da administração de programas de educação para a carreira para a promoção do bem-estar.

Todo o enquadramento teórico espelhado no presente capítulo foi objetivamente selecionado para assim constituir-se como suporte teórico do nosso estudo empírico.

## **1. A Adolescência e o Desenvolvimento Vocacional**

### **1.1. A Adolescência e os Adolescentes**

Breves resenhas foram feitas à adolescência no início do século XV, porém foi especialmente no século XX que esta fase do desenvolvimento humano se tornou num tema de crescente interesse na história da psicologia (Senna & Dessen, 2012).

A sucessão de diferentes acontecimentos sociais e culturais, marcados por avanços teóricos nas ciências em geral, leva à emergência e valorização da adolescência como um período distinto de desenvolvimento humano (Sprinthall & Collins, 1999).

A evolução social, marcada por grandes mudanças, com repercussões no modo de funcionamento das sociedades, das famílias e do próprio indivíduo, a heterogeneidade cultural relativamente ao seu marco temporal, o aumento da permanência escolar, a instabilidade laboral e o consequente aumento da permanência em casa dos pais, contribuem, por si só, para o prolongamento da adolescência (Valente, 2002). Por outro lado, concepções, terminologias e linguagens específicas das diferentes ciências; a heterogeneidade comportamental de cada grupo de adolescentes e de cada adolescente em cada contexto particular são o espelho da

necessidade para a caracterização da adolescência como conceito plural – adolescências (Medeiros, 2013; Valente, 2002).

A adolescência marca um período do desenvolvimento humano onde se expressam características específicas, tendo em conta o contexto cultural em que se insere (Medeiros, 2013). Por esta razão, este é um conceito frágil e relativo, devendo ser compreendido, na perspetiva desta autora, à luz do cruzamento entre as várias ciências.

Adotando uma visão relacional e contextual, a investigação na área do desenvolvimento do adolescente estabeleceu relações específicas entre os aspetos relacionados com o indivíduo e com os seus contextos de desenvolvimento, denotando fatores de mudança e plasticidade, enquanto período decisivo do curso de vida (Senna & Dessen, 2012).

Na evolução das teorias do desenvolvimento, o fenómeno da adolescência é orientado tendo por base duas questões principais: a adolescência como uma fase distinta no desenvolvimento humano e como um período caracterizado por crescentes e inevitáveis níveis de turbulência (Senna & Dessen, 2012). Desta forma, sob princípios orgânicos ou contextualistas, foram organizadas as teorias inerentes ao tema, diferenciando-as em biológicas, psicanalíticas, socioculturais e cognitivas (Senna & Dessen, 2012).

Hall (1911) orientado pela corrente biológica, encara a adolescência como um novo e importante estágio da evolução humana, comparando-o a um renascimento após a infância. Baseando-se nas teorias evolucionistas de Charles Darwin, o autor conclui que a adolescência constituía um estágio evolutivo do desenvolvimento (Arnett, 1999). Concretamente, Hall (1911) afirma que neste estágio o indivíduo experiencia, pela segunda vez, todos os anteriores estágios de desenvolvimento, num nível mais complexo, recapitulando uma fase da história da vida humana.

Assim, o ser humano em desenvolvimento passaria por estágios correspondentes aos que ocorreram na evolução da espécie humana, desde o primitivismo animal até a vida civilizada, que caracterizaria a maturidade (Arnett, 1999; Grossman, 2010; Senna & Dessen, 2012). As etapas de desenvolvimento, descritas na sua teoria, obedeceriam a um padrão universal, inevitável e imutável, de forma independente do ambiente, controladas exclusivamente pela hereditariedade (Grossman, 2010; Slater & Bremner, 2005).

Neste período de transformações rápidas e caóticas ocorrem as principais transformações psicológicas e fisiológicas que alteram a qualidade dos processos cognitivos e emocionais (Sprinthall & Collins, 1999). Apesar da tendência normal para a existência de tensão, esta não entra num padrão de ebulição descontrolada, dando espaço à flexibilidade criativa (Arnett, 1999; Cole & Cole, 2003; Hall, 1911).

Desenvolvendo o ponto de vista maturacionista de Hall, Sigmund Freud, orientado pela corrente psicanalítica, encara a adolescência como um período necessariamente difícil e turbulento, explicado no tumulto emocional entre as três componentes da personalidade (o id, o ego e o superego) (Cole & Cole, 2003). Atribui a este estado, as necessárias transformações dos padrões psicológicos que facilitam o estabelecimento de relações saudáveis e maduras na vida adulta. Anuindo que o foco e controlo de todas estas modificações encontravam-se intimamente relacionadas com os fortes sentimentos de natureza sexual (Senna & Dessen, 2012).

Tendo em conta a visão dos autores supra mencionados, a turbulência é uma experiência inerente à adolescência e inevitável a qualquer ser humano, sendo que as dificuldades apresentadas ocorrem num momento próprio, sob o qual o indivíduo não exerce qualquer controlo – Perspetiva Maturacionista (Sprinthall & Collins, 1999). Em contraponto, Bandura (1990; 1996) defende que a adolescência não é sinonimo irrevogável de agitação e tensão. Acrescenta ainda que as dificuldades sentidas devem ser encaradas como o resultado de experiências ambientais e não como períodos de desenvolvimento humano – Perspetiva Desenvolvimentista.

Tentando lidar com a sua revolta emocional, o adolescente procura atribuir uma formulação discursiva aos seus conflitos e emoções de modo e controlá-los, desta forma a intelectualização surge como mecanismo de defesa (Senna & Dessen, 2012). Corroborando a perspetiva de Bandura (1990; 1996), os conflitos da puberdade são considerados normais e até necessários ao seu funcionamento adaptativo, na busca por um novo sentido de personalidade e um novo papel social.

Integrando a corrente sociocultural, Erikson (1968) descreve o desenvolvimento humano, ao longo da vida, no decurso de uma série de estádios previsíveis, sob a influência dos ambientes e o impacto da experiência social. Nesta visão, o autor explica que em cada estágio de desenvolvimento, o indivíduo é confrontado por um conflito central, isto é, uma crise normal e saudável a ser ultrapassada (Papalia, Olds & Feldman, 2010; Taveira, 2000). Reportando-nos ao período da adolescência, essa crise caracteriza-se pelo desenvolvimento da identidade. Esta encontra-se em constante mudança, ao sabor das experiências e informações adquiridas nas interações diárias do adolescente, com outros e os seus contextos (Guichard & Huteau, 2002). Como consequência, adolescentes que recebem estímulos e reforços apropriados para a sua exploração pessoal tendem a emergir desse estágio com um sentido mais forte de si mesmo, associado a um sentimento de independência e controle (Oliveira, 2006).

Tendo como precursor Jean Piaget, um quarto grupo de teorias da adolescência destaca-se por privilegiar os processos cognitivos do desenvolvimento (Inhelder & Piaget, 1976). Nesta corrente desenvolvimental, o comportamento adolescente é justificado pelas alterações que o indivíduo apresenta ao nível do pensamento. Com o desenvolvimento do pensamento formal, por meio da assimilação e da acomodação de novas estruturas, o adolescente revela uma maneira própria de compreender a sua realidade e constrói sistemas filosóficos, éticos e políticos como tentativa de se adaptar e mudar o mundo (Inhelder & Piaget, 1976).

Perante a opinião de Lerner e Lerner (2011), as correntes supra mencionadas limitam-se a dicotomizar entre os aspetos maturacionistas e genéticos e os aspetos contextuais: herdado *vs.* adquirido, continuidade *vs.* descontinuidade e a estabilidade *vs.* mudança.

Com a evolução empírica atinge-se uma visão ecológica do desenvolvimento, onde se enfatiza o papel do indivíduo e do contexto, bem como o papel do tempo e do espaço no desenvolvimento humano (Oliveira, 2006). Isto é, o desenvolvimento do indivíduo ocorre por meio de forças internas e externas, que atuam de modo complementar e bidirecional, com o objetivo de favorecer a adaptação e proporcionar o equilíbrio do sistema perante novas e/ou adversas (Sifuentes, Dessen, & Oliveira, 2007). Exemplo disso são a Teoria do Curso de Vida e o Modelo Ecológico de Bronfenbrenner (Bronfenbrenner & Evans, 2000).

Associada constantemente a uma definição negativa, a adolescência é reconhecida numa perspectiva de défice caracterizando todo este período do ciclo de vida como tumultuoso e stressante, corroborando a perspectiva de Hall, ou um período de crise, como defendia Erikson, com conseqüentes perturbações do desenvolvimento, tal como enumerava Freud (Freire & Silva, 2013). Numa tentativa de amenizar todo o sentido problemático envolto aos adolescentes, surgem novas perspectivas que tentam explicar a diversidade de trajetórias possíveis neste período desenvolvimental (Freire & Silva, 2013).

A Psicologia do Funcionamento Ótimo (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), tal como é definida a Psicologia Positiva, apresenta como objeto de estudo os aspetos positivos do funcionamento humano, salientando que a ausência de doença não reflete a concretização de uma vida plena e saudável. É esta nova perspectiva que confere à adolescência a valorização das potencialidades, dos talentos, das qualidades, dos interesses e da promoção do potencial futuro dos jovens, numa combinação positiva ao meio envolvente (Cardozo, Dubini, Fantino, & Ardiles, 2011).

Tendo em conta o quadro concetual enunciado pela Psicologia Positiva, a adolescência passa a ser caracterizada segundo fatores desenvolvimentais que promovam a felicidade e o

significado (bem-estar psicológico), a satisfação com a vida (bem-estar subjetivo) a autoestima, o autoconceito e a regulação emocional (Freire & Tavares, 2011).

Vários são os modelos que integram o estudo das características positivas e adaptativas da adolescência existindo, atualmente na literatura, várias perspectivas teóricas e conceitos associados – modelos do desenvolvimento positivo de adolescentes (Freire & Silva, 2013).

O Modelo de Recursos Desenvolventais (Benson, 2007) representa um dos modelos potenciadores de trajetórias facilitadoras de um desenvolvimento pleno e potenciador do que melhor existe nos adolescentes (Freire & Silva, 2013). Segundo este modelo, ao indivíduo encontram-se associados dois tipos de recursos: os recursos desenvolvimento interno, nomeadamente valores positivos e competências sociais, referentes às qualidades pessoais que facilitam o desenvolvimento positivo; sendo que os recursos de desenvolvimento externo, tais como a casa, a escola e a comunidade, espelham a necessidade que os jovens apresentam em ter acesso a locais seguros, atividades desafiadora e o cuidado de outros (Franco & Rodrigues, 2014; Freire & Silva, 2013).

No culminar deste dois recursos potenciam-se no indivíduo a existência de sentimentos associados à proteção, à promoção e à resiliência, numa perspectiva de que quantos mais recursos possuírem, menor será a probabilidade de se envolverem em comportamentos de risco (álcool, drogas e tabaco) ou desenvolverem psicopatologias (depressão) tendo assim, um desenvolvimento bem-sucedido a nível escolar e otimismo relativamente ao futuro, manifestando maiores níveis de resiliência em situações adversas (Freire & Silva, 2013; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Debruçando-se no paradigma da ciência pós-moderna, a atualidade é sinónimo de imprevisibilidade, de imediato, de descoberta e, principalmente, de virtual (Medeiros, 2013). A tecnologia invade as ações do quotidiano, mediando a aprendizagem, a formação, o trabalho e até as relações interpessoais (Medeiros, 2013). Esta leitura alargada à interação do quotidiano influencia, significativamente, as dinâmicas familiares e as relações que marcam os processos de construção identitários da adolescência e a perspectiva de futuro (Senna & Dessen, 2012).

Este panorama associado aos contextos multiculturais e ao conhecimento do adolescente do século XXI aumentam a instabilidade da delimitação do conceito de adolescência, tornando impossível explicar o conceito de adolescência como entidade devido a subtilezas culturais, sociais e individuais (Senna & Dessen, 2012).

Numa definição redundante e imprecisa podemos afirmar que a adolescência se enquadra nos primeiros assomos da puberdade e culmina na formação biológica completa do desenvolvimento do corpo (Papalia, Olds, & Feldman, 2010; Senna & Dessen, 2012). Todavia,

este é um marco ténue dado as constantes provas obtidas ao nível da plasticidade neuronal nos adultos, que comprovam o constante crescimento biológico do indivíduo (Cole & Cole, 2003; Medeiros, 2013). Daí ser importante definir o conceito para além da sua etimologia (Medeiros, 2013).

Reconhecida como a idade da razão e das paixões por Rousseau, ao conceito de adolescência o autor introduz as questões das modificações da puberdade, da sexualidade, das emoções, das relações familiares e da religião, descreve-a como um segundo nascimento predominado por um período de crise para o indivíduo (Medeiros, 2013; Papalia et al., 2010).

É com a revolução industrial e com o fim da I Guerra Mundial que emerge o reconhecimento social da adolescência, sendo que até outrora esta não era uma etapa incluída no desenvolvimento do indivíduo. Estando compreendida entre a infância e a adultez, esta caracteriza-se, nas palavras de Sprinthall e Collins (1999), por um período filogenético difícil, pautado pela recapitulação de transformações rápidas e caóticas associadas à civilização.

Como se pode verificar o processo para definição do conceito foi longo, sendo que até agora existe uma constante dificuldade na precisão do mesmo, dadas as inúmeras vezes em que a adolescência é definida pela ausência de definição, onde preponderantemente se recorre à negativa tornando-se a adolescência uma etapa onde predomina já não é, ainda não é ou o não se é, e efetivamente não se define o que realmente ocorre (Medeiros, 2013).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (1986), a adolescência é definida como um período biopsicossocial, em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que marcam o percurso do indivíduo desde o final da infância até ao culminar da idade adulta. É um período marcado por grandes modificações físicas, psicológicas e sociais (Eisentein, 2005). A tomada de consciência destas alterações provoca, no indivíduo, um ciclo de desorganização e reorganização diferencial do sistema psíquico, decorrente das complicações inerentes à dificuldade de compreender a crise de identidade (OMS, 1986).

De autor para autor muitas são as hipóteses levantadas na tentativa de enquadrar a adolescência num período etário, todavia entender esta fase de desenvolvimento pela leitura deste critério seria redutor para a sua definição (Eisentein, 2005). O desenvolvimento é realizado de forma aleatória, respeitando uma cronologia natural, tendo cada indivíduo o seu ritmo, daí podermos valorizar vários marcos físicos, cognitivos, psicológicos e sociais importantes que delimitam o início e o fim da adolescência (Medeiros, 2013).

No entanto, Papalia et al. (2010) sugerem que a adolescência se inicia por volta dos dez ou onze anos, podendo alargar-se até aos catorze anos, sendo o seu término apontado por volta dos dezassete ou dezoito anos.

De um ponto de vista físico, a puberdade marca o início de toda a transformação, sendo que através desta são desencadeados mecanismos hormonais potenciadores do aparecimento de modificações fisiológicas gerais, com ênfase nas de natureza sexual, levando o indivíduo a um estado de maturação biológica capaz de reprodução sexual (Cole & Cole, 2003; Papalia, Olds, & Feldman, 2006; Sprinthall & Collins, 1999).

O aumento da libertação de hormonas conduz ao crescimento dos seios, ao aparecimento da menarca e à maturação do sistema reprodutor, em representação do desenvolvimento feminino, as alterações na voz, ao crescimento dos testículos, do pénis e da próstata, ao aparecimento da semenarca e dos pêlos faciais, relativamente ao desenvolvimento masculino (Cole & Cole, 2003; Papalia et al., 2006). O aparecimento da acne, o crescimento de pêlos púbicos e axilares em ambos os sexos, o aumento do tamanho do corpo, a modificação da sua forma e o aumento da sua capacidade e força, facilitadores de um melhor desempenho físico, retratam os principais desenvolvimentos físicos no adolescente (Cole & Cole, 2003; Papalia et al., 2006).

Todas estas mudanças físicas ocasionam a construção de um novo esquema corporal, onde o adolescente percebe o novo corpo como estranho (Cordeiro, 2006). Ainda com a ideia de um corpo infantil, as mudanças físicas obrigam o adolescente a reformular a imagem mental que tem do seu próprio corpo, ou seja, a aceitação de um novo esquema corporal (Neiva, Abreu, & Ribas, 2004). Isso só se torna possível à medida que o indivíduo elabora a perda do corpo infantil e consegue aceitar o novo corpo. Ou seja, aceitar a perda do corpo infantil consiste em concordar também a perda da bissexualidade psicológica, isto é, a perda do outro sexo que até então imaginava ser seu também (Neiva et al., 2004).

Sabendo que o corpo é eleito como uma fonte de identidade e dada a constante mediatização do corpo ideal, o adolescente entra na luta pela busca de uma figura perfeita, acreditando que para ser aceito pelos pares, necessita que a sua imagem corporal esteja congruente com os padrões estabelecidos, proporcionando níveis elevados de ansiedade, insatisfação com o corpo, além de acarretar alterações na percepção da imagem corporal (Martins, Nunes, & Noronha, 2008).

Face ao panorama apresentado é provável que na adolescência ainda não exista a completa aceitação da aparência física, o que, de acordo com Sisto e Martinelli (2004), pode resultar em baixa autoestima e comprometimento do autoconceito.

Pelo prisma cognitivo, este é um momento em que o indivíduo, agora adolescente, se liberta dos constrangimentos e limitações do pensamento concreto, centradas em aspetos comportamentais e externos, tornando-se capaz de pensar em termos formais, isto é através de autodescrições mais abstratas e centradas em aspetos internos e psicológicos dos comportamentos (Faria, 2005; Lourenço, 2005; Slater, & Bremner, 2005).

Podem, inclusive, resolver problemas complexos e imaginar sociedades perfeitas, todavia estes espelham um pensamento imaturo. De acordo com as aventuras inexperientes dos adolescentes, Elkind afirma que existem determinados comportamentos típicos e atitudes no pensamento abstrato (Cole & Cole, 2003; Papalia et al., 2010).

A tendência para encontrar falhas nas figuras de autoridade é um desses comportamentos. Nesta fase desenvolvimental, os indivíduos afastam-se dos ideais dos adultos que outrora veneravam, fazendo questão de o manifestar de forma verbal e constante, dando largas a uma argumentação resultante da exploração das novas capacidades (Papalia et al., 2010). No entanto, estes não reconhecem a diferença entre expressar um ideal e viver de acordo com este, vivendo numa hipocrisia aparente, tal como defendia Elkind (Papalia et al., 2010).

Por outro lado, o facto de estarem mais conscientes da multiplicidade de escolhas que a vida oferece, os adolescentes têm problemas em tomar decisões, mesmo acerca de coisas simples (Papalia et al., 2010).

No domínio de uma atitude egocêntrica, comportamentos como a autoconsciência justificam o facto de estes assumirem que são o foco do pensamento alheio, na medida em que o espetador abstrato se preocupa, de igual forma, com os pensamentos que neles habitam, idealizando uma audiência imaginária (Papalia et al., 2010). Neste seguimento, o pressuposto da invulnerabilidade pode caracterizar outra das atitudes características desta fase desenvolvimental. Elkind utiliza o termo fábula pessoal para salientar a crença que os adolescentes apresentam quanto ao facto de serem especiais, que a experiência vivida é única, acreditando que se encontram acima de qualquer regra que orienta a organização social (Cole & Cole, 2003; Papalia et al., 2010).

Neste sentido verificamos que o adolescente apresenta uma maior capacidade na formulação de possibilidades, apresentando um raciocínio hipotético-dedutivo, conseguindo refletir sobre os próprios pensamentos e ponderar sobre diferentes pontos de vista, com o objetivo de antever certos resultados (Cole & Cole, 2003; Papalia et al., 2010; Sprinthall & Collins, 1999). Esta característica leva o adolescente a idealizar-se como um ser revolucionário, crente no poder ilimitado e sonhador do seu pensamento (egocentrismo metafísico); a assumir-se como o foco da sua circunstância (audiência imaginária); e a bajular-se pela máxima de que, por mais

comportamentos de risco que assumam as consequências negativas dos mesmos não o afetarão (fábula pessoal) (Lourenço, 2005; Papalia et al., 2010).

A inexperiência e imaturidade associadas a esta nova forma de pensar leva ao desenvolvimento de padrões críticos e idealistas, com tendência para a discussão, a indecisão e a hipocrisia aparente (Papalia et al., 2010).

Numa altura em que a participação do adulto na vida do adolescente adota uma postura de intervenção indireta, este passa grande parte do seu tempo com o grupo de pares (Papalia et al., 2006). A relação de amizade ganha uma dimensão significativa, a relação baseada na partilha, na lealdade, na confiança e no entendimento mútuo são dimensões essenciais no indivíduo agora adolescente (Papalia et al., 2006).

A pertença ao grupo e a procura por uma identidade social torna-se uma prioridade (Papalia et al., 2006). Ser o membro mais popular do grupo, leva à sobrevalorização de fatores pessoais como a beleza física, no caso das meninas, e da capacidade atlética, no caso dos meninos, são fatores que originam a necessidade do adolescente encontrar o seu lugar, o seu *status* social (Papalia et al., 2006; Valente, 2002).

O egocentrismo do adolescente é superado nas interações sociais com os pares, sendo que estas estimulam a maturação das capacidades sociocognitivas, dando lugar à compreensão interpessoal (Sprinthall & Collins, 1999). É alcançado, pelo adolescente, o reconhecimento de que os outros podem apresentar perspetivas diferentes e que as mesmas influenciam as atitudes e os comportamentos adotados (Papalia et al., 2006; Sprinthall & Collins, 1999).

A construção de uma imagem pessoal vai sofrendo alterações na evolução do ciclo vital, apoiada nas experiências e acontecimentos de vida do indivíduo e na informação selecionada que o mesmo elabora cognitivamente (Valente, 2002).

Este processo assenta em valores, práticas educativas e mecanismos de *feedback* dos elementos do grupo de referência (Valente, 2002). Ou seja, o desenvolvimento do autoconceito está relacionado com uma série de fatores dos contextos de vida do adolescente, a saber: o *feedback* dos outros significativos acerca da competência pessoal, como por exemplo, a opinião dos pares, a que os adolescentes são particularmente sensíveis e a dos pais; a comparação com os outros e a pressão do contexto escolar, que se tornam progressivamente mais exigentes, normativos e competitivos (Faria, 2005). O modo como o indivíduo percebe essas avaliações afeta, de forma positiva ou negativa, a construção de um sentido de valor pessoal anteriormente construído no ceio familiar (Pereira, 1991).

A adolescência associada à incessante conquista de autonomia conduz o indivíduo a procurar o grupo de pares e, conseqüentemente., à reorganização do seu autoconceito (Valente, 2002).

O autoconceito retrata um fenômeno íntimo e pessoal, caracterizado pela percepção que o indivíduo tem de si próprio, dado que dele dependem, ainda que parcialmente, o nível de bem-estar e qualidade de vida (Costa, 2000; Fontaine, Campos, & Musitu, 1992; Serra, 1986; Valente, 2002). Especificamente, representa uma estrutura dinâmica e interpretativa que compreende as atitudes, os sentimentos e o autoconhecimento acerca das suas capacidades, competências, aparência física e aceitabilidade social (Faria, 2005; Faria & Fontaine, 1990; Faria & Santos, 2006; Janeiro & Marques, 1999).

As percepções acerca de si próprio são desenvolvidas pela influência das experiências, que ocorrem nos diferentes contextos de vida em que o indivíduo atua, nomeadamente a família, a escola, o grupo de pares e o contexto desportivo, assim como através das interpretações que os indivíduos fazem dessas experiências e dos reforços e avaliações que os outros significativos fazem dos seus comportamentos, a par das atribuições ou explicações causais que os outros e o próprio elaboram para as mais variadas condutas (Faria, 2005; Valente, 2002).

Shavelson e Bolus (1981) caracterizam o autoconceito como organizado, estruturado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimental e avaliativo, apresentando como importantes as dimensões académica, física e social durante a adolescência.

O caráter preditivo do autoconceito, no que respeita à realização dos indivíduos em diversos domínios da sua existência, nomeadamente o académico, o emocional, o físico e o social, vai contribuir para uma melhor aceitação de si próprio, o que proporcionará um melhor aproveitamento da sua competência pessoal e, conseqüentemente uma melhor rentabilização da mesma (Costa, 2000; Costa, 2012; Faria, 2005; Shavelson & Bolus, 1981).

Agora envolvido no pensamento característico das operações formais, o adolescente é envolvido em autodescrições mais abstratas e centradas em aspetos internos e psicológicos dos comportamentos. Isto é, na passagem do concreto e observável para o abstrato, não observável e hipotético, as autodescrições encontram-se mais predispostas a distorções e a enviesamentos cognitivos, o que pode implicar que o autoconceito do adolescente se possa tornar mais irrealista, podendo conduzi-lo a comportamentos desajustados (Faria, 2005; Valente, 2002).

É neste limbo de abstração, que encontramos adolescentes que não acreditam em si e que desvalorizam as suas capacidades, desistindo e evitando toda e qualquer situação que os desafiam. Este facto pode contribuir para o desajustamento do autoconceito, desenvolvendo reações emocionais desenquadradas, como a ansiedade, a depressão e o “abandono aprendido”

(Fontaine & Faria, 1989). Ou então, somos confrontados por adolescentes que sobrevalorizam as suas reais competências, aceitando tarefas demasiado exigentes, para as quais não têm competências ou preparação, conduzindo ao fracasso, ou pelo contrário, evitam o desafio, porque este pode pôr em causa um autoconceito irrealista e frágil, que necessitam de proteger a todo o custo (Faria, 2005).

No meio do turbilhão da mudança, o sentido de estabilidade no adolescente pode ficar abalado e, conseqüentemente, a sua readaptação torna-se complicada de ser assimilada (Papalia et al., 2010). Toda a ansiedade, a dificuldade em se situar perante si e perante os outros, ou as preocupações com a aparência física passam a preencher a vida do adolescente (Martins, Nunes, & Noronha, 2008). A dificuldade em lidar com tantas alterações de uma só vez e de forma tão célere leva a que muitos jovens necessitem de auxílio na superação aos perigos expostos (Freire & Silva, 2013).

Numa atualidade de divergências, o bem-estar físico e mental do adolescente é assombrado por altas taxas de mortalidade por acidentes, homicídios e suicídios, pelo consumo de drogas, álcool e tabaco, pela exposição a relações sexuais sem proteção, bem como pelos distúrbios alimentares (Papalia et al., 2010).

A adolescência é um período do desenvolvimento humano em que ocorrem mudanças no corpo e na sua representação, na conceção de si, dos outros e do mundo, na pluralidade e na fluidez de experiências e escolhas, no pensamento, na análise das situações e na capacidade de criar e resolver situações problemáticas (académicas, afetivas e sociais), as quais marcam a diferença, distanciando este período da infância e da adultez emergente. Estas mudanças interiores refletem-se no funcionamento e na vivência do dia-a-dia nos contextos da família, da escola e dos pares, e são otimizadas pelo contexto histórico, cultural, social, afetivo e moral, onde os adolescentes estão inseridos. (Medeiros, 2013, p. 40)

Ainda refletindo sobre as palavras da autora reportamos as mudanças desenvolvimentais para o despoletar da puberdade e, com esta, as transformações biológicas e anátomo-fisiológicas que se desenrolam sob ritmo próprio individual e ao sabor das vivências culturais (Medeiros, 2013). Numa diferenciação em cadeia urge as alterações no pensamento de um nível concreto para o formal, a construção da identidade ocasionando a afirmação de si e a conquista de autonomia pessoal, uma vinculação próxima aos pares e ao grupo, tal como a conceção de um sistema ético de valores (Medeiros, 2013).

Cada vez mais torna-se essencial aceitarmos a adolescência como um período ótimo de desenvolvimento em que se exploram as potencialidades, as qualidades humanas, os

comportamentos positivos, os recursos pessoais e a construção de experiências relacionais, afastando a visão de que esta etapa desenvolvimental é marcada como um período de crise, de transição, de patologia ou de “não se é” (Freire & Silva, 2013; Medeiros, 2013).

Os adolescentes são indivíduos com qualidades e características específicas, que tem um papel interventivo e responsável a desempenhar, tarefas a realizar e capacidades a desenvolver, num momento particular da vida (Sprinthall & Collins, 1999). Assim, a adolescência deixa de ser entendida, exclusivamente, como uma preparação para a vida adulta (Sprinthall & Collins, 1999).

## **1.2. A Exploração no Desenvolvimento Vocacional na Adolescência**

Pioneiro na questão da orientação vocacional, Parsons (1909) cinge o comportamento de escolha vocacional a um momento único e estático na vida do indivíduo, onde a sua personalidade e características pessoais se emparelham a uma profissão, a Teoria Traço-Factor (Balbinotti, 2003). Embora vendo nesta perspetiva um grande sentido de fundamentação, a ideia não se mostrava suficiente explicativa na perspetiva de Super, em suas palavras “*You know, you get married (to an occupation) and live happily ever after. Well, that's not true of career development any more than it is of other things*” (Freeman, 1993, p. 255).

Contrastando com a Teoria de Traços e Fatores referida, Super (1995) demonstra o comportamento, associado ao desenvolvimento da carreira, numa perspetiva dinâmica e longitudinal, onde é valorizada a análise de características que levam o indivíduo à profissão adequada, associando a influência de fatores socioeconómicos, tecnológicos e ambientais, promovendo a construção do autoconceito profissional. Nesta proposta, a carreira deixou de ser compreendida, simplesmente, pela escolha de uma profissão realizada por meio da comparação entre características pessoais e profissionais, num determinado momento da vida, para ser entendida como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida e espaço de vida (*life-span, life-space*) (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012).

A teoria de Super (1980) propôs novas conceções sobre o entendimento do desenvolvimento de carreira com base em conceitos como: maturidade e adaptabilidade para a carreira, estágios do desenvolvimento de carreira, padrões de carreira, autoconceitos, determinantes pessoais e sociais, entre outros (Balbinotti, 2003; Savickas, 2001). Na sequência destas ideias, Super e seus colaboradores (1992) expuseram o comportamento vocacional segundo uma junção de quatro perspetivas, a saber: a perspetiva diferencial, a perspetiva socioeconômico e ambiental, a perspetiva desenvolvimentista e a perspetiva fenomenológica (Balbinotti, 2003; Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012):

Apoiado no modelo tradicional de Holland (1996), a perspectiva diferencial valoriza a análise das características do indivíduo e da profissão considerada, numa tentativa de conciliar o maior número de características comuns. Isto é, colocar o indivíduo certo na profissão certa (Balbinotti, 2003).

Noutra perspectiva, o autor considera que o desenvolvimento da carreira encontra-se intimamente ligado a fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais (Super, 1980). Microssistemas como a família exercem, em grande escala, influência nesse sentido (Balbinotti, 2003). Os valores por si transmitidos e a estimulação desenvolvimental proporcionada ao indivíduo possibilita a aquisição de informações e o desenvolvimento de habilidades que poderão exercer um grande peso no momento de tomada de decisão profissional (Balbinotti, 2003).

A influência surge também da sociedade e por parte dos mecanismos que nela atuam, nomeadamente, os ciclos econômicos associados ao poder financeiro relativamente ao investimento na educação e formação, a empregabilidade e a tecnologia (Balbinotti, 2003).

Dando ao desenvolvimento vocacional uma perspectiva longitudinal contínua, Super (1980) na perspectiva desenvolvimentista, considera que o mesmo se inicia com a infância prolongando-se até à velhice. Ordenado e previsível, assim como dinâmico resultante da interação entre as características do indivíduo e as demandas da cultura, num processo psicossocial, o indivíduo cumpre um certo número de tarefas de desenvolvimento alcançando a sua maturidade vocacional (Balbinotti, 2003; Freeman, 1993).

Dentro desta ótica, o indivíduo atinge a sua maturidade quando se encontra apto para tomar as decisões e para assumir os comportamentos característicos do seu estado de desenvolvimento vital (Balbinotti, 2003). Assim, a maturação associada ao desenvolvimento vocacional é concebido em cinco estádios consecutivos, caracterizados pela necessidade do indivíduo em encarar e resolver determinadas tarefas (Freeman, 1993; Super, 1980).

Já na perspectiva fenomenológica é relevada a importância do autoconceito, especificamente, do autoconceito profissional, associado às características, aos interesses, aos valores e às aptidões profissionais (Balbinotti, 2003; Freeman, 1993; Super 1980). Segundo o autor, ao manifestar uma preferência profissional, o indivíduo exprime o que pensa ser e aquilo em que se quer tornar, num processo contínuo e mutável ao longo da vida resultando da experiência pessoal e profissional (Balbinotti, 2003). Na Tabela 1 apresentamos um resumo das principais especificidades inerentes a cada uma das perspectivas.

Tabela 1

*Comportamento Vocacional segundo as Perspetivas de Super*

Perspetivas	Comportamento Vocacional
Diferencial	Valoriza a análise das características do indivíduo em função da profissão, tentando conciliar o maior número de características comuns.
Socioeconómico e ambiental	Considera a influência dos valores transmitidos pelos microssistemas, nomeadamente a família e pelo macrossistema, nomeadamente a sociedade, no desenvolvimento de habilidades que poderão exercer um grande peso no momento de tomada de decisão profissional.
Perspetiva desenvolvimentista	Atribui ao desenvolvimento vocacional uma perspetiva longitudinal contínua considerando que o mesmo se inicia com a infância prolongando-se até à velhice.
Perspetiva fenomenológica	Valorização do autoconceito profissional associado às características, aos interesses, aos valores e às aptidões profissionais.

*Nota.* Adaptado de “A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super” by M. Balbinotti, 2003, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 461-473; “Donald Super: A perspective on career development” by S. Freeman, 1993, *Journal of Career Development*, 19(4), pp. 255-264; “Pressupostos teóricos de Super: Datados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea?” by M. Oliveira, L. Melo-Silva, e M. Coleta, 2012, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), pp. 223-234; “A life-span, life-space approach to career development” by D. Super, 1980, *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-298.

Na consolidação destas perspetivas, sintetizando os principais pressupostos da sua teoria, Donald Super (1980) formula dois modelos representativos do desenvolvimento da carreira a saber: o Modelo do Arco-Íris da Vida e Carreira (*Life Career Rainbow*) e o Modelo dos Arcos (*Archway Model*).

O primeiro modelo, Arco-Íris da Vida e Carreira (Figura 1), integra segmentos da teoria do desenvolvimento vocacional, concretamente, os estádios de desenvolvimento da carreira (*life-span*) e da teoria dos papéis sociais (*lifespace*), acrescentando uma perspetiva contextual, assentando em temas centrais como os papéis sociais, os espaços de vida e os estádios do desenvolvimento, que incluem os conceitos de maturidade e adaptabilidade à carreira (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012).

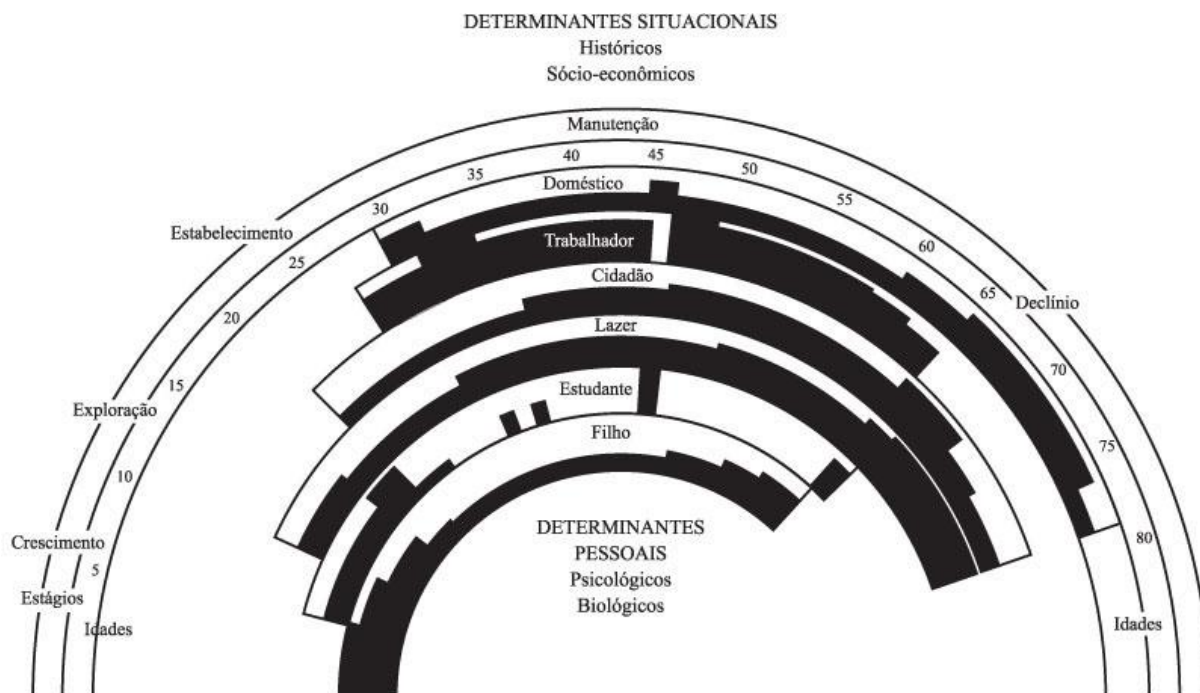


Figura 1. Modelo do Arco-Íris da Carreira. Adaptado de “Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea?” by M. Oliveira, L. Melo-Silva, e M. Coleta, 2012, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), p. 226.

Caminhando no sentido da perspectiva desenvolvimentista, no núcleo do modelo encontram-se em cinco estádios consecutivos, nomeadamente: (a) Crescimento (zero aos 14 anos); (b) Exploração (15 aos 24 anos); (c) Estabelecimento (25 aos 44 anos); (d) Manutenção (45 aos 64 anos) e (e) Declínio (65 anos até a morte). Cada um destes estádios, assumindo-se como cíclicos, caracteriza-se pela necessidade do indivíduo encarar e resolver determinadas tarefas específicas, onde as idades de transição são flexíveis e a influência dos fatores sociais e psicológicos, para além dos biológicos, determinam a sua superação (Freeman, 1993; Super, 1980; Taveira, 2000). Na Tabela 2 expomos a relação dos estádios e subestádios do ciclo vital com as tarefas de desenvolvimento.

Tabela 2

*Relação entre os Estádios e Subestádios do Ciclo Vital com as Tarefas de Desenvolvimento*

Estádios	Subestádios	Tarefas Desenvolvimentais
Crescimento (0 – 14 anos)	Fantasia (0-4 anos) Interesses (7-10 anos) Capacidade (10-14 anos)	Aquisição e desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas à formação de um autoconceito pessoal e profissional, assim como face ao sucesso de seu futuro escolar e profissional; Pretende-se que a criança desenvolva uma visão acerca de si própria como trabalhadora, onde se torna capaz de avaliar o seu potencial para a concretização.
Exploração (15 – 24 anos)	Tentativa; Transição; Ensaio.	Cristalização, especificação e atualização de uma preferência. Exploração centrada na procura de informação acerca de cursos e profissões para a tomada de decisão.
Estabelecimento (25 – 44 anos)	Estabelecimento profissional; Avanço na carreira.	Estabilização profissional; Consolidação e progressão da área ocupacional.
Manutenção (45 – 64 anos)	Adaptação e preservação do autoconceito.	Manutenção da posição profissional, associando a atualização de conhecimentos e a inovação de perspetivas.
Declínio (65 anos até a morte)	Acomodação a um novo self, a um novo estilo de vida, associado ao processo de reforma.	Declínio do ritmo e interesse profissional; Planificação do quotidiano associado ao processo de reforma.

*Nota.* Adaptado de “A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super” by M. Balbinotti, 2003, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), pp. 461-473; “Donald Super: A perspective on career development” by S. Freeman, 1993, *Journal of Career Development*, 19(4), pp. 255-264; “Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional” by M. Taveira, 2000.

Analisando os variados estádios verifica-se que o estágio de Exploração coincide com o período da adolescência e início da idade adulta, e é composto pelas fases de Tentativa, Transição e Ensaio (Taveira, 1999). De acordo com a teoria, o sujeito tem de enfrentar as tarefas

de auto-observação e análise, o ensaio de papéis e a exploração ocupacional nos diversos palcos da sua vida que, nesta faixa etária e em termos socialmente normativos, serão a escola, o lazer e o trabalho em tempo parcial (Repeto, 2001).

O modelo contempla o movimento do ser humano pelos diferentes palcos ou ambientes da sua vida, nomeadamente, o lar, a comunidade, a educação e o local de trabalho. Estes são os quatro principais palcos de desenvolvimento, que potenciam os nove papéis fundamentais de vida que foram apontados por Super (1980). Nas diferentes fases desenvolvimentais, os distintos papéis de vida assumem importância diferenciada para o indivíduo e ocupam-no de forma desigual, permitindo a implementação dos seus valores de vida (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012).

Numa linha de progressão do modelo, Super (1980) afirma que o indivíduo pode enfrentar a reciclagem em vários estádios, quando o mesmo enfrenta períodos de transição, por exemplo, mudanças de emprego, reentradas ou saídas do mercado de trabalho.

Uma vez concebido como um processo ao longo da vida, as decisões implícitas no desenvolvimento vocacional apresentam ligação entre o passado, o presente e o futuro, logo a forma como as tarefas de desenvolvimento são enfrentadas num estádio tem implicações nos seguintes (Balbinotti, 2003; Freeman, 1993).

Neste seguimento realça-se a importância da tomada de decisão do indivíduo e, conseqüentemente, a sua preparação para tal (Balbinotti, 2003; Freeman, 1993). A prontidão para a escolha encontra-se intimamente relacionada com o alcançar da maturidade vocacional. Esta traduz-se na consciência e motivação que o indivíduo apresenta face à exploração e à planificação das tarefas vocacionais, num trabalho de pesquisa de informação profissional e pessoal, e na aquisição de estratégias de tomada de decisão (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012; Taveira, 1999).

Com o Modelo dos Arcos, representado na Figura 2, Donald Super pretende transmitir o conceito de carreira como uma construção superordenada pelo autoconceito, simplificando a influência dos fatores biológicos, psicológicos e socioeconómicos, encontrando-se inerente aos diferentes papéis e às diferentes fases de vida (Super, 1995).

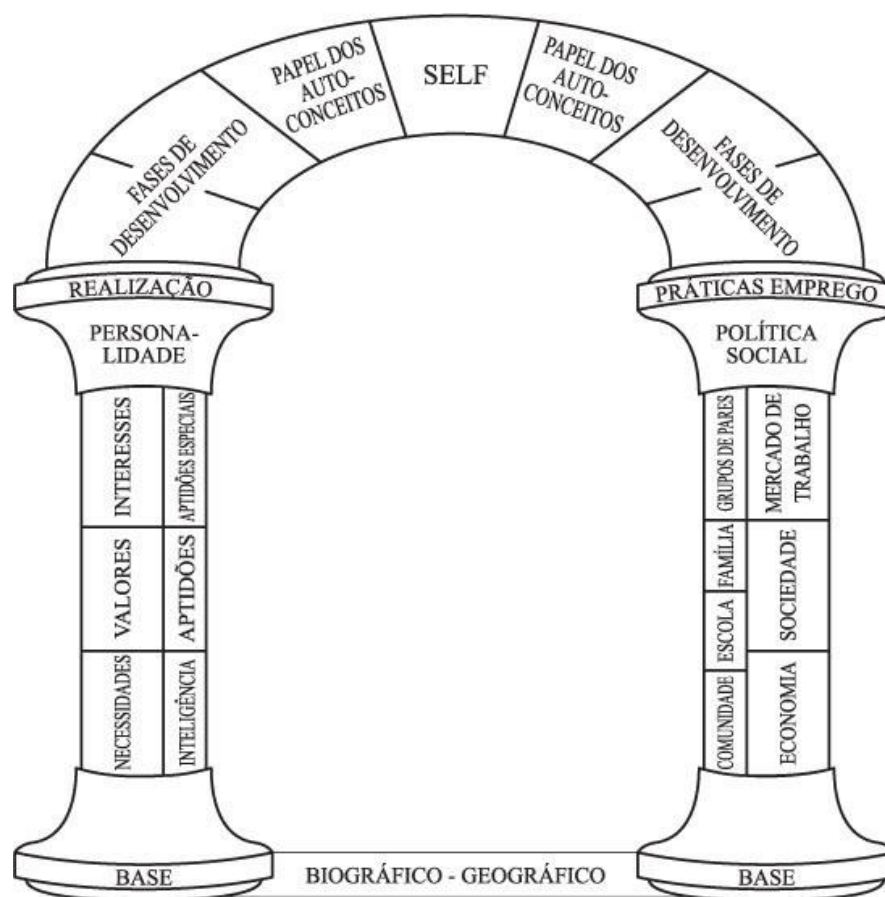


Figura 2. Modelo dos Arcos. Adaptado de “Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea?” by M. Oliveira, L. Melo-Silva, e M. Coleta, 2012, *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), p. 228.

Os dois pilares que sustentam a base do arco exemplificam os fatores biológicos e geográficos (Savickas, 2001). O pilar esquerdo representa a dimensão pessoal e biográfica do indivíduo, nomeadamente, as suas necessidades, os seus valores e os seus interesses, ou seja, pretende enfatizar a importância que as características da personalidade nas escolhas profissionais. No pilar direito encontra-se demarcada a dimensão social, isto é, a influência que os recursos económicos, o mercado de trabalho e a família têm na escolha da carreira do indivíduo. Ambos interagem entre si ocasionando a integração entre os aspetos individuais e sociais (Super, 1995; Taveira, 1999). Tal como no modelo do Arco-Íris da Vida e Carreira, também aqui são contemplados estádios representando a infância e a adolescência, no pilar esquerdo, a idade adulta e a velhice, no pilar direito, onde é exigida a superação de certas tarefas do desenvolvimento de carreira, de acordo com a idade e as expectativas sociais (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012). Neste caso o indivíduo também exercerá diferentes papéis sociais, a saber: o de filho, estudante, cidadão, trabalhador e esposo(a), no entanto ressalva-se o

desenvolvimento dos autoconceitos referentes a cada um dos papéis executados (Balbinotti, 2003; Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012; Super, 1995).

Ainda dentro do modelo destaca-se o *Self* como a pedra angular, dado que o mesmo representa a visão que o indivíduo apresenta de si e do contexto, concretamente, segundo as explicações de Guichard e Huteau (2001) e Taveira (2000) sobre o modelo teórico de Super, deduz-se que o *Self* representa a realização dos autoconceitos traduzidos na exploração e na ação em cada papel assumido.

Nesta ótica salienta-se ainda a inclusão da Teoria da Aprendizagem Social, sendo esta a responsável pelo equilíbrio e interação entre os pilares, pretendendo representar a carreira como uma construção que se fundamenta nas interações entre os fatores pessoais e sociais, resultando os significados atribuídos pela experiência do indivíduo (Oliveira, Melo-Silva, & Coleta, 2012).

Assim, tendo em conta o mérito de Super em se renovar, salientamos ainda a integração do processo de decisão vocacional num método de escolhas múltiplas, assim como a difusão do período relevante para a tomada de decisão, alargando-se a fases anteriores e posteriores da vida do sujeito. Isto é, estendendo-se da infância até à velhice (Watson & McMahon, 2005).

Segundo Erickson são três os momentos chave que proporcionam ao indivíduo a construção de laços imaginários com as profissões, sendo que em todos eles entram em jogo processos de identificação, de construção pessoal e de identidade (Guichard, & Huteau, 2001). Assim, a formação das preferências profissionais encontra-se inerente ao estágio fálico, ao período de latência e à adolescência (Guichard, & Huteau, 2001).

Num período predominado pela atividade lúdica, a criança constrói representações que visam articular as ações passadas, presentes e futuras, experimenta o processo de identificação com o outro, onde a representação do papel assumido pelo adulto de referência torna-se fundamental, dado que a sua postura, as suas ações, os seus relatos são assimilados por esta levando-a à construção de um sentimento de identidade intencional, onde o seu comportamento é moldado segundo o seu sexo, o estágio fálico (Guichard, & Huteau, 2001). Com a entrada na escola, o sentimento de idade intencional é submerso pela imposição da ordem, assim, no período de latência, a criança é levada a construir uma certa representação de si como ser competente ou desprovido de competências (Guichard, & Huteau, 2001).

Recorrendo ao modelo interativo de desenvolvimento vocacional na infância de Super (Taveira, 1999), os subestádios de fantasia, de interesses e da capacidade definem-se pelo desenvolvimento de necessidades, interesses, capacidades e atitudes associadas ao autoconceito. Ao longo destes subestádios, a criança vai desenvolvendo uma visão acerca de si própria como trabalhadora, conseguindo avaliar o seu potencial para a realização e analisa a

importância que esta realização apresenta na sua vida, começando a adquirir atitudes e competências que a favorecerão no mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

Nos primeiros anos de escolaridade, a criança já expressa escolhas profissionais que derivam daqueles que lhe são mais significativos. Isto vem comprovar a perspectiva de muitos autores que defendem que as bases da exploração vocacional, dos interesses, dos valores e das atitudes, que afetarão os processos tardios de tomada de decisão e de ajustamento vocacional se formulam durante a infância e dependem da qualidade e diversidade de conhecimentos e experiências vividas durante os primeiros anos (Taveira, 1999).

As ações humanas são movidas, maioritariamente, pela necessidade do ser humano em conhecer e compreender o meio que o rodeia (Filho, 2007). É na busca pelo conhecimento que este desenvolve as suas habilidades, numa maturação constante de afeto e cognição (Custódio, Pietrocola, & Cruz, 2007). Todo este mecanismo é impulsionado pela curiosidade, isto é, pela necessidade e pelo desejo em obter conhecimento (Filho, 2007). A curiosidade resulta da mistura entre a cognição e a motivação, sendo o pré-requisito do comportamento exploratório (Schwitzgebel, 1999).

Na literatura da análise comportamental surgem autores como Berlyne (1960 citado em Taveira, 2000) e Skinner (1998) que concebem o comportamento exploratório como a resposta a um determinado estímulo, podendo associar-se a duas fontes principais de estimulação: a informação vindo do meio exterior que desencadeia, preferencialmente, uma resposta motora, e a informação produzida pelo próprio sujeito que habitualmente está associada a uma resposta epistémica.

Na literatura da motivação, o comportamento exploratório associa-se ao conceito de motivação intrínseca (Taveira, 2000). Na distinção entre motivação intrínseca e extrínseca, o comportamento exploratório assume-se como um comportamento intrinsecamente motivado, dado que o mesmo é realizado por força da satisfação e interesse produzidos pela atividade, contrapondo a associação do comportamento instrumental à motivação extrínseca, dada a sua orientação na obtenção de resultados ou consequências exteriores à atividade (Königstedt, 2008; Taveira, 2000).

A motivação intrínseca apresenta-se com importante relevância no desenvolvimento do ser humano, uma vez que o orienta, preferencialmente, para a aprendizagem, a exploração e a aquisição de conhecimentos, associada aos seus interesses, na dimensão cognitiva, física e social do ser humano (Lemos, 1993; Ryan & Deci, 2000). Os sentimentos de autonomia, de competência e de sentido de pertença constituem dimensões cruciais para o aumento de comportamentos intrinsecamente motivados (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005). Desta

forma, quando o indivíduo percebe a sua capacidade de agir eficazmente sobre o seu meio alcançando os seus objetivos, e apresenta a noção de iniciativa própria encontrar-se-á mais apto em desenvolver o seu comportamento exploratório (Lemos, 1993; Ryan & Deci, 2000). Neste campo, a escola e a família representam dois microsistemas de relevo ao nível da fomentação ou inibição deste comportamento. Caso não lhes sejam fornecidas as condições ambientais adequadas à promoção do desenvolvimento da autonomia e de competência (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005) serão desencadeados inúmeros comportamentos de caráter instrumental na vida do indivíduo, sendo que estes irão assumir grande importância nos seus processos de acomodação ao meio (Lemos, 1993).

Assim verificamos que se a exploração não for reforçada nos contextos educativos, esta pode experienciar o conflito, ativando comportamentos de evitamento ou de desistência da exploração, favorecendo o seu isolamento, ocasionando, por ventura, dificuldades de desenvolvimento e de aprendizagem (Taveira, 1999).

Do ponto de vista vocacional, a adolescência é caracterizada como a fase de transição entre a fantasia e o realismo (Super 1995; Taveira, 1999). As escolhas e os sonhos profissionais passam a ser formulados com base na apreciação das atividades que realizam e na autoavaliação de interesses por certas disciplinas.

Nesta fase, apesar de expressarem as suas preferências vocacionais, os adolescentes não se sentem confiantes com as mesmas, apresentando muitas incertezas no que concerne ao seu papel vocacional, pois ainda não exploraram suficientemente o seu eu face ao mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

O início da vida profissional tende a ocorrer mais tarde em sociedades complexas, dado que as mesmas requerem períodos mais longos de educação e experiência profissional para que o indivíduo possa assumir as responsabilidades da vida adulta (Papalia, et al., 2010).

Nesta sequência, Erikson aponta que o comportamento do indivíduo é orientado segundo sentimentos identitários, ou seja, representações gerais de si no futuro, construídos pelas suas vivências e interações (Guichard, & Huteau, 2001). Apesar de combinarem entre si, estas antecipações imaginárias não são definitivas dado que, na passagem por algumas crises, especialmente na adolescência, muitas delas são revistas ao nível do seu sentido e articulação (Guichard, & Huteau, 2001).

É na adolescência que o indivíduo recapitula o conjunto de identificações infantis com o intuito de as absorver segundo uma nova configuração da identidade (Roque & Santos, 2004). O estabelecimento de uma preferência profissional pode representar uma oportunidade de

reconstrução de referências que permitam evitar a confusão de identidade (Guichard, & Huteau, 2001).

### **1.3. Construção e Desenvolvimento do Projeto Identitário**

O conceito da exploração ocupa uma posição de relevo na literatura que abrange a formação da identidade (Königstedt, 2008; Taveira, 2000). Nas investigações associadas à Psicologia do Desenvolvimento, a formação e o desenvolvimento da identidade são entendidos como conceitos válidos na compreensão da tarefa exploratória associada à adolescência (Taveira, 2000). Neste ponto convém mencionar que o próprio processo de orientação e desenvolvimento da carreira pode ser equacionado como um processo de construção identitária (Königstedt, 2011; Savickas, 2011).

A teoria da identidade desenvolveu-se em torno do construto de *self*, com o objetivo de identificar e compreender a percepção dos seres humanos relativamente à forma como realmente são e até que ponto estes conseguem perceber as semelhanças e as diferenças entre os pares (Taveira, 2000).

Emergido de áreas tão distintas como a corrente filosófica, a teoria psicanalítica, a teoria da personalidade e a psicologia social, o conceito de *self* tem evoluído na sua definição. Na perspectiva da psicologia vocacional, a noção de *self* encontra-se interligada ao conceito de identidade, que por sua vez se insere na teoria apresentada por Erik Erikson (1968). Na visão do autor, o conceito de *self*, reflete um conjunto amplo de experiências intrapessoais, implícitas na construção da identidade (Taveira, 2000). A exploração por estas experiências requer um nível crescente de complexidade cognitiva, sendo que o mesmo atinge o seu auge durante a adolescência (Königstedt, 2011; Savickas, 2011).

Segundo a literatura vigente, o desenvolvimento da identidade, durante a adolescência, é explicado sob a perspectiva psicodinâmica de Erikson, na teoria de desenvolvimento psicossocial, operacionalizada, posteriormente, por Marcia (1986), através do modelo dos estatutos da identidade. Ambos os modelos concebem a exploração e o compromisso como dimensões fundamentais no processo de formação e do desenvolvimento da identidade (Kacerguis & Adams, 1979).

As perspectivas sobre a identidade encontra-se enraizadas nas visões psicodinâmicas de autores como Sigmund Freud, Anna Freud, Erik Erikson e Peter Blos. Nestas percepções, a identidade é definida como um sistema internalizado de definição e de regulação pessoal, onde a mesma representa uma estrutura psíquica integrada e organizada, e apresenta a tarefa desenvolvimental de nutrir a capacidade de distinção entre o mundo interior e o mundo exterior

(Taveira, 2000). Segundo esta linha de raciocínio, a identidade é considerada a base da compreensão do ajustamento e do bem-estar psicológico (Taveira, 2000).

Deste grupo de autores elevam-se os ideais de Erikson (1968) na medida em que este confere aos adolescentes uma crise de identidade, afastando a perspectiva freudiana, focalizada no desenvolvimento psicosssexual e nos aspetos psicopatológicos do desenvolvimento humano. Este releva a importância da interação entre o indivíduo, ambiente imediato e as influências históricas no processo de desenvolvimento psicológico, caracterizando-o como um processo de natureza essencialmente psicossocial e epigenético.

A construção da identidade está intimamente associada ao estudo da adolescência, sendo considerada como a principal tarefa desse período desenvolvimental (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010). Por englobar tarefas específicas dos diversos segmentos da formação total do indivíduo, podemos caracterizá-la como o passo crucial da transformação do adolescente em adulto produtivo e maduro (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003).

Essa construção envolve, para Erikson (1968), a conceção organizada do ego, composta de valores, crenças e metas com os quais o indivíduo está solidamente comprometido (Sprinthall & Collins, 1999). Define-o como ciclo vital, na medida em que este se traduz num processo evolutivo que se prolonga por toda a vida desenvolvimental (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010). Cada etapa é delineada segundo características típicas e distintivas que vão sucessivamente sendo transformadas pela ação das vivências na interação do indivíduo com o meio (Sprinthall, & Collins, 1999; Taveira, 2000). Assim, o desenvolvimento da identidade é realizado ao sabor das capacidades inatas do indivíduo e das características adquiridas da personalidade – fatores intrapessoais – das identificações com o outro – fatores interpessoais – e dos valores sociais a que está exposto – fatores culturais (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003).

Neste processo evolutivo, o grau de desenvolvimento da identidade confere ao indivíduo a valorização das suas semelhanças e diferenças na comparação com o outro, tal como possibilita a consciencialização das suas habilidades e limitações (Kimmel & Weiner, 1998). Desta forma, quanto menos desenvolvida está a identidade, mais o indivíduo necessita do apoio de opiniões externas para se avaliar e apresenta dificuldades na compreensão do indivíduo como ser distinto (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003).

Pioneiro nesta abordagem, Erikson (1968) afirma que o crescimento psicológico ocorre através de estádios desenvolvimentais e de fases, seguindo as orientações gerais dum plano de fundo (Sprinthall & Collins, 1999). Este não ocorre automaticamente, encontrando-se dependente da interação entre o indivíduo e o ambiente (Sprinthall & Collins, 1999; Taveira,

2000). O esquema desenvolvimental, associado ao modelo de Eikson (1968), assenta num princípio epigenético onde cada etapa possui um período de ascendência, crucial para os patamares seguintes, mas também é ameaçada por perigos específicos (Roque & Santos, 2004). Perante a perspetiva do autor, o desenvolvimento psicológico pode ser representado por dimensões bipolares específicas, assim o êxito da resolução das crises bipolares em cada estágio, determina o processo saudável de crescimento (Sprinthall & Collins, 1999).

De acordo com o modelo epigenético proposto por Erikson, cabe ao indivíduo superar com sucesso oito estádios de desenvolvimento psicossocial, ou seja, oito momentos críticos de evolução, que caracterizam modos de organização da experiência e de construção da identidade pessoal, a partir da incorporação de papéis sociais (Taveira, 2000).

Cada um destes surge ao longo do ciclo vital, implicando a expressão de atitudes básicas face a dilemas particulares, descritos em cada estágio, com duas possibilidades de resolução: uma possibilidade ótima e outra negativa, ou menos adequada (Guichard & Huteau, 2001; Marchand, 2001; Roque & Santos, 2004; Taveira, 2000). Cronologicamente, os oito estádios são designados por confiança básica *vs.* desconfiança, autonomia *vs.* vergonha ou dúvida, iniciativa *vs.* culpabilidade, realização *vs.* inferioridade, identidade *vs.* confusão de papéis, intimidade *vs.* isolamento, generatividade *vs.* estagnação, e integridade *vs.* desespero (Guichard, & Huteau, 2001; Taveira, 2000).

A resolução de cada crise depende da resolução bem sucedida de estádios anteriores, no entanto, Erikson sugere que essa resolução não está confinada simplesmente à dissolução da dicotomia bipolar, mas sim quando é verificada a construção de sínteses e o atingir de conceitos ou sentimentos de nível superior (Taveira, 2000).

Neste processo contínuo, a forma como o indivíduo interage com os primeiros quatro estádios de desenvolvimento psicossocial influencia os resultados do estágio “identidade *vs.* confusão de papéis”. Assim como as questões relacionadas com a definição da orientação sexual, do desenvolvimento de padrões relacionais com a autoridade e do compromisso com opções de natureza ideológica vão afetar a resolução das questões de intimidade, generatividade e integridade. Exemplo disso, a questão da confiança *vs.* desconfiança pode emergir durante o estágio da identidade sob a forma de uma crise de perspetiva temporal *vs.* confusão temporal (Guichard, & Huteau, 2001; Taveira, 2000). Na Tabela 3 exibimos o modelo epigenético de desenvolvimento psicossocial de Erikson.

Tabela 3

*Modelo Epigenético de Desenvolvimento Psicossocial de Erikson*

Idade (anos)	Crises Bipolares em cada Estádio								
0 – 2	<b>Confiança Básica vs. Desconfiança</b>			Perspetiva Temporal vs. Confusão Temporal					
2 – 3	<b>Autonomia vs. Vergonha ou Dúvida</b>			Certeza Pessoal vs. Ausência de Consciência					
4 – 6	<b>Iniciativa vs. Culpabilidade</b>			Experimentação de Papéis vs. Fixação de Papeis					
6 – 12	<b>Realização vs. Inferioridade</b>			Aprendizagem vs. Trabalho Paralisado					
13 – 18	<b>Identidade vs. Confusão de Papéis</b>								
18 – 34				Polarização Sexual vs. Confusão Bissexual		<b>Intimidade vs. Isolamento</b>			
35 – 53				Liderança vs. Confusão de Autoridade			<b>Generatividade vs. Estagnação</b>		
54 – morte				Compromisso ideológico vs. Confusão de valores			<b>Integridade vs. Desespero</b>		
	Resolução	Esperança	Vontade	Propósito	Competência	Fidelidade	Amor	Solicitude	Sabedoria

*Nota.* “Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional” by M. Taveira, 2000

Na gênese da Teoria Psicossocial encontra-se o conceito de identidade, sendo descrito pela interação de dois polos opostos que, no seu desenvolvimento, a construção da identidade seria o resultado positivo das explorações ocorridas na adolescência e a identidade difusa representaria o seu comprometimento (Sprinthall & Collins, 1999). É na interação entre as exigências sociais e os instintos inatos, que o ser humano vai adquirindo diferentes formas de adaptação, dado que estas o levam a mergulhar numa crise, que só depois de resolvida possibilita o desenvolvimento da sua identidade (Marchand, 2001).

No processo de integração e consolidação das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas – construção da identidade – o indivíduo é capaz de sentir a sua personalidade e esta é igualmente reconhecida pelos outros, alcançando a fidelidade como resolução da crise (Sprinthall & Collins, 1999). Esta resolução de nível superior permite ao indivíduo estabelecer relações de confiança consigo e com os outros, leva-o ao estabelecimento de compromissos e à valorização do sentido moral (Sprinthall & Collins, 1999). Se a fidelidade não fosse alcançada, no predomínio da identidade difusa, no jovem adulto imperam sentimentos de timidez, de desconfiança em si e no estabelecimento da relação com o outro (Sprinthall & Collins, 1999).

Cogitando sob a visão de Erikson podemos concluir que a exploração constitui uma das dimensões essenciais da identidade. Nas palavras de Taveira (2000, p. 54) “o processo a partir do qual o indivíduo lida cognitivamente e afetivamente com a dialética da vida psicológica, constrói um caráter psíquico integrado e autodeterminado, baseado na realização pessoal e em percepções mais precisas sobre as suas capacidades e competências”.

Quando o indivíduo atinge a puberdade é confrontado com novos cenários, oportunidades e responsabilidades (Sprinthall & Collins, 1999). O desafio inerente a estas novas experiências, confere ao adolescente a aquisição de novas competências e capacidades que proporcionam uma nova forma de raciocinar e pensar acerca dos acontecimentos e das relações interpessoais estabelecidas (Sprinthall & Collins, 1999).

A adolescência representa o cenário perfeito para a exploração pessoal, na medida em que a maturação biológica, o desenvolvimento cognitivo e os requisitos sociais atingem um maior nível de desenvolvimento (Königstedt, 2008; 2011). Pormenorizadamente, o indivíduo agora adolescente, graças ao desenvolvimento do pensamento abstrato, consegue lidar cognitivamente com as novas questões que o confrontam, tais como as questões vocacionais (Papalia et al., 2010). O atingir de uma identidade vocacional é representado como um dos aspetos mais desafiadores do processo de formação da identidade (Sprinthall & Collins, 1999).

Numa nova fase do ciclo de vida, o adolescente vê a sociedade impor-lhe novos requisitos e expectativas: envolver-se em novas relações, adquirir uma independência afetiva em relação às figuras de referência, escolher uma formação e uma profissão, conquistar independência económica, preparara-se para a constituição de uma nova vida familiar, construir uma conduta interventiva associada a um sistema de valores éticos, são o reflexo das tarefas desenvolvimentais propostas por Havighurst (citado por Taveira, 2000). Assim, as possibilidades proporcionadas por um corpo mais desenvolvido e pelas novas expectativas conferem ao indivíduo uma nova propensão para analisar os complexos privilégios, exigências e relações inerentes a uma sociedade moderna e industrializada (Sprinthall & Collins, 1999).

O aumento da sua experiência de vida e o sofisticar dos processos cognitivos expõe o indivíduo a uma variedade de opções nos vários domínios. De entre vários ressalva-se o domínio vocacional, onde este explora e questiona assuntos de foro profissional, relacionados com a identidade – *Psychosocial Moratorium*. No entanto, o processo de exploração pessoal não se desenrola como de um passo de mágica se trata-se, o adolescente necessita de observar, experimentar, refletir, ponderar e debater as suas oportunidades de desenvolvimento, sendo o papel do adulto fundamental neste incitar de descoberta (Taveira, 2000). Contributos de autores como Ainsworth (1989) e Bowlby (1988) permitiram estabelecer que a existência de um vínculo seguro com a família pode funcionar como preditor do comportamento exploratório.

Relendo todo o modelo de Erikson (1968), a exploração é associada a um processo psicológico dinâmico, na medida em que engloba o relacionamento da pessoa com o meio (físico, relacional e social), ao serviço pessoal e da elaboração de projetos de vida, constituindo um elemento fundamental no processo de construção de identidade (Taveira, 2000).

Apesar de ter sido pioneiro na introdução do conceito de exploração no modelo de construção de identidade, Erikson pouco o operacionalizou, sendo esta tarefa entregue a James Marcia (Kacerguis & Adams, 1979; Marcia, 1986; Taveira, 2000).

Marcia (1986) desenvolve o modelo dos estatutos de identidade, fornecendo um outro contributo importante para a conceitualização da exploração. No seu entender, o conceito de exploração retrata um período de questionamento intensivo e experimentação, real ou imaginária, nos domínios da escolha vocacional, das crenças religiosas ou das atitudes face ao papel sexual, orientado para a tomada de decisão (Taveira, 2000).

Reportando aos estudos de Marcia (1986), podemos aferir que o ego é uma estrutura tão mais desenvolvida, quanto mais o indivíduo adquirir consciência da sua unidade, na perspetiva que a mesma persiste ao longo do tempo e se encontra para além das contradições, das diferenças e semelhanças perante a interação com o outro. No entanto, esta será tão mais frágil

quanto mais o indivíduo exprimir confusão na delimitação entre si e o outro, ou quanto mais este necessite do outro para definir as suas escolhas (Marcia, 1986).

O progresso da Teoria Psicossocial leva James Marcia (1986) a reconhecer duas tarefas independentes, porém essenciais na formação da identidade, nomeadamente a crise (concretizada recentemente como o processo de exploração) e o compromisso (ou o grau de investimento pessoal).

Na sua perspectiva, o período de presença ou ausência de um questionamento crítico com o objetivo de tomar decisões, que leva valores já adquiridos e escolhas passadas a serem repensadas representa a dimensão de crise, sendo que a mesma poderá ocorrer repentinamente ou gradualmente (Marcia, 1986; Roque, & Santos, 2004; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silveiras, 2003; Taveira, 2000).

O estado emocional que acompanha a exploração é regularmente associado a sentimentos de satisfação, de antecipação e de curiosidade, numa fase inicial (Taveira, 2000). No entanto, sentimentos ansiosos e de desconforto psicológico podem assombrar o indivíduo quando este compreende que a exploração, por si só, pode não permitir o alcance da resolução do problema (Taveira, 2000). Esta descoberta pode potenciar ou inibir o processo de compromisso, originando a progressão de um estágio de indecisão para um estágio de compromisso firme e de maior certeza quanto as opções de identidade ou, por conseguinte, manter-se num estágio de indecisão (Taveira, 2000). Exemplificando, nesta dimensão podem ser identificados momentos de exploração, pós-exploração e ausência de exploração (Roque & Santos, 2004). O indivíduo entra em exploração quando pretende investir na análise de alternativas em prol de uma tomada de decisão, sendo que nesta busca sentimentos de desconforto, frustração, ansiedade e ambiguidade emergem, dada a dualidade de valores e a percepção das consequências, podendo originar a sua desistência. No entanto, alcançando ou não o sucesso, o indivíduo entra na fase de pós-exploração quando os vários elementos da sua identidade foram valorizados (Roque & Santos, 2004). A ausência de exploração encontra-se associada à ausência de estímulos, sendo que o indivíduo não sente necessidade de escolher ou porque essa escolha já foi realizada por outrem (Roque & Santos, 2004).

Relativamente à segunda dimensão, Marcia (1986) assume que o compromisso representa, no indivíduo, o grau de investimento afetivo e cognitivo que o leva a alcançar uma decisão consistente que servirá de base para a sua ação. Assim o grau de investimento pessoal expressado vai traduzir a força do compromisso, ou seja a entrega que o indivíduo faz às questões com as quais mais se preocupa refletindo, desse modo, o sentimento de identidade pessoal (Roque & Santos, 2004; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003; Taveira,

2000). Neste compromisso tem de existir investimento e influência direta na vida do indivíduo, para que seja assegurado um sentido de continuidade entre o passado e o presente, configurando estabilidade e otimismo no futuro (Roque & Santos, 2004; Taveira, 2000).

Baseando-se numa série de estudos, onde através da entrevista a adolescente, Marcia mediu as duas tarefas centrando a sua investigação na inquisição de três áreas: vocacional, ideológica e interpessoal (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2003; Taveira, 2000). Desta forma concluiu que poderia agrupar as ideias por eles transmitidas em quatro aspetos distintos da formação da identidade (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2009; Sprinthall & Collins, 1999).

Essencialmente, foram acrescentadas duas fases intermédias entre os dois extremos bipolares identidade e difusão da identidade espelhados por Erikson (1968). Marcia (1986) desenvolve uma taxonomia que caracteriza quatro estatutos de identidade, a partir do grau de exploração e da presença ou ausência de compromisso (Taveira, 2000): Realização da Identidade; Identidade em Moratória; Adoção da Identidade e Difusão da Identidade. Na Tabela 4 apresentamos a contextualização dos estatutos de identidade quanto ao seu grau de exploração e da presença ou ausência de compromisso.

Tabela 4

*Contextualização dos Estatutos de Identidade*

Estatutos de Identidade	Definição
Realização da Identidade	Identidade implica um compromisso por parte do indivíduo a prosseguir objetivos de identidade autodeterminados, relativamente a uma ocupação ou ideologia, alcançado após um período de crise ou exploração.
Identidade Moratória	Representa os indivíduos que se encontram a viver um período de intensa exploração face às questões de identidade, sem que tenham sido capazes de alcançar um compromisso face a uma opção.
Adoção de Identidade	Neste estatuto inserem-se os indivíduos que revelam pouco ou nenhum envolvimento na exploração, onde a tomada de decisão ocorre sem reflexão. Estes assumem um compromisso firme com opções de identidade escolhidas pelos pais ou por outros significativos e não tanto autodeterminados.
Difusão de Identidade	Caracteriza os indivíduos que não definiram ainda uma orientação para a sua identidade apesar de poderem ter iniciado já alguma atividade exploratória nesse sentido.

*Nota.* Adaptado de “Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory” by J. Marcia, 1986, *Cadernos de Consulta Psicológica*, (2), pp. 23-34;

“Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional” by M. Taveira, 2000.

Os indivíduos são classificados em detrimento de um estado de identidade tendo por base a exploração que realiza perante as alternativas e de acordo com a intensidade com que os mesmos se comprometem com cada um deles (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2009). Cada estado representa um nível específico de exploração e de compromisso onde, numa perspectiva sequencial evolutiva, conduzem a estruturas qualitativamente superiores e mais maduras (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias, & Silvares, 2009). Na Tabela 5 ilustramos o grau de exploração e compromisso associados a cada estatuto de identidade.

Tabela 5

*Estatutos de Identidade e Dimensões de Exploração e Compromisso*

Estatuto	Exploração	Compromisso
Realização de Identidade	No passado	Presente
Identidade em Moratória	No presente	Ausente
Adoção de Identidade	Ausente	Presente
Difusão de Identidade	Rara ou ausente	Ausente

*Nota.* Adaptado “Desenvolvimento Humano” by D. Papalia, S. Olds, e R. Feldman, 2010; “Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista” by N. Sprinthall e W. Collins, 1999; “Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional” by M. Taveira, 2000.

## 2. Intervenção vocacional em contexto educativo

### 2.1. Modelos de Intervenção na (In)Decisão Vocacional

O estudo científico da decisão de carreira, mais concretamente, do comportamento de escolha vocacional tem constituído, um domínio privilegiado de investigação na psicologia vocacional (Gati & Tal, 2008). Segundo Herr, Cramer e Niles (2004) as decisões não se traduzem em comportamentos independentes, simples e saudáveis que se tomam impulsivamente. Pelo contrário, estas refletem as conjunções entre o *self* e o ambiente, sendo que nelas reflete-se a visão que o indivíduo tem de si.

Na visão delineada por Savickas (2004) a carreira é uma construção subjetiva que implica dar um significado pessoal a memórias passadas, experiências presentes e aspirações futuras. De acordo com o mesmo autor, a interiorização da carreira opera no sentido de promover a consciencialização da trajetória vocacional através do tempo, promover a autocontrolo, impor intenção e direção ao comportamento vocacional, e avaliar os resultados relativos aquele ajustamento adaptativo.

A indecisão vocacional é encarada como a incapacidade do indivíduo em escolher uma profissão ou formação. Considerado como um construto multidimensional (Newman, Gray & Fuqua, 1999; Santos & Coimbra, 2000), na literatura é realizada uma distinção entre indecisão desenvolvimental, que corresponde a uma fase que ocorre nos vários períodos da vida do indivíduo, em termos desenvolvimentais e indecisão generalizada ou crónica referente a uma situação difícil de tomada de decisão em diferentes contextos da vida de um indivíduo (Osipow, 1999).

A ansiedade contribui em larga escala para o fenómeno da indecisão vocacional na medida em que esta potencia o aparecimento de pensamentos de medo: medo de falhar na carreira académica ou profissional; medo que os pais possam sentir-se desiludidos com a escolha de carreira e medo de afastamento da família e das relações mais próximas, por questões académicas ou profissionais (Simões, 2010).

Orientada para o apoio à resolução de questões de tomada de decisão, a intervenção psicológica vocacional beneficia o adolescente nas questões de transição, como base de segurança, orientação e fonte de informação (Taveira, 2000). Neste género de intervenção, a intenção focaliza-se em criar uma aliança relacional segura com o cliente, de modo a incentivá-lo na exploração vocacional, reduzindo a ansiedade e os sentimentos negativos que poderão

brotar no momento da tomada de decisão e no decorrer do planeamento de uma carreira profissional futura (Taveira, 2000).

Em sociedades como a portuguesa, que valorizam o planeamento da carreira, são dinamizados programas de orientação vocacional com o intuito de auxiliar o desenvolvimento vocacional dos indivíduos na aquisição de atitudes, de conhecimentos e de capacidades necessárias à resolução das tarefas que lhes são apresentadas nas diversas fases da carreira e, em especial, na transição que ocorre no final do 9.º ano de escolaridade (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; Coelho, Correia, & Taveira, 2004; Taveira, 2002; Pinto, 2002).

Num estudo desenvolvido por Faria e Taveira (2011) sobre os processos e os produtos de uma intervenção vocacional, espelham-se resultados positivos no que respeita ao estatuto de trabalho, à exploração pessoal e do contexto, bem como à satisfação perante a informação relativa à tomada de decisão vocacional, após a implementação do programa de orientação vocacional.

Numa sociedade de mudança, face aos novos contextos económicos, sociais e ideológicos, na Psicologia Vocacional surgem diferentes abordagens conceptuais para enquadrar teoricamente variáveis, conceitos e/ou processos relacionados com o comportamento vocacional dos indivíduos (Barros, 2010), a saber: modelos de correspondência ou de ajustamento; modelos desenvolvimentistas, desenvolvimentistas construtivistas e desenvolvimentistas contextualistas; modelos baseados no modelo da aprendizagem social e na teoria sociocognitiva, que passamos a abordar.

### **2.1.1. Modelos da Correspondência ou do Ajustamento**

O Modelo dos Tipos de Personalidade e dos Ambientes de Trabalho de Holland (1996) ou o Modelo do Ajustamento ao Trabalho (TWA) (Dawis, 2005) são exemplo de modelos de correspondência ou do ajustamento (Barros, 2010). Estes dois modelos baseiam-se numa equação entre as características do indivíduo, as características do trabalho e as variáveis do próprio ajustamento (Barros, 2010; Simões, 2010).

No primeiro caso, no modelo de Holland admite-se que os interesses, que expressam a personalidade do indivíduo, caracterizam-se em seis tipos, a saber: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor, convencional (Gottfredson, & Duffy, 2008). Em cada um deles onde são enumeradas competências, preferências, crenças, valores e formas de selecionar e processar a informação. O mesmo verifica-se com os ambientes de trabalho, sendo que estes são caracterizados nestes seis tipos, podendo ser mais ou menos diferenciados (Gottfredson, & Duffy, 2008).

A representação destes é feita através de um hexágono, dado que permite a concetualização do grau de relação entre eles, ou seja, entre tipos de personalidade ou entre ambientes de trabalho (Barros, 2010). O pressuposto é o de que tipos adjacentes são mais semelhantes entre si do que tipos opostos em relação aos vértices do hexágono (Nauta, 2010). Como variável da interação, a congruência reflete o grau do ajustamento entre o tipo de personalidade e de interesses do indivíduo e o tipo dominante do ambiente de trabalho, permitindo prever o grau de satisfação e de estabilidade vocacional (Nauta, 2010).

O Modelo do Ajustamento do Trabalho (Dawis, 2005), por sua vez, relaciona-se com variáveis relativas à interação entre a pessoa e o meio. Nesta dinâmica relacional é possível prever o grau de satisfação de um indivíduo no que toca ao seu trabalho/função (Barros, 2010).

Deste modo, esse ajustamento depende das necessidades, das capacidades e do estilo de personalidade do indivíduo. Os estilos do meio são categorizados a partir das mesmas quatro variáveis que os estilos de personalidade do indivíduo, a saber: a flexibilidade (grau de tolerância), a celeridade (rapidez de adaptação), a atividade (criar a tarefa) e a reatividade (reação ao ambiente) (Lyons & Brenner, 2005).

Desta reflexão é possível concluir que os dois modelos têm em comum o facto de relacionarem as características do trabalho, do indivíduo e das variáveis de ajustamento. Assim sendo, intervêm na avaliação psicológica do indivíduo, em variáveis como a personalidade, os interesses, os valores ou as aptidões (Dahling & Librizzi, 2015).

Apresentam como principais vantagens a capacidade de operacionalizar e medir os conceitos, e categorizar a informação, facilitando a tomada de decisão na carreira. Todavia, podem não dar resposta a certos desafios que atualmente se colocam na gestão da carreira, pois só contemplam a escolha e não o desenvolvimento vocacional (Barros, 2010).

### **2.1.2. Modelos Desenvolvimentistas, Desenvolvimentistas Construtivistas e Desenvolvimentistas Contextualistas**

As teorias desenvolvimentistas complementam ou podem dar um enquadramento abrangente a modelos diferenciais (Barros, 2010). Como é referido por Savickas (2001; 2011), estas teorias procuram perceber como os indivíduos se encaixam numa profissão, num determinado período da sua vida e vice-versa.

As abordagens desenvolvimentistas vêm, então, alargar o estudo dos processos vocacionais, assumindo uma conceção da escolha vocacional como um processo desenvolvido ao longo do tempo. Gottfredson (2005) afirma que o desenvolvimento cognitivo próprio de cada fase é

determinante da forma como os diferentes elementos do eu, nomeadamente, género, origem social, interesses, competências ou os valores, vão sendo integrados na identidade dos jovens.

Nesta perspetiva, através do conhecimento e utilização de informação profissional, o indivíduo procura promover o conhecimento de si próprio e a vivência de experiências que permitam compreender as características relacionadas com a carreira (Gottfredson, 2005).

Para Ginzberg (1988), o processo associado à conceção da escolha vocacional é prolongado no tempo até ao início da vida adulta. Super (1957) sublinha a visão de Ginzberg (1988), porém acrescenta que este se prolonga pela vida toda. Isto é, segundo o modelo longitudinal, ao longo da sua vida, e latitudinal, admitindo que em cada ciclo existem individualidades, ou seja, em cada etapa podemos ter que voltar desenvolver capacidades que já desenvolvemos em etapas anteriores.

O desenvolvimento vocacional passa por um conjunto de fases: crescimento, exploração, estabelecimento e manutenção, onde o indivíduo não é apenas um objeto que atua em diversas variáveis. Assim, o seu modelo centra-se nos processos gerais de desenvolvimento da carreira, contemplando ainda todos os contextos da vida do indivíduo (Barros, 2010).

Nas abordagens pós-modernas do modelo, na perspetiva desenvolvimentista construtivista, consolida-se esta ideia de que, mais do que desenvolvimento, a carreira é uma construção (Savickas, 2001; 2011). A perspetiva do desenvolvimento é aqui alterada, considerando-se que este vai sendo desencadeado mais pela adaptação ao meio do que pela maturação de estruturas internas.

A intervenção integra novas formas de aconselhamento que incluem métodos de entrevista onde os clientes narram as suas histórias, identificam modelos e temas de vida, com a orientação dos técnicos, debruçando-se sobre o seu passado e sobre o seu presente, para assim o auxiliar na construção do próximo na sua carreira (Barros, 2010). A narração pode ainda permitir identificar determinados padrões de temas de vida ou de comportamentos do passado, mantendo uma perspetiva orientada para o futuro, que pode ser integrada com uma postura de desenvolvimento e de crescimento permanentes (Savickas, 2002; 2005). Ou seja, de acordo com Guichard (2001), o sujeito assume um papel de protagonista no que diz respeito à construção do seu percurso de vida.

Por conseguinte, este não pode ser dissociado dos contextos com os quais se relaciona. Neste enquadramento da Psicologia Vocacional, também as abordagens contextualistas demonstram o seu impacto. Focalizadas nos processos de desenvolvimento, estas perspetivas enfatizam a importância das relações multidirecionais entre o indivíduo e contextos múltiplos com os quais

interage, a saber: sociais, interpessoais, físicos, políticos, familiares, económicos (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986).

A noção de contexto inclui as condições observáveis, mas também os contextos construídos por um indivíduo que é o protagonista na construção do seu percurso. As intersecções de múltiplas dimensões de fatores contextuais são determinantes do comportamento vocacional: os fatores individuais interagem com fatores de pertença grupal e com fatores culturais (Fouad & Kantamneni, 2008).

Refletindo sob a sua intervenção, os modelos desenvolvimentistas contextuais sugerem atividades de orientação que auxiliem o indivíduo a fazer balanço das suas atividades, a refletir sobre as suas relações interpessoais e sobre os seus papéis em cada um dos contextos com quem interage ou vai interagir (Guichard & Huteau, 2001). Isto implica pensar sobre quais são as características do indivíduo significativa para o contexto, quais as exigências do contexto e o que podem eles fazer para se adaptarem e adaptarem o contexto a si próprios (Barros, 2010).

### **2.1.3. Modelos baseados no Modelo da Aprendizagem Social e na Teoria Sociocognitiva**

A Teoria da Aprendizagem Social da Tomada de Decisão na Carreira procura explicar como são produzidas as escolhas relacionadas com a carreira, reconhecendo o impacto dos fatores genéticos nas tomadas de decisão, salientando ainda as condições e as ocorrências do meio com que o indivíduo interage, nomeadamente, fatores sociais, educacionais e condições do mercado de trabalho (Barros, 2010). Esta valoriza o impacto objetivo das características do meio, assim como enfatiza o papel ativo do indivíduo na avaliação e no uso das condições e oportunidades que o ambiente lhe oferece.

Ao nível da intervenção, o objetivo passa pela mudança do próprio indivíduo e do meio, que pode ser conseguido através de técnicas cognitivas de aconselhamento, designadamente, reestruturação cognitiva e de incentivo à ação, técnicas de reconhecimento e de aproveitamento de oportunidades inesperadas e técnicas de desenvolvimento de competências, tais como a persistência, a flexibilidade, a curiosidade, o otimismo e a capacidade de aceitar riscos (Simões, 2010).

No caso da Teoria Sociocognitiva da Carreira é enfatizado o valor que os mediadores cognitivos apresentam no desenvolvimento e nos comportamentos de carreira a (Betz, 2004; Lent, 2005). Esta envolve variáveis transversais como a autoeficácia, as expectativas de resultados e os objetivos pessoais, que compreendem o indivíduo como produtor e produto do seu ambiente, envolvendo agenciamento, proatividade, auto-regulação e autorreflexão. O seu

corpo teórico procura compreender o desenvolvimento dos interesses, da escolha da carreira, do desempenho e da satisfação no trabalho (Lent & Brown, 2006).

Serve de base a intervenções centradas no fortalecimento das crenças de autoeficácia e das expectativas de resultados, reduzindo as barreiras percebidas e potenciando os fatores de apoio. Desta forma, o objetivo passa promover a compreensão do contexto em que a carreira se desenvolve e a relação das suas características pessoais com esse meio.

## **2.2. Programas de Educação para a Carreira**

O processo inerente às intervenções vocacionais e os seus resultados têm merecido especial preocupação por parte de diversos autores da Psicologia, na medida em que tencionam determinar qual o tratamento mais eficaz para um dado tipo de população (Faria, 2008; Heppner & Heppner, 2003; Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003). Embora os resultados desta pesquisa não sejam ainda conclusivos constata-se que a consulta psicológica ocupa um lugar de destaque em meio escolar e constitui uma prática amplamente divulgada (Königstedt & Taveira, 2010).

Apesar do seu mérito inquestionável, esta modalidade de intervenção apresenta, contudo, algumas desvantagens. Por um lado, a consulta psicológica desenrola-se numa base de participação voluntária (Faria, 2008). Embora podendo constituir uma vantagem quanto à manutenção da motivação dos clientes nas atividades, este facto comporta o risco latente de excluir uma parte da população estudantil, porventura menos sensibilizada para a importância de equacionar a continuidade da sua formação, terminada a escolaridade obrigatória. Por outro lado, constata-se a perceção errónea e frequente da comunidade escolar sobre a natureza acessória do desenvolvimento vocacional no processo educativo global do aluno. O carácter voluntário e extracurricular da consulta psicológica pode contribuir para acentuar a impressão transitória das suas atividades (Königstedt & Taveira, 2010).

O espectro de intervenções vocacionais disponíveis tem aumentado, a par da consulta psicológica individual ou da consulta psicológica em grupo, para além da intervenção direcionada por um técnico, assistimos muitas vezes à utilização de recursos impressos e informáticos (Königstedt, 2008). Defendida por Spokane (2004) a intervenção vocacional encontra-se inerente a qualquer esforço com a intenção do indivíduo em melhorar o seu conhecimento sobre o desenvolvimento da carreira e assim melhorar as suas decisões.

Neste sentido, recomenda-se o desenho de intervenções psicológicas que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida, como os programas de educação para a carreira, e que vão para além das intervenções mais pontuais, destinadas a ajudar as pessoas a decidir o que fazer da sua vida

ocupacional num futuro próximo (Carvalho, Pocinho, & Silva, 2010; Königstedt & Taveira, 2010). Os programas de desenvolvimento de carreira têm ainda um papel importante no que concerne à prevenção do insucesso e do abandono escolar (Pocinho, 2011).

Com os programas de educação para a carreira pretende-se criar as condições fundamentais para que cada indivíduo possa adquirir um conjunto de competências essenciais como, por exemplo, competências académicas básicas e competências para tomar decisões de carreira, bem como adquirir conhecimento acerca de si próprio e das oportunidades educativas e ocupacionais existentes (Pocinho, 2011).

Neste contexto, os psicólogos utilizam, além do trabalho direto com os alunos, o aconselhamento parental e a consultoria psicológica como modalidades de eleição, envolvendo pais, professores, auxiliares de ação educativa, direção da escola e demais agentes da comunidade no seguimento dos objetivos de educação para a carreira (Arrington, 2000). A este nível, por exemplo, evidencia-se a influência das representações, positivas e negativas, das profissões desempenhadas pelos pais, realçando, deste modo, o importante envolvimento destes no processo de tomada de decisão (Celen, Cok, Bosma, & Djurre, 2006; Whiston & Keller, 2004).

Um outro contexto que assume grande importância na vida e no desenvolvimento do adolescente é claramente o sistema escolar (Königstedt, 2011). A escolha de uma carreira profissional resulta das múltiplas experiências de vida, incluindo atividades escolares e extra escolares significativas (Hiebert, 1993; Pocinho, 2011).

Imaginário (1995) chama a atenção para o papel fundamental dos docentes na construção dos projetos vocacionais dos seus alunos, sendo que a mesma é exercida independente da intencionalidade subjacente e do sentido positivo ou negativo que pode assumir.

Pinto, Taveira e Fernandes (2003) procuraram estudar a perceção de alunos e professoras relativamente aos possíveis contributos e à influência exercida por estes no desenvolvimento vocacional dos seus estudantes. Desta análise ressalta-se a valorização do professor como agente do desenvolvimento vocacional dos alunos, a importância da consideração do desenvolvimento vocacional no contexto do processo de ensino/aprendizagem e a vertente vocacional encontra-se presente na relação aluno/professor.

Neste processo os professores criam oportunidades de exploração vocacional através de atividades que promovem o contacto com o mundo real, a saber: estágios, visitas de estudo, entrevistas a profissionais, para além da exploração de material impresso, audiovisual e informático (Imaginário, 1995).

Neste âmbito, caberá aos psicólogos dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), em colaboração com os professores e outros agentes educativos, a dinamização de diversas modalidades de intervenção vocacional, desde a consulta psicológica individual aos programas de orientação, passando pelas atividades de informação e de aproximação ao contexto de trabalho (Gamboa, Paixão, & Jesus, 2011).

Autores como Arrington (2000) e Taveira (2000) são da opinião que os conteúdos e objetivos inerentes aos programas de educação para a carreira devem fomentar a exploração do *self*, do mundo do trabalho e do desempenho de papéis de vida, de forma a criar condições ótimas para a tomada de decisão vocacional realista, ou seja, a exploração vocacional permite o aumento do conhecimento acerca do Eu e do mundo, promove a construção de uma visão mais diferenciada da realidade e incrementa o grau de consciência do sujeito acerca das suas intenções e ações.

Verifica-se ainda relações de causa efeito no que respeita ao autoconceito e à exploração vocacional. Sendo que no primeiro se incluem as crenças conscientes e inconscientes do indivíduo acerca dos aspetos do *self*, dependendo da sua significância estas podem induzir num carácter mais ou menos realista. No confronto com a exploração podem emergir novas experiências, a pessoa pode adquirir nova informação acerca de si que potencialmente será integrada ao seu autoconceito, contribuindo para uma melhor autocompreensão (Königstedt & Taveira, 2010).

A interferência da exploração vocacional abrange ainda os campos da construção da identidade e na tomada de decisão e relaciona-se com o grau de capacidade do sujeito em tomar decisões a nível vocacional.

Em Portugal existem, há mais de duas décadas, programas estruturados de orientação de carreira e, desde a última década, programas de desenvolvimento vocacional inspirados na perspetiva da educação para a carreira. A maioria destes tem sido alvo de avaliação e resulta da colaboração entre investigadores e psicólogos a trabalhar no terreno (Araújo, Taveira, & Lemos, 2004; Coelho, Correia, & Taveira, 2004; Pinto, 2002; Taveira, 2002).

Pela pesquisa realizada salienta-se a existência de alguns estudos no âmbito da elaboração, implementação e avaliação da eficácia de programas de orientação vocacional.

Um estudo, efetuado em em 2003, na zona centro de Portugal, por Königstedt e Taveira (2010) surge a oportunidade de utilizar, no 9º ano de escolaridade, o tempo referente à área curricular não disciplinar, a Área de Projeto, para a promoção da exploração e da decisão vocacional de jovens. Importa referir que, em Portugal, o 9º ano de escolaridade coincide com o final de escolaridade obrigatória, com a possibilidade de prosseguimento de estudos, sendo

assim um ano no qual tradicionalmente se desenvolvem programas de orientação vocacional em meio escolar (Königstedt & Taveira, 2010). É neste contexto que se desenrola este estudo de design quase experimental de Königstedt e Taveira (2010).

Deste trabalho consta um plano de estudo que contempla a realização de um pré-teste, seguido da implementação das atividades de exploração e nova aplicação dos instrumentos num pós-teste. Comprovou-se, pelos resultados encontrados na avaliação da eficácia, que as atividades realizadas no âmbito da implementação do programa surtiram, de uma forma geral, um efeito positivo. O modelo de intervenção adotado, nomeadamente a administração de um programa de educação para a carreira em grupo, promoveu o envolvimento de todos os alunos do 9º ano, apostando fortemente em atividades de exploração do meio e do self, onde os jovens assumiram um papel ativo na recolha de informação e no delinear dos seus planos vocacionais.

Esta opção de intervenção demonstrou efeitos positivos no que se refere à ativação do comportamento exploratório dos jovens. Sendo que existem indicadores que apontam que os alunos que se envolveram na exploração ficaram satisfeitos com a informação obtida. Como a ocorrência de exploração prediz o aparecimento de nova exploração vocacional e esta constitui uma base importante do avanço na tomada de decisão, os resultados obtidos neste estudo constituem um padrão de comportamento vocacional positivo.

Os resultados do estudo demonstram, ainda, que as dificuldades na tomada de decisão vocacional, no momento do pós-teste, apresentaram uma diminuição, dada a contribuição das atividades de exploração, fomentando a resolução de problemas associados à falta de informação ocupacional. Por conseguinte, no estudo evidencia-se que, a informação explorada no contexto da intervenção relaciona-se com o aumento da prontidão para decidir e com a diminuição da indecisão generalizada e das dificuldades por informação inconsistente.

Desta forma, as autoras do estudo concluíram que a exploração vocacional provoca um aumento da informação acerca do meio e do *self*, bem como maior intencionalidade da exploração nos jovens, diminuindo as dificuldades globais sentidas na tomada de decisão.

A investigação de Calado (2009) visa a construção, implementação e avaliação de um programa de planificação da carreira, para uma amostra de alunos do 9º ano de escolaridade.

Os resultados evidenciaram a eficácia do programa comprovando-se que, na maioria dos conteúdos, os adolescentes consideraram-se mais confiantes após do que antes do processo. Não se evidenciaram diferenças estatisticamente significativas nas seguintes categorias: influência dos colegas nas escolhas; identificação das profissões de acordo com os interesses; relação entre as atividades de tempos livres e os objetivos pessoais; e identificação das oportunidades profissionais com maior empregabilidade. A autora faz ainda referência à fraca adesão dos pais

ao programa. Numa comparação entre a fase inicial e final do estudo, a autora concluiu a eficácia de uma intervenção em grupo, denotando uma maior confiança dos jovens em relação ao tema após a intervenção.

No estudo de comparação desenvolvido por Moura, Sampaio, Gemelli, Rodrigues e Menezes (2005), verificaram-se diferenças estatisticamente significativas no pós-teste após a administração do programa de intervenção. Tal como relatam os autores, o programa mostrou-se efetivo na promoção de mudanças comportamentais nos adolescentes, dado que os resultados foram indicativos da melhoria na capacidade de tomada de decisão dos mesmos e, como os alunos reduziram significativamente as opções de escolha, denotou-se um desenvolvimento positivo da maturidade e da segurança quanto à tomada de decisão.

Demonstrou-se ainda, por parte dos adolescentes, alta satisfação com o programa em que participaram. A sequência e a pertinência das atividades deve encontrar-se bastante estruturada, para que o seu efeito seja o desejado. As atividades relacionadas com a informação profissional foram as que apresentaram maior classificação por parte dos intervenientes.

Na sua discussão, os autores enunciam que o resultado da aprendizagem da tomada de decisão parece ser o mais relevante da orientação e não necessariamente a escolha de uma profissão.

### **2.3. Tomada de Decisão Vocacional**

Para Herr, Cramer e Niles (2004) as decisões são testemunhos públicos, de onde emergem as interações entre o *self* e o contexto, acerca da compreensão que fazem de si próprios e das suas oportunidades, numa relação de interdependência. Assim, decidir é escolher o que se deve ou não fazer, representa a escolha de um caminho em detrimento do outro (Barron, 1994).

Com Parsons (1909), numa obra que marca o nascimento da orientação vocacional, a intervenção nesta área era concebida como um processo de ajustamento entre as características individuais e o leque de oportunidades educacionais e profissionais à disposição do indivíduo, num dado momento. Para efetuar uma escolha vocacional, este deveria possuir a compreensão clara de si, das suas atitudes, competências, interesses, ambições, recursos e limitações; o conhecimento dos requisitos e das condições de sucesso, vantagens e desvantagens, compensações e oportunidades em diferentes linhas de trabalho; e, finalmente, deliberar conscientemente sobre as relações entre estes dois grupos de factos (Parsons, 1909; Silva, 2010).

Apesar da expansão dada ao modelo apresentado por Parsons (1909), as teorias da carreira, nomeadamente as teorias do comportamento vocacional de Holland, Lofquist e Dawis, e Super,

não se apresentam suficientemente explicativas relativamente ao processo de tomada de decisão propriamente dito (Brown, 1990; Silva, 2010; Simões, 2010).

Com o advento dos modelos desenvolvimentistas, Tiedeman (1961) e Tiedeman & Miller-Tiedeman (1984) a decisão vocacional foi enquadrada no processo de desenvolvimento vocacional. As escolhas vocacionais deixam de ser compreendidas como repentinas e pontuais, na medida em que são sustentadas por antecedentes e acompanham o percurso do indivíduo ao longo da sua vida (Simões, 2010).

A vivência de uma experiência com um problema vocacional leva o indivíduo a reconhecer a necessidade de tomar decisões, ativando assim o processo de tomada de decisão (Tiedeman & Miller-Tiedeman, 1984). Este depende, em larga escala, das oportunidades sociais, das características pessoais e da capacidade da pessoa para se adaptar às circunstâncias (Carvalho & Taveira, 2012).

Contemplada em um processo dinâmico, a decisão vocacional desenvolve-se em ciclos de planeamento ou antecipação, onde o indivíduo procura dissolver o seu problema vocacional através da exploração de alternativas, da cristalização de opções, da definição e clarificação da escolha e em ciclos de implementação ou execução, onde este se responsabiliza por uma solução, procurando operar no sentido do ajustamento (Carvalho & Taveira, 2012). Assim, Brêda (2001) afirma que a decisão de carreira advém de um problema de transição, conduzindo à consideração, exploração, valoração e seleção de várias alternativas, através de um procedimento parcialmente sistemático e consciente e, em grau variável, racional, tendo em vista o compromisso com uma alternativa e a vinculação do indivíduo à sua implementação.

Neste seguimento, os modelos de tomada de decisão aplicados ao comportamento vocacional são, geralmente, agrupados em três classes principais: normativos, descritivos e prescritivos (Gati & Tal, 2008; Jepsen & Dilley, 1974; Mitchell & Krumboltz, 1984).

Segundo autores como Gati e Tal (2008), os modelos normativos da tomada de decisão ambicionam desenvolver procedimentos capazes de proporcionar a formulação de escolhas ótimas.

Este modelo defende que a descrição de qualquer problema de decisão pode decompor-se em quatro elementos: (1) o conjunto de objetivos que o decisor procura alcançar; (2) o conjunto das escolhas, ou cursos de ação alternativos, entre os quais o sujeito que delibera deve escolher; (3) o conjunto de resultados ou consequências possíveis associados com cada escolha; e (4) os atributos de cada resultado ou consequência (Pitz & Harren, 1980), ou seja, verifica-se a valorização da utilidade subjetiva, isto é, o valor que o sujeito atribui a cada uma das alternativas, bem como os resultados associados a cada uma das alternativas, em termos de

custos e ganhos, tendo em conta as preferências e objetivos do mesmo, assim como a valorização da probabilidade prevista, isto é, a ideia de que a escolha de uma ação específica leva a um determinado resultado (Katz, 1966; Pitz & Harren, 1980; Zakay & Barak, 1984).

A teoria da Utilidade Multi-atributo (*MultiAttribute Utility Theory – MAUT*) e o modelo de Utilidade Subjetiva Esperada (*Subjective Expected Utility – SEU*) são exemplo de modelos normativos. No primeiro caso, o valor total da alternativa advém da multiplicação do somatório dos resultados com a utilidade de cada um dos atributos. Já no segundo caso, a utilidade de cada alternativa associa-se à maior ou menor probabilidade de escolha, no sentido de localizar a melhor opção para o indivíduo (Simões, 2010).

Na descrição dos modelos podemos apurar que existe um elevado caris matemático associado a premissas psicológicas (Gati & Tal, 2008). No caso da orientação vocacional, dado o elevado número de alternativas torna-se impraticável fazer uma recolha extensiva de informação, tal como o modelo assim o exige, impossibilitando a realização dos cálculos probabilísticos (Gati & Tal, 2008).

Como se verifica, o processo inerente aos modelos normativos é de difícil acesso, tanto aos indivíduos como aos profissionais da área, já que envolve uma grande capacidade de domínio matemático (Janis & Mann, 1977; Pitz & Harren, 1980).

Desta revisão, concluímos que os modelos normativos podem servir como ponto de referência às teorias da tomada de decisão, mas são irrelevantes para as decisões que o indivíduo toma ao longo da vida, bem como para o aconselhamento vocacional (Mitchell & Krumboltz, 1984).

Os modelos descritivos investigam as distintas maneiras que as pessoas usam para realmente tomarem decisões e o diferencial existente entre o ideal e os processos de tomada de decisão que realmente têm lugar nas situações de vida real (Silva, 2010).

Enunciando as limitações dos modelos normativos, o modelo “satisficing” proposto por Simon (1976) constitui uma boa representação da maneira como os indivíduos tomam decisões.

A ideia de busca pela melhor decisão possível, associada aos modelos normativos, confere níveis elevados de exigência e de responsabilidade, o que poderá condicionar a atuação do indivíduo devido aos elevados níveis de ansiedade a si associados. Desta forma, torna-se necessário alinhar o processo de tomada de decisão com as capacidades mentais efetivas do indivíduo (Gati & Tal, 2008; Simon, 1976).

No seu modelo, Hilton (citado por Jepsen & Dilley, 1974) centra-se, essencialmente, nos mecanismos de processamento e informação. Desta forma, o autor anteriormente referido, enfatiza o valor das premissas, que correspondem a crenças ou a expectativas acerca do self e

do mundo (a saber: os atributos dos papéis ocupacionais, as necessidades, as percepções da estrutura social, as autopercepções), dos planos, que representam a sequência de ações associadas à escolha de uma profissão, e da dissonância cognitiva, no que respeita ao processo de testagem dos planos em função das premissas. Caso ocorra dissonância cognitiva, a exploração da informação deve prosseguir para a criação de outro plano de ação. Pelo contrário, caso não se verifique dissonância cognitiva, o indivíduo poderá realizar a sua escolha (Simões, 2010).

Inseridos na mesma linha, Peterson, Sampson e Reardon (1991) propõem um modelo de tomada de decisão baseado nas teorias de processamento cognitivo de informação. A tomada de decisão vocacional concretiza-se no ciclo CASVE (Comunicação, Análise, Síntese, Avaliação e Execução). Este retrata o processo através do qual o indivíduo integra o autoconhecimento e o conhecimento do mundo para tomar uma decisão (Peterson et al., 1991). Especificamente, a execução é a conversão da cognição em ação através da formulação e implementação de uma estratégia ou plano de ação. A solução do problema vocacional é operacionalizada pela formulação concreta de objetivos e séries lógicas de passos, sendo que o ciclo termina quando é implementada uma solução, retomando a fase de comunicação, para avaliar o sucesso da decisão (Carvalho & Taveira, 2012).

O modelo de escolhas, associado à teoria sociocognitiva da carreira, incide sobre o modo como os indivíduos selecionam os seus objetivos e tomam as suas decisões de carreira (Lent, Brown, & Hackett, 2002). Este modelo admite que as variáveis pessoais e contextuais exercem influência sobre as experiências de aprendizagem a que os indivíduos se submetem e que estas, por sua vez, influenciam as suas expectativas de autoeficácia e de resultado (Carvalho & Taveira, 2012).

Assim, o modelo de escolha organiza-se em três componentes, a saber: definição de objetivos para uma área específica, a realização de ações no sentido da implementação dos objetivos definidos e as experiências subsequentes (Lent, 2005). Desta forma, o sucesso na tomada de decisão, a partir da implementação das ações, é determinado pelas opções disponíveis, pela natureza das crenças pessoais de autoeficácia, pelas expectativas de resultado, e pelos apoios e barreiras existentes (Lent, 2005; Lent, Brown, & Hackett, 2002).

Desta revisão, concluímos que os modelos descritivos, associados ao processo de tomada de decisão, não apresentam um carácter tão racional como os normativos, apresentando como limitação a escolha de uma alternativa adequada, não sendo necessariamente a melhor opção possível (Gati & Tal, 2008; Simon, 1976). Todo este processo encontra-se intimamente associado aos aspetos motivacionais, assim dependendo o grau motivacional do indivíduo este pode considerar que alcançou a alternativa adequada interrompendo a sua análise e,

consequentemente, podendo descartar o aparecimento de uma outra alternativa mais eficaz (Lent, Brown, & Hackett, 2002).

Procurando incorporar as vantagens e superar as limitações dos modelos normativos e descritivos, os modelos de tomada de decisão pretendem desenhar um enquadramento que possibilite o efetuar das melhores decisões, não descurando as limitações humanas, no sentido de estabelecer uma correspondência com os modos intuitivos com que os indivíduos tomam decisões (Gati & Tal, 2008).

Gelatt (1989) descarta a avaliação da tomada de decisão pelos resultados em detrimento da análise do processo que originou esses resultados. Neste sentido, o autor concebe o processo de tomada de decisão segundo o culminar de três sistemas, sujeitos à exploração por parte do indivíduo, a saber: sistema preditivo, que reúne informação relativa às ações e aos resultados dessas ações, assim como a sua probabilidade; sistema de valores, relativo às preferências entre resultados prováveis; e um sistema de decisão, que representa a avaliação que o sujeito faz das suas prioridades.

Fazendo frente à visão tradicional da tomada de decisão nos modelos prescritivos e refletindo acerca da importância de uma perspectiva que possa auxiliar os indivíduos a lidar com a mudança e a ambiguidade, a aceitar a incerteza e a inconsistência, e a utilizar o lado não racional e intuitivo do pensamento e da escolha, Gelatt (1989) propôs a perspectiva da incerteza positiva. A sua abordagem pretende contribuir para a reformulação dos modelos tradicionais de tomada de decisão, na medida em que sugere que a tomada de decisão, numa sociedade de informação, não dispensa a reflexão, a flexibilidade e, sobretudo, exige a integração harmoniosa do pensamento racional e do conhecimento intuitivo (Silva, 2010).

Autores como Gati (1986) defendem que uma boa decisão é aquela que se refere ao processo de escolha, enquanto um bom resultado representa a desejabilidade do resultado da decisão tomada. No modelo de eliminação sequencial (*Sequential Elimination Model*) de aspetos e atributos relativos às opções, o autor pressupõe determinadas fases cruciais no processo de tomada de decisão, especificamente: a identificação de aspetos relevantes; a hierarquização das alternativas, tendo em conta os aspetos relevantes; a identificação do nível de importância das alternativas para o indivíduo; a eliminação das alternativas que não preenchem o nível aceitável anteriormente considerado e a verificação da extensão da lista de alternativas daí resultantes (Gati, 1986; Simões, 2010).

Numa versão atualizada do modelo, Gati e Asher (2001) fazem frente às críticas referentes à desconsideração do lado intuitivo e emocional do comportamento humano e estruturaram o

modelo *Prescreening, In-Depth Exploration, Choice* (PIC), tendo como premissa básica a limitação da razão humana para lidar com a imensa sobrecarga de informação existente.

Abordamos, em seguida, os contextos e a sua influência na decisão vocacional.

#### **2.4. Implementação e Contextos de Influência na Decisão Vocacional**

Os estudos inerentes à implementação dos modelos de tomada de decisão são importantes na medida em que identificam um conjunto de traços e comportamentos dos indivíduos, bem como fatores contextuais que contribuem para a compreensão da fase de execução de objetivos vocacionais (Jome & Phillips, 2005; Mortimer, ZimmerGembeck, Holmes, & Shanahan, 2002; Phillips, 1992, 1997; Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002; Young et al., 2007).

A nível pessoal sugere-se a adoção de uma atitude metódica e sistemática de aproximação ao meio e de avaliação lógica de opções e ações, bem como o uso de recursos pessoais e logísticos disponíveis (Phillips, 1992, 1997).

Ainda a este nível, diferentes autores sugerem a necessidade de considerar as diferenças individuais no comportamento de implementação vocacional (Phillips, 1992, 1997), salientando-se a qualidade do processo de tomada de decisão, a autoestima, o *locus* de controlo, o género, a informação acerca do self e do mundo, as expectativas de autoeficácia, a ansiedade e as estratégias de *coping* privilegiadas (Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1997; Phillips et al., 2002; Pocinho & Correia, 2009; Skorikov, 2007).

As estratégias de *coping* utilizadas pelos indivíduos perante as tarefas de decisão têm implicações na qualidade do compromisso e do investimento na decisão vocacional (Germeijs & Verschueren, 2007). Além disso, os processos de pesquisa, nomeadamente a participação dos indivíduos em atividades de aprofundamento e exploração de capacidades, interesses e competências, bem como a sua preparação e disponibilidade para se mobilizar em situações de transição, originam a incorporação de estratégias de seleção, criação e concretização oportunidades de carreira nos diversos contextos de vida, proporcionando a adaptação e ajustamento do indivíduo (Mortimer et al., 2002; Phillips et al., 2002). Desta forma, consideram-se estes indivíduos como responsáveis, conscienciosos e autoconfiantes na implementação da sua escolha (Carvalho & Taveira, 2010). Também o género pode surgir como uma variável de influência no processo de tomada de decisão, uma vez que apresenta um efeito diferenciador dos indivíduos em termos da exploração e indecisão vocacional. No entanto ressalva-se a escassez de estudos nesta área (Taveira, 2000).

Corroborando as afirmações supracitadas, outros estudos comprovam que indivíduos com baixa perceção de autoeficácia (Betz & Voyten, 1997; Hackett & Betz, 1981; Taylor & Betz,

1983), com um *locus* de controlo externo (Fuqua & Hartmann, 1983; Pocinho & Correia, 2009) e com excessiva ansiedade (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988; Newman, Fuqua, & Seaworth, 1989) demonstram dificuldades no processo de tomada de decisão de vocacional.

A investigação no campo da tomada de decisão de carreira não está, no entanto, centrada unicamente nas variáveis pessoais e nas suas relações com a indecisão vocacional (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010). Importa destacar as evidências do meio envolvente na literatura vocacional (Carvalho & Taveira, 2012).

A família é categorizada como um fator de maior influência no desenvolvimento de carreira, mais concretamente ao nível da tomada de decisão vocacional (Whiston & Keller, 2004). A investigação empírica tem evidenciado a importância que as variáveis estruturais (como o estatuto socioeconómico, a etnia de origem e a configuração familiar) e as variáveis processuais (como o encorajamento parental, a interação pais-filhos e o comportamento intencional), da família têm no desenvolvimento de carreira dos jovens (Crockett & Bingham, 2000; Mau & Bikos, 2000; Whiston & Keller, 2004).

Concretamente o nível socioeconómico revela-se num fator influenciador da perspetiva de autoeficácia, nomeadamente referente às crenças nas capacidades para desempenharem determinada profissão (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010). Sendo que muitas das vezes é verificada ainda a influência da escolha profissional dos pais na decisão vocacional dos filhos (Trice, 1991).

Em fases de implementação de decisões, os pais exercem um papel importante, quer através da relação que estabelecem com os filhos, quer através das atividades que promovem e em que participam na sua relação com o meio (Carvalho & Taveira, 2009). Assim, a qualidade do processo de implementação das escolhas relaciona-se com as condições que os contextos familiares proporcionam, nomeadamente em termos de apoio afetivo e instrumental (Carvalho & Taveira, 2009; Gonçalves & Coimbra, 2007; Pinto & Soares, 2001; Young et al., 2005). Por exemplo, contextos familiares envoltos em baixos níveis de comunicação apresentam efeitos negativos sobre o desenvolvimento vocacional, em contrapartida, ambientes familiares que valorizam a comunicação aberta dos problemas que surgem, constituem-se como fontes de suporte emocional (Kinnier, Brigman, & Noble, 1990; Young, Valach, Ball, Turktel, & Wong, 2003).

Também a escola é apontada como um contexto determinante das escolhas escolares e profissionais (Bright et al., 2005; Carvalho & Taveira, 2010a; Gati & Tal, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003). Neste contexto, o papel dos professores na tomada de decisão vocacional dos alunos decorre da sua influência direta na relação que

estabelece com estes e, indiretamente, em ações mediadas por outras variáveis, tais como a realização acadêmica e o currículo. O grau de influência manifestado depende da intencionalidade dos objetivos e práticas dos professores em termos de desenvolvimento vocacional (Bojuwoye & Mbanjwa, 2006; Mouta & Nascimento, 2008; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Pinto et al., 2003). Ainda dentro deste contexto atribui-se especial destaque à influência dos serviços de psicologia e orientação e do psicólogo escolar, no sentido em que estes funcionam como agentes de orientação vocacional, no sentido que proporcionam o contacto dos alunos com atividade e programas de educação para a carreira (Bright et al., 2005; Carvalho & Taveira, 2010; Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

### **2.5. Orientação Vocacional na Promoção do Bem-estar**

Com o surgimento do movimento da psicologia positiva na década de 90, o objeto da psicologia centra-se privilegiadamente no estudo das variáveis positivas do comportamento humano (Seligman & Csikzentmihaly, 2000). Na opinião dos autores, a Psicologia Positiva retrata a ciência que estuda a experiência subjetiva positiva, as potencialidades e virtudes humanas e as instituições que promovem a qualidade de vida, com o objetivo de contribuir para a compreensão e desenvolvimento de fatores que permitam a prosperidade dos indivíduos e da comunidade.

A investigação em torno do conceito de bem-estar ou felicidade enquadra-se no movimento da psicologia positiva sendo a otimização do funcionamento humano, uma das suas grandes finalidades (Novo, 2005).

De acordo com o pensamento de Ryan e Deci (2000), o bem-estar organiza-se em torno de duas perspetivas principais. Designada por bem-estar subjetivo, a primeira perspetiva, baseada na abordagem filosófica *hedonismos*, compreende o estudo do estado subjetivo de felicidade, enquanto o bem-estar psicológico; a segunda, baseada na abordagem filosófica *eudaimonismo*, aborda o potencial humano, o que se reflete na sua capacidade de pensar, usar o raciocínio e o bom senso.

A vida do adolescente é preenchida por desafios, frustrações, transições, mistérios, tomadas de decisão e aspirações (Arnett, 1999; Cole & Cole, 2003; Hall, 1911; Inhelder & Piaget, 1976; Medeiros, 2013; Papalia et al., 2010; Sprinthall & Collins, 1999; Taveira, 2000). As diversas mudanças típicas deste período de vida tornam os adolescentes mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar e a dificuldades. Com efeito, na gestão das várias mudanças que ocorrem durante este período de vida, alguns adolescentes, assombrados por sentimentos de incompreensão e solidão, não reúnem os recursos físicos, emocionais, cognitivos e sociais

fundamentais para uma adaptação positiva a esta fase de desenvolvimento (Freire & Silva, 2013; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Por este motivo, alguns autores consideram que os desafios e exigências inerentes às tarefas de desenvolvimento poderão provocar, em alguns adolescentes, exaustão de recursos e de esforços adaptativos a nível físico, emocional, cognitivo e social (Bizarro, 2001; Sprinthall & Collins, 1999).

De acordo com Fernandes, Vasconcelos-Raposo e Almeida (2011), as alterações que decorrem ao nível do funcionamento psicológico nos indivíduos, durante a adolescência, poderão constituir os primeiros sinais de vários problemas emocionais e comportamentais, os quais podem prolongar-se e até permanecer na idade adulta. Por este motivo, durante esta fase de vida, a identificação de fatores associados ao bem-estar assume especial importância e torna-se essencial intervir na sua promoção, para que o adolescente viva este período de modo harmonioso e adaptativo, possibilitando-lhe alcançar sucesso em tarefas futuras.

A satisfação escolar, as expectativas e as aspirações são exemplo de fatores que interferem no bem-estar do indivíduo na fase da adolescência (Vale, 2012). O contexto escolar manifesta uma grande importância nesta fase desenvolvimental, visto que é o palco onde se desenrola, durante uma grande parte do dia, a vida do adolescente. Os alunos que gostam da escola e que a frequentam têm uma maior probabilidade de se sentir melhor consigo próprios, bem como de apresentar níveis mais elevados de bem-estar subjetivo; sendo que, em contrapartida, a diminuição do gosto pela escola encontrava-se associada a níveis mais baixos de bem-estar, quando os indivíduos se encontravam mais sujeitos a pressões e frustrações em contexto escolar (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, & Almeida, 2011; Rask, Astedt-Kurki, & Laippala, 2002).

No caso das expectativas e aspirações, alguns estudos consideram que o bem-estar subjetivo diminui à medida que aumenta a discrepância entre o que o indivíduo deseja ser e o que na realidade é (Novo, 2005). Todavia, de acordo com Novo (2005), mesmo quando estas discrepâncias se verificam elevadas, o indivíduo pode atingir elevados níveis de bem-estar desde que acredite estar a fazer progressos relativamente às suas aspirações. As baixas aspirações e as preocupações excessivas com objetivos finais pessoais surgem como estando relacionadas com um menor nível de bem-estar subjetivo (Novo, 2005).

Como forma de se sentirem integrados no seu contexto, os adolescentes canalizam, muitas vezes, as suas habilidades e energias na implementação de projetos de transformação da sua realidade, possibilitando a manutenção da qualidade de vida psicológica (Campos, 1985).

A formação e construção de projetos vocacionais constitui uma das tarefas principais na adolescência, na medida em que é nesta fase da vida que os indivíduos são confrontados com importantes momentos de decisão e transição. Para os adolescentes, a escolha vocacional

constitui uma importante tarefa de desenvolvimento com repercussões importantes para o seu futuro (Salmela-Aro, 2009).

A escolha profissional pode definir o estabelecimento do que fazer, de quem ser e a que lugar pertencer no mundo através do trabalho (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003). A formação da identidade profissional complementa a identidade pessoal e contribui para a integração da personalidade, sendo que uma boa escolha é avaliada pela forma como é tomada e pelas consequências cognitivas e afetivas que produz (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010; Taveira, 2000). A escolha envolve mudanças, perdas, medo do fracasso e da desvalorização (Papalia et al., 2010), supõe a elaboração de lutos e conflitos consigo mesmo e com outros significativos e requer reavaliações constantes (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003).

Embora o futuro de um indivíduo não dependa exclusivamente de sua opção profissional e mesmo sabendo que esta opção pode ser modificada (Hutz & Bardagir, 2006; Sprinthall & Collins, 1999), muitos indivíduos realizam escolhas vocacionais sem conhecer devidamente as implicações das mesmas em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades.

A ausência de oportunidades de exploração ao longo do desenvolvimento vocacional, principalmente na adolescência, pode resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos em períodos posteriores da vida profissional, muitas vezes incapacitando-os para a formulação de projetos profissionais consistentes (Taveira, 2000).

A orientação vocacional apresenta-se como solução possível diante desse quadro. Considerando os resultados obtidos em alguns estudos, estes apontam que, após a intervenção em orientação vocacional, os adolescentes demonstraram concepções menos imaturas e fantasiosas sobre a realidade, sentindo-se mais seguros e confiantes em relação ao futuro e à escolha profissional (Aguilar & Conceição, 2008).

Num estudo com 389 adolescentes, Skorikov (2007) conclui que a orientação vocacional é eficaz no ajustamento dos participantes, principalmente no que diz respeito ao bem-estar psicológico e à integração social. Turner e Conkel (2010) relatam os resultados de uma intervenção com adolescentes baseada no desenvolvimento de habilidades pessoais, sociais e escolha, enunciando que os participantes do grupo experimental demonstrar ter adquirido um autoconceito mais positivo, assim como maior suporte emocional e capacidade de ação para lidar com a inserção no mundo do trabalho em relação ao grupo controle, que não passou por qualquer atividade de orientação.

Na interseção da orientação vocacional com a promoção da saúde encontra-se o conceito de protagonismo juvenil. Isto é, o desempenho da capacidade do sujeito em participar ativamente

na própria vida. Assim, favorecer o protagonismo é uma estratégia eficaz de promoção da saúde, na medida em que favorece o desenvolvimento de autoestima positiva (Ferretti, Zibas, & Tartuce, 2004).

Neste sentido torna-se possível traçar uma afinidade entre as propostas de orientação vocacional e a promoção da saúde integral nos adolescentes, ressaltando a importante estimulação que exercem no indivíduo dotando-o de habilidades que o levem a ser o protagonista das opções vocacionais, do crescimento e das transformações sociais (Aguilar & Conceição, 2013).

A escola é um local privilegiado para o estímulo ao protagonismo e para o desenvolvimento de práticas de orientação vocacional. Assim, segundo o Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, em 1991, os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no contexto escolar surgiram, no âmbito do Ministério da Educação, de acordo com o disposto no artigo 26.º da Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro.

Tendo em conta o decreto-lei supra citado, o peso da orientação educativa veio mostrar a necessidade de acompanhar o aluno ao longo do percurso escolar. A implementação desta medida possibilitou a identificação dos interesses e aptidões dos alunos, facilitando a intervenção em áreas de dificuldade aquando do processo de ensino/aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da identidade pessoal e a construção do seu projeto de vida. Isto só é possível devido à criação de estruturas especializadas de orientação educativa que garantem ações de apoio psicológico e orientação escolar e profissional, previstas no artigo 26.º da Lei de Bases do Sistema Educativo.

Implementados na rede escolar em 1993, estes serviços retratam-se como unidades especializadas de apoio educativo, desenvolvendo a sua atuação nos estabelecimentos de educação. Agem em articulação com outros serviços de apoio educativo, nomeadamente os de apoio a alunos com necessidades escolares específicas, os de ação social escolar e os de apoio de saúde escolar.

O SPO pretende assegurar o acompanhamento do aluno, individualmente ou em grupo, ao longo do seu processo educativo, assim como garante o apoio ao desenvolvimento do comportamento ao nível das relações interpessoais na escola, e desta com a comunidade.

Ao nível da Orientação Vocacional, a sua atuação passa por apoiar os alunos na definição do projeto de vida e de identidade pessoal. Esta orientação advém da implementação de programas que contem com atividades como ações de informação escolar e profissional sob modalidades diversas, garantindo a participação ativa dos alunos na exploração das técnicas e materiais utilizados, visitas de estudo, experiências de trabalho, estágios e outras formas de

contacto com o mundo do trabalho, em colaboração, por exemplo, com o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Pode ainda ser frutífero envolver os pais/encarregados de educação nestes programas.

### **Síntese**

As diversas mudanças típicas deste período de vida tornam os adolescentes mais vulneráveis a alterações no seu bem-estar e a dificuldades. Por este motivo, durante a adolescência, a identificação de fatores associados ao bem-estar assume especial importância e torna-se essencial intervir na sua promoção, para que o adolescente viva este período de modo harmonioso e adaptativo, possibilitando-lhe alcançar sucesso em tarefas futuras.

Permanecendo em constante desenvolvimento, como forma de se sentir integrado no seu contexto, os adolescentes canalizam, muitas vezes, as suas habilidades e energias na implementação de projetos de transformação da sua realidade. Exemplo disso são os projetos vocacionais.

Para que os mesmos sejam delimitados de uma forma consciente, a intervenção ao nível da orientação vocacional torna-se fundamental, dado que vai impulsionar a exploração do indivíduo em diferentes aspetos pessoais e contextos.

Essa intervenção é, muitas vezes, realizada por meios da implementação de programas de educação para a carreira.

No capítulo seguinte é descrito um estudo que apresenta como principais objetivos elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de orientação vocacional, em grupo, administrado a alunos do 9.º ano de escolaridade, num Agrupamento de Escolas de Aveiro.

## **Capítulo II**

### **Estudo Empírico**

---

## **Introdução**

No final do 9.º ano, com o término da escolaridade básica, os alunos são convidados, segundo as normas do sistema educativo português, a refletirem sobre o futuro que pretendem dar relativamente ao seu percurso escolar, isto é, são confrontados com uma grande quantidade de alternativas, onde se espera que estes selecionem a melhor opção para o seu futuro percurso educativo, tendo em conta as suas aptidões. Exposto deste forma até parece uma tarefa fácil, no entanto esta revela-se bem mais complexa, na medida em que este terão de tomar uma importante decisão que definirá o seu percurso educativo, apresentando um valor significativo no futuro profissional e pessoal do mesmo. Para muitos alunos esta escolha representa uma tarefa difícil e geradora de grande ansiedade (Hutz & Bardagir, 2006; Sprinthall & Collins, 1999).

Pela revisão da literatura realizada sobre o tema salienta-se a importância que os processos de exploração e de tomada de decisão assumem no desenrolar do desenvolvimento vocacional na adolescência (Blustein, 1997; Blustein & Phillips, 1988; Kracke, 2002; Porfeli & Skorikov, 2010; Taveira, 2000; Van Esbroek, Tibos, & Zaman, 2005). Há que colocar um especial ênfase no processo de exploração vocacional e a sua relação com o processo de formação da identidade e da motivação por um lado e as suas implicações a nível da tomada de decisão por outro (cf. Blustein, 1997; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 2000),

A intervenção empírica centra-se na promoção da exploração vocacional pretendendo averiguar a eficácia de um programa estruturado de intervenção vocacional, para assim comprovar a relevância dos programas promocionais, em meio escolar (Guichard, 2001; Gysbers, 2008; Schultheiss, 2008).

Neste capítulo pretendemos delinear todas as questões pertinentes que se encontram inerentes ao desenvolvimento da investigação empírica. Desta forma, serão espelhadas as questões que decorreram da revisão da literatura realizada, tendo em conta os objetivos que presidiram a investigação.

Detalhadamente, expomos os objetivos do estudo e as questões de investigação, especificamos o desenho da investigação, o método utilizado, descrevemos as variáveis em estudo e os diferentes materiais, elucidando a sua utilidade. Apresentamos os resultados

Para que o estudo possa ser reproduzido ou comparado futuramente, descrevemos os participantes, os procedimentos utilizados, apresentamos e discutimos os resultados da investigação.

## 1. Pertinência do Estudo

A valorização da orientação vocacional assume, atualmente, um papel de grande relevo na vida do indivíduo, uma vez que ele é o responsável pelo seu desenvolvimento vocacional, nomeadamente pelas decisões tomadas, e pelo progresso de sua própria carreira.

A construção de projetos vocacionais é tida como uma tarefa importante na adolescência, dado que é nesta fase desenvolvimental que os indivíduos são confrontados com importantes momentos de decisão e transição, nomeadamente a transição do ensino básico para o ensino secundário, com a conclusão do 9.º ano de escolaridade (Salmela-Aro, 2009).

A formação da identidade profissional resulta da exploração pessoal do indivíduo, assim a ausência de oportunidades de exploração ao longo do desenvolvimento vocacional, principalmente na adolescência, contribuirá para uma escolha vocacional sem conhecer devidamente as implicações desta em termos de tarefas, dificuldades e responsabilidades, tal como pode resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos (Bardagi, Lassance, & Paradiso, 2003; Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silvares, 2010; Taveira, 2000).

A orientação vocacional apresenta-se como solução possível diante desse quadro. Considerando os resultados obtidos em alguns estudos, estes apontam que após a intervenção em orientação vocacional, os adolescentes demonstraram concepções menos imaturas e fantasiosas sobre a realidade, sentindo-se mais seguros e confiantes em relação ao futuro e à escolha profissional (Aguiar & Conceição, 2008), ou seja, contribui em larga escala para o favorecimento do bem-estar (Seligman & Csikzentmihaly, 2000).

Desta forma, torna-se cada vez mais importante dar especial atenção, no momento da escolha profissional, ao contexto no qual o indivíduo se insere, particularmente, o que diz respeito ao seu nível socioeconómico, ao seu contexto familiar e escolar, assim como relativamente às suas competências pessoais, especificamente, às suas aspirações, aos seus desejos, às suas expectativas e às suas possibilidades reais. Salientam-se todos estes aspetos, pois é a partir da sua análise que será proporcionada a oportunidade de exploração no indivíduo, tentando evitar, de certa forma, frustrações e insucessos, fatores que somados podem vir a desencadear outros problemas na vida do indivíduo, já que o aspeto profissional reveste-se de grande importância na vida do ser humano.

Com a revolução inerente ao mundo do trabalho impõe-se a necessidade de se refletir acerca dos modelos de orientação vocacional até então utilizados (Savickas, 2000; Peavy, 1997). Isto significa repensar a teoria e a prática em orientação vocacional, adotando novas formas de intervenção que sejam condizentes com as mudanças da sociedade, da educação e do mundo do trabalho (McMahon, Patton, & Watson, 2003).

A escola é considerada o local de eleição para a promoção deste tipo de intervenção, constituindo-se num meio de forte influência, tanto no desenvolvimento vocacional, quanto na socialização e formação pessoal do adolescente (Patton e McMahon, 1999; Groisman e Kusnetzoff, 1984 Fonseca, 1994; Pinto, 2004; Taveira, 2004). Daí a intervenção decorrente da administração de programas no âmbito da educação para a carreira seja uma atuação extremamente valorizada e contemplada no decreto-lei n.º 190/91 de 17 de Maio, em 1991, que regulamenta a atuação dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no contexto escolar.

Diante do problema exposto, emerge a questão que impulsionou a presente investigação: A administração de um programa de orientação vocacional facilita a tomada de decisão dos alunos do 9.º ano? Assim sendo, optamos por administrar um programa de orientação vocacional, por nós elaborado, a um grupo de alunos do 9.º ano de escolaridade num Agrupamento de Escolas de Aveiro, dentro de um plano de estudo que pretende avaliar a eficácia do mesmo, em horário pós-escolar e com frequência voluntária, ainda que sujeita a inscrição.

## **2. Objetivos de Investigação**

Frente à contextualização da pergunta de partida anteriormente apresentada e considerando a perspetiva desenvolvimental, o presente estudo tem como principais objetivos elaborar, implementar e avaliar a eficácia de um programa de orientação vocacional, em grupo, administrado a alunos do 9.º ano de escolaridade, num Agrupamento de Escolas de Aveiro.

Como o objetivos específicos temos:

- Objetivo 1: Elaborar uma escala de avaliação da tomada de decisão vocacional, para efetuar o pré e o pós-teste, no grupo de controlo e no grupo experimental.
- Objetivo 2: Estudar as qualidades psicométricas da *Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional*.
- Objetivo 3: Elaborar um programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.
- Objetivo 4: Implementar o programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.
- Objetivo 5: Verificar se existem diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo antes e após a administração do programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.
- Objetivo 6: Verificar se existem diferenças entre o primeiro (pré-teste) e o segundo (pós-teste) momento de avaliação, no grupo experimental.

- Objetivo 7: Verificar se existem diferenças entre o primeiro (pré-teste) e o segundo (pós-teste) momento de avaliação, no grupo de controlo.

### **3. Desenho da Investigação e Variáveis em Estudo**

O presente estudo assenta numa abordagem quantitativa caracterizada pela aplicação da quantificação utilizando, como forma de tratamento de dados, técnicas estatísticas (Dalfovo, 2008). Assim, a recolha de dados permitirá confirmar ou não os objetivos formulados (Dalfovo, 2008).

A abordagem quantitativa desenvolvida neste estudo é de caráter quase experimental, visando a busca de relações causais, a predição e o controlo de fenómenos, tal como o estabelecimento de leis (Almeida & Freire 2008; Dalfovo, 2008). Neste sentido, o plano de estudo contempla a realização de um pré-teste, que antecede a implementação das atividades inerentes ao programa de orientação vocacional, e de um pós-teste no final da intervenção.

No estudo admite-se como variável independente os alunos do 9.º ano de escolaridade, sendo a tomada de decisão vocacional a variável dependente.

## **4. Método**

### **4.1. Participantes**

No âmbito da Orientação Vocacional inserida no Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio que regula a atuação do Serviço de Psicologia e Orientação no contexto escolar, o Programa de Orientação Vocacional foi administrado aos alunos do 9.º ano de escolaridade de uma escola básica do distrito de Aveiro.

O número total de participantes foi de 114 indivíduos, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos ( $M = 14,42$ ,  $Dp = 0,496$ ), de ambos os sexos. Especificamente, 65 (57%) são do sexo feminino, em que 35 (53%) alunas têm 14 anos de idade e 30 (62,5) com 15 anos. O sexo masculino é composto por um grupo de 49 (43%) indivíduos, onde 31 (47%) alunos possuem 14 anos e 18 (37,5%) com 15 anos. A amostra é maioritariamente composta por elementos do sexo feminino.

Destes alunos 54 inscreveram-se, voluntariamente, para a participação no programa “Projetando o Meu Futuro”, constituindo assim, o grupo experimental. No quadro 1 verifica-se que 34 (63%) são do sexo feminino, em que 20 (37%) alunas têm 14 anos de idade, e 14 (66,7%) com 15 anos. O sexo masculino é composto por um grupo de 20 (37%) indivíduos, onde 13 (39,4%) alunos possuem 14 anos e 7 (33,3%) com 15 anos. A amostra é maioritariamente composta por elementos do sexo feminino.

Da análise do quadro 1 conclui-se ainda que 42,6% da amostra do grupo experimental apresenta um nível socioeconómico baixo, seguindo-se 37% dos indivíduos com um nível socioeconómico médio e 20,4% destes com um nível alto.

Fazendo uma análise das variáveis sexo, idade e nível sociocultural verifica-se que no grupo etário dos 14 anos, o nível socioeconómico com maior destaque entre o sexo feminino é o médio (55%), enquanto que o nível baixo (46,2%) é associado ao sexo masculino. Para o grupo etário dos 15 anos, o nível socioeconómico com maior destaque entre o sexo feminino é representado com igual percentagem, 42,9%, pelo nível médio como pelo nível baixo, enquanto que o nível baixo (57,1%) é associado ao sexo masculino.

#### Quadro 1

##### *Distribuição da Amostra do Grupo Experimental por Idade, Sexo e Nível Socioeconómico*

Idade	Sexo	Nível Socioeconómico		
		Alto	Médio	Baixo
14	Feminino	2 (10%)	11 (55%)	7 (35%)
	Masculino	5 (38,5%)	2 (15,4%)	6 (46,2%)
15	Feminino	2 (14,3%)	6 (42,9%)	6 (42,9%)
	Masculino	2 (28,6%)	1 (14,3%)	4 (57,1%)
Total*	Feminino	4 (11,8%)	17 (50%)	13 (38,2%)
	Masculino	7 (35%)	3 (15%)	10 (50%)
Total**		11 (20,4%)	20 (37%)	23 (42,6%)

*Nota.* \*Total do nível socioeconómico perante a variável sexo; \*\*Total do nível socioeconómico da amostra

O grupo de controlo, com 60 indivíduos, foi constituído pelos alunos que não foram submetidos ao programa de orientação vocacional, “Projetando o Meu Futuro”, mas que se voluntariaram para preencher a Escala de Avaliação da Tomada de Decisão, em dois momentos diferentes. Comparando a informação do quadro 2, a amostra constitui-se por 31 (51,7%) indivíduos do sexo feminino, em que 15 (45,5%) alunas têm 14 anos de idade e 16 (59,3%) com 15 anos. O sexo masculino é composto por um grupo de 29 (48,3%) indivíduos, onde 18

(54,5%) alunos possuem 14 anos e 11 (40,7%) com 15 anos. A amostra é maioritariamente composta por elementos do sexo feminino.

Pela análise do quadro 2, observa-se que 43,3% da amostra do grupo de controlo apresenta um nível socioeconómico médio, seguindo-se 31,7% dos indivíduos com um nível socioeconómico baixo e 25% destes com um nível alto.

Fazendo uma análise das variáveis sexo, idade e nível sociocultural verifica-se que no grupo etário dos 14 anos, o nível socioeconómico com maior destaque tanto para o sexo feminino (53,3%) como para o sexo masculino (55,6%) é o médio. Ainda pela análise do quadro 2, para o grupo etário dos 15 anos, o nível socioeconómico com maior destaque tanto para o sexo feminino (50%) como para o sexo masculino (72,7%) é o baixo.

## Quadro 2

### *Distribuição da Amostra do Grupo de Controlo por Idade, Sexo e Nível Socioeconómico*

Idade	Sexo	Nível Socioeconómico		
		Alto	Médio	Baixo
14	Feminino	6 (40%)	8 (53,3%)	1 (6,7%)
	Masculino	6 (33,3%)	10 (55,6%)	2 (11,1%)
15	Feminino	3 (18,8%)	5 (31,3%)	8 (50%)
	Masculino	0 (0%)	3 (27,3%)	8 (72,7%)
Total*	Feminino	9 (29%)	13 (41,9%)	9 (29%)
	Masculino	6 (20,7%)	13 (44,8%)	10 (34,5%)
	Total**	15 (25%)	26 (43,3%)	19 (31,7%)

*Nota.* \*Total do nível socioeconómico perante a variável sexo; \*\*Total do nível socioeconómico da amostra

## 4.2. Materiais

### 4.2.1. Questionário Sociodemográfico

O questionário sócio demográfico, construído por nós, tem como objetivo recolher alguns dados pessoais para que seja possível a caracterização dos participantes, sendo este dividido em três partes. Na primeira parte é pretendido identificar o participante recorrendo à atribuição de

um código, assim como solicitar a data de nascimento, a idade, o nome da instituição de ensino, o ano de escolaridade e a turma.

Os dados sociodemográficos são recolhidos na segunda parte do questionário, aqui as informações contemplam o contexto familiar do participante, onde é pretendido saber quais as habilitações académicas e qual a profissão do pai e da mãe, assim perceber se o participante se identifica com as mesmas. Ainda é pretendido saber o número de irmãos e se estes estudam.

Por fim, a terceira parte abrangem os antecedentes escolares do participante especificamente, a idade de entrada em cada ciclo de estudos, os resultados escolares ao longo do 7.º, 8.º e 9.º anos, o número de reprovações, a área de estudos preferida e aquela onde apresenta mais dificuldades e a sua classificação qualitativa em relação à sua perceção como aluno.

#### **4.2.2. Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional**

A *Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional* (anexo 1), desenvolvida por Rocha e Rodrigues da Costa (2016), apresenta como principal objetivo aferir o modo como, normalmente, as pessoas pensam sobre os seus projetos vocacionais, auxiliando-as no seu processo de tomada de decisão.

O instrumento apresenta uma escala de respostas do tipo *Likert* com 4 pontos (1 – Completamente Diferente de Mim; 2 – Diferente de Mim; 3 – Como Eu; 4 – Exatamente Como Eu), avaliando o nível de concordância dos indivíduos com os aspetos mencionados em cada item, de tal modo que as pontuações mais altas indicariam uma capacidade mais elevada para a tomada de decisão vocacional.

Na sua versão final, a escala conta com um total de 23 itens.

No procedimento do presente estudo encontra-se descrito todo o processo inerente à sua construção.

#### **4.2.3. Programa de Orientação Vocacional: Projetando o Meu Futuro**

O programa *Projetando o Meu Futuro* (anexo 2) surgiu com base na integração de diversos projetos de intervenção no âmbito da orientação vocacional, nomeadamente: dois programas de orientação vocacional destinados aos alunos do 9.º ano de escolaridade (Calado, 2009; Moura, Sampaio, Gemelli, Rodrigues, & Menezes, 2005), *Ser Activo – Explorar para Decidir* (Konigstedt, 2008; 2010), *Projet’Orienta 9.º ano* (Costa, 2015), *Futuro Bué!* (Faria, Araújo, Taveira, & Pinto, 2008).

Este afigura-se como sendo um programa de orientação vocacional, que pretende contribuir para o sucesso de uma tomada de decisão vocacional consciente. Na tabela 6 destacam-se os objetivos gerais e específicos do programa construído por Rocha e Rodrigues da Costa (2016) (Calado, 2009; Faria, Araújo, Taveira, & Pinto, 2008; Königstedt, 2008a; 2010b; Königstedt & Taveira, 2010).

Tabela 6

*Projetando o Meu Futuro: Objetivos Gerais e Específicos do Programa*

Objetivos Gerais	Objetivos Específicos
Estimular o envolvimento consciente dos alunos no seu processo de exploração vocacional;	Envolver os alunos no processo de tomada de decisão, promovendo uma escolha que o realize, fazendo-o sentir seguro e confiante face à mesma;
Aperfeiçoar as estratégias associadas ao processo de tomada de decisão;	Promover a partilha de experiências pessoais e profissionais entre o grupo, assim como com os pais, professores e profissionais de diferentes áreas;
Promover a capacidade de exploração pessoal, fomentando o processo de autoconhecimento;	Incentivar o envolvimento dos encarregados de educação no processo de escolha vocacional dos seus educandos;
Aumentar o conhecimento dos alunos sobre as variâncias de cursos e profissões existentes.	Contribuir para o desenvolvimento de competências vocacionais, evidenciando o processo de intervenção nas diversas dimensões da maturidade vocacional: exploração, informação e tomada de decisão;  Enfatizar a aquisição de atitudes positivas face ao contexto laboral.

A administração do programa “Projetando o Meu Futuro” é constituída por 9 sessões, tendo uma periodicidade semanal, com a duração de uma hora e trinta minutos. Este encontra-se fragmentado em seis categorias de intervenção, a saber: Introdução, Projeto Vocacional, Exploração do “Eu”, O “Eu” na Exploração do Contexto Profissional, O “Eu” na Exploração da Decisão e Conclusão. Contou ainda com sessões individuais previamente agendadas, a pedido dos alunos, para esclarecimento de dúvidas. Foi elaborado, para cada um dos participantes um relatório individual.

Dada a sua natureza, população alvo e objetivos, o programa não possui um caráter pré-determinado quanto ao número, objetivos e atividades a desenvolver em cada sessão, visto que serão respeitadas as necessidades dos alunos no que respeita ao seu projeto vocacional, podendo ocorrer a supressão ou introdução de novas atividades. Na tabela 7 apresentamos a estrutura do programa.

Tabela 7

*Estrutura do Programa*

Tema	Áreas de Trabalho	Número de Sessões
Introdução	Apresentar o programa à comunidade educativa.	1
Projeto Vocacional	Estabelecer a relação empática; Explorar o conceito de Orientação Vocacional.	1
Exploração do “Eu”	Promover o autoconhecimento, tendo em conta a avaliação das capacidades e competências pessoais.	2
O “Eu” na Exploração do Contexto Profissional	Aferir os interesses escolares e profissionais dos alunos; Explorar o contexto profissional.	3
O “Eu” na Exploração da Decisão	Promover a capacidade de tomada de decisão.	1
Conclusão	Apresentar o trabalho desenvolvido durante a administração do programa; Implicar os encarregados de educação no processo de tomada de decisão dos seus educandos.	1

No desenrolar das sessões utilizaram-se instrumentos de avaliação psicológica com o objetivo de auxiliar a exploração vocacional, nomeadamente, Inventário de Interesses e Preferências Profissionais e a Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial, tal como se fizeram apresentar os questionários sociodemográficos (anexo 3) e de avaliação de cada sessão e do programa em geral (anexo 4). Na tabela 8 explicamos o objetivo de cada instrumento utilizado no programa.

Tabela 8

*Materiais Administrados*

Instrumento	Objetivos
Inventário de Interesses e Preferências Profissionais	Construído com o propósito de auxiliar os jovens no conhecimento dos seus interesses, orientando-os para profissões e atividades que lhes possam oferecer maior satisfação pessoal, através de 17 campos profissionais. Este é da autoria de Cruz (1997) tendo sido adaptado para a população portuguesa por Barros e Diogo (2001).
Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial	Construída por Almeida (1986, 1988) é composta por cinco subtestes, mas no presente estudo usaremos somente três subtestes, a saber: Raciocínio Abstrato (RA associa-se à inteligência fluida), Raciocínio Verbal (RV associa-se à inteligência fluida e à cristalizada), Raciocínio Numérico (RN associa-se à inteligência fluida e em parte à habilidade quantitativa). O instrumento fundamenta-se nas concepções fatoriais mais recentes da inteligência, possibilitando a avaliação simultânea do fator g (Primi & Almeida, 2000).
Questionário de avaliação da sessão e do programa	Tem como intuito aferir a significância que a sessão e/ou o programa teve nos vários elementos do grupo.

**4.3. Procedimento**

Tendo em conta a preferência da investigadora pelo contexto escolar, sendo que este fora a área de atuação do estágio curricular, elegeu-se a orientação vocacional como temática de exploração. Todavia salvaguarda-se que a implementação do estudo não se encontra associada ao contexto de estágio.

O processo inerente ao estudo realizado iniciou-se por uma pesquisa bibliográfica com o objetivo de compreender, enquadrar e contextualizar a temática selecionada. Analisamos o estado da arte relativamente ao contexto da orientação vocacional, denotando-se sua

importância na vida do indivíduo desde tenra idade, mas principalmente ao nível do 9.º ano de escolaridade. É desta forma que surge a ideia de construir um programa de intervenção nessa área junto desta população.

Para que o estudo pudesse seguir em frente foi necessária a elaboração de um projeto de investigação, a entregar junto da Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa. Do mesmo constava uma breve introdução ao tema e a sua pertinência, bem como uma descrição do estudo a realizar, contando com os principais objetivos, materiais e participantes, assim como um documento provisório com as possíveis sessões e os objetivos inerentes às mesmas, sendo que estas foram, posteriormente, alteradas e adaptadas de acordo com as necessidades e dos alunos.

Para a construção deste documento e do programa, propriamente dito, consultamos inúmeros programas existentes, já referidos no que concerne ao procedimento, assim como procedemos à revisão da literatura relacionada. Todo o processo contou com a análise e constante monitorização de profissionais especializados na área.

O objetivo primordial da investigação consistiu na construção de algo diferente e benéfico para a população que finda o ensino básico, nomeadamente o 9.º ano de escolaridade, primando-se sempre pela construção de objetivos e atividades aliciantes para os adolescentes (anexo 5), que se distanciassem das típicas atividades de papel e lápis que preenchem o seu quotidiano escolar atualmente.

Assim solicitou-se à Comissão de Ética da Universidade Fernando Pessoa um parecer sobre as questões éticas subjacentes à investigação, de onde surgiu um parecer positivo (anexo 6).

Finalizada esta etapa, foram tidos em conta todos os procedimentos necessários para a administração do programa de Orientação Vocacional, junto dos alunos do 9.º ano, sendo que para isso foi necessário selecionar um conjunto de escolas, com o objetivo de fornecer o nosso contributo e assim esperar uma resposta positiva.

Primeiramente, foi dado a conhecer o programa junto da Direção do Agrupamento da Escola Básica do distrito de Aveiro, sendo solicitada a sua autorização para a implementação do programa junto dos alunos.

Dada a autorização, iniciou-se a recolha da amostra, na medida em que foram abertas as inscrições, para que os alunos pudessem participar no programa. Seguidamente, emitiu-se a todos os encarregados de educação, o convite de participação numa reunião onde foi apresentado o programa de orientação vocacional e dirigido o pedido de autorização de participação do seu educando no programa (anexo 7). Consequentemente, solicitou-se a

assinatura do consentimento informado (anexo 8) para a participação dos mesmos no estudo de investigação.

Dado à amostra selecionada, e tendo em conta a grande adesão dos alunos, tornou-se necessário distribuir horários, tendo em conta a formação de quatro turmas, constituindo estas o grupo experimental. Neste sentido foi ainda necessário proceder-se à revisão de todo o programa e a reconstrução de atividades.

Salienta-se que foram, devidamente, assegurados o direito de anonimato e confidencialidade da amostra, dado que cada elemento da mesma foi identificado, em todos os documentos, através de um código.

A administração do programa “Projetando o Meu Futuro” decorreu ao longo do 3.º período, iniciando-se em abril e terminando em junho, com a duração 9 sessões, ressalvando-se que a primeira e a nona sessão se destinaram aos encarregados de educação, tendo uma periodicidade semanal, com a duração de 1 hora e 30 minutos. Contou ainda com sessões individuais previamente agendadas a pedido dos alunos. O programa foi implementado pela investigadora Diana Rocha, a autora desta dissertação, no âmbito da mesma.

Para que seja possível verificar o impacto da intervenção torna-se fundamental a existência de, pelo menos, dois momentos de avaliação, ou seja, um pré-teste e um pós-teste face à administração do mesmo. Estes dois momentos irão permitir verificar se efetivamente algo mudou com a administração do programa de intervenção (Almeida & Freire, 2008), ou seja, permite-nos avaliar a eficácia do mesmo, sendo esse o objetivo geral da investigação. Na prática, culminou na administração da *Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional*, desenvolvida por Rocha e Rodrigues da Costa (2016). Ainda com o objetivo de avaliar a eficácia do programa, no final de todas as sessões, assim como no final do programa, os alunos eram convidados a preencher um questionário de avaliação.

Face ao desenho quase experimental apresentado, a amostra englobará um grupo de controlo e um grupo experimental. O grupo de controlo foi selecionado do grupo de alunos que não se inscreveram para a frequência do programa, sendo a sua participação voluntária. Neste caso foi enviado aos encarregados de educação um esclarecimento (anexo 9), por escrito, onde se apresentou o propósito da investigação e, conseqüentemente o pedido de autorização.

É de referir que, aos encarregados de educação que não estiverem presentes nas reuniões, agendadas, enviou-se uma súmula do programa, assim como o consentimento informado.

Aquando do término da implementação do programa, já na reunião com os encarregados de educação, entregámos o relatório referente ao seu educando e procedemos ao esclarecimento

das dúvidas existentes. Como já referido foram ainda feitos atendimentos individuais aos 10 alunos que o solicitaram.

#### 4.3.1. Construção da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional

A construção da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional foi estruturada em três fases, conforme se pode verificar na tabela 9.

Tabela 9

*Fases e Atividades para a Construção da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional*

Fases	Atividades
1. <sup>a</sup> Fase Fundamentação teórica e definição do racional teórico-prático do instrumento	Pesquisa bibliográfica e revisão da literatura; Revisão de outros instrumentos de avaliação da tomada de decisão vocacional.
2. <sup>a</sup> Fase Conceção e formatação do instrumento	Definição das dimensões teóricas; Redação das instruções e dos itens; Formatação gráfica do instrumento.
3. <sup>a</sup> Fase Pré-teste ao instrumento	Revisão do instrumento por um painel de especialistas; Realização de sessões de reflexão falada com os alunos do 8. <sup>o</sup> ; Realização de um estudo piloto com 26 alunos do 8. <sup>o</sup> ano.

*Nota.* Adaptado de “Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-eficácia académica (EAEA)” by S. Neves & L. Faria, 2006; “Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional” by M. Taveira, 2000.

Com o objetivo de construir uma fundamentação teórica e um referencial prático de conhecimentos para a fundamentação das opções concetuais e metodológicas, numa 1.<sup>a</sup> fase foram realizadas pesquisas bibliográficas, dando especial atenção à revisão da literatura de autores especialistas no domínio da tomada de decisão vocacional, bem como analisando as suas recomendações metodológicas para a construção do instrumento de avaliação para o

construto. Foram, ainda, investigados instrumentos existentes da avaliação da tomada de decisão vocacional.

Na 2.<sup>a</sup> fase do processo foram definidas as características do instrumento, detalhadamente os objetivos de avaliação, as dimensões teóricas inerentes, o seu aspeto gráfico e a sua escala de respostas, assim como os seus itens, resultante da construção da piscina de itens, e as instruções.

O instrumento apresenta uma escala de respostas do tipo *Likert* com 4 pontos (1 – Completamente Diferente de Mim; 2 – Diferente de Mim; 3 – Como Eu; 4 – Exatamente Como Eu.), avaliando o nível de concordância dos indivíduos com os aspetos mencionados em cada item, de tal modo que as pontuações mais altas indicariam uma capacidade mais elevada para a tomada de decisão vocacional.

Com os objetivos de testar o vocabulário utilizado na redação da escala, de garantir a compreensão dos itens e das instruções, de testar a pertinência dos itens e de refinar a escala, para uma posterior administração num estudo piloto, na 3.<sup>a</sup> fase do processo, a escala foi revista por três especialistas. Posteriormente, esta passou pela análise de uma amostra de 26 alunos, para assim assegurar os objetivos supramencionados para verificarmos da compreensão dos itens e ainda da pertinência do tema para os alunos do Ensino Básico.

## **5. Resultados**

Apresentamos, em seguida, os resultados obtidos. Os dados foram explorados através do programa estatístico SPSS (versão 23.0) com recurso a testes paramétricos para realizar as análises dos dados.

### **5.1. Avaliação das Qualidades Psicométricas da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional**

Apresentamos as qualidades psicométricas da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional (EATDV) que contemplam as estatísticas descritivas, a sensibilidade da escala, o estudo da consistência interna da escala e as análises fatoriais exploratórias, para a amostra.

Desta forma, os dados recolhidos foram examinados do ponto de vista da análise descritiva, da validade do construto (análise fatorial em componentes principais) e da fidelidade (consistência interna).

#### **5.1.1. Análise Descritiva dos Itens**

Na visão de Almeida (1988), a sensibilidade de um teste encontra-se intimamente relacionada com a diferenciação encontrada nos seus resultados. Caso os indivíduos se diferenciem na característica psicológica alvo de avaliação do teste, nesse caso os resultados no teste devem apresentar-se em conformidade com tais diferenças. Um critério empírico utilizado para a apreciação da sensibilidade dos resultados consiste no grau de consonância entre a distribuição dos resultados obtidos e o tipo de distribuição inerente às leis estatísticas da curva normal (Almeida, 1988).

Assim, o valor de um teste ou escala psicológica depende dos atributos dos itens que o constituem. Assim, o objetivo da análise dos itens é verificar se estes avaliam de forma adequada o que pretendemos medir (Costa, 2012).

Para a análise dos itens do instrumento de medida construído para avaliar a tomada de decisão vocacional procederemos ao estudo dos coeficientes de assimetria e de achatamento da distribuição, sendo que o primeiro destes coeficientes nos informa acerca do grau de assimetria encontrado na distribuição geral dos resultados. O segundo coeficiente, a curtose, dá-nos indicações acerca do grau de elevação ou de achatamento da curva de distribuição de resultados (Almeida, 1988; Guéguen, 1999).

#### **5.1.1.1. Medidas de Tendência Central, de Dispersão e de Distribuição dos Itens**

No quadro 3 observamos que, na maioria dos itens, a média dos resultados se aproxima da mediana, corroborando o facto de estes valores se sobreporem, numa distribuição normal (Almeida, & Freire, 2003; Anastasi, 1990).

Constata-se ainda, que os coeficientes de assimetria são baixos (inferiores a 1) para a generalidade dos itens, exceto para os itens 1, 7, 8, 15 e 16 em que o coeficiente de assimetria ultrapassa a unidade, o que é considerado como um grau ligeiro de distribuição. Nestes cinco itens, a média é superior à dos outros itens.

Os coeficientes de curtose situam-se abaixo da unidade para todos os itens, com exceção dos itens 1, 5, 8 e 19, mas são, ainda assim, aceitáveis.

Em relação a estes itens, após calcularmos o coeficiente de variação (indicador de comparação de dispersão), através da fórmula  $\text{Coeficiente de Variação} = \text{Desvio Padrão} / \text{Média}$ , verificamos que, nos itens 5 e 19, este apresenta o valor respetivo de 37% e 38% de variância observada, ou seja verifica-se um elevado nível de dispersão, sendo  $CV > 30\%$ . A exceção a este panorama recai sobre os itens 1 e 8 cujo coeficiente de variação se situa nos 17% e 19% respetivamente, verificando-se um nível moderado de dispersão, sendo  $10\% \leq CV \leq 30\%$ .

Os dados não são nem demasiado heterogêneos, nem demasiado homogêneos (Guéguen, 1999). Assim, não podemos considerar que exista uma forte concentração das opiniões dos alunos, relativas à percepção da avaliação da tomada de decisão num segundo momento (pós-teste), em torno da média, porque o coeficiente de variação é elevado (Guéguen, 1999). No entanto, estes valores não parecem pôr em causa a distribuição normal dos resultados, apoiando a sensibilidade desta escala.

### Quadro 3

#### *Medidas de Tendência Central, de Dispersão e de Distribuição dos Itens da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional*

<i>Item</i>	<i>Média</i>	<i>Mediana</i>	<i>Desvio Padrão</i>	<i>Variância</i>	<i>Assimetria</i>	<i>Curtose</i>
1	3,63	4,00	0,599	0,359	-1,657	2,917
2	3,28	3,00	0,735	0,540	-0,906	0,799
3	3,07	3,00	0,849	0,721	-0,489	-0,622
4	3,10	3,00	0,809	0,654	-0,587	-0,200
5	2,82	3,00	1,033	1,066	-0,327	-1,098
6	2,69	3,00	0,942	0,887	-0,122	-0,908
7	3,38	4,00	0,846	0,715	-1,260	0,813
8	3,50	4,00	0,655	0,429	-1,153	1,028
9	3,20	3,00	0,668	0,446	-0,436	0,027
10	2,86	3,00	0,921	0,847	-0,270	-0,878
11	3,21	3,00	0,734	0,539	-0,627	0,023
12	3,19	3,00	0,871	0,759	-0,960	0,307
13	2,08	2,00	0,832	0,693	0,506	-0,168
14	3,20	3,00	0,719	0,516	-0,613	0,171
15	3,37	4,00	0,801	0,642	-1,084	0,407
16	3,32	4,00	0,905	0,820	-1,181	0,452
17	2,72	3,00	0,955	0,912	-0,152	-0,947
18	3,03	3,00	0,907	0,822	-0,632	-0,402
19	2,88	3,00	1,098	1,206	-0,405	-1,231
20	3,15	3,00	0,844	0,712	-0,740	-0,106
21	2,90	3,00	0,882	0,778	-0,518	-0,356
22	2,74	3,00	0,913	0,833	-0,375	-0,591
23	3,04	3,00	0,954	0,910	-0,649	-0,591

#### **5.1.2. Estudo da Consistência Interna: Alpha de Cronbach**

A fidelidade dos resultados reflete o grau de confiança ou de exatidão que podemos ter na informação que obtemos através de uma prova.

Uma das significações habituais do conceito considera que os itens que compõem a prova se apresentam como um todo homogêneo (consistência interna ou homogeneidade dos itens).

A consistência interna é o grau de uniformidade ou de coerência que existe entre as respostas que o sujeito dá a cada um dos itens da escala (Almeida & Freire, 2003). O procedimento estatístico para a análise da consistência interna utilizado foi o cálculo do *alpha de Cronbach*. Tendo em conta que o mesmo estima o quão, uniformemente, os itens contribuem para a soma não ponderada do instrumento, considera-se que este varia numa escala de 0 a 1 (Maroco & Garcia-Marques, 2006).

Pela análise do quadro 4, observamos que o valor de alpha de Cronbach para a escala é aceitável.

#### Quadro 4

*Valor do Alfa de Cronbach da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional, no pós-teste*

	$\alpha$ de Cronbach	Número de Itens
Escala de Avaliação da Tomada de Decisão	0,753	23

### 5.1.3. Análise Fatorial em Componentes Principais da Escala

Em seguida, no quadro 7 apresentamos os resultados obtidos, após efetuarmos a análise fatorial em componentes principais com rotação *varimax* (Maroco, 2003). Foram encontrados 7 fatores que explicam 50% da variância total dos resultados.

No fator I saturam os itens 12, 6, 23, 5, 10, 4, 13, explicando 13,3% da variância total dos resultados.

O fator II compreende os itens 14, 21, 9, 22, 3, 20, explicando 12,8% da variância total dos resultados.

O fator III enquadra os itens 11, 2 e 19, explicando 8,516% da variância total dos resultados.

O fator IV engloba os itens 1 e 8, explicando 8,286% da variância total dos resultados.

O fator V é representado pelos itens 16 e 15, explicando 8,242% da variância total dos resultados.

O fator VI compreende os itens 17 e 18, explicando 6,661% da variância total dos resultados.

O fator VII abrange o item 7, explicando 5,042% da variância total dos resultados.

Constata-se que os valores de comunalidade apresentados são iguais ou superiores a 0,50, o que demonstra que estes são bons, considerando-se a validade do instrumento em termos da estrutura fatorial.

#### Quadro 5

*Análise Fatorial em Fatores Comuns e Únicos da Escala, após Rotação Varimax para a Amostra Total (N=114)*

Item	Fator							h <sup>2</sup>
	I	II	III	IV	V	VI	VII	
12	0,780							0,648
6	0,704							0,587
23	0,674							0,678
5	0,624							0,588
10	0,461							0,579
4	0,415							0,458
13	0,323							0,542
14		0,720						0,648
21		0,699						0,631
9		0,579						0,665
22		-0,563						0,486
3		0,533						0,642
20		0,463						0,590
11			0,679					0,609
2			0,659					0,615
19			0,560					0,781
1				0,803				0,685
8				0,615				0,681
16					0,798			0,722

15					0,717			0,635
17						-0,803		0,690
18						0,624		0,592
7							0,767	0,706
Val. Próp.	5,138	2,170	1,800	1,610	1,450	1,277	1,012	-----
% Var.Total	13,328	12,787	8,516	8,286	8,242	6,661	5,042	$\Sigma$

Nota.  $h^2$  = comunalidades.

## 5.2. Avaliação da Eficácia do programa

Os resultados foram obtidos através de análises descritivas, para assim obtermos uma visão global destes, e efetuamos a observação das médias dos resultados obtidos na prova aplicada nos dois momentos de avaliação para posterior análise de significância.

Neste sentido, foi utilizado o teste T para amostras independentes, para verificarmos a existência de diferenças significativas entre os grupos, experimental e de controlo. A seleção do teste baseou-se no facto de que a questão de investigação aponta no sentido de diferenças no contexto de um *design* intersujeitos, serão comparados dois grupos de indivíduos e a variável dependente é ordinal (Martins, 2011).

Com o intuito de aferir as diferenças entre os resultados obtidos nos dois momentos de avaliação por cada grupo, foi utilizado o teste T para amostras emparelhadas, por ser um *design* intrasujeitos, onde o mesmo grupo de indivíduos é comparado consigo mesmo em dois momentos de avaliação diferentes (Martins, 2011).

### 5.2.1. Eficácia do Programa na Comparação entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo nos Momentos Pré e Pós-teste

Com a finalidade de verificar a existência de diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo antes e após a administração do programa de intervenção e respondendo ao objetivo 5 realizou-se o teste T para amostra independentes.

No estudo do quadro 6, o grupo experimental a  $M = 65,48$  e o  $Dp = 5,824$  em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional, no momento de pré-teste. Por seu turno, o grupo de controlo exhibe uma média de 65,85 com um desvio padrão de 7,218 em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional, face ao momento de pré-teste. A partir destes dados, face ao momento de pré-teste, podemos concluir que, em média, os indivíduos do grupo de controlo

apresentam maior capacidade de tomada de decisão vocacional do que os indivíduos do grupo experimental.

Considerando a análise da variância, podemos afirmar que não existem diferenças significativas entre os indivíduos do experimental e os indivíduos do grupo de controlo ao nível da tomada de decisão vocacional ( $t(111) = 0,301, p = 0,764$ ). Concluindo, face ao momento de pré-teste, os indivíduos do grupo de controlo não relatam maior capacidade de tomada de decisão vocacional do que os indivíduos do grupo experimental.

Ainda pela análise do quadro 6, face ao momento de pós-teste, o grupo experimental apresenta uma média de 73,04 com um desvio padrão de 7,945 em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional. Por seu turno, o grupo de controlo exibe uma média de 67,95 com um desvio padrão de 6,783 em relação à tomada de decisão vocacional, face ao momento de pós-teste. A partir destes dados, face ao momento de pós-teste, podemos concluir que, em média, os indivíduos do grupo de experimental evidenciam maior capacidade de tomada de decisão vocacional do que os indivíduos do grupo de controlo.

Considerando a análise da variância, podemos afirmar que existem diferenças significativas entre os indivíduos do experimental e os indivíduos do grupo de controlo ao nível da capacidade de tomada de decisão vocacional ( $t(112) = 3,687, p = 0,000$ ). Concluindo, face ao momento de pós-teste, os indivíduos do grupo experimental relatam maior capacidade de tomada de decisão vocacional do que os indivíduos do grupo de controlo.

#### Quadro 6

*Diferenças na Capacidade de Tomada de Decisão Vocacional entre o Grupo Experimental e o Grupo de Controlo, antes e após a Administração do Programa*

	Pré-Teste				Pós-Teste			
	<i>M(DP)</i>	<i>GL</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>M(DP)</i>	<i>GL</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
GE N=54	65,48(5,824)	111	-0,301	0,766*	73,04(7,945)	112	3,687	0,000*
GC N=60	65,85(7,218)				67,95(6,783)			

Nota. \* $p < 0,05$

### 5.2.2. Eficácia do Programa nos Momentos Pré e Pós intervenção numa Comparação Intra-grupo

Com o propósito de verificar se existem diferenças entre o primeiro (pré-teste) e o segundo (pós-teste) momento de avaliação, numa perspetiva intra-grupo, e respondendo aos objetivos 6 e 7 realizou-se o teste T para amostra emparelhadas, tanto para o grupo experimental como para o grupo de controlo.

No estudo do quadro 7, o grupo experimental apresenta uma  $M = 65,48$  com  $DP = 5,824$  em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional, no momento de pré-teste. Por seu turno, no momento de pós-teste exibe uma  $M = 73,04$  com um  $DP = 7,945$  em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional. A partir destes dados, analisando o grupo experimental verifica-se, em média, um aumento da capacidade de tomada de decisão vocacional no pós-teste comparativamente ao pré-teste.

Considerando a análise da variância podemos afirmar que existem diferenças significativas no nível da capacidade de tomada de decisão vocacional entre o momento do pré-teste e do pós-teste ( $t(53) = -6,128, p = 0,000$ ). A capacidade de tomada de decisão vocacional é mais elevada no momento de pós-teste do que no momento de pré-teste.

Ainda pela análise do quadro 7, o grupo de controlo apresenta uma  $M = 65,85$  com um  $DP = 7,218$  em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional, no momento de pré-teste. Por seu turno, no momento de pós-teste exibe uma  $M = 67,95$  com um  $DP = 6,783$  em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional. A partir destes dados, analisando o grupo de controlo verifica-se, em média, um ligeiro aumento da capacidade de tomada de decisão vocacional no pós-teste comparativamente ao pré-teste.

Considerando a análise da variância podemos afirmar que as diferenças são estatisticamente significativas entre o nível da capacidade de tomada de decisão vocacional no momento do pós-teste comparativamente ao momento de pré-teste ( $t(59) = -3,437, p = 0,001$ ).

#### Quadro 7

*Diferenças entre o Primeiro e Segundo Momento na Tomada de Decisão numa Análise Intra-grupo*

Pré-Teste		Pós-Teste		GL	T	p
$M(DP)$		$M(DP)$				

GE (N=54)	65,48(5,824)	73,04(7,945)	53	-6,128	0,000*
GC (N=60)	65,85(7,218)	67,95(6,783)	59	-3,437	0,001*

Nota. \* $p < 0,05$

### 5.2.3. Eficácia do Programa pela Análise da Avaliação realizada pelos Alunos

No final da implementação do programa foi solicitado o preenchimento de um questionário de avaliação global do mesmo. Nesse questionário, cada indivíduo classificava a sua avaliação sobre uma escala de “Mau”, “Insuficiente”, “Suficiente”, “Bom” e “Muito Bom”.

Perante a sua análise, espelhada no quadro 8, conclui-se que 34 dos participantes, nomeadamente, 63% da amostra classificam o programa em “Muito Bom”, seguindo-se a classificação de “Bom” atribuída por 18 participantes, constituindo 33,3% da amostra e a classificação de “Suficiente” atribuída por 2 participantes, constituindo 3,7% da amostra.

#### Quadro 8

##### *Avaliação do Programa de Orientação Vocacional Realizada pelos Alunos*

Níveis de Avaliação	n(f)
Suficiente	2 (3,7%)
Bom	18 (33,3%)
Muito Bom	34 (63%)
Total	54 (100%)

Nota.  $n$  – Frequência absoluta;  $f(\%)$  – Frequência relativa

## 6. Discussão dos Resultados

No ponto anterior procedemos à apresentação dos resultados obtidos pelos participantes, no pré e no pós-teste referentes à administração da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional.

Neste ponto interpretam-se e discutem-se os resultados obtidos no referido estudo, confrontando-os com o quadro teórico de referência e retirando implicações para o desenvolvimento da investigação e para a intervenção vocacional.

A amostra em estudo foi selecionada de acordo com o nível de ensino que frequentavam, isto é, adolescentes do 9.º ano de escolaridade, em fase de transição escolar, nomeadamente do ensino básico para o ensino secundário, constituindo portanto uma amostra de conveniência. A amostra do grupo experimental é constituída maioritariamente por indivíduos do sexo feminino (63%), onde o nível socioeconómico baixo é o mais representativo (42,6 %). Também o grupo de controlo é composto maioritariamente por indivíduos do sexo feminino (51,7%), onde o nível socioeconómico em evidência é o médio (43,3%).

Constituindo a avaliação da eficácia do programa uma parte integrante do objetivo principal do estudo sentimos necessidade de proceder à construção de um instrumento, a fim de avaliar a tomada de decisão vocacional.

Respondendo ao objetivo 1: “Elaborar uma escala de avaliação da tomada de decisão vocacional”, para efetuar o pré e o pós-teste, no grupo de controlo e no grupo experimental, a elaboração da escala decorreu da pesquisa bibliográfica, precedida de revisão da literatura, nomeadamente a consulta e análise de outros instrumentos de medida que tivessem o objetivo de avaliar a capacidade de tomada de decisão vocacional. Esta foi ainda revista por especialistas na área. Este processo encontra-se congruente com o processo adotado por autores como Neves e Faria (2006) e Taveira (2000).

Esta foi elaborada com o objetivo de analisar os resultados referentes à capacidade de tomada de decisão vocacional, tanto nos alunos sujeitos à intervenção vocacional (grupo experimental), como naqueles que dela não usufruíram (grupo de controlo). Assim, torna-se possível examinar as diferenças entre estes dois grupos, em dois momentos distintos (pré e pós-teste). A escolha do *design* quase experimental deve-se ao facto de querermos avaliar a eficácia do programa, ou seja, de que as diferenças encontradas entre o pré e o pós-teste, no grupo experimental não se devam somente ao desenvolvimento ou a outra variável parasita, mas também à frequência do programa de intervenção vocacional “Projetando o Meu Futuro” (Almeida & Freire, 2003).

Considerando o objetivo 2: “Estudar as qualidades psicométricas da *Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional*”. Para a consecução deste objetivo, procedemos à análise das estatísticas descritivas, da sensibilidade e do estudo da consistência interna da escala, bem como à análise fatorial exploratória.

Para analisarmos a sensibilidade da escala, tomámos em linha de conta os coeficientes de assimetria e de achatamento da distribuição. Os coeficientes de assimetria são baixos (inferiores a 1) para a maioria dos itens. Todavia, a exceção encontra-se associada aos itens 1, 7, 8, 15 e 16 em que o coeficiente de assimetria ultrapassa a unidade, sendo considerado como um grau ligeiro de distribuição. Os coeficientes de curtose situam-se abaixo da unidade para todos os itens, com exceção dos itens 1, 5, 8 e 19, mas são, ainda assim, aceitáveis.

A média dos resultados, na maioria dos itens, aproxima-se da mediana, corroborando o facto de estes valores se sobreporem, numa distribuição normal (Almeida, & Freire, 2003; Anastasi, 1990). Assim, os valores obtidos não parecem por em causa a distribuição normal dos resultados, apoiando a sensibilidade desta escala.

Pela análise do *alfa de Cronbach*, a Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional evidencia valores aceitáveis de consistência interna ( $\alpha = 0,753$ ), sabendo que o mesmo varia numa escala de 0 a 1 (Almeida & Freire, 2003; Maroco & Garcia-Marques, 2006).

A validade da escala foi aferida tendo em conta uma análise fatorial em componentes principais com rotação *varimax*, com a definição de 7 fatores, incidindo sobre 23 itens. Apesar da rotação ortogonal e a rotação oblíqua apresentarem a mesma estrutura fatorial, decidimos optar pela rotação *varimax*, dado que a mesma permite obter uma estrutura fatorial na qual uma e apenas uma das variáveis originais esteja fortemente associada com um único fator e pouco associada com os restantes fatores (Maroco, 2003).

A maioria dos valores de comunalidade ( $h^2$ ), ou seja, a parte da variável que é explicada pelos fatores comuns, isto é, a quantidade de variância de uma variável que é partilhada pelo menos por uma outra variável do conjunto (Pestana & Gageiro, 2003), são superiores ao valor considerado aceitável (Costello & Osborne, 2005). Confirma-se, a validade do instrumento em termos da estrutura fatorial.

Em conformidade com o objetivo 3: “Elaborar um programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.” e com o objetivo 4: “Implementar o programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.”, o programa foi construído com base na consulta de programas já existentes na temática da intervenção em orientação vocacional. Durante a sua elaboração e implementação, contou com a análise e acompanhamento de especialistas na área que foram monitorizando todo o processo e a planificação das sessões.

O propósito da elaboração e implementação do programa depreende-se com o importante papel que os mesmos apresentam na criação de condições favoráveis à aquisição de um conjunto de competências essenciais, por parte do indivíduo, a destacar: competências

académicas básicas e competências para a tomada da decisão vocacional realista, assim como adquirir conhecimento acerca de si próprio, das oportunidades educativas e ocupacionais existentes, do mundo do trabalho e do desempenho de papéis de vida (Arrington, 2000; Pocinho, 2011; Taveira, 2000). Estes ainda se mostram significantes no que concerne à prevenção do insucesso e do abandono escolar (Pocinho, 2011).

A avaliação da eficácia do programa vocacional, na tomada de decisão vocacional, envolveu dois grupos, como já referimos: um submetido à intervenção com base no programa, que constituiu o grupo experimental e outro sem intervenção, que constituiu o grupo de controlo. Tanto o grupo experimental como o grupo de controlo foram submetidos à avaliação da capacidade de tomada de decisão vocacional, através da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional (Rocha & Rodrigues da Costa, 2016), construída para o efeito, em dois momentos distintos, nos mesmos tempos experimentais.

Numa análise inicial, avaliaram-se estatisticamente as diferenças entre os dois grupos, nos momentos antes e após a administração do programa de intervenção. Desta forma, após a análise dos resultados, é possível concluir que se atingiu, de forma positiva, os objetivos 5, 6 e 7 (“Verificar se existem diferenças entre o grupo experimental e o grupo de controlo antes e após a administração do programa de intervenção no âmbito da orientação vocacional para alunos do 9.º ano de escolaridade.”; “Verificar se existem diferenças entre o primeiro (pré-teste) e o segundo (pós-teste) momento de avaliação, no grupo experimental.”; “Verificar se existem diferenças entre o primeiro (pré-teste) e o segundo (pós-teste) momento de avaliação, no grupo de controlo.”).

Ao compararmos os indivíduos que foram submetidos ao programa de intervenção (grupo experimental) com os indivíduos que não foram submetidos a qualquer programa (grupo de controlo) verificamos que ocorreu uma evolução estatisticamente significativa no primeiro grupo de indivíduos.

No primeiro momento de avaliação (pré-teste), comparando os grupos denotou-se que os indivíduos do grupo de controlo, apesar de apresentarem uma média ligeiramente acima face ao grupo experimental, a diferença não se constitui como estatisticamente significativa em relação à capacidade de tomada de decisão vocacional. No segundo momento de avaliação (pós-teste), ainda numa comparação entre os dois grupos ressalva-se, em média, maior evolução dos indivíduos do grupo experimental, relativamente à capacidade de tomada de decisão vocacional, verificando-se diferenças estatisticamente significativas.

Analisando os elementos do grupo de controlo nos dois momentos de avaliação observamos também diferenças estatisticamente significativas entre pré o pós-teste. Este fenómeno pode ser

justificado tendo em conta a aquisição de novas competências advindas do seu desenvolvimento natural, assim como face ao aproximar do momento de decisão vocacional (Papalia et al., 2010).

Assim, estes resultados são reforçados pela literatura e vão ao encontro do defendido por Araújo, Taveira e Lemos (2004), Arrington (2000), Calado (2009), Moura, et al (2005), Coelho, Correia e Taveira (2004), Königstedt e Taveira (2010), Pinto (2002), Pocinho (2011) e Taveira (2000; 2002), sendo que os mesmos defendem que a implementação deste tipo de intervenções parece promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Especificamente, possibilitam a criação de condições fundamentais para fomentar a exploração do *self*, do mundo do trabalho e do desempenho de papéis de vida, de forma a criar condições ótimas para a tomada de decisão vocacional realista.

No entanto ressalva-se ainda, que o processo de tomada de decisão não se encontra somente dependente da intervenção vocacional, no contexto da implementação de programas de educação na carreira. Um conjunto de traços de personalidade e comportamentos dos indivíduos justificam a execução ou não de objetivos vocacionais (Jome & Phillips, 2005; Mortimer, ZimmerGembeck, Holmes, & Shanahan, 2002; Phillips, 1992, 1997; Phillips, Blustein, Jobin-Davis, & White, 2002; Young et al., 2007).

A qualidade do processo de tomada de decisão, a autoestima, o *locus* de controlo, o género, a informação acerca do *self* e do mundo, as expetativas de autoeficácia, a ansiedade e as estratégias de *coping* retratam fatores que podem ou não originar a incorporação de estratégias de seleção, criação e concretização oportunidades de carreira, nos diversos contextos de vida, proporcionando a adaptação e ajustamento do indivíduo (Germeijs & Verschueren, 2006, 2007; Mortimer et al., 2002; Phillips, 1997; Phillips et al., 2002; Pocinho & Correia, 2009; Skorikov, 2007).

Todavia autores como Carvalho e Taveira (2012), e Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010) destacam que a investigação acerca da temática não se cinge somente às variáveis pessoais e nas suas relações com a indecisão vocacional. O contexto familiar, o nível socioeconómico e o contexto escolar são apontados como áreas determinantes da escolha vocacional, tendo em atenção que a sua influência não é compreendida de forma homogénea, ou seja, o contexto familiar apresenta níveis de significância mais elevados em comparação com os outros (Bright et al., 2005; Carvalho & Taveira, 2010; Crockett & Bingham, 2000; Gati & Tal, 2008; Mau & Bikos, 2000; Munhoz & Melo-Silva, 2011; Pinto, Taveira, & Fernandes, 2003; Whiston & Keller, 2004), variáveis estas não estudadas nesta investigação devido, essencialmente, a restrições temporais e também à necessidade de restringir objetivos.

A avaliação do programa por parte dos seus intervenientes constitui um fator essencial para a verificação da sua eficácia, dado que esta depende do grau de envolvimento do indivíduo no processo de intervenção (Moura et al, 2005). Através da análise do questionário de avaliação do programa, que era anónimo, foi possível verificar que, na sua maioria, os participantes avaliaram a intervenção em “Muito Bom”. Este facto vem atestar a eficácia da implementação do programa, assim como a pertinência das atividades desenvolvidas.

Face ao exposto compreende-se a importante relevância da orientação vocacional, nomeadamente dos programas de educação para a carreira, associada ao processo de tomada de decisão, ao nível da exploração pessoal e da promoção do bem-estar na adolescência. No entanto, contextos como a família e a escola não podem ser descartados de todo o processo, pois os mesmos deportam influência na escolha vocacional do indivíduo.

### **Síntese**

O estudo empírico desenrolou-se em volta da questão “A administração de um programa de orientação vocacional facilita a tomada de decisão dos alunos do 9.º ano?”, o propósito do estudo passa por elaborar e implementar um programa de orientação vocacional, dentro de um plano de estudo que pretende avaliar a eficácia do mesmo. Seguindo uma metodologia de avaliação quantitativa, de cariz quase experimental.

Os objetivos propostos foram atingidos, na medida em que o programa elaborado se revelou eficaz na promoção da capacidade de tomada de decisão vocacional, em adolescentes.

Desta forma podemos concluir que os alunos submetidos ao programa de orientação vocacional apresentam melhores resultados quanto à capacidade de tomada de decisão vocacional, do que os alunos que não foram submetidos a qualquer género de intervenção. É possível ainda verificar uma avaliação positiva, caracterizada em “Muito Bom”, ao programa por parte da avaliação qualitativa realizada pelos alunos no final do programa. Estes mostraram-se motivados para o processo de orientação vocacional, manifestando curiosidade pelos materiais que fomos colocando à sua disposição.

Ao longo da intervenção construiu-se uma relação segura com os alunos, favorecendo a atitude de incentivo à exploração vocacional, validando assim o propósito do estudo.

### **Considerações Finais**

O presente estudo pretendeu constituir-se como um contributo ao nível da investigação no domínio da orientação vocacional, na promoção da tomada de decisão vocacional, apontando as potencialidades da intervenção na promoção desta competência através do programa “Projetando o Meu Futuro”.

Assim, no processo de revisão da literatura, foi possível constatar a pertinência da intervenção em orientação vocacional na adolescência.

A orientação vocacional é um processo que decorre ao longo da vida do indivíduo, desde a infância prolongando-se até à velhice (Super, 1980; Balbinotti, 2003; Freeman, 1993).

Sob o prisma vocacional, a adolescência é entendida como sendo uma fase de transição, onde decorre a incerteza sob as preferências vocacionais, dada a pouca exploração do eu face ao mundo escolar e profissional (Taveira, 1999).

A ansiedade perante esta fase de mudança prova o aparecimento de pensamentos associados ao medo de falhar na carreira académica ou profissional, de que os pais possam sentir-se desiludidos com a escolha vocacional selecionada e de afastamento da família e das relações mais próximas, por questões académicas ou profissionais (Simões, 2010).

É relativamente a estes vários níveis que a intervenção vocacional beneficia o adolescente nas questões de transição, como base de segurança, orientação e fonte de informação (Taveira, 2000). Neste sentido, os programas de orientação vocacional surgem no intuito de promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências de gestão e desenvolvimento da carreira ao longo da vida (Pocinho, 2011).

Perante a realização de uma intervenção vocacional que se inspira nos conceitos da educação para a carreira, existem obviamente diversas formas de avaliar os efeitos alcançados

a partir da intervenção por programas de orientação vocacional. Partindo da questão “A administração de um programa de orientação vocacional facilita a tomada de decisão dos alunos do 9.º ano?”, o propósito do estudo passa por elaborar e implementar um programa de orientação vocacional, dentro de um plano de estudo que pretende avaliar a eficácia do mesmo.

Neste sentido decidimos seguir por uma metodologia de avaliação quantitativa, de cariz quase experimental. Assim, os objetivos a que nos propusemos foram atingidos, na medida em que o programa elaborado se revelou eficaz na promoção da capacidade de tomada de decisão vocacional, em adolescentes.

Do estudo realizado, em suma, podemos concluir que os alunos submetidos ao programa de orientação vocacional apresentam melhores resultados quanto à capacidade de tomada de decisão vocacional, do que os alunos que não foram submetidos a qualquer género de intervenção. É possível ainda verificar uma avaliação positiva, caracterizada em “Muito Bom”, ao programa por parte da avaliação qualitativa realizada pelos alunos no final do programa. Estes mostraram-se motivados para o processo de orientação vocacional, manifestando curiosidade pelos materiais que fomos colocando à sua disposição, sendo bastante gratificante acompanhar as evoluções que foram adquirindo.

Consideramos que, com a implementação do programa, foi alcançada uma relação segura com os alunos, favorecendo a atitude de incentivo à exploração vocacional, reduzindo a ansiedade e os sentimentos negativos que poderiam brotar no momento da tomada de decisão e no decorrer do planeamento da carreira profissional futura.

É ainda de salientar que, em futuras aplicações, dada a sua natureza e objetivos, o “Projetando o Meu Futuro” não possui um carácter pré-determinado quanto ao número, objetivos e atividades a desenvolver em cada sessão, visto que as atividades poderão sofrer ajustes mediante as necessidades emergentes dos alunos e, por conseguinte, os objetivos delimitados para as sessões poderão ser alterados. No entanto, relembra-se que é um programa destinado a alunos do 9.º de escolaridade, sendo que a sua aplicação a outra faixa etária poderá comprometer os resultados.

Após uma análise retrospectiva e reflexiva acerca da forma como este estudo foi desenvolvido e implementado, percebemos a existência de algumas limitações.

Em primeiro lugar, a participação dos pais no programa ficou reduzida a duas sessões, especificamente aquando da realização das reuniões para apresentação do conceito e do programa de orientação vocacional (1.ª sessão) e no momento de devolução dos resultados e apresentação da oferta formativa (9.ª sessão).

Como comprovado pela revisão da literatura, a família é classificada como sendo um fator de grande influência no desenvolvimento de vocacional, mais concretamente ao nível da tomada de decisão vocacional (Whiston & Keller, 2004). A investigação empírica evidência a importância que as variáveis estruturais (como o estatuto socioeconómico, a etnia de origem e a configuração familiar) e as variáveis processuais (como o encorajamento parental, a interação pais-filhos e o comportamento intencional), da família têm no desenvolvimento de carreira dos jovens (Crockett & Bingham, 2000; Mau & Bikos, 2000; Whiston & Keller, 2004).

Concretamente, o nível socioeconómico encontra-se relacionado com a perceção da autoeficácia, no que se refere às crenças nas capacidades para desempenharem determinada profissão (Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010).

Muitas das vezes é verificada, ainda, a influência da escolha profissional dos pais na decisão vocacional dos filhos (Trice, 1991). A relação estabelecida entre pais e filhos é outro dos fatores que apresenta influência na tomada de decisão vocacional. Nos estudos de Kinnier, Brigman e Noble (1990), Young, Valach, Ball, Turktel e Wong (2003) comprova-se que contextos familiares caracterizados com baixos níveis de comunicação apresentam efeitos negativos sobre o desenvolvimento vocacional, em contrapartida, ambientes familiares que valorizam a comunicação aberta dos problemas que surgem, constituem-se como fontes de suporte emocional.

Desta forma, numa administração futura do programa levar-se-ão em conta estas considerações podendo realizar-se reformulações de atividades, ao nível da participação dos pais e encarregados de educação em todo o processo.

Tal como referido anteriormente, o programa “Projetando o Meu Futuro” foi implementado no decorrer do 3.º período, sendo este facto entendido por nós como a segunda limitação ao estudo. O processo de orientação vocacional é realizado maioritariamente à base da exploração pessoal, escolar e profissional, verificando-se a necessidade de uma maior dedicação na pesquisa e, por consequência a necessidade de mais tempo para consolidar a informação (Balbinotti, 2003; Freeman, 1993; Königstedt, 2008; Savickas, 2001; Super, 1995; Taveira, 2000).

Tendo em conta que o processo vocacional se desenrola ao longo da vida do indivíduo (Super, 1980; Balbinotti, 2003; Freeman, 1993) salienta-se a necessidade de implementar as atividades destinadas à promoção do desenvolvimento da carreira mais cedo no currículo escolar, para assim proporcionar a diminuição das dificuldades de tomada de decisão. Assim, seria favorável, que no seio escolar, se desenvolvessem mecanismos que possibilitassem a conceção de um programa multifacetado na linha da educação para a carreira, bem como a

criação de uma equipa para o acompanhamento e a supervisão da sua implementação (Calado, 2009; Königstedt & Taveira, 2010), desde a entrada no 1º ciclo mas com especial ênfase na tomada de decisão a partir do 7º ano de escolaridade.

Neste sentido destaca-se a importância de desenvolver estudos acerca da orientação vocacional em outras faixas etárias, por exemplo na infância e no período de reforma. No que concerne ao presente estudo salienta-se que, futuramente, este se estenda por um período mais alargado, com o objetivo de proporcionar uma consolidação mais estruturada da exploração, a fim de promover a capacidade de tomada de decisão consciente.

Em suma, o estudo efetuado permite refletir acerca do papel dos psicólogos escolares na orientação vocacional, sendo que este deve incidir numa intervenção alargada, ou seja, intervir não só com os alunos do 9.º ano, mas também noutras faixas etárias. Neste sentido a intervenção deveria ser aprimorada com os adultos significantes nos vários contextos de vida dos alunos, com o objetivo de proporcionar o melhor caminho para a promoção da tomada de decisão vocacional.

### Referências Bibliográficas

- Aguiar, F., & Conceição, M. (2008). A orientação vocacional na perspectiva neo-reichiana: Contribuições do *grounding*. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 115-128. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902008000100010](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000100010)
- Aguiar, F., & Conceição, M. (2013). Orientação vocacional e promoção da saúde integral em adolescentes. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 86-100. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/epp/v13n1/v13n1a06.pdf>
- Ainsworth, M. (1989). Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44(4), 709-716. Retirado de <http://n.ereserve.fiu.edu/010018141-1.pdf>
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em Psicologia e Educação*. (5ª Edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological Testing* (6th edition). New York: McMillan.
- Araújo, A., Taveira, M. C., & Lemos, M.S. (2004). Uma experiência de intervenção precoce no desenvolvimento vocacional em contexto pré-escolar. In M. C. Taveira., H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Orgs.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 197-209). Coimbra: Livraria Almedina.
- Arnett, J. (1999). Adolescent storm and stress, reconsidered. *American Psychologist Association*, 54(5), 317-326. Retirado de <https://pdfs.semanticscholar.org/52a6/1d69b54724cac816e25185755f63c1a7bb02.pdf>
- Arrington, K. (2000). Middle Grades Career Planning Programs. *Journal of Career Development*, 27(2), 103-109. doi/10.1177/089484530002700204

- Balbinotti, M. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(3), 461-473. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a05.pdf>
- Bandura, A. (1990). Selective activation and disengagement of moral control. *Journal of Social Issues*, 46, 27-46. doi: 10.1080/0305724022014322
- Bandura, A. (1996). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *International Journal of Psychology*, 31(3-4), 3881-3881. Retirado de [http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15327957pspr0303\\_3](http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1207/s15327957pspr0303_3)
- Bardagi, M, Lassance, M., & Paradiso, A. (2003). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional de universitários em meio de curso. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 4(1/2), 153-166. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v4n1-2/v4n1-2a13.pdf>
- Barros, A. (2010). Desafios da Psicologia Vocacional: Modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a02.pdf>
- Benson, L. (2007). Development assets: An overview of theory, research and practice. In Silbereisen (Ed). *Approaches to positive youth development* (33-58).
- Betz, N. (2004). Self-efficacy: Contributions of self-efficacy theory to career counselling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N. (2008). Advances in vocational theories. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4.ª ed., pp. 357-374). New York: John Wiley & Sons. Retirado de [https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=oF\\_CwsBO8kQC&oi=fnd&pg=PA357&dq=Betz,+N.+\(2008\).+Advances+in+vocational+theories.&ots=zqe59VDoed&sig=mlcFv7oEIFYRK5yek8-9ePxVfPU&redir\\_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.pt/books?hl=pt-PT&lr=&id=oF_CwsBO8kQC&oi=fnd&pg=PA357&dq=Betz,+N.+(2008).+Advances+in+vocational+theories.&ots=zqe59VDoed&sig=mlcFv7oEIFYRK5yek8-9ePxVfPU&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Bianculli, C. (1997). Realidad y propuestas para continencia de la transición adolescente en nuestro medio. *Adolescência Latinoamericana*, 1, 31-39.
- Bizarro, L. (2001). A avaliação do bem-estar psicológico na adolescência. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 81-116. Retirado de <https://sites.google.com/site/revistaportuguesadepsicologia/numeros-publicados/vol-35-20002001/resumo-35-81>
- Blustein, D. (1997). A contexto-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274. Retirado de:

<http://eds.a.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=b20f9520-eeff-4bc9-bebd-4d8b89eb2e94%40sessionmgr4010&hid=4102>

- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216. doi: 10.1016/0001-8791(88)90056-5
- Bowlby, J. (1988). *A secure base: Parent-child attachment and healthy human development*. (1.<sup>a</sup> edição). New York: Basic Books.
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1467-9507.00114/epdf>
- Bronfenbrenner, U., & Evans, G. (2000). Developmental science in the 21st century: Emerging questions, theoretical models, research and empirical findings. *Social Development*, 9, 115-125. doi: 10.1111/1467-9507.00114
- Calado, I. (2009). Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9ºano de escolaridade (Tese de Mestrado). Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3068/1/ulsd\\_tm\\_Ines\\_Calado.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3068/1/ulsd_tm_Ines_Calado.pdf)
- Campos, B. (1985). Projetos escolares e profissionais de jovens. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 25-39. Retirado de [https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=82766](https://sigarra.up.pt/fcnaup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82766)
- Cardozo, G., Dubini, P., Fantino, I., & Ardiles, R. (2011). Habilidades para la vida en adolescentes: diferencias de género, correlaciones entre habilidades y variables predictoras de la empatía. *Psicología desde el Caribe*, 28, 107-132. Retirado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=21320758006>
- Carvalho, R., Pocinho, M., & Silva, C. (2010). Comportamento adaptativo e perspetivação do futuro: Algumas evidências nos contextos da educação e da saúde. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23, 411-418. Retirado de <http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/192/1/Comportamentoadaptativo.pdf>
- Celen, N., Cok, F., Bosma, H., & Djurre, H. (2006). A percepção de adolescentes e de pais sobre decisão e autonomia. *Paidéia*, 16, 349-363. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2006000300006>.
- Coelho, H., Correia, L., & Taveira, M. C. (2004). Programas de desenvolvimento vocacional na Casa Pia de Lisboa. In M. C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira, & J. Leonardo (Coords.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 260-267). Coimbra: Livraria Almedina.

- Cole, M., & Cole, S. (2003). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4ª ed., M. Lopes, Trad.). Porto Alegre: Artmed.
- Cordeiro, R. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: Estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 4(XXIV), 509-517. Retirado de <http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/aps/v24n4/v24n4a06.pdf>
- Costa, A. (2000). *Influência da competência percebida na competência objetiva, em alunos brilhantes* (Tese de Mestrado). Retirado de [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.show\\_file?pi\\_gdoc\\_id=567663](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=567663)
- Costa, A. (2012). *Relações entre a competência percebida e o talento a matemática em alunos dos 8 aos 13 anos* (Dissertação de Doutoramento). Retirado de [https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6126/rep\\_264.pdf?sequence=1](https://minerva.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6126/rep_264.pdf?sequence=1)
- Custódio, J., Pietrocola, M., & Cruz, F. (2007). *Conflitos, curiosidade exploração: padrões afetivos no processo de mudança conceitual* (Tese de Mestrado). Retirado de [http://www.nupic.fe.usp.br/Publicacoes/congressos/custodio\\_CONFLITOS\\_CURIOSIDADE\\_EXPLORACAO.pdf](http://www.nupic.fe.usp.br/Publicacoes/congressos/custodio_CONFLITOS_CURIOSIDADE_EXPLORACAO.pdf)
- Dahling, J., & Librizzi, U. (2015). Integrating the Theory of Work Adjustment and Attachment Theory to Predict Job Turnover Intentions. *Journal of Career Development*, 42(3) 215-228. doi: 10.1177/0894845314545169
- Dalfovo, M., Lana, R., & Silveira, A. (2008). Métodos quantitativos e qualitativos: Um resgate teórico. *Revista Interdisciplinar Científica Aplicada*, 2(4), 1-13
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota Theory of Work Adjustment. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 3-23). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Eisentein, E. (2005). Adolescência: definições, conceitos e critérios. *Adolescência & Saúde*, 2(2), 6-7. Retirado de [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=167](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=167)
- Erikson, E. (1968) *Identity: Youth and Crisis*. New York: Norton.
- Faria, Araújo, Taveira, & Pinto, 2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: Estudos de caso com alunos de 9.º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, XII(1), 46-60. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8052/1/Consulta%20Psicol%C3%B3gica%20Vocacional%20em%20Grupo.pdf>
- Faria, L. (2005). Desenvolvimento do auto-conceito físico nas crianças e nos adolescentes. *Análise Psicológica*, 4(23), 361-371. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/aps/v23n4/v23n4a01.pdf>

- Faria, L. (2008). *A Eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens: Estudo do impacto de uma intervenção* (Dissertação de Doutoramento). Retirada de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8502/1/Tese%2520de%2520Liliana%2520da%2520Costa%2520Faria.pdf>
- Faria, L., & Fontaine, A. (1990). Avaliação do conceito de si próprio de adolescentes: Adaptação do SDQ I de Marsh à população portuguesa. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 97-105. Retirado de <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/14864/2/83646.pdf>
- Faria, L., & Santos, N. (2006). Auto-conceito académico social e global em estudantes universitários. *Revista da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Porto*, 2, 225-235. Retirado de [https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=82047](https://sigarra.up.pt/faup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=82047)
- Faria, L., & Taveira, M.C. (2011). Proceso y productos de una intervención psicológica vocacional. *Fractal: Revista de Psicologia*, 23(2), 243-254. Retirado de <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922011000200002>
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v10n3/a07v10n3.pdf>
- Fernandes, H.M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172. Retirado de <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rle/n18/n18a11.pdf>
- Ferretti, C., Zibas, D., & Tartuce, G. (2004). Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. *Cadernos de Pesquisa*, 34(122), 411-423. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n122/22511.pdf>
- Filho, J. (2007). *Explicando explicações na educação científica: Domínio cognitivo, status afetivo e sentimento de entendimento* (Tese de Doutoramento). Retirado de <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/90582/242122.pdf?sequence=1>
- Filipini, C., Prado, B., Felipe, A., & Terra, F. (2013). Transformações físicas e psíquicas: Um olhar do adolescente. *Adolescência e Saúde*, 10(1), 22-29. Retirado de [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=351](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=351)
- Fontaine, A., Campos, B., & Musitu, G. (1992). Percepção das interações familiares e conceito de si próprio na adolescência. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 69-78. Retirado de <https://www.uv.es/lisis/gonzalo/20cuadern-cultura.pdf>
- Fouad, N. A., & Kantamneni, N. (2008). Contextual factors in vocational psychology: Intersections of individual, group and societal dimensions. In S. D. Brown & R. W. Lent

- (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 408-425). New York: John Wiley & Sons
- Franco, G., & Rodrigues, M. (2014). Programas de intervenção na adolescência: Considerações sobre o desenvolvimento positivo do jovem. *Trends in Psychology*, 22(4), 677-690. doi: 10.9788/TP2014.4-01
- Freeman, S. (1993). Donald Super: A perspective on career development. *Journal of Career Development*, 19(4), 255-264. Retirado de <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/089484539301900403>
- Freire, T. & Silva, E. (2013). Adolescentes e desenvolvimento positivo: Para uma abordagem inovadora da adolescência. In T. Medeiros (Cord.), *Adolescência: desafios e riscos* (pp. 47-70) Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Gamboa, V., Paixão, M., & Jesus, S. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 153-164. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso)
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-Making Models and Career Guidance. In J.A., Athanasou & Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp.157-185). Berlim. Springer Media.
- Gati, I. & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. Athanasou, & R. Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 157-185). Springer Netherlands. Retirado de [http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-6230-8\\_8](http://link.springer.com/chapter/10.1007%2F978-1-4020-6230-8_8)
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-523. Retirado de [http://kivunim.huji.ac.il/courses/pdf/3/Gati,%20Krausz%20&%20Osipow%20\(1996\)%20JCP.pdf](http://kivunim.huji.ac.il/courses/pdf/3/Gati,%20Krausz%20&%20Osipow%20(1996)%20JCP.pdf)
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision-making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-523. Retirado de [http://kivunim.huji.ac.il/courses/pdf/3/Gati,%20Krausz%20&%20Osipow%20\(1996\)%20JCP.pdf](http://kivunim.huji.ac.il/courses/pdf/3/Gati,%20Krausz%20&%20Osipow%20(1996)%20JCP.pdf)
- Ginzberg, E. (1988). Toward a theory of occupational choice. *The Career Development Quarterly*, 36, 358-363. (Reprinted from the *Personnel and Guidance Journal*, April 1952, 30(8), 491-494)

- Gottfredson, G. D., & Duffy, R. D. (2008). Using a theory of vocational personalities and work environments to explore subjective well-being. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 44-59.
- Gottfredson, S. L. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in career guidance and counseling. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 71-100). San Francisco, CA: John Wiley & Sons
- Grossman, E. (2010). A construção do conceito de adolescência no ocidente. *Adolescência e Saúde*, 7(3), 47-51. Retirado de [http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe\\_artigo.asp?id=235](http://www.adolescenciaesaude.com/detalhe_artigo.asp?id=235)
- Guéguen, N. (1999). *Manual de estatística para psicólogos*. Lisboa: Climepsi Editores
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: Na international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51, 306-321. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.2003.tb00612.x/epdf>
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da orientação*. Lisboa: Instituto Piaget
- Guindon M., & Richmond, L. (2005). Practice and research in career counselling and development – 2004. *The Career Development Quarterly*, 54, 90-137. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2161-0045.2005.tb00145.x/epdf>
- Hall, G. (1911). *Adolescence: its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education*. New York: Appleton and Company.
- Heppner, M., & Heppner, P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452. doi:10.1016/S0001-8791(02)00053-2
- Herr, E., Cramer, S., & Niles, S. (2004). Career guidance and counseling through the lifespan – Systematic approaches: Book reviews. *Canadian Journal of Counselling*, 38(2), 131-132. Retirado de <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/index.php/rcc/article/view/830/556>
- Hiebert, B. (1993). Career education: a time for infusion. *Guidance and Counselling*, 8(3), 5-10. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/234589885\\_Career\\_Education\\_A\\_Time\\_for\\_Infusion](https://www.researchgate.net/publication/234589885_Career_Education_A_Time_for_Infusion)
- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology. *American Psychologist*, 51, 397-406

- Hutz, C., & Bardagir, M. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: A influência dos estilos parentais. *Psico-USF*, 11(1), 65-73. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n1/v11n1a08pdf>
- Imaginário, L. (1995). Reestruturação curricular e orientação escolar e profissional. *Noesis*, 35, 30-32. Retirado de [https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=84514](https://sigarra.up.pt/flup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=84514)
- Inhelder, B., & Piaget, J. (1976). O pensamento adolescente. In D. Leite (Trad.), *Da lógica da criança a lógica da adolescente: Ensaio sobre a construção das estruturas operatórias formais* (51-69). São Paulo: Pioneira.
- Janeiro, I., & Marques, J. (1999). Auto-estima e atitudes de planeamento e de exploração da carreira em jovens do 9º e 11º anos. *Revista Portuguesa de Psicologia*, (34), 83-97. Retirado de <https://docs.google.com/file/d/0B0LP1bS3g1daN2ZWWjZRTjkwZE0/edit>
- Kacerguis, M., & Adams, G. (1979). Erikson stage resolution: The relationship between identity and intimacy. *Journal of Youth and Adolescence*, 9(2), 117-126. doi: 10.1007/BF02087930
- Kimmel, D., & Weiner, I. (1998). *La adolescencia: Una transición del desarrollo*. Barcelona: Ariel.
- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica* (Tese de Mestrado). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8314/1/TESE.final.revista.pdf>
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção vocacional em contexto escolar: Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes* (Tese de Doutoramento). Retirado de [https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19716/4/Martina\\_K%C3%B6nigstedt\\_Final.pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/19716/4/Martina_K%C3%B6nigstedt_Final.pdf)
- Königstedt, M., & Taveira, M. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), 303-312. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n47/a03v20n47.pdf>
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30. doi: 10.1006/jado.2001.0446
- Lemos, M. (1993). *A motivação no processo de ensino/aprendizagem, em situação de aula* (Tese de Doutoramento). Retirado de [https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub\\_geral.pub\\_view?pi\\_pub\\_base\\_id=29396](https://sigarra.up.pt/fpceup/pt/pub_geral.pub_view?pi_pub_base_id=29396)
- Lerner, R., & Lerner, J. (2011). The positive development of youth: Reporto of the findings from the first seven years of the 4-H study of positive youth development. *The Revolution*

- of *Responsability*, 4, 1-22. Retirado de <https://ase.tufts.edu/iaryd/documents/4HPYDStudyWave7.pdf>
- Lourenço, O. (2005). *Psicologia de Desenvolvimento Cognitivo: Teoria, dados e implicações*. (2ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Lyons, H., & Brenner, B. (2005). A multicultural test of the theory of work adjustment: investigating the role of heterosexism and fit perceptions in the job satisfaction of lesbian, gay, and bisexual employees. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 537–54. doi: 10.1037/0022-0167.52.4.537
- Marcia, J. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychosocial developmental theory. *Cadernos de Consulta Psicológica*, (2), 23-34.
- Martins, C. (2011). *Manual de Análise de Dados Quantitativos com Recurso ao IBM SPSS: Saber Decidir, Fazer, Interpretar e Redigir*. (1.ª edição). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Martins, D., Nunes, M., & Noronha, A. (2008). Satisfação com a imagem corporal e autoconceito em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 10(2), 94-105. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v10n2/v10n2a08.pdf>
- Medeiros, T. (2013). O conceito de adolescência revisitado. In T. Medeiros (Cord.), *Adolescência: desafios e riscos* (pp. 27-46). Ponta Delgada: Letras Lavadas Edições.
- Ministério da Educação. (1991). Diário da república – I Série A, (113). Retirado de [http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto\\_lei\\_n\\_190\\_91.pdf](http://euroguidance.gov.pt/data/euroguidance/decreto_lei_n_190_91.pdf)
- Nauta, M. (2010). The development, evolution, and status of holland's theory of vocational personalities: Reflections and future directions for Counseling Psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 57(1), 11–22. doi: 10.1037/a0018213.
- Neiva, K., Abreu, M., & Ribas, T. (2004). Adolescência: facilitando a aceitação do novo esquema corporal e das novas formas de pensamento. *Revista de Psicologia da Vetor Editora*, 5(2), 56-64. Retirado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psic/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Neves, S., & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-eficácia académica (EAEA). *Psicologia*, XX(2), 45-68.
- Newman, J.L., Gray, E.A., & Fuqua, D.R. (1999). The relation of career indecision to personality dimensions of the California Psychological Inventory. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 174-187. Retirado de [http://ac.els-cdn.com/S0001879198916566/1-s2.0-S0001879198916566-main.pdf?\\_tid=a94a9dda-e7c3-11e6-8fd5-00000aacb362&acdnat=1485874002\\_4efd77f9b0027d30c1e98038be40849b](http://ac.els-cdn.com/S0001879198916566/1-s2.0-S0001879198916566-main.pdf?_tid=a94a9dda-e7c3-11e6-8fd5-00000aacb362&acdnat=1485874002_4efd77f9b0027d30c1e98038be40849b)

- Novo, R. (2005). Bem-estar e psicologia: Conceitos e propostas de avaliação. *Revista Ibero-Americana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 2(20), 183-203. Retirado de <http://repositorio.ul.pt/jspui/bitstream/10451/17844/1/2005%20BEP%20RIDEP.pdf>
- Oliveira, M. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: Uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n2/v11n2a21.pdf>
- Oliveira, M., Melo-Silva, L., & Coleta, M. (2012). Pressupostos teóricos de Super: Dados ou aplicáveis à psicologia vocacional contemporânea?. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 223-234. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902012000200009](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902012000200009)
- Organização Mundial de Saúde. (1986). Young people's health: A challenge for society. *Technical Report*, 731, 1-120. Retirado de [http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41720/1/WHO\\_TRS\\_731.pdf](http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/41720/1/WHO_TRS_731.pdf)
- Osipow, S.H. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154. Retirado de [http://ac.els-cdn.com/S0001879199917049/1-s2.0-S0001879199917049-main.pdf?\\_tid=d9c39a3e-e7c3-11e6-afc1-00000aab0f01&acdnat=1485874084\\_bf3dc10e2bfe9152e71e4dd9c141e37d](http://ac.els-cdn.com/S0001879199917049/1-s2.0-S0001879199917049-main.pdf?_tid=d9c39a3e-e7c3-11e6-afc1-00000aab0f01&acdnat=1485874084_bf3dc10e2bfe9152e71e4dd9c141e37d)
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *O Mundo da Criança*. (8ª ed., I. Soares et al, Trad.). Lisboa: Mc Graw Hill.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2010). *Desenvolvimento Humano*. (10ª ed., C. Vercesi, et al, Trad.). Porto Alegre: AMGH Editora.~
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Nova Iorque: Houghton Mifflin Company.
- Pereira, F. (1991). Autoconceito e resultados escolares na adolescência. *Análise Psicológica*, 2(IX), 145-150. Retirado de [http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1165/1/AP%209\(2\)%20145.pdf](http://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/1165/1/AP%209(2)%20145.pdf)
- Pinto, H. R. (2002). *Programas construir o futuro: Manual Técnico*. Santarém: JHM Edições.
- Pinto, H., Taveira, M., & Fernandes, M. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/26465020\\_Os\\_professores\\_e\\_o\\_desenvolvimento\\_vocacional\\_dos\\_estudantes](https://www.researchgate.net/publication/26465020_Os_professores_e_o_desenvolvimento_vocacional_dos_estudantes)
- Plant, P. (2003). The Five Swans: Educational and Vocational Guidance in the Nordic Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 85-100. Retirado de <http://download.springer.com/static/pdf/503/art%253A10.1023%252FA%253A10247040>

22790.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1023%2FA%3A1024704022790&token2=exp=1485227833~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F503%2Fart%25253A10.1023%25252FA%25253A1024704022790.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1023%252FA%253A1024704022790\*~hmac=8c5e096158bd30b5203a79ca3098fdb4e8b506b5004f42f5d77ed7039033d72

- Pocinho, M. (2011). Avaliação de um programa de educação para a carreira no ensino fundamental. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12(2), 253-265. Retirado de [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902011000200012](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902011000200012)
- Rask, K., Astedt-Kurki, P., & Laippala, P. (2002). Adolescent subjective well-being and realised values". *Journal of Advanced Nursing*, 38(3): 254-263. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2002.02175.x/full>
- Repeto, E. (2001). Following Super's Heritage: Evaluation of a career development program in Spain. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 107-120. Retirado de [http://download.springer.com/static/pdf/125/art%253A10.1023%252FA%253A1016976932178.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1023%2FA%3A1016976932178&token2=exp=1485227921~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F125%2Fart%25253A10.1023%25252FA%25253A1016976932178.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1023%252FA%253A1016976932178\\*~hmac=5e1c722172c17c459b186b6dadba0b7e96878c4b6fa1493e19b6d3ffbef488cb](http://download.springer.com/static/pdf/125/art%253A10.1023%252FA%253A1016976932178.pdf?originUrl=http%3A%2F%2Flink.springer.com%2Farticle%2F10.1023%2FA%3A1016976932178&token2=exp=1485227921~acl=%2Fstatic%2Fpdf%2F125%2Fart%25253A10.1023%25252FA%25253A1016976932178.pdf%3ForiginUrl%3Dhttp%253A%252F%252Flink.springer.com%252Farticle%252F10.1023%252FA%253A1016976932178*~hmac=5e1c722172c17c459b186b6dadba0b7e96878c4b6fa1493e19b6d3ffbef488cb)
- Roque, H., & Santos, P. (2004). Decisão vocacional e desenvolvimento da identidade. In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, & V. Ramalho (Org.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos* (pp. 120-135). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67. doi: 10.1006/ceps.1999.1020
- Salmela-Aro, K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: The 4 C's – Channeling, choice, co-agency and compensation. *Advances in Life Course Research*, 14, 63-73. doi: 10.1016/j.alcr.2009.03.003
- Santos, P.S. & Coimbra, J. (2000). Psychological Separation and Dimensions of Career Indecision in Secondary Students. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 346-362. doi: :10.1006/jvbe.2000.1719
- Savickas, M. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1,

- 49-57. Retirado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.1564&rep=rep1&type=pdf>
- Savickas, M. (2004). Um modelo para avaliação de carreira. In L. Leitão (ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-44). Coimbra: Quarteto.
- Savickas, M. (2011). The self in vocational psychology: Object, subject and project. In P. J Ahrtung, & I. M. Subich (Eds.), *Developing self in work and career: concepts, cases, and contexts* (pp. 17-33). Washington, D.C.: American Psychological Association, Press.**
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. (2003). A construção da identidade em adolescentes: Um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n1/17240.pdf>
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. (2009). Desenvolvimento da identidade em adolescentes estudantes do ensino médio. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(3), 326-333. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/47867616\\_Desenvolvimento\\_da\\_Identidade\\_em\\_Adolescentes\\_Estudantes\\_do\\_Ensino\\_Medio](https://www.researchgate.net/publication/47867616_Desenvolvimento_da_Identidade_em_Adolescentes_Estudantes_do_Ensino_Medio)
- Schoen-Ferreira, T., Aznar-Farias, M., & Silveiras, E. (2010). Adolescência através dos séculos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26(2), 227-23. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v26n2/a04v26n2.pdf>
- Schwitzgebel, E. (1999). Children's theories and the drive to explain. *Science & Education*, 8, 457-488. Retirado de <http://www.faculty.ucr.edu/~eschwitz/SchwitzPapers/ChsThs.pdf>
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. Retirado de [https://www.researchgate.net/publication/11946304\\_Positive\\_Psychology\\_An\\_Introduction](https://www.researchgate.net/publication/11946304_Positive_Psychology_An_Introduction)
- Senna, S., & Dessen, M. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 28(1), 101-108. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v28n1/13.pdf>
- Serra, A. (1986) O Inventário Clínico de Auto-conceito. *Revista de Psiquiatria*, 7(2), 67-84. Retirado de <http://rihuc.huc.min-saude.pt/bitstream/10400.4/188/1/O%20Invent%C3%A1rio%20Cl%C3%ADnico%20de%20Auto-Conceito,%20p%5B1%5D.%2067-84,%201986.pdf>

- Shavelson, R., Bolus, R. (1981). Self-concept: The interplay of theory and methods. *Journal of Educational psychology*, 74(1), 1-37. Retirado de <http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/papers/2009/P6607.pdf>
- Sifuentes, T., Dessen, M., & Oliveira, M. (2007). Desenvolvimento humano: Desafio para a compreensão das trajetórias probabilísticas. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 379-386. Retirado de <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/03.pdf>
- Simões, D. (2010). *Dificuldades de tomada de decisão de carreira no contexto da intervenção vocacional* (Tese de Mestrado). Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/13454>
- Sisto, F., & Martinelli, S. (2004). Estudo preliminar para a construção da escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ). *Interação em Psicologia*, 8(2), 181-190. Retirado de <http://revistas.ufpr.br/psicologia/article/view/3254/2614>
- Skinner, B. (1998). *Ciência do comportamento humano* (10ª ed., J. Todorov, & R. Azzi. Trad.). São Paulo: Martins Fontes.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24.
- Slater, A., & Bremner, G. (2005). *Uma introdução à psicologia desenvolvimental*. (1ª ed., J. Pinheiro, Trad.). Lisboa: Instituto Piaget.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.
- Sprinthall, N., & Collins, W. (1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. (2ª ed., C. Vieira, Trad.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. Retirado de [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9pH1DG-oN\\_0J:ibrarian.net/navon/paper/A\\_Life\\_Span\\_\\_Life\\_Space\\_Approach\\_to\\_Career\\_Develo.pdf%3Fpaperid%3D19029559+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:9pH1DG-oN_0J:ibrarian.net/navon/paper/A_Life_Span__Life_Space_Approach_to_Career_Develo.pdf%3Fpaperid%3D19029559+&cd=3&hl=pt-PT&ct=clnk&gl=pt)
- Super, D. (1995). Values: their nature, assessment, and practical use. In D. Super, B. Sverko, & C. Super (Eds.), *Life roles, values, and careers* (pp. 54-61). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development*. New York: Harper & Brothers

- Super, D. E., Osborne, W. L., Walsh, D. J., Brown, S. D. & Niles, S. J. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC. *Journal of Counseling and Development*, 71, 74-80.
- Taveira, M. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, investigação e prática*, 4(1), 173-190. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/34753/1/Interven%C3%A7%C3%A3o%20precoce%20no%20desenvolvimento%20vocacional.pdf>
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/19856>
- Taveira, M., & Campos, B. (1987). A identidade vocacional de jovens: Adaptação de uma escala (DISI-O). *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 55-67.
- Taveira, M., & Faria, L. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 29(3), 558-573. Retirado de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/10971/1/Efeito%20da%20Interven%C3%A7%C3%A3o.pdf>
- Tiedeman, D. V. (1961). Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20. doi: 10.1002/j.2164-4918.1961.tb02078.x
- Tiedeman, D., & Miller-Tiedeman, A. (1984). Career decision-making: An individualistic perspective. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 308-337). Oxford: Jossey-Bass. Retirado de <http://www.borbelytiborbors.extra.hu/ZSKF/CareerDevelopment.pdf>
- Turner, S., & Conkel, J. (2010). Evaluation of a career development: Skills intervention with adolescents living in an inner city. *Journal of Counseling & Development*, 88(4), 457-465. Retirado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.1556-6678.2010.tb00046.x/epdf>
- Vale, A. (2012). Análise do bem-estar, expectativas futuras e aspirações escolares de jovens adolescentes em fase de transição vocacional (Tese de Mestrado). Retirado de [http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3499/1/DM\\_BEM\\_ESTAR\\_AV\\_2012.pdf](http://sapiencia.ualg.pt/bitstream/10400.1/3499/1/DM_BEM_ESTAR_AV_2012.pdf)
- Valente, M. (2002). *Autoconceito em estudantes de enfermagem: Estudo da interação entre a vinculação e variáveis sócio-demográficas no autoconceito* (1.<sup>a</sup> ed.) Coimbra: Quarteto.
- Van Esbroeck, R., Tibos, K. & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18. doi:10.1007/s10775-005-2122-7

- Vondracek, F., & Fouad, N. (1994). Developmental contextualism. An integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 119-132. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.011
- Watts, A. G. (2001). Career Education for Young People: Rationale and Provision in the UK and Other European Countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-222. doi: 10.1023/A:1012231803861
- Whiston, S., & Keller, B. (2004). Expanding research concerning family influences on career development: Cultivating a number of brown spots. *The Counseling Psychologist*, 32, 612-617. doi: 10.1177/0011000004266009
- Whiston, S., Brecheisen, B., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness?. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410. doi:10.1016/S0001-8791(02)00050-7

**Anexos**

---

**Anexo 1: Escala de Avaliação de Tomada de Decisão  
Vocacional**

---

**Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional**  
**Rocha & Rodrigues da Costa, 2016**

<b>Nº:</b>	<b>Ano e Turma:</b>
<b>Idade:</b>	<b>Data de Nascimento:</b>
<b>Sexo:</b> Feminino <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/>	

Nesta escala são apresentadas afirmações que se relacionam com o modo como, normalmente, as pessoas pensam sobre os seus projetos vocacionais, auxiliando-as no seu processo de tomada de decisão.

Tendo em conta cada uma delas, deverá refletir o quanto esta se relaciona com o seu modo de pensar, sendo que não existem respostas corretas ou erradas.

Para isso, leia, cuidadosamente, cada uma das afirmações e assinale com uma cruz (X) as suas respostas.

Por favor, assegure-se que responde a todas as afirmações, assinalando uma única resposta para cada uma delas.

<b>Legenda</b>
<b>A – Exatamente como eu</b>
<b>B – Como eu</b>
<b>C – Diferente de mim</b>
<b>D – Completamente diferente de mim</b>

Item	A	B	C	D
1. Penso que é importante refletir sobre o meu percurso escolar para escolher uma área ou profissão.				
2. Julgo que é importante contactar profissionais inseridos na(s) minha(s) área(s) de interesse profissional.				
3. Já tomei a decisão sobre a profissão que quero exercer no futuro e sei o que fazer para que isso aconteça.				
4. Estou interessado(a) numa área profissional, todavia não apresento as competências e capacidades que correspondam aos seus requisitos.				
5. Preciso de mais informações sobre as áreas e os cursos existentes para tomar a minha decisão vocacional.				

6. Apesar de saber o que quero seguir, ainda necessito de mais informação para conseguir tomar a minha decisão.				
7. Respeito sempre a vontade dos outros (pais, amigos, professores), esquecendo os meus interesses.				
8. Sinto-me motivado(a) para tomar a minha decisão vocacional.				
9. Estou ciente sobre o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões.				
10. Preciso de me conhecer melhor para tomar uma decisão.				
11. Informe-me sobre as oportunidades de trabalho que se relacionam com a minha área de interesse.				
12. Mudo várias vezes de opinião, pois estou interessado(a) em várias áreas profissionais, não conseguindo abdicar de nenhuma.				
13. Imagino-me a desempenhar as diferentes profissões que considero do meu interesse.				
14. Estou bem informado(a) sobre as profissões existentes.				
15. Considero que não é relevante escolher uma área de estudo ou de trabalho.				
16. Torna-se difícil tomar uma decisão vocacional, quando as minhas expectativas escolares e profissionais não correspondem às da minha família.				
17. Optar por uma área profissional é, para mim, um compromisso para toda a vida.				
18. Apenas me dedico às disciplinas que penso serem essenciais para a profissão que quero exercer.				
19. Para tomar uma decisão vocacional sobre o meu futuro considero importante frequentar um programa de orientação vocacional.				
20. A profissão que me interessa apresenta características que me aborrecem.				
21. Para mim, torna-se fácil tomar uma decisão, porque conheço muito bem as minhas competências pessoais.				
22. Gostaria de saber mais sobre as profissões e o mundo do trabalho.				
23. Estou confuso(a), porque não consigo relacionar a informação sobre os meus interesses e competências pessoais com a que tenho sobre as áreas profissionais.				

Obrigado pela sua colaboração!

## **Anexo 2: Programa *Projetando o Meu Futuro***

---

## Projetando o Meu Futuro

Tema	Introdução				
Sessão	Objetivos	Planificação da Sessão	Atividades	Intervenientes	Semana
1 Reunião	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o conceito e o programa de orientação vocacional.</li> <li>• Explicar os principais pressupostos teóricos e os objetivos de avaliação e intervenção.</li> <li>• Obter as autorizações necessárias.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da psicóloga</li> <li>• Definição de orientação vocacional</li> <li>• Apresentação do programa</li> <li>• Assinatura do Consentimento Informado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação Vocacional: Apresentação em PowerPoint</li> <li>• Consentimento Informado</li> </ul>	Encarregados de Educação	04/04 a 08/04

Tema	Projeto Vocacional				
Sessão	Objetivos	Planificação da Sessão	Atividades	Intervenientes	Semana
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fomentar o estabelecimento de uma relação positiva entre o psicólogo e o grupo.</li> <li>• Motivar para a coesão e participação do grupo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da psicóloga</li> <li>• Pré-teste: “<i>Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional</i>”</li> <li>• Definição de orientação vocacional</li> <li>• Assinatura do contrato</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de apresentação da Psicóloga</li> <li>• Administração da “<i>Escala de Avaliação da</i>”</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	11/04 a 15/04

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Averiguar e clarificar as expectativas relativamente ao processo de intervenção.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento questionário sociodemográfico</li> <li>• Dinâmica de grupo: Apresentação dos alunos</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<p><i>Tomada de Decisão Vocacional</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Orientação Vocacional: Apresentação em PowerPoint</li> <li>• Contrato</li> <li>• Questionário sociodemográfico</li> <li>• “Descobre-me!”</li> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>		
<b>Tema</b>	<b>Exploração do “Eu”</b>				
<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Planificação da Sessão</b>	<b>Atividades</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Semana</b>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consciencializar o grupo para a importância do autoconhecimento.</li> <li>• Promover o desenvolvimento pessoal, no processo de tomada de decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento da ficha de identificação do aluno</li> <li>• Dinâmica de grupo: Autoconhecimento e Heteroconhecimento</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ficha de identificação do aluno</li> <li>• “A Roleta Curiosa”</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	18/04 a 22/04

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover o autoconhecimento e o heteroconhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>		
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar as capacidades (aptidões) cognitivas como promoção do autoconhecimento;</li> <li>• Promover o desenvolvimento pessoal, no processo de tomada de decisão;</li> <li>• Promover o autoconhecimento e o heteroconhecimento.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo da sessão anterior.</li> <li>• BPRD – Raciocínio Numérico, Raciocínio Verbal e Raciocínio Abstrato</li> <li>• Dinâmica de grupo: Autoconhecimento e Heteroconhecimento</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• BPRD (RN/RV/RA)</li> <li>• “Bazar Mágico”</li> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	25/04 a 29/04
<b>Tema</b>	<b>O “Eu” na Exploração do Contexto Profissional</b>				
<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Planificação da Sessão</b>	<b>Atividades</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Semana</b>
5	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolver capacidade de pesquisa no âmbito do contexto profissional.</li> <li>• Promover o conhecimento sobre o sistema educativo.</li> <li>• Apresentar as oportunidades oferecidas após o 9.º ano de escolaridade.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo da sessão anterior.</li> <li>• Exploração e debate sobre a organização do sistema de ensino português e as ofertas formativas para o ano letivo 2016/2017.</li> <li>• Apresentação de sites sobre as profissões</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oferta Formativa: Apresentação PowerPoint</li> <li>• Valores Profissionais: Apresentação PowerPoint</li> <li>• “Quiz dos Valores”</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	02/05 a 06/05

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levar os alunos a estabelecerem ligações entre o seu projeto de vida e as oportunidades de formação.</li> <li>• Clarificar o conceito de valores profissionais.</li> <li>• Conhecer alguns dos valores existentes.</li> <li>• Identificar e refletir sobre a importância dos valores na escolha da profissão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definição do conceito de valor profissional</li> <li>• Dinâmica de grupo: Valores Profissionais</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>		
6	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aferir os interesses escolares e vocacionais dos alunos.</li> <li>• Explorar as preferências profissionais.</li> <li>• Proporcionar o contacto do grupo com o leque de áreas escolares e profissionais existentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo da sessão anterior.</li> <li>• Administração e cotação do Inventário de Preferências Profissionais – IPP</li> <li>• Avaliação da sessão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventário de Preferências Profissionais – IPP</li> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	09/05 a 13/05
7	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar as preferências profissionais.</li> <li>• Responsabilizar para o processo de tomada de decisão;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo da sessão anterior.</li> <li>• Apreciação dos resultados do IPP: Preenchimento de uma ficha</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação PowerPoint</li> <li>• “IPP – Resultados”</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	16/05 a 20/05

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Explorar crenças associadas ao contexto laboral;</li> <li>• Desenvolver o espírito crítico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinâmica de grupo: Profissões e o contexto laboral</li> <li>• Avaliação da sessão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “(Des) Confusidor”</li> <li>• Questionário de avaliação da sessão</li> </ul>		
<b>Tema</b>	<b>O “Eu” na Exploração da Decisão</b>				
<b>Sessão</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Planificação da Sessão</b>	<b>Atividades</b>	<b>Intervenientes</b>	<b>Semana</b>
8	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promover a capacidade de tomada de decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resumo das atividades realizadas ao longo das várias sessões.</li> <li>• Pós-teste: “<i>Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional</i>”</li> <li>• Dinâmica de grupo: Exploração da opinião acerca do programa</li> <li>• Avaliação do programa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Administração da “<i>Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional</i>”</li> <li>• “Opiniões no ar... conclusões na terra!”</li> <li>• Questionário de avaliação do programa</li> </ul>	Alunos do 9.º ano de escolaridade	23/05 a 27/05

Tema	Conclusão				
Sessão	Objetivos	Planificação da Sessão	Atividades	Intervenientes	Semana
<p><b>9</b> <b>Reunião</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentar o trabalho desenvolvido.</li> <li>• Dar a conhecer a oferta formativa atual.</li> <li>• Implicar os encarregados de educação no processo de tomada de decisão dos seus educandos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação da oferta formativa para o ano letivo 2016/2017</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação PowerPoint</li> </ul>	<p>Encarregados de Educação</p>	<p>30/05 a 03/06</p>

## **Anexo 3: Questionário Sociodemográfico**

---



## QUESTIONÁRIO SOCIODEMOGRÁFICO

As vivências pessoais e escolares influenciam a tomada de decisão vocacional!

Ao preencheres este questionário vais ter a oportunidade de relembrar e refletir sobre muitas delas. Assim, responde, conscientemente, a todas as questões, sabendo que não existem respostas certas ou erradas.

### Identificação

1.1. Código: \_\_\_\_\_

1.2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 1.3. Idade: \_\_\_\_\_ anos

1.4. Escola \_\_\_\_\_

1.5. Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ 1.6. Turma \_\_\_\_\_

### Dados Sociodemográficos

2.1. Qual a profissão do teu pai? \_\_\_\_\_

2.2. Quais as habilitações académicas do teu pai? \_\_\_\_\_

2.3. Identificaste com a profissão do teu pai? Porquê? \_\_\_\_\_

2.4. Qual a profissão da tua mãe? \_\_\_\_\_

2.5. Quais as habilitações académicas da tua mãe? \_\_\_\_\_

2.6. Identificaste com a profissão da tua mãe? Porquê? \_\_\_\_\_

2.7. Número de irmãos \_\_\_\_\_ Estuda(m)? Não € Sim € Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

### Antecedentes Escolares

3.1. Idade de entrada em cada ciclo:

Ensino	Idade de Entrada
Jardim de Infância	_____
1.º Ciclo (1.º ao 4.º ano)	_____
2.º Ciclo (5.º ao 6.º ano)	_____
3.º Ciclo (7.º ao 9.º ano)	_____

3.2. Já reprovaste? Não € Sim € Em que ano(s)? \_\_\_\_\_

3.3. Resultados escolares:

Disciplinas	Ano de Escolaridade				
	7.º ano	8.º ano	9.º ano		
	3.º Período	3.º Período	1.º Período	2.º Período	3.º Período
Português					
Inglês					
Francês					
História					
Geografia					
Matemática					
Físico-Química					
Ciências Naturais					
Educação Visual					
Educação Física					
TIC					

3.4. O que gostas mais de estudar na escola? \_\_\_\_\_

3.5. Onde tens mais dificuldades? \_\_\_\_\_

3.6. Consideras-te um(a) aluno(a):

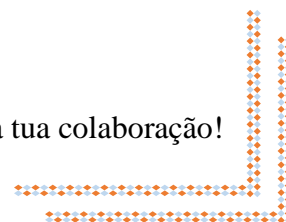
Muito Bom/Boa € Bom/Boa € Médio(a) € Fraco(a) €

Porquê? \_\_\_\_\_

3.7. Gostarias de continuar a estudar? Não € Sim €

3.8. Se respondeste sim, o que gostarias de estudar? \_\_\_\_\_

Obrigado pela tua colaboração!



## **Anexo 4: Questionário de Avaliação do Programa**



## AVALIAÇÃO DO PROGRAMA

Nome: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

Avaliação Global	1 Mau	2 Insuficiente	3 Suficiente	4 Bom	5 Muito Bom
Sugestões:					

Obrigado pela tua colaboração!

## **Anexo 5: Exemplo de Atividades Realizadas no Programa**

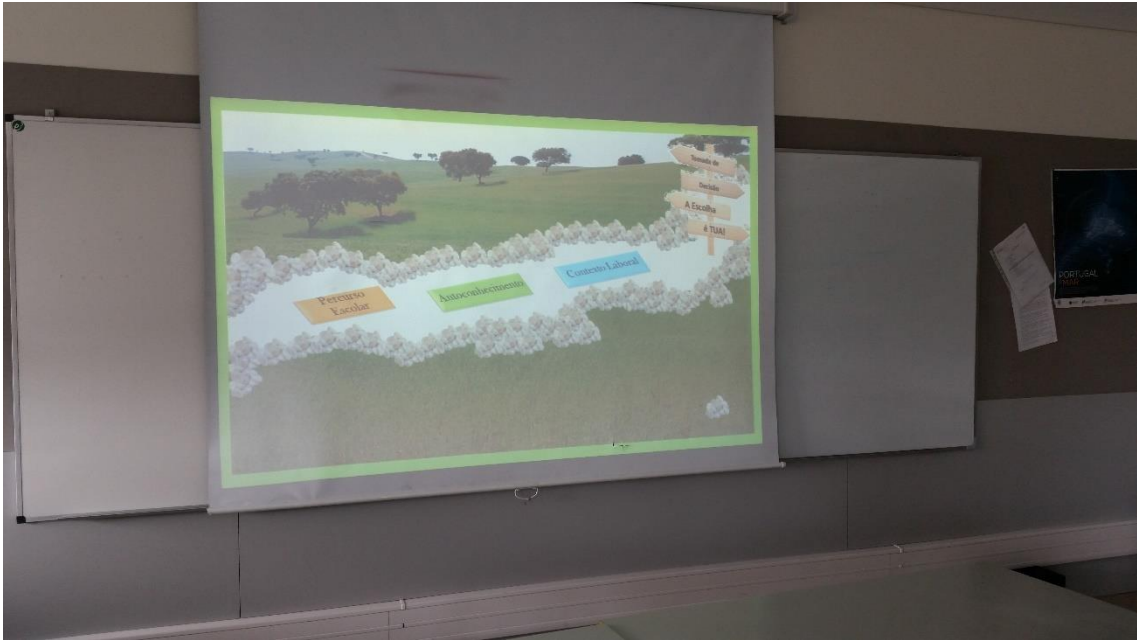
---

## Sessão 2: Dinâmica de Apresentação da Psicóloga



## Sessão 2: Apresentação do Conceito de Orientação Vocacional e do Programa



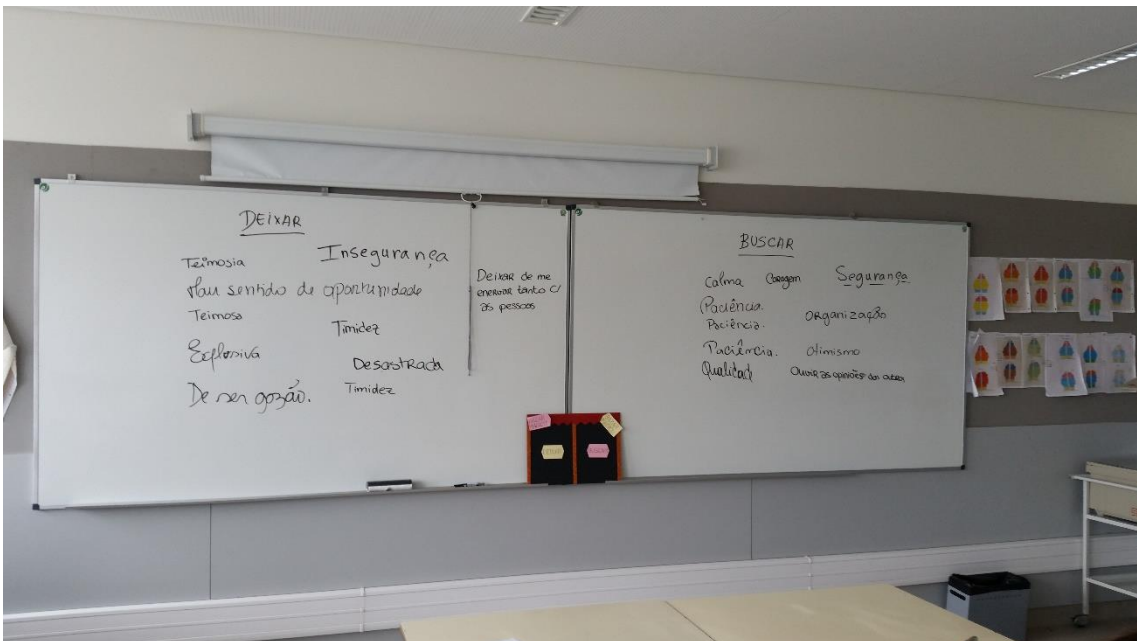


Sessão 3: “A Roleta Curiosa” – Dinâmica de Grupo de Auto e Heteroconhecimento

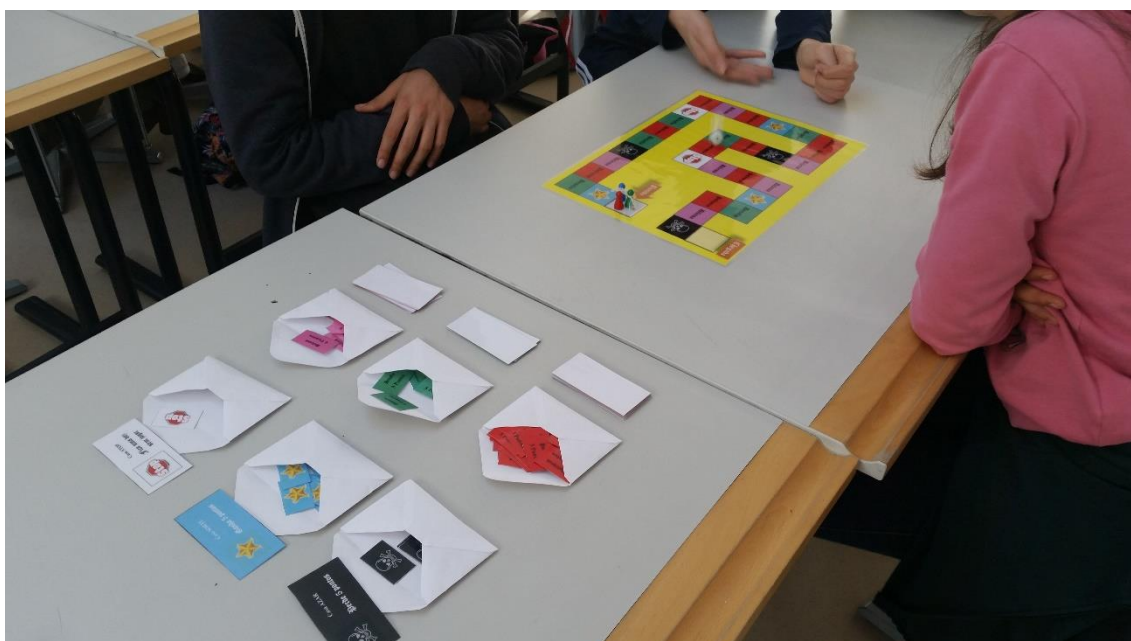




#### Sessão 4: "Bazar Mágico" – Dinâmica de Grupo de Auto e Heteroconhecimento



Sessão 7: “(Des)Confusiador” – Dinâmica de Grupo sobre as Profissões e o Contexto Laboral





## **Anexo 6: Parecer da Comissão de Ética**

---



Universidade Fernando Pessoa  
www.ufp.pt

Das conhecimentos à  
aluno e orientado(a).  
Gomes  
01/04/2016

Exma. Senhora  
Prof. Doutora Inês Gomes  
Diretora da FCHS

Porto, 29 de Março de 2016

Exma. Senhora Prof. Doutora,

A Comissão de Ética, depois de apreciado o projeto de dissertação em Psicologia Clínica e da Saúde, de Diana Isabel Oliveira Rocha, intitulado "Avaliação da eficácia de um programa de orientação vocacional no 9º ano de escolaridade num Agrupamento de Escolas do Grande Porto", considera nada haver a opor ao mesmo, desde que sejam salvaguardados os seguintes elementos:

- Após o último momento de avaliação seja eliminada qualquer forma que permita a identificação dos participantes.
- Para garantir a voluntariedade de participação dos alunos, o grupo controlo seja selecionado a partir da lista de inscritos. Caso tal não seja possível devido a outros factores (por exemplo, um número insuficiente de alunos), deverá ser procurado o assentimento dos alunos antes de se entrar em contacto com os respectivos encarregados de educação.
- Seja obtido um segundo consentimento informado dos encarregados de educação dos alunos que fazem parte do grupo de comparação.

Com os melhores cumprimentos.

A Presidente da  
Comissão de Ética da UFP

  
Teresa Martinho Toldy



Fundação Ensino e Cultura "Fernando Pessoa"

4015, 301 301 401 - Rua Camões n.º 28 - Comunidade do Populo - Vila Verde de Rana

93101010 - | Faculdade de Ciências Humanas e Sociais | | Faculdade de Ciências e Tecnologia | Praça 9 de Abril, 349 - 4249-004 Porto-Portugal - T +351 22 507 1300 - F +351 22 550 6269 - geral@ufp.pt

| Faculdade de Ciências da Saúde | | Escola Superior de Saúde | R. Carlos da Maia, 296 - 4200-150 Porto - Portugal - T +351 22 507 4610 - F +351 22 507 4617 - R. Delfim Maia, 334 - 4200-251 Po.30 - Portugal

T +351 22 326 6371 - geral@vsaude@ufp.pt | UNIDADE de Porto de Lima - Casa da Garrida - R. Conde de Balsemão - 4990-076 Porto de Lima Portugal - T +351 256 741 626 - F +351 256 741 412 - geral@alma@ufp.pt

**Anexo 7: Pedido de Autorização de Participação no  
Programa**

---

## PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou estudante do 2.º ciclo de estudos de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Fernando Pessoa e, no âmbito da Dissertação de Mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo avaliar a eficácia de um programa de Orientação Vocacional no 9.º ano de escolaridade.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, no Agrupamento de Escolas de Ovar, tendo já sido autorizada pela Direção do mesmo.

Para o seu desenvolvimento, será necessário proceder à dinamização de sessões em grupo onde serão realizadas atividades que pretendem potenciar a capacidade de reflexão dos intervenientes, proporcionando-lhes um envolvimento consciente no seu processo de exploração vocacional, assim como é pretendido que cada aluno adquira e/ou aperfeiçoe as estratégias relacionadas com o processo de tomada de decisão.

Para o efeito, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar na dinamização do programa em questão, que acontecerá uma vez por semana, na Escola Secundária José Macedo Fragateiro.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a confidencialidade dos participantes.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Desta forma, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora  
(Diana Rocha)

---

Eu, \_\_\_\_\_ Encarregado de Educação do aluno \_\_\_\_\_, da Escola Secundária José Macedo Fragateiro, autorizo a participação do meu educando na implementação do Programa de Promoção de Orientação Vocacional.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2016

---

(Assinatura do Encarregado de Educação)

## **Anexo 8: Declaração de Consentimento Informado**

# DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO INFORMADO

## *Designação do Estudo*

Avaliação da Eficácia de um Programa de Orientação Vocacional no 9.º ano de  
Escolaridade no Agrupamento de Escolas de Ovar

**Eu, abaixo-assinado (nome completo)** \_\_\_\_\_

**responsável pelo participante no projeto (nome completo)** \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_, compreendi a explicação que me foi fornecida acerca da sua participação na investigação que se tenciona realizar, bem como do estudo em que será incluído. Foi-me dada oportunidade de fazer as perguntas que julguei necessárias, e de todas obtive resposta satisfatória.

Tomei conhecimento de que a informação ou explicação que me foi prestada versou os objectivos e os métodos. Além disso, foi-me afirmado que tenho o direito de recusar a todo o tempo a sua participação no estudo, sem que isso possa ter como efeito qualquer prejuízo pessoal.

Consinto ainda, a possibilidade de consulta dos registos de avaliação do aluno, relativamente ao 3.º período.

Foi-me ainda assegurado que os registos em suporte papel e/ou digital (sonoro e de imagem) serão confidenciais e utilizados única e exclusivamente para o estudo em causa, sendo guardados em local seguro durante a pesquisa e destruídos após a sua conclusão.

Por isso, consinto em participar no estudo em causa.

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/20\_\_

**Assinatura do Responsável pelo participante no projeto:** \_\_\_\_\_

O Investigador responsável:

**Nome:** Diana Isabel Oliveira Rocha

**Assinatura:**

**Anexo 9: Esclarecimento aos Encarregados de  
Educação**

---

## ESCLARECIMENTO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. Encarregado de Educação

Sou estudante do 2.º ciclo de estudos de Psicologia Clínica e da Saúde na Universidade Fernando Pessoa e, no âmbito da Dissertação de Mestrado, realizarei uma investigação que tem por objetivo avaliar as estratégias adotadas, por cada aluno, no processo de tomada de decisão vocacional.

A investigação será desenvolvida durante o presente ano letivo, no Agrupamento de Escolas de Ovar, tendo já sido autorizada pela Direção do mesmo.

Para o seu desenvolvimento, será necessário proceder à administração da Escala de Avaliação da Tomada de Decisão Vocacional de Rocha e Rodrigues da Costa (2016), como o propósito de analisar o modo como, normalmente, as pessoas pensam sobre os seus projetos vocacionais, auxiliando-as no seu processo de tomada de decisão.

Assim a avaliação dividir-se-á em dois momentos distintos, sendo um no início do 3.º período e outro no término do mesmo.

Para o efeito, venho por este meio solicitar a sua autorização para que o seu educando possa participar na avaliação em questão, que acontecerá na Escola Secundária José Macedo Fragateiro.

Saliento que os dados recolhidos serão usados exclusivamente como materiais de trabalho, estando garantida a confidencialidade dos participantes.

Manifesto, ainda, a minha inteira disponibilidade para prestar qualquer esclarecimento que considere necessário.

Desta forma, subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

A Investigadora  
(Diana Rocha)

---

