



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

**Estudo do resultado de uma intervenção no
desenvolvimento vocacional de adolescentes.**

Elsa Cristina Azinheira Correia

Orientação: Prof. Doutor Paulo Cardoso

Mestrado em PSICOLOGIA

Área de especialização: *Psicologia da Educação*

Dissertação

Évora, 2016



UNIVERSIDADE DE ÉVORA
ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia da Educação

**Estudo do resultado de uma intervenção no desenvolvimento
vocacional de adolescentes.**

Elsa Cristina Azinheira Correia

Orientador:
Prof. Doutor Paulo Cardoso

Janeiro de 2016

Agradecimentos

Antes de apresentar o trabalho que desenvolvi, quero começar por referir que quando comecei a planear esta tese me encontrava no meu estágio curricular, e por isso, numa fase em que a vontade de me confrontar com a prática e de abdicar, por momentos, da teoria constantemente analisada durante os quatro anos precedentes, era enorme. Era tanta a paixão que sentia pelo contacto diário com a prática na escola onde me encontrava, que não sentia que fizesse qualquer sentido, voltar a ler artigos, livros, teses...

Para quê estar eu a perder horas e horas a focar-me, prioritariamente, num tema (Orientação Vocacional), descurando todas as restantes problemáticas que me rodeavam? Não seria isto uma perda de tempo? Quantos alunos não estariam a perder a minha atenção, focada nos seus problemas, para que eu fizesse esta tese? Estas eram as questões que, diariamente, me faziam pôr em causa todo este trabalho.

Porém, um dia, quase por acaso, tive o prazer de falar com uma grande profissional de psicologia, a Professora Doutora Maria Madalena Melo, que sem se aperceber, me mostrou a importância de um projeto de dissertação. Sei que a Professora Doutora Maria Madalena nunca se apercebeu que estava a falar para mim, porque o nosso foco seria ajudar uma outra colega. Contudo, hoje quero dizer-lhe que as suas palavras me marcaram, de forma bastante positiva, professora. Fizeram-me perceber que, ao fazer um projeto de mestrado, não conseguimos abranger um grande número de indivíduos, dada a nossa reduzida experiência em investigação. Mas, se nos dedicarmos ao mesmo, com o máximo de empenho, estaremos, com toda a certeza, a permitir que muitos mais jovens possam usufruir, futuramente, dos resultados obtidos. Obrigada professora, foi sem dúvida, após a conversa que tivemos, que ganhei uma nova motivação para seguir em frente com esta tese, tendo a certeza de que tudo faria para que esta ajudasse o maior número possível de jovens a usufruir de Programas de Orientação Vocacional mais adaptados às suas características pessoais e contextuais.

Após o primeiro agradecimento, pela força transmitida, passo agora para os agradecimentos aos que mais contribuíram para todo este percurso. Começo, claro, pela minha família, pois sem a mesma jamais teria conseguido chegar até aqui: À minha mãe, que me apoiou diariamente a todos os níveis, quero agradecer-lhe pois sem ela jamais tinha sido possível ultrapassar esta meta. Ao meu pai, apesar de este já não se encontrar entre nós, quero deixar o meu profundo agradecimento, pois nos dias difíceis, foi muitas vezes a memória do seu esforço para me trazer até aqui e do orgulho que sei que teria ao

ver-me acabar esta etapa, que me deu forças para continuar. À minha irmã, um grande pedido de desculpas pelas vezes que não consegui estar presente e um muito obrigada pelas refilisses que algumas vezes aturou por eu andar extremamente cansada. Agora já passo a ter mais tempo e hei-de compensar-te, pirralha. À minha avó Joaquina, um grande obrigada por me ensinado a ser o que sou. Foram a sua doçura e dedicação, que fizeram de mim uma pessoa mais sensível, algo que bastante falta faz nesta profissão, em que tanto me revejo. Por fim, e não menos importante, um grande obrigada à minha avó Custódia e à minha madrinha por todo o apoio que me deram ao longo deste processo.

Finalizados os agradecimentos à família, segue-se o orientador: Ao Prof. Doutor Paulo Cardoso, um grande obrigado pela ajuda nos momentos em que me senti mais perdida, pelas chamadas de atenção quando divagava e precisava de me concentrar mais em acabar determinados pontos do projeto... Sem a possibilidade que me deu de poder acompanhar de perto as suas investigações e de usufruir do seu enorme conhecimento em Orientação Vocacional, jamais seria possível terminar este projeto. Muito obrigada professor.

Agora, um outro agradecimento muito especial: Ao meu namorado, um muito obrigado por tudo. Sabes que sem ti também nada seria possível, Luís. Foram horas e horas a aturar-me e a mostrar-me que tinha sempre que seguir em frente e que ficar a meio não poderia jamais ser o caminho. Foram anos complicados, mas com a tua ajuda, tudo foi mais fácil. Espero ter-te sempre a meu lado. Muito obrigada.

Passando agora para os amigos, antes de todos os restantes, tenho, sem qualquer dúvida, que agradecer à pessoa que mais me apoiou em todo o meu percurso escolar. A ti Ritinha. Sem ti, tudo teria sido bem mais complicado, com toda a certeza. Muito, muito obrigada. Desde que comecei o meu percurso universitário que foste o meu grande apoio. Que seria de mim sem alguém que pudesse ser os meus olhos, ouvidos...? Um muito obrigada por todos os minutos que tiraste do teu tempo para me ajudar a mim, pelas noites que perdeste a fazer trabalhos comigo, quando os poderias ter feito durante o dia, mas preferias fazer comigo e esperar... Sabes que tens parte deste mérito.

Já está a ficar muito extenso este agradecimento, mas quem me conhece, sabe que não o conseguiria fazer de outra forma: Um grande obrigado também a todos os amigos/as que me apoiaram a cada dia e me mostraram sempre que com esforço e dedicação tudo se consegue. Não querendo ser injusta para ninguém, porque todos sabem o quão importantes foram, deixo apenas um agradecimento especial aos três rapazes que mais tempo perderam a auxiliar-me e que não poderia mesmo deixar de referir: Ao André, um

muito obrigada pela paciência para os momentos em que já não sabia para que lado me virar com as análises estatísticas, e pelo apoio incondicional nas horas em que achava que nada mais ia resultar; ao Ricardo um obrigada especial, não só pelas suas contribuições preciosas, saberás do que falo, mas também pelo apoio em momentos complicados. Embora a reclamar, tiveste sempre uma palavra de apoio para mim, e isso foi essencial; e ao Eduardo, um agradecimento especial pelas suas doces palavras quando ambos andávamos cansados e nos retirávamos para relaxar, e pela pelas dicas essenciais à conclusão do trabalho. Adoro-vos a todos.

À Doutora. Cristina do Rosário, um enorme obrigado também, pela sua disponibilidade e pela paciência para me guiar com a análise quantitativa dos dados, que tão bem me explicou. Sem a sua ajuda, não teria, com toda a certeza, conseguido focar o meu pensamento no essencial para perder o menos tempo possível com pormenores que só a sua experiência foi capaz de me mostrar. ... Um muito, muito obrigada.

Por fim, e não menos importante, um grande obrigada à Direção da Escola Conde de Vilalva por me ter permitido aplicar lá o meu Programa, aos diretores de turma envolvidos, pelas horas que me despenderam para trabalhar com os seus “meninos”, e um muito obrigada aos maravilhosos alunos que participaram neste estudo, tornando-o possível. Quanto aos alunos, quero que todos saibam que, para além de vos estar grata por me terem permitido aplicar este programa, vos estou também eternamente grata por todos os momentos de alegria e partilha que me permitiram, pelas vezes sem conta em que me perguntavam, se estava tudo a correr bem, pelas vossas doces palavras que me enchiam de vontade de voltar na semana seguinte... É gratificante saber que, para além do vosso contributo para este projeto, guardo também grandes amizades e trocas de experiências que fizeram com que esta recolha de informação se tornasse num enorme gosto e não numa obrigação. Recordo-me com muito carinho de cada sorriso vosso, de cada olhar, de cada reclamação. Todos vocês ganharam um espacinho no meu coração. Obrigada pelo carinho e amabilidade com que me trataram e por me terem ajudado a sentir parte do vosso percurso escolar.

Por fim, uma palavra final, para que, nunca se esqueçam, que se eu cheguei até aqui, o devo a cada um de vocês. Um muito, muito obrigada a todos, e peço que, mesmo os que não referi, não sintam que não tiveram importância, porque haveria muito mais gente a quem gostaria de agradecer, mas o espaço já não o permite.

**Estudo do resultado de uma intervenção no desenvolvimento
vocacional de adolescentes**

Resumo

O presente estudo surge da necessidade de garantir a qualidade das intervenções de aconselhamento de carreira, provenientes da reestruturação provocada pelo atual contexto de imprevisibilidade vocacional. Especificamente, visa a validação da eficácia do aconselhamento de carreira baseado no Programa “*A minha história de Carreira*” (MHC: Savickas & Hartung, 2012) no trabalho com alunos do 9º ano de escolaridade. O estudo está dividido em dois momentos, um baseado numa metodologia quási-experimental, que teve como objetivo avaliar se a MHC é eficaz no desenvolvimento vocacional dos alunos em três níveis: certeza vocacional, auto-eficácia face à tomada de decisão de carreira, e maturidade na carreira (74 alunos); e um segundo estudo qualitativo que visa analisar a perceção dos participantes (14 alunos) sobre a sua experiência com a MHC. Os resultados obtidos apontam para a eficácia da MHC no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, na medida em que das 3 hipóteses colocadas, 2 são corroboradas, aumentando os níveis de maturidade na carreira dos alunos, e a sua autoeficácia face à tomada de decisão de carreira. Os participantes dos grupos focais relataram a utilidade de MHC, bem como seus benefícios, que incluem, na sua opinião, um sentido de direção, informação, e uma melhoria do seu autoconhecimento.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional, intervenção narrativa, construção de carreira, adolescência.

Study from the result of vocational development intervention in adolescents

Abstract

The present study arises from the need to ensure the quality of Career Counseling interventions, from the restructuring caused by the current context of the vocations unpredictability. Specifically, it aims at the effectiveness validation of the career counseling based on the Program “*My Career Story*” (MCS: Savickas & Hartung, 2012) working with 9^ograde students. The study is divided in two moments, one based on a quasi-experimental methodology, that had as objective to evaluate if the MCS is effective in the vocational development of students at three levels: vocational certain, self-efficacy face to making vocational decisions, career and maturity in career, (74 students); and a second qualitative study that aims to analyze the perceiving of participants (14 students) about their experience with MCS. The results obtained point to the effectiveness of the MCS in the vocational development of adolescents, insofar as raised 3 hypotheses, 2 are corroborated, increasing the levels of maturity in the career of the students and their self-efficacy face to the career decisions. Focus group participants reported the usefulness of MCS, as well as his benefits that include, in their point of view, a sense of direction, information, and an improvement in their self-knowledge.

Keywords: Vocational development, narrative intervention, career construction, adolescence.

Índice

Introdução	1
Parte I – Enquadramento Teórico	4
Capítulo 1: Orientação Vocacional.....	5
1. Evolução histórica das Teorias de Orientação Vocacional.....	5
1.1. Desafios impostos à Orientação Vocacional do Século XXI	7
1.2. A abordagem construtivista de carreira: Emergência de um novo paradigma.....	8
1.2.1. Teoria da Construção de Carreira (TCC).....	9
1.2.1.1. A dinâmica do self na Teoria de construção de carreira	12
1.2.1.2. Aconselhamento na Perspetiva de Construção de Carreira.....	13
1.2.1.2.1.A Minha História de Carreira (MHC)	15
1.3. A eficácia das práticas de Aconselhamento de carreira em grupo.....	16
1.4. A importância da Orientação Vocacional na transição para o ensino secundário.....	16
Capítulo 2: Orientação vocacional na adolescência.....	18
2. Adolescência.....	18
2.1. Desenvolvimento vocacional na adolescência.....	18
2.2. Exploração na carreira.....	20
2.3. Papel da Orientação Vocacional no processo de escolha Vocacional do Adolescente.....	20
Parte II – Estudo Empírico	23
1. Objetivos e Questões de Investigação	24
2. Método.....	25
2.1. Participantes.....	25
2.2. Instrumentos	25
3. Procedimentos de recolha e análise de dados.....	29
3.1. Dados Quantitativos	30
3.1.1. Aplicação do Pré-Teste.....	30
3.1.2. Aplicação do Pós-Teste	31
3.1.3. Aplicação do Programa MHC	32
3.2. Dados Qualitativos.....	35

3.2.1. Desenvolvimento da Entrevista de Grupo Focal	35
4. Resultados.....	38
4.1. Análise dos dados quantitativos.....	38
4.1.1. Estudo das características psicométricas dos instrumentos.....	38
4.1.2. Estudo do resultado da Intervenção Quantitativa.....	39
4.2. Análise dos dados qualitativos	43
4.3 Resultado da Intervenção Qualitativa	44
5. Discussão Global e Conclusões	48
5.1. Limitações do estudo	52
5.2. Implicações para a investigação e a prática	53
Referências	56
Anexos.....	64
Anexo I: Termo de Consentimento Informado para a Direção da Escola Conde de Vilalva.....	65
Anexo II: Termo de Consentimento Informado para os alunos que participaram nos grupos focais	66
Anexo III: Termo de Consentimento Informado para os Encarregados de Educação dos alunos que participaram nos grupos focais.....	67

Índice de Tabelas

Tabela 1: Diferenças entre a média dos resultados na escala total e subescalas das variáveis critério.	40
Tabela 2: Estudo da eficácia da MHC nas variáveis critério.....	42
Tabela 3: Categorias, subcategorias e frequências de resposta aos grupos focais.	45

Introdução

As carreiras profissionais do século XXI têm sido caracterizadas, maioritariamente, por uma constante instabilidade a nível de futuro (Barros, 2010). Muitos dos empregos que no século anterior eram vistos como certos para toda a vida, tornaram-se incertos e o ideal de emprego, que gerava conforto e estabilidade, está a desaparecer (Savickas, 2007, citado por Di Fabio & Maree, 2011). De acordo com estas mudanças contextuais, vários são os autores que afirmam que a Psicologia Vocacional tem que reajustar as suas teorias, de modo a fornecer um maior apoio aos jovens, que precisam ainda mais de amparo num contexto de insegurança a nível das suas carreiras profissionais (Blustein, 2008; Schultheiss & Esbroeck, 2009). Como tal, para que um modelo possa servir de referencial para a prática em Intervenção Vocacional, na atual conjuntura, este terá que ter em conta as várias transições enfrentadas pelos indivíduos ao longo da sua vida, tendo, por isso, que os capacitar com estratégias que lhes permitam responder de forma eficaz aos novos desafios do novo mundo do trabalho (Savickas, 2013; Savickas et al., 2009; Super, 1990).

Focados nesta nova realidade, os psicólogos, enquanto profissionais da Intervenção Vocacional, precisam de modelos teóricos e ferramentas de trabalho que tomem em consideração estas mudanças sociais e as suas influências nos comportamentos vocacionais (Super, 1990). O desenvolvimento vocacional passa, por isso, a ser encarado como um processo contínuo que se inicia na infância, e não como circunscrito a períodos específicos de decisões pontuais. Neste contexto, também a noção de carreira assume novos significados, deixando de estar apenas associada ao domínio da profissão e do emprego, para passar a designar um processo pessoal de aprendizagem e mudanças frequentes, de carácter não-linear, que envolve todos os domínios da vida dos indivíduos, e que os acompanha ao longo de todo o seu ciclo vital (Savickas, 2008). Por sua vez, a orientação vocacional assume-se como um domínio de atuação de importância relevante, que tem como principal objetivo facilitar o desenvolvimento da identidade e a construção de percursos de vida que enfatizem a flexibilidade humana, a adaptabilidade e a aprendizagem ao longo da vida, de modo a preparar os indivíduos para a gestão de percursos profissionais em constante alteração (Savickas, 2015).

Com o intuito de permitir a ajuda no encontro de metodologias adaptadas a estes novos contextos, o grande objetivo deste projeto passa por avaliar um Programa de Orientação Vocacional, "*A minha história de Carreira*" (MHC: Savickas & Hartung, 2012), de modo a perceber se este poderá vir a ser considerado eficaz no desenvolvimento vocacional de adolescentes, aumentando os seus níveis de certeza vocacional, melhorando a sua autoeficácia

face à tomada de decisão de carreira, e desenvolvendo a sua maturidade na carreira. Com vista neste objetivo, pretende criar-se um referencial, para a introdução de abordagens narrativas à educação da carreira, adaptadas à população portuguesa, permitindo aos psicólogos, que trabalham em grupo com adolescentes, perceber se o instrumento em questão é válido para este trabalho, e, na ausência desta validade, quais as limitações do mesmo e as possíveis sugestões de melhoria. Tal como referido por Fouad (2007), se o foco da psicologia vocacional é compreender os fatores subjacentes às escolhas vocacionais e ajudar os indivíduos a serem mais eficazes nas suas decisões de carreira, é responsabilidade da prática profissional usar estratégias de intervenção com sustentação empírica e avaliar as suas intervenções, procurando garantir a melhor ajuda possível aos indivíduos.

O programa em análise, tem como principal referencia teórica, a Teoria da Construção da Carreira (TCC; Savickas, 2005, 2013), posta em prática a partir do modelo de aconselhamento de carreira (Savickas, 2011). De acordo com a TCC, o aconselhamento deve centrar-se, não só no indivíduo, enquanto autor das suas próprias histórias e percursos de vida, mas também no contexto, visto que este influencia, de forma significativa, o percurso de cada um (Savickas, 2013). Ainda de acordo com esta teoria, a formação da identidade vocacional, encontra-se relacionada com a perceção que os indivíduos têm de si próprios e do mundo que os rodeia, sendo fundamental que os jovens e adolescentes experienciem o processo de exploração para que consigam desenvolver competências que lhes permitam tomar uma decisão consciente sobre o caminho mais adequado aos seus interesses, aptidões e traços de personalidade (Königstedt & Taveira, 2010).

Como população alvo desta intervenção, foram escolhidos os alunos de 9º ano de escolaridade. Como motivos para esta escolha, considera-se (i) o facto de existirem poucos estudos de validação deste programa associados a esta população; (ii) o facto de ser na adolescência que os jovens, da sociedade portuguesa, são confrontados com a necessidade de tomar as suas primeiras decisões de natureza vocacional (Faria, Taveira, & Pinto, 2007), que se constituem como importantes tarefas de desenvolvimento (Cardoso & Campos, 2008); e (iii) por a investigadora do presente estudo estar a desenvolver o seu estágio curricular numa escola Básica, podendo assim, conciliar o trabalho de Orientação Vocacional, que iria ter que fazer na mesma com as turmas de final de ciclo, com a aplicação do Programa.

Desta forma, a intervenção vocacional com jovens, deve sensibilizar os mesmos para a importância do seu envolvimento pessoal nas suas decisões vocacionais, e contribuir para que eles se sintam autores no seu próprio processo de tomada de decisão (Savickas, 2012),

ganhando a capacidade de se adaptar às circunstâncias do meio em constante mudança (Savickas, 2005) e a disponibilidade para aprender a lidar com o imprevisto (Krumboltz, 2003).

Focando a organização desta dissertação, esta está estruturada em 2 seções principais, a parte I, de enquadramento teórico, em que se expõem os conceitos em estudo e os respectivos modelos que servem de fundamento aos mesmos (Capítulo 1: Orientação Vocacional, e Capítulo 2: Orientação Vocacional na adolescência); e uma segunda parte que faz a apresentação do estudo empírico, expondo os seus Objetivos e Questões de Investigação, o Método desenvolvido, os Procedimentos de Recolha e Análise de Dados utilizados, os Resultados obtidos e, por fim, uma Discussão Global e Conclusões, na qual se faz uma reflexão acerca de todo este projeto, focando os seus pontos positivos, as suas limitações, e propondo ainda linhas para investigações futuras.

Parte I – Enquadramento Teórico

Capítulo 1: Orientação Vocacional

1. Evolução histórica das Teorias de Orientação Vocacional

A Orientação Vocacional é um processo pessoal e social de desenvolvimento do sujeito. Analisando cronologicamente os estudos nesta área, verifica-se que estes já decorrem desde a primeira década do século XX. Em 1909, Frank Parsons, considerado o pai da Orientação Vocacional, publica o livro *Choosing a Vocation*, no qual apresenta o primeiro modelo de Orientação Profissional. Neste, o autor apresenta uma **abordagem traço-fator**, defendendo que qualquer escolha vocacional implicaria, por um lado, o conhecimento de si próprio no que se refere às aptidões, interesses, traços de personalidade e aspirações (dimensões de traço); por outro, o conhecimento do mercado do trabalho (dimensões de fator). Esta perspetiva teve uma forte influência na teoria e prática de Orientação Profissional, mas veio a revelar-se redutora, na medida em que restringia a função do psicólogo ao objetivo de informar e ajudar na tomada de decisão.

Em 1951, Elis Ginzberg e os seus colaboradores, lançam o livro *Occupational Choice, an Approach to a General Theory* que muda a visão da Psicologia Vocacional, propondo uma **teoria desenvolvimentista** da escolha. Nesta, os autores defendem a Orientação Vocacional, não como um processo de escolha específica para um determinado momento, mas sim como um processo de desenvolvimento que se prolongaria desde a infância até ao início da idade adulta (Caeiro, 1977). Mais tarde, Super (1953) vem dar um contributo decisivo às abordagens desenvolvimentistas. Deteta várias limitações do modelo traço-fator, sendo a principal o facto de este fazer uma distinção entre o processo de escolha que ocorre até à entrada numa profissão, e o processo de ajustamento predominante após a entrada no mundo do trabalho. Para este autor, não poderá existir uma visão tão estanque deste processo, na medida em que, na sua opinião, o grau de realismo que caracteriza o processo de escolha, se considera já um processo de ajustamento, da mesma forma que após a entrada no mercado de trabalho, não se poderá dar como concluída a confrontação com os problemas de escolha, na medida em que o indivíduo ainda se voltará a confrontar com os mesmos. Posto isto, Super defende a abolição do conceito de escolha vocacional, dando este lugar a um conceito mais amplo (desenvolvimento vocacional).

O **desenvolvimento vocacional** é definido por Super (1957) como uma conceção que engloba os conceitos de preferência, escolha, entrada e ajustamento. Deste modo, o autor

constrói uma teoria apoiada no desenvolvimento vocacional ao longo da vida, defendendo que a pessoa vai apresentando comportamentos diferentes em relação à sua profissão desde a infância até à reforma, passando por cinco estádios diferentes:

1) Estádio de Crescimento (desde a infância até ao início da adolescência – cerca de 14 anos) – Caracterizado pelo desenvolvimento do conceito de si (*self-concept*) através da identificação com figuras no seio da família e da escola. Neste, as escolhas apresentam-se como fantasias e refletem as necessidades pessoais.

2) Estádio de Exploração (desde a adolescência até ao início da idade adulta, aproximadamente dos 15 aos 24 anos) – Neste, o jovem está envolvido num processo de exploração de si próprio e do mundo envolvente, tomando contacto com uma variedade de profissões. A observação dos vários papéis e a eventual oportunidade de os desempenhar, proporcionam-lhe um melhor autoconhecimento e a estruturação de um conceito de si mais claro quanto ao tipo de profissões que poderá vir a exercer.

3) Estádio de Estabelecimento (dos 25 aos 44 anos) – Sendo maioritariamente nesta fase que os indivíduos acabam a sua formação e começam a trabalhar, esta caracteriza-se pela procura de estabilidade e uma tentativa de melhoria dos seus estatutos profissionais.

4) Estádio de Manutenção (dos 45 aos 64 anos) – Esta caracteriza-se por uma procura da manutenção das condições e privilégios adquiridos.

5) Estádio de Declínio (a partir dos 65 anos) – Neste, observa-se a deterioração das capacidades físicas e mentais, e o abrandamento da atividade de trabalho. Começa a desenvolver-se o conceito de si como não trabalhador.

Focando o estádio sobre o qual vai incidir o presente trabalho, o da exploração, o autor define ainda as tarefas, atitudes e comportamentos exigidos aos jovens para resolver satisfatoriamente as tarefas que lhe são impostas. Assim, para o autor, neste período, a principal tarefa com que os jovens se confrontam é a **crystalização da escolha vocacional**, ou seja, a necessidade de cristalizar as suas preferências numa opção consistente e realista. Para isso, estes precisam de ter em conta um conjunto de fatores objetivos e subjetivos que os levem a uma tomada de decisão que englobe os seus objetivos presentes e futuros, o que lhes permitirá o desenvolvimento de atitudes favoráveis à **planificação**.

Super adotou ainda o conceito de **tarefas de desenvolvimento** definindo-o como: “*as tarefas com que a pessoa se defronta num determinado período da vida, as quais têm origem nas expectativas de que membros dum grupo social manifestem uma sequência comportamental relativamente ordenada, ao prepararem-se para, e ao, participarem nas atividades de trabalho*” (Super, 1957, p. 132). O conceito de tarefas de desenvolvimento vai

ser fundamental para a elaboração do constructo de maturidade vocacional. De facto, a perspetiva desenvolvimentista da escolha e do ajustamento, estimulou vários estudos, e em 1973, Super e Jordaan, dão um novo passo na clarificação do conceito de maturidade vocacional, defendendo que este se encontra intimamente ligado com as tarefas de desenvolvimento vocacional. A **maturidade vocacional** permite avaliar o grau em que a pessoa está apta “*a resolver as tarefas de desenvolvimento próprias do seu estágio, a tomar as decisões de carreira socialmente exigidas e a enfrentar de forma adequada as tarefas que a sociedade propõe ao jovem e ao adulto*” (Super & Jordaan, 1973, p. 4). Neste sentido, a pessoa que enfrenta as tarefas vocacionais que a sociedade lhe propõe e as tenta resolver, está já a desenvolver comportamentos mais ou menos adequados, de acordo com as expectativas sociais.

1.1. Desafios impostos à Orientação Vocacional do Século XXI

Atualmente, vivemos tempos de mudanças sociais que têm vindo a ser aceleradas pela crise económica que afeta o mundo ocidental e o nosso país em particular. De uma época de estabilidade e crescimento económico, em que se podiam prever carreiras, passou-se para uma época de incerteza perante o mercado de trabalho e as carreiras de cada um (Barros, 2010). Esta situação levou a que também as práticas de intervenção vocacional tivessem que se reestruturar de modo a enfrentar estes novos desafios. Em suma, é cada vez mais, colocada a necessidade de mudar de paradigmas na gestão da carreira dos indivíduos, ajudando-os a “navegar” nos novos contextos do trabalho, capacitando-os com competências que lhes permitam lidar com a mudança constante dos mercados de emprego de forma autoconfiante. Mais do que nunca, há que desenvolver novas perspetivas que responsabilizem os indivíduos pela gestão das suas carreiras (Savickas, 2005).

Posto isto, tal como preconizado por Savickas (2008), a conceção emergente do trabalho na era pós-moderna caracteriza-se pelo movimento que parte do desenvolvimento da carreira para a gestão da carreira, deixando de se discutir períodos ou fases de desenvolvimento universais e bem definidas. Para o mesmo autor, os trabalhadores hoje em dia devem ativamente planear e implementar comportamentos de autogestão, procurando construir ao longo da vida um melhor futuro, assumindo-se como personagens principais das suas carreiras, definindo objetivos e gerindo os seus próprios percursos profissionais. Com vista neste

objetivo, torna-se importante capacitar os indivíduos quanto ao seu autoconhecimento e às opções disponíveis no mercado de trabalho, para que estes possam ser capazes de detetar as mudanças que ocorrem no meio e em si mesmos, tendo presente que a carreira é algo abrangente que contempla não apenas as suas histórias profissionais, mas sim todos os aspetos das suas vidas.

Posto isto, ajudar os indivíduos a tornar-se mais eficazes na tomada de decisões estáveis de carreira, de modo a que estes sintam a sua vida profissional como satisfatória tem sido um dos principais focos da Psicologia Vocacional, sendo a **autoeficácia na tomada de decisões de carreira**, um outro conceito bastante importante para o desenvolvimento vocacional dos jovens. (Duarte, 2004). Em suma, para que os jovens sintam que o seu projeto de vida pessoal e profissional, flui da melhor forma, estes têm que acreditar que são capazes de realizar com sucesso todas as tarefas necessárias para a tomada de decisão de carreira.

1.2. A abordagem construtivista de carreira: Emergência de um novo paradigma

Tendo em conta a emergência de novos modelos de Orientação Vocacional mais focados na capacitação das pessoas para lidar com a mudança e a imprevisibilidade dos seus percursos de carreira, anteriormente referidas, surgem: (a) a **Educação de Carreira** (Super, 1980), uma prática de aconselhamento vocacional desenvolvimentista que põe ao dispor dos indivíduos uma diversidade de atividades e experiências relevantes para a carreira, adequadamente escolhidas e planeadas (filmes, leituras, visitas de estudo...); e, (b) o **Aconselhamento de carreira**, que procura, caso a caso, assegurar a efetiva utilização dos meios anteriormente referidos (Super, 1980). Nesta linha, os comportamentos vocacionais tornam-se numa expressão de uma personalidade total em desenvolvimento, sendo estes ainda mais importantes no aconselhamento vocacional de adolescentes e jovens adultos (Caeiro, 1977), na medida em que, na sociedade portuguesa, estas são as fases onde os jovens se confrontam com os primeiros exercícios de maior autonomia e responsabilidade pessoal na tomada de decisões vocacionais (Taveira, 2002).

Nesta mesma sequência de formulações para Orientação Vocacional, em 2005, Savickas enfatiza a necessidade de compreender como é que os indivíduos interpretam e representam as tarefas que os determinados contextos lhes colocam, que significado lhes dão e como integram essas representações na sua história e na construção pessoal das suas carreiras.

Neste novo paradigma, não importa apenas compreender o modo como as pessoas desenvolvem a carreira ao longo do tempo mas, sobretudo, como vão construindo as suas vidas através do trabalho, mantendo presente que a carreira reflete o registo do seu percurso de vida. Trata-se, assim, da **Psicologia da Construção da Vida** (Duarte, 2004) e de uma noção de carreira mais abrangente, baseada na acumulação de competências e de conhecimento e na integração da vida profissional e pessoal (Arnold & Cohen, 2008). Neste novo paradigma, olha-se a pessoa enquanto um sistema aberto, interagindo constantemente com o ambiente e construindo ativamente a sua própria realidade, na procura de estabilidade através da mudança contínua e inesperada. Procura, ainda, compreender-se como é que os indivíduos interpretam e representam as tarefas que os determinados contextos lhe colocam, percebendo o significado que estes lhe atribuem e como as integram nas suas histórias de vida e na construção das suas carreiras (Arnold & Cohen, 2008).

1.2.1. Teoria da Construção de Carreira (TCC)

A Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2005, 2013) é uma abordagem construtivista ao desenvolvimento de carreira e ao comportamento vocacional. Esta preconiza o desenvolvimento humano como subjetivo e autodeterminado por cada indivíduo, e as carreiras como pessoais, ancoradas como narrativas subjetivas de vida, formadas tanto por adaptação ao ambiente quanto por maturação das estruturas internas (Savickas, 2005). Desta forma, a TCC, assenta nas seguintes proposições:

- 1. Contextualismo Desenvolvimentista:** O contexto onde os indivíduos se inserem estrutura os seus percursos de vida, representando este uma dimensão contextual adicional na construção da carreira. Como uma atividade social, o trabalho é o elo entre o indivíduo e a sociedade porque fornece um modo de conectar-se a, cooperar com, e contribuir para uma comunidade. A organização e a coerência, próprias dos indivíduos, interagem com as oportunidades e limitações contextuais, assumindo-se os indivíduos como produtores do seu próprio desenvolvimento. Neste sentido, os processos de intervenção vocacional são usados para ajudar os indivíduos a descobrir os seus temas de vida e os significados das suas histórias pessoais, de modo a que estes consigam definir o seu próprio futuro (Brott, 2004, 2005).

2. Autoconceitos Vocacionais: As pessoas diferem nas suas características vocacionais, tais como: capacidades, traços de personalidade e autoconceitos. Antes de estas características serem expressas numa atividade profissional, as mesmas são ensaiadas e testadas noutras atividades desenvolvidas pelos indivíduos, nomeadamente, as tarefas de casa, os *hobbies*, e a leitura, podendo de acordo com a análise destas tarefas, perceber-se quais os padrões vocacionais em que cada pessoa se insere a nível vocacional. Para esta análise, os estudos baseados na Teoria de Construção de Carreira, utilizam os conceitos da teoria tipológica do comportamento vocacional de Holland (1996), a qual classifica as orientações individuais e os ambientes de trabalho em 6 tipos: Realista (o que faz), Investigador (o que procura), Artístico (o criativo), Social (o que ajuda), Empreendedor (o que influencia), e Convencional (o que organiza). Segundo este autor, o tipo de personalidade de cada pessoa, exerce a principal influência na sua escolha vocacional, sendo os empregos um “espelho” das características daqueles que os exercem. Neste sentido, torna-se ainda mais importante ajudar os jovens na definição dos seus autoconceitos, para que estes consigam, posteriormente, perceber quais os contextos profissionais em que melhor se poderão enquadrar, e sentir realizados. Posto isto, o grau de satisfação que as pessoas obtêm do trabalho é proporcional ao grau em que são capazes de implementar os seus autoconceitos vocacionais, dependendo a satisfação no trabalho do estabelecimento de um tipo de ocupação, uma situação de trabalho e um modo de vida em que o indivíduo possa desempenhar os tipos de papel que o desenvolvimento e as experiências exploratórias o levaram a considerar agradáveis e apropriados.

Quanto à identidade vocacional dos indivíduos, esta deve ser vista como um padrão em mudança, na medida em que este resulta das histórias de cada um e não de perfis estaticamente definidos, obtidos a partir dos resultados de provas psicológicas. Porém, apesar desta mudança no autoconceito vocacional de cada um ao longo do tempo, estes tornam-se cada vez mais estáveis a partir do final da adolescência, fornecendo alguma continuidade na escolha e no ajustamento (Savickas, 2013). Ainda para o mesmo autor, qualquer programa de Orientação Vocacional focado nesta proposição, deve ajudar a que as pessoas percebam quais as aptidões e conhecimentos que valorizam para o seu desenvolvimento ao longo da vida. Os **modelos de papel** são um exemplo de processo para ajudar no desenvolvimento do autoconceito, na medida em que as crianças ou jovens escolhem modelos que representem soluções para os seus problemas de crescimento. Desempenhando os papéis selecionados, realizam um teste de realidade que reforça ou modifica os seus autoconceitos.

3. Tarefas de desenvolvimento como nexos da construção de carreira: O processo de mudança vocacional pode ser caracterizado como um maxiciclo de estádios de carreira caracterizados como progressivos através dos períodos de crescimento, exploração, estabelecimento, gestão e desinvestimento. Estes 5 estádios estão subdivididos em períodos marcados por tarefas de desenvolvimento vocacional que os indivíduos experienciam como expectativas sociais. A **maturidade vocacional** dos indivíduos pode ser definida operacionalmente comparando as tarefas de desenvolvimento enfrentadas nos vários estádios, anteriormente referidos, com as que são esperadas com base na sua idade cronológica. Contudo, para que os indivíduos possam desempenhar eficazmente estas funções, estes terão que possuir prontidão para lidar com as iminentes e atuais tarefas de desenvolvimento, transições pessoais e traumas pessoais. A essa prontidão, Savickas (2005) chama de **adaptabilidade**, definindo-a como um conjunto de estratégias autorregulatórias que permitem ao indivíduo implementar eficazmente o seu autoconceito em papéis ocupacionais. Sendo este um conceito fundamental da teoria de Construção de carreira, passam a apresentar-se as suas 4 dimensões: **preocupação, controlo, confiança, e curiosidade**. Especificando sumariamente cada uma destas características da adaptabilidade, a **preocupação**, tem a ver com uma atitude de planeamento e de otimismo que ativa comportamentos vocacionais adequados para enfrentar de forma realista as tomadas de decisão no futuro imediato ou a médio prazo. O **controlo**, está relacionado com o facto das pessoas se conseguirem perspetivar como responsáveis e agentes do seu percurso de carreira de forma autodisciplinada, de modo a melhor enfrentar os momentos de transição ou decisão, em vez de os adiar (Savickas & Porfeli, 2011). Este torna-se, particularmente importante na atualidade, na medida em que presentemente os indivíduos têm que se confrontar com um número elevado de decisões, equilibrando as suas exigências no trabalho, com os vários papéis que desempenham nas suas vidas, as tarefas que têm que desempenhar nos mesmos, e as suas necessidades familiares e interesses pessoais (Rehuss et al., 2011). Quanto à **confiança**, esta advém de uma crença que o indivíduo tem na sua capacidade para tomar decisões vocacionais. Inclui ainda a capacidade de lutar por objetivos e aspirações, mesmo na presença de obstáculos e barreiras (Savickas, 2005). Implica experimentar sentimentos de autoeficácia no que diz respeito à capacidade do indivíduo para colocar em prática um plano de ação que conduza a escolhas vocacionais adequadas, sabendo que tomar decisões implica resolver problemas complexos). Por fim, a **curiosidade** está relacionada com a motivação para o indivíduo descobrir a melhor ligação

entre si próprio e o mundo do trabalho. Ser curioso ajuda a construir a base em que assenta a realização de escolhas vocacionais coincidentes com a sua realidade pessoal, tal como esta é percebida pelo próprio. A curiosidade acerca de *selves* possíveis e das oportunidades sociais aumenta o envolvimento em comportamentos exploratórios, sendo que a falta da mesma, promove o desenvolvimento de ideias irrealistas quanto ao mundo do trabalho e desenvolve imagens pouco definidas de si próprio neste contexto.

Definidas as proposições principais da Teoria de Construção de Carreira, é ainda importante referir que, o desenvolvimento vocacional, tal como descrito neste modelo, não se pode confinar à intervenção em momentos de transição, devendo esta assumir um papel marcadamente preventivo e contextual com o intuito de preparar os indivíduos para lidar com as transições com que se vão deparando ao longo das suas vidas. Os avanços na teorização do desenvolvimento e do comportamento vocacional, levaram a que, cada vez mais, se deixe de falar de desenvolvimento de carreira e, em vez disso, se use mais o conceito de **“trajetórias de vida”**. Este conceito surge, uma vez que, neste paradigma, são os indivíduos os responsáveis, após estarem devidamente capacitados, por uma construção que sintetize numa narrativa da sua própria vida passada e futura (Savickas, 2004), sendo o *self* e a sociedade as duas variáveis que interagem para produzir as carreiras (Savickas, 2002).

1.2.1.1. A dinâmica do *self* na Teoria de construção de carreira

O modelo de *self*, na Teoria de Construção de carreira, inclui a forma como os indivíduos se identificam junto dos outros e de como eles os reconhecem (Savickas, 2011). Este é visto como um processo que se constrói a partir da linguagem e da reflexividade, permitindo às pessoas formar conceções sobre quem são e o que querem fazer. Especificando mais detalhadamente o processo de desenvolvimento e manutenção do *self*, este consiste num aglomerado de pequenas histórias que os indivíduos contam a si mesmos sobre os seus *selves* em determinado papel e contexto (Savickas, 2002). Deste processo, surgem as **histórias de carreira**, construídas a partir da história narrada pelos indivíduos sobre a interação do seu *self* com a sociedade. A partir destas histórias, os psicólogos procuram compreender os **temas de vida** que constroem as carreiras dos indivíduos (Savickas et al., 2009). Ainda de acordo com os autores anteriormente referidos, a ordem dos temas de vida é dada por uma organização narrativa que permite perspetivar a carreira e a vida como uma história com coerência e

continuidade. Os temas de vida contidos nas narrativas dos indivíduos, realçam o problema(s)/necessidade(s) que os mesmos têm procurado resolver ao longo das suas vidas, e cuja solução é proposta nos múltiplos “eus” que se projetam no futuro (Cardoso, 2010/2011). Assim, a concetualização de um projeto de carreira engloba a implementação de um *self*, na medida em que o indivíduo vai manifestar o seu *self* na sua função (Savickas, 2005).

Para a Educação de Carreira, é essencial fomentar a exploração do *self*, do mundo de trabalho e do desempenho dos papéis de vida, de forma a criar condições ótimas para a tomada de uma decisão vocacional realista (Taveira, 2005).

1.2.1.2. Aconselhamento na Perspetiva de Construção de Carreira

O aconselhamento de Construção de Carreira (CCC) é uma prática narrativa de orientação baseado no âmbito da Teoria de Construção de Carreira (TCC; Savickas, 2005, 2013), que enfatiza dimensões intersubjetivas de aconselhamento vocacional. Este tem por finalidade ajudar as pessoas a tornar-se “autoras” da sua identidade narrativa e a projetar novas possibilidades de autoconstrução de carreira (Savickas, 2011). Focado nestes pressupostos, o modelo de avaliação e aconselhamento de carreira, é normalmente estruturado, em quatro passos (Savickas, 2012):

- (a) Construção da carreira através das histórias de vida de cada indivíduo;
- (b) Desconstrução das histórias, anteriormente referidas;
- (c) Reconstrução de uma narrativa de identidade ou retrato de vida; e,
- (d) Co construção de intenções que conduzam a episódios de ação no mundo real.

As intervenções no âmbito deste modelo, iniciam-se solicitando aos indivíduos que descrevam em que é que consideram que o apoio atribuído os poderá ajudar, e quais as suas expectativas face ao mesmo. De seguida, são feitas várias perguntas ou atividades focadas com o intuito de levar os indivíduos a narrar as suas histórias de vida.

Savickas (2005) considera que, ao contarem a história da sua carreira, os indivíduos destacam seletivamente experiências específicas de modo a produzirem uma verdade narrativa pela qual vivem. Ou seja, as histórias narradas, elaboram uma representação da realidade que constitui a carreira, atribuindo um significado pessoal a essa representação. À medida que estas histórias vão surgindo, cabe ao psicólogo perceber como que é os indivíduos constroem o seu *self*, a sua identidade e como pensam definir a sua carreira, de modo a ajudar a dar sentido à informação relatada pelos mesmos. Nesta desconstrução das narrativas, há que refletir

cuidadosamente acerca das mesmas, discutindo com o cliente o que é que uma história assume, ignora, omite, esquece ou coloca de forma desadequada, de modo a conseguir aceder a significados diferentes e a novos conhecimentos que abram possibilidades para o melhor conhecimento da pessoa e da forma como a ajudar (Savickas, 2012). Tais histórias deverão ser interpretadas à luz de linhas orientadoras, que são o tipo de personalidade vocacional, o tema de vida e a adaptabilidade de carreira. A reflexão sobre este retrato conduz tipicamente à edição da narrativa da identidade por parte do cliente, revisão essa que envolve melhorias que corrigem erros, ajustamentos que resolvem conflitos antigos, e alterações que aumentam a autoestima e sustentam uma visão mais otimista da vida (Savickas, 2012).

Da anterior ordem de ideias, decorre a constatação de que cada pessoa leva uma dinâmica própria para o aconselhamento vocacional, sendo o papel do psicólogo que a acompanha, o de a ajudar a refletir na sua própria história de vida, de modo a ajudá-la a atribuir significado à mesma, para que esta consiga, posteriormente, projetar-se de forma coerente e perceber quais as melhores decisões a tomar para a elaboração de um melhor plano de vida a nível profissional.

Para concluir a intervenção, o conselheiro pergunta ao cliente se este atingiu os objetivos que trazia para o aconselhamento e termina, habitualmente, com algumas frases que sumarizam o que aconteceu, ao consolidar a história co-construída, criando um tema de vida unificador que caracteriza a experiência vivida com uma coerência significativa e com uma continuidade a longo prazo, focada em indicadores sobre o percurso mais significativo a realizar (Savickas, 2005).

Resumindo, o aconselhamento de carreira apresenta como principais vantagens: aceder às histórias vocacionais narradas pelos indivíduos sobre as suas vidas de trabalho, sobre as suas transições correntes e sobre os seus traumas profissionais; integrar as histórias vocacionais numa narrativa sobre o *self* e o trabalho; utilizar essa narrativa para dar significado a eventuais transições, bem como regular emoções; orientar o cliente na escrita do seu próximo passo profissional; impulsionar o indivíduo a construir, ativamente, uma vida profissional mais satisfatória (Savickas, 2013).

Uma outra vantagem do Aconselhamento de Construção de carreira, passa pelo estabelecimento de ligações com o mundo ao promover a intenção e a ação, que vão permitir aos indivíduos, não apenas decidir para o momento específico em que se encontram, mas melhorar a sua capacidade de se projetar a longo prazo e de tomar decisões mais realistas e exequíveis de futuro (Savickas, 2012).

Alguns exemplos de estratégias de intervenção baseadas nos modelos construtivistas são: “*A minha história de carreira*” (Savickas & Hartung, 2012), “*Life Designing Counseling*” (Guichard, 2008), e “*Relationships and Career Interview*” (Schultheiss, 2005).

Neste estudo específico, será utilizado o modelo de Savickas e Hartung (2012): “*A minha história de carreira*”, pelo que se passa à sua apresentação.

1.2.1.2.1. A Minha História de Carreira (MHC)

A *Minha História de Carreira* (Savickas & Hartung, 2012) é uma prática narrativa fundamentada na Teoria da Construção de Carreira (TCC; Savickas, 2013). Tem como objetivo apoiar a construção de planos de carreira através da reescrita da identidade narrativa (Savickas & Hartung, 2012). Para tal, a MHC contém uma série de questões concebidas para que os indivíduos contem as suas histórias de vida.

A MHC está organizada em três partes: Uma primeira parte, denominada de “*Contar a Minha História*”, que se inicia com uma breve composição sobre a transição enfrentada presentemente e as expectativas face à intervenção. De seguida, é efetuada uma listagem de todas as profissões que a pessoa já pensou exercer, e por fim, são explorados quatro temas relacionados com episódios da vida de cada um que induzem para posteriores padrões de carreira: (1) modelos de infância para avaliar o “eu-ideal” ou desejado; (2) livros e filmes para avaliar temas de vida; (3) revistas e programas de TV para analisar os interesses manifestos; e (4) provérbios ou lemas para se aconselhar a si mesmo (intuito de perceber qual o conselho dado pela pessoa a si própria para ter sucesso).

Na segunda parte, “*Ouvir a Minha História*”, o conselheiro apoia a autoexploração da pessoa baseado nas respostas às perguntas da parte anterior com o objetivo de ajudar na construção de uma narrativa que expresse o seu problema central de vida, as suas principais necessidades, e quais as soluções encontradas para a resolução das mesmas. A este nível, o conselheiro de carreira, deve assumir um papel de Construtor co significativo, não tentando agir como um especialista na experiência do paciente, mas sim como um facilitador, solicitando que o paciente analise e aprofunde o significado das suas próprias experiências. Para isso, realizam-se tarefas que colocam o indivíduo como personagem principal da sua história de vida, tentando levá-lo a perceber qual o tema que dá unidade ao percurso da sua vida/carreira.

Finalmente, a terceira parte “*Realizar a minha história*”, concretiza-se em tarefas que ajudam a elaborar um plano realista e detalhado para pôr a história, inicialmente escrita, em ação.

Este programa pode ser aplicado de forma individual, ou em grupo, sendo que neste estudo se optou pela sua utilização em grupo, na medida em que este tem o intuito de poder ser generalizável ao contexto escolar português e, por isso, deve abranger um maior número de alunos, algo essencial nos dias de hoje, dada a conjuntura económica atual, que não permite a aplicação de programas individuais a todos os alunos.

1.3. A eficácia das práticas de Aconselhamento de carreira em grupo

Num estudo atual, Di Fabio e Maree (2011), sublinham a utilidade das intervenções de grupo, uma vez que estas permitem que os indivíduos possam partilhar as suas experiências e aprender com as dos restantes elementos, otimizando a reflexão, a autodescoberta, a construção de significado e a tomada de decisão. Brown e Krane (2000) dão também suporte a esta visão, sugerindo que a aplicação destas práticas em grupo se torna útil dado o seu potencial para usar o poder do público. De acordo com os mesmos autores, todos os membros do grupo usufruem, na medida em que têm a oportunidade de ouvir e obter os comentários, opiniões e sabedoria coletiva, o que ajuda, não só na construção do EU, mas também a dar significado às histórias de vida de cada um. Savickas e Hartung (2012), na apresentação do MHC, corroboram também esta ideia, referindo que: “*A MHC utilizada em contextos de grupo permite contar, ouvir e recontar com maior clareza as histórias de vida/carreira dos membros do grupo. Cada membro envolve-se no grupo enquanto audiência que escuta e ajuda a contar e a representar a história dos restantes. O grupo constitui também uma audiência para outros membros do grupo, ao ouvir e reflectir acerca das suas histórias*”

Para além das vantagens anteriormente referidas, há ainda que ter em conta que estes programas servem, maioritariamente, para aplicação em contexto escolar, e que a conjuntura económica atual, não possibilita a existência de um trabalho individual com os alunos, sendo a aplicação em grupo uma mais valia reduzir custos e aumentar a possibilidade deste trabalho poder ser desenvolvido com um maior número de indivíduos (Di Fabio & Maree, 2011).

1.4. A importância da Orientação Vocacional na transição para o ensino secundário

Ao iniciar o nono ano de escolaridade, aproxima-se o primeiro momento de escolha decisiva para os alunos, na medida em que, na sociedade portuguesa, esta é a primeira vez em que estes se veem confrontados com a necessidade de tomar decisões de natureza vocacional, tendo que escolher qual a área de estudos na qual vão prosseguir o ensino secundário (Faria, Taveira & Pinto, 2007). Para que isso seja possível, os alunos, têm que se conhecer, no que se refere às suas aptidões, interesses, traços de personalidade e aspirações, conhecendo também o mercado de trabalho (Zunker, 2006). Contudo, este conhecimento, torna-se, por vezes, difícil, devido às pressões e conflitos inerentes ao processo de maturação pelo qual os estudantes estão a passar durante este ano letivo, a adolescência (Super, 1963, citado por Caeiro, 1977). Torna-se assim necessário que esta escolha seja devidamente acompanhada para que se consiga reduzir o estado de ansiedade provocado pela mesma, sendo importante o desenvolvimento de um trabalho intrapsíquico de elaboração de cenários, de ponderação de representações projetivas de “eus possíveis” e de decisão e envolvimento na construção de um projeto de vida, ajudando os jovens na procura de um sentido no plano da construção de projetos de futuro e de adesão pessoal a valores e a ideais (Taveira & Silva, 2008).

Desta forma, a preparação do jovem adolescente para a vida profissional deve refletir-se numa perspetiva a nível do desenvolvimento de carreira (Königstedt & Taveira, 2010), encarando-o enquanto uma combinação e sequência de papéis desempenhados por uma pessoa durante a sua vida (Super, 1980).

Capítulo 2: Orientação vocacional na adolescência

2. Adolescência

A adolescência, fase do desenvolvimento humano que se prolonga desde cerca dos 12 até aproximadamente aos 19 anos, é um período marcado por muitas transformações, colocando os jovens em contacto com diversas mudanças, não só biológicas, mas também cognitivas, sociais e psicológicas (Fleming, 2005).

Nesta fase do ciclo de vida, os indivíduos passam por transições que acarretam grandes mudanças no seu desenvolvimento, encontrando-se os mesmos num momento delicado da sua trajetória pessoal no qual tendem a sentir-se alienados dos seus projetos de vida, mantendo-se, na maioria das vezes, na ilusão, na fantasia e no sonho (Papalia, Olds & Feldman, 2001). Esta confusão instalada pela confrontação entre o mundo real, que os jovens começam a descobrir; e o imaginário de sonho e fantasia, que julgavam existir até então; faz com que os mesmos tenham que, primeiro resolver esta crise de identidade (Erikson, 1968), estabelecendo uma ligação coerente entre o que eram no passado, e o que ambicionam ser no futuro, para que possam, posteriormente, projetar planos coerentes para a sua vida futura. Assim, o processo de crescimento saudável, dá-se através do estabelecimento de uma identidade pessoal, que lhes dará autonomia para se tornarem independentes (Magalhães & Gomes, 1998).

Na sequência do anteriormente referido, é nesta fase que os adolescentes se começam a questionar sobre quem são, procurando o crescimento de um sentido mais profundo do seu *self* (Gottfreson, 1996). A adolescência é, assim, um período de consolidação da identidade, em que o jovem se depara com uma um vasto leque de opções que definirão o seu futuro, nomeadamente, a escolha profissional (Almeida & Pinho, 2008).

2.1. Desenvolvimento vocacional na adolescência

Do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, a adolescência é caracterizada como uma fase da transição da fantasia para o realismo e como o período de escolhas-tentativas (Ginzberg et al., 1951; Super, 1957, Taveira, 1999), em que os jovens se deparam com um vasto leque de opções que definirão o seu futuro, nomeadamente, a escolha profissional (Almeida & Pinho, 2008).

A escolha vocacional implica, por um lado, o conhecimento de si próprio no que se refere às aptidões, interesses, traços de personalidade e aspirações, por outro, o conhecimento do mundo do trabalho, em particular do conteúdo das profissões, dos fatores de sucesso, e das oportunidades atuais, sendo a tomada de decisão, um elemento ponderado pela combinação dos fatores pessoais e contextuais, isto é, a escolha de planos de futuro que melhor se ajustem às características individuais de cada um (Caeiro, 1977). Lassance e Magalhães (2004) indicam que o autoconceito é traduzido, em termos vocacionais na adolescência e, portanto, torna-se essencial a qualidade da informação que o indivíduo tem de si e do mercado de trabalho, pois distorções ou informações falsas ou incompletas podem levar a escolhas equivocadas.

Contudo, o jovem a quem se põem problemas de tomada de decisão no campo vocacional encontra-se, como referido inicialmente, num processo de maturação intelectual e socio-afetiva (Caeiro, 1977), o que dificulta a referida tarefa.

Assim, segundo Caeiro (1977) a escolha vocacional põe ao adolescente quatro problemas essenciais:

1. **Definição da sua margem de liberdade na escolha vocacional**, alargando os conhecimentos acerca do mundo e de si próprio, avaliando as possibilidades e limitações, pessoais e do meio;
2. **Definição de objetivos e planeamento dos meios para os atingir**. A este nível, é exigida ao adolescente uma capacidade de perspetiva temporal alargada que permita distinguir os planos do presente, do futuro próximo e do futuro distante;
3. **Adiar a gratificação dos impulsos atuais**, para se poder dedicar com o empenho indispensável à realização dos objetivos superiores de natureza vocacional, o que só é possível com o desenvolvimento da capacidade do eu para controlar os impulsos; e,
4. **Escolha objetivos viáveis**, quer do ponto de vista das suas possibilidades pessoais quer do ponto de vista das condições do meio, o que depende de uma capacidade crescente para estabelecer compromissos.

Posto isto, e como referido por Super (1990), para que os adolescentes possam fazer planos profissionais viáveis, estes terão que conseguir implementar e/ou clarificar o seu autoconceito, consistindo este na avaliação que fazem sobre as suas aptidões, interesses e escolhas, e na forma como os organiza nos vários contextos da sua vida. Neste sentido, os jovens necessitam desenvolver a sua **maturidade vocacional**, a qual lhes permitirá lidar com as tarefas de desenvolvimento biológico e social com que se irão deparando e com as

expetativas da sociedade face ao que será esperado de si nesta fase do desenvolvimento (Super, 1963, citado por Caeiro, 1977).

Neste sentido, os técnicos que trabalham com adolescentes, têm que ter presente que as escolhas neste período são sobretudo escolhas de **exploração** ou de procura, escolhas que são muitas vezes revistas e que só mais tarde conduzem a escolhas mais estáveis, na medida em que um grande número de alunos tem uma perspetiva do futuro e de tempo tão estreita que não consegue estar apto a utilizar adequadamente os dados relativos à equação das suas qualidades pessoais com as requeridas pelas profissões (Super, 1980)

2.2. Exploração na carreira

A exploração na carreira é considerada um mecanismo central para o desenvolvimento vocacional (Super, 1990) e um elemento fundamental em qualquer intervenção vocacional. Esta envolve atividades direcionadas a aumentar a informação acerca de si próprio e sobre o ambiente de forma a facilitar a tomada de decisão (Herr & Cramer, 2004). Esta é particularmente relevante durante a adolescência, visto que ajuda a promover a consciência de si próprio e o conhecimento do mundo ocupacional, necessários à tomada de decisões na carreira (Blustein, 1989).

Para obter melhores níveis de maturidade vocacional, os adolescentes devem envolver-se num processo de **exploração**: de si próprios e do mundo que os rodeia (Super, 1963, citado por Caeiro, 1977). Este processo de exploração, visa, essencialmente, a descoberta de interesses, uma vez que estes são indicadores do que o indivíduo quer fazer de futuro (Brown & Brooks, 1991). Com vista neste objetivo, podem adotar-se várias metodologias, expondo, por exemplo, o jovem a uma variedade de profissões com o intuito de lhe permitir observar uma grande variedade de papéis vocacionais e ponderar eventuais oportunidades, proporcionando-lhe um melhor autoconhecimento e a estruturação de um conceito de si mais claro quanto ao tipo de área curricular ou profissão que venha a escolher de futuro (Super, 1963, citado por Caeiro, 1977).

2.3. Papel da Orientação Vocacional no processo de escolha Vocacional do Adolescente

A Orientação Vocacional auxilia os adolescentes a realizar escolhas mais esclarecidas, reconhecendo as influências que podem estar a interferir com a exequibilidade dos seus planos de carreira, e proporcionando momentos de reflexão, baseados em experiências passadas e presentes (Brott, 2005). Para tal, os técnicos que trabalham na mesma, devem ajudar os alunos a desenvolver-se, num trabalho intrapsíquico de elaboração de cenários, de ponderação de representações projetivas de “eus possíveis” e de decisão e envolvimento na construção de um projeto de vida (Taveira & Silva, 2008), ampliando e transformando a sua consciência e minimizando as suas fantasias, anteriormente criadas (Kelly, 1955 citado por Cardoso & Campos, 2008).

Desta forma, a preparação do jovem adolescente para a vida profissional, como meta do sistema educativo (Diéguez e Gonzalez, 1995, citado por Königstedt & Taveira, 2010), deve refletir-se numa perspetiva a nível do desenvolvimento de carreira (Königstedt & Taveira, 2010), encarando-o como processo do ciclo vital, ou seja, enquanto uma combinação e sequência de papéis desempenhados por uma pessoa durante a sua vida (Super, 1980). Neste processo, devem ensinar-se os indivíduos a utilizar procedimentos de produção de significados para orientar o seu próprio comportamento, de forma proativa e não apenas como uma simples reação a estímulos ambientais, o que irá melhorar os seus processos de socialização e bem estar psicológico (Savickas, 2004).

A prática de orientação deverá, ainda, valorizar o indivíduo como um todo (Peavy, 1996), concentrando-se, constantemente, nas suas próprias características, tais como o autoconceito, o autoconhecimento, as preferências, os interesses, as aptidões e a personalidade (Taveira & Silva, 2008), que não poderão ser, de modo algum, encaradas como estanques ao longo do tempo mas, antes, como constructos suscetíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados à medida que os indivíduos se desenvolvem (Imaginário, 1997). Trabalhar através das narrativas e significações da história de vida do indivíduo faz com que ele se envolva no processo de maneira ativa, uma vez que o foco está nas suas experiências subjetivas e no contexto em que ele está inserido (Patton & McMahon, 2006).

Em suma, os novos desafios da Psicologia Vocacional passam, cada vez menos, pela atenção linear ao conteúdo das escolhas, mas também pela focalização nos processos de desenvolvimento pessoal que permitem o confronto adaptativo do indivíduo com as mudanças e transições que vão delineando o seu trajeto de vida (Guichard, 2003), sendo considerada de extrema importância a ajuda aos jovens para que estes ganhem consciência dos processos pelos quais constroem a sua vida (Blustein, 2006; Safran & Muran, 2000, citado por Cardoso, 2010, 2011). Assim, o principal papel da orientação vocacional com jovens, passa por os ajudar na

exploração e clarificação do seu autoconceito, e a circunscrever as suas alternativas para uma escolha profissional sólida que permita ensiná-los a lidar com as tarefas de desenvolvimento biológico e social com que se irão confrontar ao longo de todo o seu desenvolvimento pessoal (Super, 1963, citado por Caeiro, 1977).

Parte II – Estudo Empírico

1. Objetivos e Questões de Investigação

A elaboração deste estudo, prende-se com o facto de, nos últimos anos, se ter vindo a valorizar, cada vez mais, os processos de desenvolvimento vocacional dos jovens e, por isso, existir a necessidade de validar esse tipo de práticas. Deste modo, o primeiro objetivo definido, passa por avaliar se o programa de Orientação Vocacional “*A minha história de Carreira*” (MHC; Savickas & Hartung, 2012) é eficaz no desenvolvimento vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade. Isto é, se este os ajuda a obter maiores níveis de certeza vocacional, se permite uma melhoria da sua autoeficácia face à tomada de decisão de carreira, e, se aumenta a sua maturidade na carreira. Tendo em conta este grande objetivo, formularam-se as seguintes hipóteses de investigação:

H1: É expectável que o grupo experimental evolua os seus níveis de certeza vocacional, significativamente, relativamente ao grupo de controlo.

H2: É expectável que o grupo experimental evolua os seus níveis de autoeficácia nas decisões de carreira, significativamente, relativamente ao grupo de controlo.

H3: É expectável que o grupo experimental evolua os seus níveis de maturidade na carreira, significativamente, relativamente ao grupo de controlo.

Para complementar o estudo sobre o resultado da intervenção também analisámos a perceção dos participantes sobre a sua experiência com a MHC. A concretização deste objetivo foi guiada pela seguinte questão de investigação: *Como é que os participantes experienciam a implementação da MHC?*

Este estudo torna-se pertinente para a prática do desenvolvimento vocacional, uma vez que as conclusões do mesmo poderão contribuir para melhorar as práticas de Orientação Vocacional com alunos de 9º ano, e ao mesmo tempo, ser um referencial para a introdução de abordagens narrativas à educação da carreira, adaptadas à população portuguesa.

2. Método

2.1. Participantes

O presente estudo envolveu quatro turmas do 9º ano da escola Conde de Vilalva de Évora, perfazendo um total de 74 alunos com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos ($Mdn = 14$ anos; $M = 14.3$; $DP = .85$), sendo 42 rapazes (56.8%) e 32 raparigas (43.2%). Para a concretização do mesmo, foram formados dois grupos, um experimental, ao qual foi aplicado o programa MHC, e um de controlo, onde não existiu qualquer intervenção. Quanto à divisão dos grupos, esta foi feita tendo em conta a disponibilidade de horário da investigadora, na altura estagiária na escola em questão, visto que se acordou com os diretores de turma do 9º ano que esta aplicação decorreria durante as aulas de Formação Cívica, e esta não poderia estar presente em todos os horários. Em relação à divisão dos alunos pelos grupos, ambos ficaram exatamente com o mesmo número de alunos ($N = 37$) e com o mesmo número de rapazes ($N = 21$) e de raparigas ($N = 16$), variando apenas nas suas idades (Controlo - $Mdn = 14$ anos; $M = 14.16$; $DP = .83$; Experimental - $Mdn = 14$ anos; $M = 14.30$; $DP = .88$).

2.2. Instrumentos

Escala de Certeza Vocacional (ECV; Santos, 2007). A ECV, constituída por quatro itens, avalia o nível de certeza vocacional das pessoas. Utiliza uma escala tipo Likert de 6 pontos (1 = Discordo inteiramente, 6 = Concordo inteiramente), com resultados mais elevados a corresponderem a um maior nível de certeza relativamente aos objetivos vocacionais. Um exemplo de um item desta escala é o seguinte: “*Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me*”.

Num estudo com a população portuguesa (Santos, 2007), a escala evidenciou boa consistência interna (α de Cronbach de .85). No que respeita ao tratamento desta escala no presente estudo, foi observado um valor de consistência interna (α de Cronbach) de $\alpha = .88$.

Escala de Autoeficácia nas decisões de carreira - forma curta (CDMSE-SI; Betz, Klein & Taylor, 1996), versão portuguesa (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). A CDMSE-SI,

constituída por 25 itens, avalia a autoeficácia na tomada de decisão para a carreira. Utiliza uma escala tipo Likert de 5 pontos (1- Nada confiante, 5 – Totalmente confiante), com resultados mais elevados a corresponderem a um maior grau de confiança para realizar tarefas de tomada de decisão. Esta representa uma versão abreviada da escala *Career Decision Making Self-Efficacy Scale*, de Taylor e Betz (1983), sendo que ambas têm como objetivo a avaliação das expectativas de autoeficácia no domínio dos comportamentos relevantes para o processo de decisão de carreira. Para isso, baseiam-se nos indicadores comportamentais que caracterizam as cinco áreas de competências para a realização de escolhas de carreira, contempladas no modelo hierárquico de maturidade de carreira de Crites (1978): **1) Precisão na autoavaliação** (itens 5, 9, 14, 18, e 22); **2) Recolha de informação ocupacional** (itens 1, 10, 15, 19, e 23); **3) Seleção de objetivos** (itens 2, 6, 11, 16, e 20); **4) Elaboração de planos para o futuro** (itens 3, 7, 12, 21, e 24); e, **5) Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas** (itens 4, 8, 13, 17, e 25). Como já referido anteriormente, todas as escalas têm 5 itens, refletindo estes diferentes competências para as escolhas de carreira. Um exemplo de um item desta escala é: “*Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido*”.

Quanto à pontuação desta escala, esta é obtida, primeiramente pelo resultado da escala total, e depois analisada pelo total das várias subescalas, pontuadas de forma individual. No que respeita ao tratamento da escala no presente estudo, foram obtidos os seguintes coeficientes de *alpha* de Cronbach: Escala Global ($\alpha = .92$); 1 - *Precisão na autoavaliação* ($\alpha = .78$); 2- *Recolha de informação ocupacional* ($\alpha = .78$); 3- *Seleção de objetivos* ($\alpha = .62$); 4- *Elaboração de planos para o futuro* ($\alpha = .78$); e 5 - *Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas* ($\alpha = .71$).

Inventário de Maturidade na Carreira – forma C (CMI-forma C: Savickas & Porfeli, 2011). O CMI-forma C avalia a adaptabilidade vocacional dos participantes. Este inventário é constituído por 24 itens pontuados numa escala dicotómica, onde a resposta “*Discordo*” aos itens 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, e 23 é indicadora da presença de um conjunto de estratégias de autorregulação que permite aos indivíduos a implementação eficaz dos seus autoconceitos em papéis ocupacionais, e a resposta “*Concordo*” nos restantes, revela falta de prontidão e adaptabilidade vocacional. Este instrumento é uma evolução do CMI proposto por Crites e revisto por Crites e Savickas (1996) e incorpora a Teoria de Construção da Carreira de Savickas (2005). É uma escala que permite um conjunto de resultados (5 subescalas) que avaliam várias dimensões da adaptabilidade. Permite a avaliação através de

uma *Escala Total* (itens 1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, e 23) que integra as escalas de Preocupação, Curiosidade e Confiança, avaliando o grau de adaptabilidade ou prontidão para fazer escolhas ocupacionais; e quatro subescalas: **1) Escala de Preocupação** (itens 1, 5, 9, 13, 17, e 21) - avalia o grau de envolvimento e orientação para o processo de tomada de decisão; **2) Escala de Curiosidade** (itens 2, 6, 10, 14, 18, e 22) - avalia o grau de envolvimento em comportamentos exploratórios de informação ocupacional; **3) Escala de Confiança** (itens 3, 7, 11, 15, 19, e 23) - avalia o grau de confiança na capacidade para decidir de forma sensata e realista; **4) Escala de Consulta/ Controlo da Carreira** (itens 4, 8, 12, 16, 20, e 24) - avalia o grau em que o jovem procura apoio para a tomada de decisão, pedindo informação e conselhos aos que o rodeiam. Um exemplo de um item desta escala é: “*Parece que cada pessoa me diz uma coisa diferente, por isso não sei que área profissional escolher*”.

Quanto à precisão deste inventário, na adaptação experimental do mesmo para português, Janeiro, Ribas e Mota (2013), obtiveram os seguintes coeficientes de *alpha* de Cronbach: Escala Total ($\alpha = .73$); Escala de Preocupação ($\alpha = .73$); Escala de Curiosidade ($\alpha = .65$); Escala de Confiança ($\alpha = .68$); e, Escala de Consulta/ Controlo da Carreira ($\alpha = .47$). No que respeita ao tratamento deste Inventário no presente estudo, foi observado um valor de consistência interna (*alpha* de Cronbach) para a Escala Total de $\alpha = .70$, para a Escala de Preocupação ($\alpha = .35$); para a Escala de Curiosidade ($\alpha = .57$); para a Escala de Confiança ($\alpha = .70$); e, para a Escala de Consulta/ Controlo da Carreira ($\alpha = .61$).

Entrevista de Grupo Focal – É uma técnica qualitativa de recolha de dados cujo objetivo é estimular os participantes a discutir um tema, objeto de pesquisa (Boni & Quaresma, 2010). Segundo Caterall e Maclaran (1997), estas devem ser efetuadas a um número reduzido de pessoas em simultâneo (entre 6 a 10), de modo a permitir uma maior interação no grupo, ampliando o espectro de respostas. Os participantes, ao serem recrutados, devem ainda ser informados a respeito do objetivo geral da pesquisa, dos seus direitos, e do facto destas entrevistas serem filmadas para uma melhor transcrição da informação (Dias, 2000). Quanto à disposição dos entrevistados, esta deve ser organizada de forma a maximizar o contacto (Powell & Single, 1996). Tendo em conta o caráter semiestruturado destas entrevistas, o entrevistador torna-se uma das peças fundamentais das mesmas, visto que este tem apenas um guião com perguntas abertas, tendo que ter bem definido o objetivo de pesquisa em causa para não deixar dispersar a conversa dos temas principais (Boni & Quaresma, 2010). O entrevistador é ainda responsável por criar uma atmosfera agradável e informal, capaz de colocar os participantes à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões, permitindo a

discussão em profundidade de questões de interesse, incluindo percepções, atitudes e outras variáveis que sejam relevantes para compreender o problema em estudo (Dias, 2000).

Para a aplicação da presente entrevista de grupo focal, foi elaborado um guião de entrevista semiestruturada com 4 questões de resposta aberta: **1.** *O programa foi útil?* **2.** *Quais os benefícios do programa?* **3.** *Quais as tarefas mais importantes para si?* **4.** *Quais as dificuldades sentidas?* Estas questões visaram explorar a percepção dos participantes sobre o resultado e o processo de mudança promovido pela MHC.

3. Procedimentos de recolha e análise de dados

Ao delinear o presente estudo, foi estabelecido como objetivo inicial: perceber se o programa de Orientação Vocacional MHC seria eficaz no desenvolvimento vocacional de alunos do 9º ano. Este objetivo foi definido com o intuito de contribuir para a validação do referido programa, dada a fraca existência de estudos acerca do mesmo, mas prioritariamente, porque se detetaram dificuldades por parte dos psicólogos portugueses em encontrar programas focados em auxiliar os alunos que transitam para o ensino secundário, capacitando-os a nível vocacional para uma tomada de decisão consciente quanto ao seu futuro escolar e profissional.

Para a concretização de uma investigação que visasse uma resposta eficaz ao objetivo anteriormente apresentado, foram definidas três variáveis a analisar: nível de certeza vocacional, autoeficácia face à tomada de decisão de carreira e maturidade na carreira. Para tal, foi escolhida uma metodologia de análise quantitativa dos dados, utilizando questionários no início e no final da aplicação do referido programa, de modo a permitir a análise da evolução dos alunos nas vertentes em epígrafe. Para estas aplicações, foram escolhidos 3 questionários de Orientação Vocacional, validados pela comunidade científica desta área, e que mostraram efeitos positivos em vários estudos de Orientação Vocacional. As medidas de critério selecionadas para o presente estudo foram: a *Escala de Certeza Vocacional* (ECV: Santos, 2007), a *Escala de Autoeficácia nas decisões de carreira - forma curta* (CDMSE-SI: Betz, Klein & Taylor, 1996), e o *Inventário de Maturidade na Carreira – forma C* (CMI-forma C: Savickas & Porfeli, 2011). Estes instrumentos foram aplicados a todos os participantes antes e após a implementação da MHC para posterior análise da sua evolução.

A primeira aplicação dos questionários, pré-teste, foi feita a todos os alunos envolvidos no presente estudo. Após esta primeira aplicação, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que só o grupo que funcionou como grupo experimental, usufruiu da aplicação da MHC para que se pudesse, mais tarde, analisar se existiria uma diferença significativa entre estes jovens e os alunos que não tiveram qualquer contacto com o mesmo.

Finalizada a aplicação da MHC, voltaram a aplicar-se as medidas de critério a todos os alunos envolvidos no estudo, exatamente da mesma forma que no pré-teste, com o intuito de confirmar se o programa teria sortido os efeitos desejados nas vertentes em análise.

Recolhidos todos os questionários, foi feita a análise quantitativa dos mesmos com o apoio do programa estatístico *IBM® SPSS®Statistics* (versão 20). Contudo, ao ver os resultados desta análise, percebeu-se que, de facto esta metodologia permitia a resposta à

questão central definida *à priori*, mas não permitiria uma conclusão da forma como os alunos tinham percecionado o programa e do que mais os teria ajudado ou dificultado no seu processo de crescimento vocacional. Deste modo, já no final do projeto, foi definido um novo objetivo que visou a colmatação da necessidade sentida: avaliar a perceção dos participantes sobre a implementação do MHC.

De uma primeira análise quantitativa dos dados, passou-se para uma análise qualitativa, visando esta a aplicação de uma metodologia que permitisse a compreensão da forma como os alunos percecionaram a sua participação no MHC, aliando no mesmo estudo duas vertentes da análise distintas, tal como defendido por Silva (2005) ao relatar as vantagens da conjugação dos métodos quantitativo e qualitativo de análise de dados.

Para a concretização de um novo estudo que visasse uma resposta eficaz à questão de investigação que serviu de base à nova metodologia qualitativa (*Como é que os participantes experienciam a implementação do MHC?*) foi escolhida a técnica de Entrevista de Grupo Focal. A opção pela mesma ocorreu, visto que esta permite um complemento ao estudo quantitativo, dada a sua vantagem de possibilitar a recolha de uma grande quantidade de informação num curto espaço de tempo, e com custos relativamente reduzidos (Aaker, 2010). Por outro lado, e tendo em conta a necessidade de coerência entre os dois estudos efetuados, a Técnica de Grupo Focal, deu ainda uma continuidade à modalidade de trabalho em grupo que havia sido realizado ao longo das sessões.

Concluindo, a análise de dados foi processada com base numa abordagem multi-método, envolvendo processos mistos de análise quantitativa e qualitativa dos dados (Villelas, 2009). Para uma melhor compreensão deste processo, apresentam-se, de seguida, todos os passos necessários para a recolha e análise dos dados de ambos os estudos desenvolvidos.

3.1. Dados Quantitativos

3.1.1. Aplicação do Pré-Teste

A aplicação de um Pré-Teste neste estudo visou ajudar os seus investigadores a perceber quais os níveis de certeza vocacional, autoeficácia face à tomada de decisão de carreira, e maturidade na carreira de todos os alunos, antes ainda da aplicação de qualquer tipo de intervenção. Assim, este foi aplicado nas quatro turmas em análise, uma semana antes de se

iniciar o programa MHC. A sua aplicação decorreu, após autorização solicitada a todas as diretoras de turma, nas aulas de Formação Cívica dos alunos.

Antes de apresentar as medidas de critério aos alunos, foi feita uma pequena explicação dos objetivos do estudo, destacando que o preenchimento dos instrumentos não era obrigatório, podendo estes optar por não o fazer se o pretendessem, mas que ao preencher se pedia o máximo de sinceridade e a exposição de todas as dúvidas existentes, para que nada fosse respondido ao acaso. A ordem de aplicação dos questionários foi pensada com o intuito de cativar mais facilmente a atenção dos participantes, sendo os instrumentos entregues um de cada vez, e começando por uma escala bastante pequena (ECV – 4 itens). Preenchida esta pequena escala, a mesma foi recolhida e só depois se passou para a apresentação das medidas de critério mais extensas: CDMSE-S, e CMI-forma C, respetivamente. Esta aplicação durou entre 25 a 30 minutos, dependendo do número de questões colocadas pelos alunos. Todas as turmas aderiram de forma positiva, não existindo nenhum aluno que não quisesse participar. Grande parte dos jovens fez ainda algumas perguntas durante a aplicação dos questionários, o que revelou grande interesse por parte dos mesmos.

No final da aplicação das medidas de critério, foi pedido às diretoras de turma do grupo de controlo que não fizessem qualquer intervenção no âmbito de Orientação Vocacional com os alunos até ao final da aplicação da MHC nas turmas do grupo experimental, e combinou-se que quando a estagiária estivesse a acabar o trabalho a desenvolver com as restantes turmas, voltaria a falar com as mesmas para agendar uma sessão de Pós-Teste, aproximadamente uma semana depois da aplicação do programa. Já com as diretoras de turma do grupo experimental, existiu uma reunião a explicar as linhas orientadoras da MHC, e a solicitar a sua autorização para que os alunos pudessem ficar a cargo da estagiária durante cerca de oito semanas para a aplicação do mesmo.

3.1.2. Aplicação do Pós-Teste

O Pós-Teste foi aplicado uma semana após a finalização da MHC, a todas as turmas intervenientes no estudo, com o intuito de verificar se existiam ou não diferenças significativas entre os alunos aos quais foi aplicado o programa, e os alunos que não sofreram qualquer intervenção vocacional. Para tal, quando a estagiária percebeu que estava a uma semana de acabar a aplicação da intervenção no grupo experimental, agendou logo com as diretoras de turma do grupo de controlo, a disponibilização das aulas de Formação Cívica da semana seguinte, para a finalização do estudo, e nessas mesmas aulas, voltou a ir às salas dos alunos

passar os questionários, exatamente como da primeira vez. Foi explicado que eram os mesmos questionários para que se pudesse avaliar a evolução dos alunos ao longo do tempo, e todos preencheram, sem grandes questões.

3.1.3. Aplicação do Programa MHC

O programa MHC foi implementado na Escola Conde de Vilalva de Évora, durante as aulas de formação cívica de 2 turmas do 9º ano de escolaridade, após um pedido de autorização efetuado às suas respetivas diretoras de turma. Não existiu a necessidade de se efetuar um pedido de autorização expresso nem à Direção da escola, nem aos encarregados de educação dos alunos, na medida em que a investigadora em questão seria, durante o presente ano letivo (2013-2014), a psicóloga estagiária da referida escola, e já é habitual que os estagiários de psicologia do presente agrupamento desenvolvam com os alunos de 9º ano um programa de Orientação Vocacional, algo que fica logo definido na reunião de início de ano entre pais e diretores de turma.

Quanto à recolha dos dados, esta foi feita em grupo-turma, durante as aulas de Formação Cívica dos alunos, e dividida em onze sessões de 45 minutos cada, uma vez por semana. A estas onze sessões, adicionaram-se ainda duas sessões de Pré e Pós Teste onde foram aplicadas as medidas critério, definidas na secção dos Instrumentos, o que fez um total de treze aulas de Formação Cívica para os alunos do grupo experimental, e de duas para os alunos do grupo de controlo.

Fazendo uma descrição mais detalhada dos procedimentos envolvidos durante a aplicação da MHC, foi estabelecido que dado que o programa em questão iria exigir da parte dos alunos uma grande exposição pessoal, e esta só seria possível num clima de plena confiança, se deveria fazer uma primeira sessão prioritariamente destinada ao estabelecimento de relação entre os alunos e a investigadora. Assim, a primeira sessão do grupo experimental, foi começada com a dinâmica do novelo, na qual cada aluno tinha que partilhar com os colegas o que mais gostava, o que menos gostava e o que mais queria para a sua vida. De seguida enrolava o novelo à volta de um dedo e atirava para um outro colega. A estagiária também respondeu às questões em causa, pedindo no final que alguns alunos largassem a teia para perceberem se esta ficaria igual. Os alunos responderam que não, e esta aproveitou a situação para lhes explicar que este era um programa que envolvia as histórias de vida de cada um e que por isso, não se tratava de algo que tivessem de estudar, mas que este só lhes seria útil se todos

fizessem um esforço para que as aulas seguintes decorressem exatamente da mesma forma que esta primeira, num clima de união e partilha de experiências entre todos, de modo a que cada um pudesse servir de audiência para ajudar a atribuir significado às histórias dos colegas, enriquecendo as experiências de todos. Explicou-se ainda que caso algum elemento não colaborasse, correríamos o risco de quebrar a “*nossa teia*”, tornando mais difícil a tarefa de ajudar os restantes a conhecer-se melhor a si próprios e a perceber o que melhor se adaptava aos seus interesses e motivações, de forma a chegar ao final do ano com competência suficiente para analisar todo o seu percurso pessoal e académico, com o objetivo de tomar uma decisão vocacional mais acertada e consciente. Esta apresentação foi muito bem aceite pelos alunos, mostrando estes desde logo muita vontade de colaborar. Já quase no final da sessão, pediu-se ainda aos alunos que preenchessem uma ficha já pertencente ao programa, onde se pedia para fazerem uma breve composição sobre a transição que estariam a enfrentar presentemente e de como esperavam que o programa os pudesse vir a ajudar.

Na segunda sessão da MHC, foi dada sequência à primeira parte do programa (“Contar a Minha História”), começando por devolver *feedback* aos alunos das fichas anteriormente preenchidas, de modo a que estes sentissem que o programa iria decorrer, dentro dos possíveis, focado nas suas necessidades reais. Foi-lhes ainda explicado que se teria verificado que a maior preocupação da maioria destes se prendia com o conhecimento das áreas pelas quais poderiam enveredar no 10º ano, e que este tópico não seria esquecido, mas que não se deveriam preocupar para já com esta questão porque isso iria ser trabalhado mais à frente. Para já, iríamos começar por fazer algumas atividades para que eles próprios se conhecessem melhor e pudessem, a partir daí, aumentar o conhecimento sobre os seus interesses e capacidades. Este tópico foi trabalhado durante quatro aulas, focando inicialmente quem seriam as pessoas que os alunos mais tinham admirado na sua infância, depois quais as profissões que já tinham pensado exercer até aqui, de seguida quais as suas revistas e programas de TV favoritos, e por fim as suas histórias e expressões de eleição. Foi-lhes explicado que, apesar de, para já poderem não ver logo uma relação entre estes gostos e o que poderiam vir a ser, que deveriam pensar bem no quanto isso influenciava o que hoje são. Para estas atividades, foram distribuídas fichas que foram inicialmente preenchidas pelos alunos, existindo sempre uma parte da aula dedicada à exposição oral das mesmas, de modo a que todos pudessem ajudar a atribuir significado às histórias de vida de cada um, e pudessem identificar-se com os colegas, melhorando o conhecimento de si próprios. Foi relevante ir percebendo o quanto os alunos se iam conhecendo melhor dia após dias e o quão contentes ficavam por relembrar certas coisas do seu passado.

Após o trabalho desenvolvido sobre as histórias de vida dos alunos, passou-se à segunda parte do programa, “Ouvir a Minha História”, que visou capacitar os jovens para, tendo em conta as fichas preenchidas no momento anterior, elaborarem uma história, em que se assumissem como personagens principais da sua vida, focando quem foram, como evoluíram, em que se tornaram, em que contextos mais gostariam de estar, o que desejariam vir a ser... Esta parte do programa teve o intuito principal de ajudar os alunos a obter uma melhor compreensão de si próprios e do que os rodeava, focando essencialmente os locais e contextos que estes mais gostavam. Esta parte do programa fundamenta-se na teoria tipológica dos interesses (Holland, 1997), a qual estabelece uma relação entre as atividades e os locais que as pessoas mais gostam de frequentar com 6 tipos de contextos de trabalho (Realista; Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor; e Convencional). Neste ponto do programa, realça-se sobretudo a importância de se terem feito atividades mais práticas, algo que muito motivou os alunos. Denota-se ainda o facto de se ter percebido nitidamente que os alunos estavam ansiosos por saber pormenorizadamente quais as áreas e cursos profissionais que poderiam vir a escolher, tendo sido bastante trabalhado este tópico, com muitos exemplos práticos da história de cada um e de como esta poderia ser reveladora de um maior interesse por determinada área ou contexto. Apesar de serem estas as sessões em que os alunos mais se empenharam e procuraram informações, foi também nestas que mais dúvidas surgiram, tendo que existir por parte da investigadora um grande apoio individual, o que fez com que o número de sessões previsto para este tópico passasse de 3 inicialmente previstas, para 6.

Depois de concluída a parte II do programa, avançou-se para a parte final “Realizar a Minha História” (3 sessões), na qual foi pedido a cada um dos elementos do grupo-turma que fizesse um plano realista para pôr a sua história em ação. Tal como já teria acontecido com a parte II do programa, também esta última parte teve que se estender para além do programado, uma vez que os alunos demonstraram bastante dificuldade em focar-se em objetivos concretos e realistas. Quando se falava de planos imediatos, os alunos tinham dificuldades em responder, mas ainda conseguiam articulá-los. Contudo, quando se pediram planos a longo prazo, estes tiveram que ser analisados de forma individual com quase todos os alunos, na medida em que a maioria apenas conseguia pensar em planos demasiado gerais (e.g. ter filhos, casar...) ou demasiado irrealistas (e.g. Ser tradutor porque alguém disse que dava dinheiro, mas não estudar línguas).

Em suma, no geral, a MHC foi bastante bem aceite por todos os alunos, respondendo estes de uma forma curiosa e entusiasmada, o que mostrou bastante vontade de aprender mais acerca de si próprios e das áreas e cursos disponíveis para a sua escolha no ano seguinte. O

interesse foi tal que de 8 sessões agendadas, se teve que passar a 11 para conseguir responder a todas as curiosidades e dificuldades dos alunos.

3.2. Dados Qualitativos

Para complementar o estudo sobre o resultado da intervenção também analisámos a percepção dos participantes sobre a sua experiência com o MHC. Como técnica qualitativa, optou-se pela Entrevista de Grupo Focal. Como já foi descrito, a técnica dos grupos focais permite uma análise das especificidades das experiências individuais, pois permite ativar detalhes de experiências esquecidas e desinibir os participantes (Caterall & Maclaran, 1997). Esta característica da técnica justificou a sua escolha.

3.2.1. Desenvolvimento da Entrevista de Grupo Focal

A presente entrevista de Grupo Focal foi desenvolvida apenas com os alunos do grupo experimental (2 turmas), um mês após a aplicação do MHC. Cada turma permitiu a organização de um grupo focal para permitir que os grupos fossem de pequena dimensão (7 alunos cada) e, assim, a aumentar a interação entre os intervenientes e a formar uma atmosfera agradável, capaz de os colocar à vontade para expor ideias, sentimentos, necessidades e opiniões (Dias, 2000). Apesar do número de participantes por grupo ser previamente definido, a presença na entrevista de grupo foi efetuada por inscrição voluntária, após a investigadora ter ido a uma das aulas de Formação Cívica dos alunos explicar a necessidade da sua ajuda para o estudo em questão e os seus direitos ao participar no mesmo (Confidencialidade, Abandonar a sessão se assim o pretendessem, e receber uma recompensa pela sua participação), tal como defendido por Dias (2000).

Após a inscrição do número total de alunos, cada participante, recebeu 2 documentos de consentimento informado, um para os próprios (Anexo II), outro para os seus encarregados de educação (Anexo III), tal como instituído no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). Estes documentos tiveram o intuito de informar dos objetivos gerais do presente estudo, de solicitar a autorização para a participação dos alunos no mesmo, e para a sua gravação de áudio. Foi ainda pedida autorização à Direção da escola (Anexo I) onde se desenvolveu o programa para que a sessão pudesse decorrer na mesma. Já na posse de todas as

autorizações, foi planeada a entrevista, decidindo-se antecipadamente que esta seria aplicada, não pela investigadora que já tinha trabalhado com os alunos, mas sim pelo orientador responsável pelo presente estudo com o intuito de evitar enviesamentos que poderiam decorrer da relação já estabelecida com a mesma. Isto é, viés introduzido por efeito de resposta desejável. Considerou-se ainda importante que esta fosse desenvolvida pelo orientador em questão, uma vez que esta tipologia de entrevista exige uma grande habilidade do seu moderador em gerir um diálogo derivado de perguntas abertas e em compreender os sentimentos expressos pelos participantes e em gerir as relações existentes entre os mesmos (Rabiee, 2004), criando um ambiente em que os participantes se sintam relaxados e incentivados a participar, o que denota o papel de um investigador mais experiente na condução destas entrevistas. Após esta decisão, elaborou-se um guião de entrevista semiestruturada, tendo por intuito a exploração da perceção dos participantes sobre o resultado e o processo de mudança promovido pelo MHC. Assim, as questões de base da entrevista foram: **1. O programa foi útil?** **2. Quais os benefícios do programa?**, **3. Quais as tarefas mais importantes para si?** **4. Quais as dificuldades sentidas?**

Ambas as entrevistas foram desenvolvidas no mesmo dia, escolhendo-se para o efeito uma Quarta-Feira à tarde, com o intuito, não só de permitir uma maior disponibilidade dos jovens, mas também de modo a que não existisse muito barulho na escola, para se poder estar num ambiente mais agradável e tranquilo, sem distratores (Dias, 2000). A sala foi organizada com as cadeiras dispostas em torno de um aglomerado de mesas, de modo a facilitar o contato visual entre todos. As sessões foram marcadas com uma hora de tolerância para que existisse a possibilidade de se poder aplicar a entrevista (35 a 40 minutos) e fazer no final um momento de esclarecimento de dúvidas, se necessário. O carácter voluntário da participação foi sempre salientado, podendo o participante desistir a qualquer momento, caso o desejasse.

Antes de iniciar as Entrevistas de Grupo Focal, os alunos foram recebidos pela investigadora do Programa, que confirmou todas as autorizações, lhes entregou as fichas que teriam preenchido ao longo do MHC de modo a que estas atividades estivessem mais presentes na sua memória, e lhes explicou que a câmara estava perto do local onde estavam, mas que o intuito da mesma era apenas o de gravar o som, que as imagens não seriam utilizadas. Após esta primeira abordagem que teve o intuito de deixar os alunos mais à vontade, a investigadora afastou-se, ficando numa mesa à parte apenas a tirar algumas notas, e foi a vez de se apresentar o entrevistador e de dar início à sessão. Ambas as entrevistas decorreram de forma muito semelhante, tendo um período inicial em que, a maior parte dos alunos, se mostravam

intimidados por estar a ser filmados, mas ao fim de pouco tempo, já nem notavam a presença da câmara, respondendo naturalmente às questões, e interagindo bastante com os colegas.

No final da entrevista, e já sem a presença da câmara, foram entregues recompensas aos alunos pela sua participação, e foi-lhes dada a possibilidade de fazer algumas questões acerca do seu futuro profissional e académico ao orientador do presente estudo.

4. Resultados

A análise de dados foi processada com base numa abordagem multi-método, envolvendo processos mistos de análise quantitativa e qualitativa dos dados (Villelas, 2009). Para uma melhor compreensão deste processo, apresentam-se, de seguida, todos os passos e resultados obtidos para ambas as metodologias. Os resultados da análise quantitativa permitiram informação sobre o resultado da intervenção, isto é, indicadores da eficácia da intervenção. Por sua vez, os resultados da análise qualitativa dão indicadores sobre o processo, isto é, sobre quais os determinantes da eficácia da intervenção, na perspetiva dos participantes.

4.1. Análise dos dados quantitativos

Após a recolha dos dados quantitativos, em formato de questionário, estes foram inseridos e analisados no programa estatístico *IBM® SPSS®Statistics* (versão 20). Para o tratamento dos mesmos, começou por se inverter os itens que, no Inventário de Maturidade na Carreira, estariam propositadamente elaborados de forma a pontuar inversamente. Deste modo, foram convertidos os itens 8, 12, 20, e 24 do referido questionário. De seguida, procedeu-se a um estudo das características psicométricas dos instrumentos definidos como medidas de critério.

4.1.1. Estudo das características psicométricas dos instrumentos

Para o estudo das características psicométricas dos instrumentos, foram primeiro computadas novas variáveis com base no cálculo dos índices totais de cada uma das escalas e subescalas avaliadas no Tempo I (Pré-Teste). Apurados os mesmos, procedeu-se ao estudo psicométrico dos instrumentos, pelo que começamos por apresentar os valores do mesmo: Para a ECV (4 itens) observou-se um valor médio de $M = 16.35$ ($DP = 5.02$). Analisando os valores item a item, deteta-se que a média mais alta se centra no item 1 “*Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar (por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.)*” com um valor médio de $M = 4.32$ ($DP = 1.434$), e a média mais baixa se foca nos itens 2 e 3 “*Já me decidi por uma profissão que gostaria de desempenhar (por exemplo, engenheiro eletrotécnico, enfermeiro, vendedor, economista, etc.)*” e “*Tenho*

ideias muito claras quanto ao que pretendo que seja a minha vida profissional”, respetivamente. Ambos com $M = 3.99$, sendo o desvio mais alto no item 2 ($DP = 1.48$).

Já para a CDMSE-SI (25 itens), foi observado um valor médio de $M = 86.49$ ($DP = 12.73$). Analisando os valores de cada item individualmente, verifica-se que a média mais alta aparece no item 20 “*Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus Interesses*” com um valor médio de $M = 4.04$ ($DP = .77$), aparecendo a média mais baixa no item 16 “*Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada*” com $M = 2.86$ ($DP = .97$).

Quanto ao Inventário de Maturidade na *Carreira* – forma C (24 itens), este apresentou um valor médio de $M = 15.32$ ($DP = 3.80$). Efetuando uma análise detalhada de cada item, constata-se que a média mais alta aparece no item 8 “*Quando há dúvidas sobre o que se quer fazer, pede-se conselhos aos pais e amigos*” com um valor médio de $M = 0.97$ ($DP = .16$), aparecendo a média mais baixa no item 16 “*Penso frequentemente em como poderei conciliar o tipo de pessoa que sou com o tipo de pessoa que gostaria de ser profissionalmente*” com $M = 0.22$ ($DP = .41$).

Seguidamente, foi analisada a consistência interna, através do cálculo e interpretação do *Alpha de Cronbach* (Marôco & Garcia Marques, 2006), anteriormente apresentado na secção referente aos Instrumentos.

Finalmente, fizeram-se os estudos sobre o resultado da intervenção que seguidamente se apresentam de modo mais detalhado.

4.1.2. Estudo do resultado da Intervenção Quantitativa

O primeiro passo deste estudo quanto ao resultado da Intervenção, consistiu em avaliar a equivalência do grupo experimental e do grupo de controlo no Pré-Teste. Nesse sentido, realizaram-se estudos de diferença entre as médias dos resultados nas medidas critério, usando a análise da variância (ANOVA – One Way): Escala de Certeza Vocacional, Escala de Autoeficácia nas decisões de Carreira – forma curta, e Inventário de Maturidade de Carreira – forma C (tabela 1).

Tabela 1:

Diferenças entre a média dos resultados na escala total e subescalas das variáveis critério.

		Média	DP	Mínimo	Máximo	F	p
ECV Total	Experimental	15,7568	5,95075	4,00	24,00	1,037	,312
	Controlo	16,9459	3,87976	8,00	24,00		
CDMSE-SI – Escala Total	Experimental	80,9189	12,51750	53,00	109,00	7,032	,010
	Controlo	88,5676	12,29395	67,00	115,00		
1 - CDMSE-SI (Autoavaliação)	Experimental	17,5405	3,46887	10,00	25,00	2,579	,113
	Controlo	18,7297	2,87372	11,00	25,00		
2 - CDMSE-SI (Informação)	Experimental	16,6757	3,05554	8,00	23,00	7,460	,008
	Controlo	18,6757	3,24083	13,00	26,00		
3 - CDMSE-SI (Objetivos)	Experimental	17,7027	2,66526	11,00	22,00	,663	,418
	Controlo	18,2162	2,76018	12,00	23,00		
4 - CDMSE-SI (Planos futuro)	Experimental	15,8919	3,64984	7,00	25,00	4,091	,047
	Controlo	17,4324	2,85327	13,00	23,00		
5 - CDMSE-SI (Resolução problemas)	Experimental	16,5946	2,85248	10,00	23,00	,006	,940
	Controlo	16,5405	3,27104	9,00	23,00		
CMI-forma C Escala Total	Experimental	14,1081	3,40575	6,00	21,00	8,342	,005
	Controlo	16,5405	3,82677	8,00	23,00		
1 - CMI-forma C (Preocupação)	Experimental	4,4054	1,06613	2,00	6,00	,778	,381
	Controlo	4,6486	1,29564	1,00	6,00		
2 - CMI-forma C (Curiosidade)	Experimental	2,7297	1,59249	,00	6,00	9,717	,003
	Controlo	3,8378	1,46275	,00	6,00		
3 - CMI-forma C (Confiança)	Experimental	2,8378	1,78751	,00	6,00	5,260	,025
	Controlo	3,7568	1,65673	1,00	6,00		
4 - CMI-forma C (Consulta)	Experimental	4,1351	1,63575	1,00	6,00	,206	,651
	Controlo	4,2973	1,43110	1,00	6,00		

Como se pode observar na tabela 1, o grupo experimental e o de controlo são equivalentes em algumas escalas no momento I. No entanto, existem diferenças entre os grupos, favoráveis aos participantes do grupo controlo, nas seguintes escalas: CDMSE-SI – Escala Total ($p < .01$), 2 - CDMSE-SI: Informação ($p < .01$), 4 - CDMSE-SI: Planos futuro ($p < .05$), CMI-forma C - Escala Total ($p < .01$), 2 - CMI-forma C: Curiosidade ($p < .01$), e 3 - CMI-forma C: Confiança ($p < .05$).

Concluído o estudo anterior, passou-se para uma análise da variância para medidas repetidas (ANOVA – GLM 4) a fim de avaliar os resultados da intervenção, ou seja, se a MHC foi eficaz no desenvolvimento vocacional de alunos do 9º ano aumentando os seus níveis de certeza vocacional, autoeficácia face à tomada de decisão de carreira, e maturidade na carreira. Os resultados desta análise, podem ser confirmados na tabela 2.

Como se pode observar na tabela 2, o grupo experimental teve uma evolução significativa em vários momentos da *Escala de Autoeficácia nas decisões de carreira* - forma curta, nomeadamente, na Escala Total ($F(1,72) = 6.33, p < .05$), na Subescala 2 (Recolha de informação ocupacional) ($F(1,72) = 5.8, p < .05$), e na Subescala 4 (Elaboração de planos para o futuro) ($F(1,72) = 4.63, p < .05$). No entanto, como esta evolução não se verificou em todas as subescalas, os resultados verificaram parcialmente a hipótese 2 deste estudo, isto é, revelando que a MHC permitiu uma evolução significativa dos níveis de autoeficácia total nas decisões de carreira bem como da autoeficácia ao nível da exploração e planeamento da carreira.

Continuando a análise da tabela 2, foi ainda possível constatar uma evolução significativa na escala Total do *Inventário de Maturidade na Carreira* – forma C ($F(1,72) = 5.27, p < .05$), o que também ajuda a corroborar a hipótese 3 deste projeto, ou seja, de que a MHC melhoraria, significativamente, os níveis de maturidade na carreira dos alunos.

Em suma, pode afirmar-se que os resultados obtidos confirmam parcialmente as hipóteses colocadas à partida, na medida em que atestam as hipóteses 2 e 3, excluindo apenas a hipótese 1, de que seria expectável que a MHC melhorasse, significativamente, os níveis de certeza vocacional dos alunos, uma vez que não se verificam diferenças significativas entre grupo experimental e grupo controlo quanto à evolução da certeza vocacional.

Tabela 2:

Estudo da eficácia da MHC nas variáveis critério.

Escala	Grupo	Pré-Teste		Pós-Teste		F	p
		(Tempo 1)		(Tempo 2)			
		Média	DP	Média	DP		
ECV Total	Experimental	15.76	5.95	16.84	5.18	1.52	.221
	Controlo	16,95	3.88	16.57	3.93		
CDMSE-SI – Escala Total	Experimental	80.92	12.52	87.00	15.22	6.33	.014
	Controlo	88.57	12.29	86.68	11.83		
1 - CDMSE-SI (Autoavaliação)	Experimental	17.54	3.47	18.11	3.34	3.07	.084
	Controlo	18.73	2.87	18.00	3.02		
2 - CDMSE-SI (Informação)	Experimental	16.68	3.06	17.24	3.55	5.8	.019
	Controlo	18.68	3.24	17.27	2.79		
3 - CDMSE-SI (Objetivos)	Experimental	17.70	2.67	18.14	3.21	0.56	.456
	Controlo	18.22	2.76	18.08	2.81		
4 - CDMSE-SI (Planos futuro)	Experimental	15.89	3.65	17.00	3.81	4.63	.035
	Controlo	17.43	2.85	16.89	2.53		
5 - CDMSE-SI (Resolução problemas)	Experimental	16.59	2.85	16.51	3.63	0.00	.975
	Controlo	16.54	3.27	16.43	2.61		
CMI-forma C - Escala Total	Experimental	14.11	3.41	15.14	3.85	5.27	.025
	Controlo	16.54	3.83	15.49	3.42		
1-CMI-forma C (Preocupação)	Experimental	4.41	1.07	4.51	1.26	0.56	.455
	Controlo	4.65	1.30	4.51	1.28		
2-CMI-forma C (Curiosidade)	Experimental	2.73	1.59	3.11	2.01	3.89	.052
	Controlo	3.84	1.46	3.35	1.51		
3-CMI-form C (Confiança)	Experimental	2.84	1.79	3.19	1.75	2.97	.089
	Controlo	3.76	1.66	3.38	1.67		
4-CMI-form C (Consulta)	Experimental	4.14	1.64	10.27	2.33	1.06	.306
	Controlo	4.30	1.43	9.97	1.61		

4.2. Análise dos dados qualitativos

O primeiro passo da análise qualitativa dos dados passou pela audição e transcrição integral da informação presente em ambas as entrevistas de grupo focal. Como principal cuidado desta transcrição, destaca-se o facto de não se colocarem os nomes dos participantes, optando-se pelas suas iniciais. No final da transcrição da mensagem gravada de ambos os grupos, acrescentaram-se também os apontamentos retirados pela investigadora durante a aplicação da entrevista. Este complemento teve o intuito de compreender os sinais não-verbais transmitidos pelos alunos durante o decorrer das entrevistas, designadamente o acenar de cabeça em sinal de concordância, as suas hesitações.

Findada a transcrição de ambos os grupos focais, existiu uma primeira reunião entre a investigadora e o orientador do presente estudo na qual foram analisadas as palavras e expressões mais destacadas pelos participantes em ambas as entrevistas. Esta análise teve o propósito de ajudar na compreensão de quais as principais ideias chave derivadas do discurso dos jovens, de modo a conseguir, através das mesmas, perceber quais as categorias de análise de conteúdo que mais se poderiam enquadrar na presente análise de conteúdo. Segundo Silva (et al., 2005), a criação de categorias de representação mental da informação tem o objetivo de encontrar unidades específicas de categorização dos fenómenos em estudo, a partir das quais se torna possível uma reconstrução de significados que leve a uma compreensão mais aprofundada da realidade do grupo estudado.

Da primeira reunião, anteriormente referida, e após muita discussão, baseada na necessidade se dar resposta à questão de investigação do estudo (*Como é que os participantes experienciam a implementação da MHC?*), conseguiu estabelecer-se como critério para a criação das categorias, um número mínimo de vezes em que cada ideia teria que ser referida para que esta pudesse ser tida em conta. Assim, estabeleceu-se que só seriam tidos em conta os conceitos referidos três ou mais vezes pelos alunos, eliminando todas as restantes observações, consideradas como não relevantes. Desta primeira análise, surgiram ainda as primeiras categorias, consideradas por ambos os investigadores como essenciais, ou seja, percebeu-se que as ideias mais referidas pelos jovens iam de encontro às questões de base do guião instituído para os grupos focais, pelo que se decidiu que as categorias gerais partiriam destas mesmas questões.

Criadas as primeiras categorias de análise, começou uma nova discussão em torno da restante informação obtida, tentando chegar a novas classes e subclasses de análise da informação. Porém, dada a complexidade desta decomposição do discurso, e a necessidade de

diminuir a subjetividade intrínseca à análise temática, foi definido que deveria parar a reunião e deixar que cada um dos investigadores fizesse a sua própria análise individual ao conteúdo dos grupos focais, agendando uma nova reunião para levar as análises independentes. Este passo, foi baseado nos estudos de Ghiglione e Matalon (1993 cit as Diniz, 2001) acerca dos procedimentos a adotar para a técnica de análise de conteúdo, na medida em que os autores defendem que uma observação independente feita por mais do que um perito na matéria, ajuda a que exista posteriormente uma maior concordância de pontos de vista, conferindo uma maior fiabilidade às categorias de análise de conteúdo.

Após a criação individual de categorias, existiu uma nova reunião entre os codificadores, na qual foram expostas ambas propostas de decomposição do discurso e após uma ampla discussão, estabeleceu-se um consenso acerca das unidades de registo finais. Neste processo procurou-se que as categorias fossem, tanto quanto possível, homogêneas, exaustivas, exclusivas, objetivas e pertinentes (Bardin, 1988).

Quanto à análise dos dados dos grupos focais, esta foi feita com recurso à metodologia de análise de conteúdo, a qual é caracterizada por Bardin (1988) como um conjunto de técnicas de análise do discurso, que tem como principal finalidade a interpretação das comunicações apresentadas, pressupondo estas o registo e transcrição dos dados e a construção de categorias.

4.3 Resultado da Intervenção Qualitativa

Os resultados relativos à percepção dos participantes sobre a eficácia e o processo de intervenção apresentam-se na tabela 3. Como se pode observar na categoria **Resultado da MHC**, que emergiu da questão *O programa foi útil?*, de um total de 14 participantes 10 avaliaram o programa como sendo útil e 4 não consideraram o programa útil. Relativamente à não utilidade do programa, dois participantes referiram que continuavam indecisos e outro referiu que o programa não lhe foi útil *“Porque eu já estava decidido”* (2, MB). Ainda entre os que não consideraram o programa útil, outra participante referiu *“Não me ajudou muito a conhecer-me a mim própria”* (2, IB).

Por sua vez, para a categoria **Benefícios do Programa**, que decorre da questão *Quais os benefícios do programa?*, 11 participantes referiram que o programa lhes dava um **sentido de direção**. É ilustrativa a resposta do participante 2, PA quando refere *“A mim baralhou-me mas eu acho que isso é bom porque eu pensava que queria ser uma coisa, mas o programa ajudou-me a abrir “horizontes” e agora quero ser outra”*. Outra resposta muito frequente foi

a seguinte: “A mim ajudou-me porque eu não tinha a certeza do que queria nem para onde deveria ir para ter mais sucesso” (1, MR; 1, AN; 1, BR).

Tabela 3:

Categorias, subcategorias e frequências de resposta aos grupos focais.

(Grupo 1 n = 7; Grupo 2 n = 7)

Categorias e subcategorias	Frequências	
	Grupo	Individual
Resultado do MHC		
Útil	1(6) 2(5)	10
Não útil	1(1) 2(3)	4
Benefícios do programa		
Direção	1(7) 2(4)	11
Informação	1(5) 2(7)	12
Conhecimento de si próprio	1(6) 2(3)	9
Tarefas valorizadas		
Exploração de alternativas	1(1) 2(6)	7
Atividades lúdicas	2(5)	5
Apoio individual da psicóloga	1(4) 2(5)	9
Expressão favorita	2(3)	3
Gosto de estar em lugares onde	1(2) 2(2)	4
Retrato síntese	1(3)	3
Reescrever a minha história	1(3)	3
Dificuldades sentidas		
Narrar-se	1(7) 2(7)	14
Entender a tarefa	1(2) 2(5)	7
Evolução da maturidade	1(4)	4

A **Informação** foi outro benefício do programa que 12 participantes referiram. Isto é, o programa permitiu-lhes ficarem mais informados sobre as oportunidades escolares e

profissionais. Finalmente, o terceiro benefício do programa foi ter promovido o Conhecimento de Si Próprio. Referido por 9 participantes, este benefício é ilustrado pelas seguintes falas dos participantes: “*Falar sobre nós, ajudou a relacionar melhor as áreas que mais se adequavam aos nossos interesses*” (1, AF); “*(...) fez-me lembrar coisas sobre mim que não penso normalmente no dia-a-dia e que me ajudaram a perceber melhor o que sou e do que gosto*” (1, MR) ou, ainda, “*Ajudou-nos a conhecer melhor o nosso espírito crítico, o que pensamos*” (2, LB).

Quanto à categoria **Tarefas mais valorizadas**, que derivou da questão *Quais as tarefas mais importantes para si?*, 7 participantes valorizaram primordialmente a **Exploração de alternativas**. Como exemplos desta escolha, destaca-se: “*Foi muito importante perceber quais as alternativas possíveis porque só sabia que existiam os cursos principais: Ciências e Tecnologias, Artes...*” (2, GA) ou, também, “*Não sabia que dentro dos cursos existiam várias disciplinas que se podiam escolher.*” (2, PA). Ainda quanto às tarefas mais valorizadas pelos alunos, surgiu, nomeada por 5 participantes, a subcategoria de **Atividades Lúdicas**. Esta tem como exemplo: “*(...) com o jogo foi mais fácil de perceber as profissões em que mais me enquadrava*” (2, IB).

Uma outra subcategoria das tarefas mais valorizadas, bastante referida pelos participantes, foi o **Apoio individual da psicóloga**. Para este tópico, são ilustrativas as respostas: “*(...) por vezes eu respondia ao que era pedido, mas não percebia o porquê de determinadas questões, e com o apoio da psicóloga para me chamar à atenção para determinados pormenores que eu nem percebia que faziam a diferença, consegui começar a articular as minhas respostas com o que realmente sou e com o que gosto.*” (2, AMV), e “*Ter falado com a psicóloga e ter pesquisado com ela mais sobre o que queria.*” (2, LB).

Focando as fichas mais valorizadas pelos participantes, surge a da **Expressão favorita**, referenciada por 3 participantes; a de **Gosto de estar em lugares onde**, referida por 4 alunos; a do **Retrato síntese**, nomeada por 3 vezes (e.g. “*(...) porque dentro da história que contei aqui, identifiquei-me com algumas coisas e compreendi-me melhor*” (1, AF); e a **Reescrever a minha história**, igualmente referida por 3 participantes.

Após a análise das tarefas mais valorizadas, foi a vez de examinar as **dificuldades sentidas** pelos participantes ao passar pela experiência de participação no MHC, categoria oriunda da questão *Quais as dificuldades sentidas?* Nesta, os alunos dividiram as suas respostas em dois tópicos: **Narrar-se**, referido por todos os participantes (14 alunos), e **Entender a Tarefa**, nomeado por 7 dos mesmos. Quanto à dificuldade em narrar-se, no grupo 1 prevalece a resposta “*Era difícil caracterizar-nos. Tínhamos que pensar bem na ideia para conseguir*

depois passá-la para o papel” (1, AN). Já no grupo 2, a resposta que levou a uma maior concordância dos intervenientes, foi: “(...) o mais difícil é mesmo estruturar em poucas linhas, tudo o que nos passa pela cabeça sobre nós mesmos.” (2, AMV).

Por fim, o tópico **Evolução da maturidade**, proveniente da revisão da literatura apresentada no capítulo 2, teve como objetivo analisar até que ponto os alunos demonstravam uma evolução maturacional expectável, dada a sua fase de desenvolvimento presente, a adolescência. Neste sentido, 4 alunos revelaram claramente a diferença sentida no final do Programa ao fazer afirmações como: “ (...) na parte em que reescrevi a minha história, senti que as coisas faziam mais sentido porque já mudei aspetos sobre mim mesma. O último que escrevi já foi mais extenso, mais detalhado, e mais concreto.” (1, AN), ou “Eu já mudava aqui algumas coisas que escrevi nos heróis. Já não me identifico com a maioria.” (1, BR; 1, MR).

5. Discussão global e conclusões

Atualmente, e dado o contexto de mudança e imprevisibilidade ao qual os jovens estão expostos (Blustein, 2008; Schultheiss & Esbroeck, 2009), vários têm sido os investigadores do ramo da Psicologia que têm estudado o processo e os resultados das intervenções vocacionais com o intuito de encontrar novas metodologias que melhor apoiem os jovens nos novos contextos de instabilidade com que se irão deparar ao longo das suas vidas (Whiston & Rahardja, 2008). Como consequência desta realidade, têm-se valorizado, cada vez mais, os programas de Orientação Vocacional desenvolvidos para os jovens, na medida em que estes podem ajudá-los a melhor lidar com o seu futuro profissional, maioritariamente imprevisível.

Contudo, os estudos efetuados com programas de aconselhamento de carreira, semelhantes ao aqui exposto, têm sido maioritariamente desenvolvidos com a população adulta e em aconselhamento individual (Cardoso et al., 2014; Rehfuss et al., 2011). Para os jovens, poucos são os estudos desenvolvidos, até ao momento, com estas metodologias, e até mesmo os psicólogos que trabalham com a população jovem em contexto escolar sentem a necessidade de encontrar metodologias validadas para ajudar na capacitação dos alunos para melhor lidarem com as transições com que se vão deparando ao longo da vida. Deste modo, esta investigação apresenta-se como uma tentativa de colmatar a falta de programas vocacionais focados na população jovem, apresentando um estudo de um programa focado no aconselhamento de carreira com adolescentes. Neste, optou-se ainda pela aplicação do programa em grupo, algo que também tem sido menos estudado.

Como objetivo principal deste projeto, definiu-se a avaliação do programa de Orientação Vocacional “*A minha história de Carreira*” (MHC: Savickas & Hartung, 2012), estabelecendo como meta perceber se o mesmo seria eficaz no desenvolvimento vocacional de alunos do 9º ano de escolaridade, nomeadamente a nível das três dimensões vocacionais em análise: maturidade de carreira, certeza vocacional e autoeficácia vocacional. Focados neste grande objetivo, foram definidas duas metodologias de análise, uma quantitativa, na qual se começou por aplicar um pré-teste a todos os alunos, seguido da aplicação da MHC a metade do grupo, e de um pós-teste final, novamente a todos os alunos, com o intuito de avaliar se o programa em questão teria sortido efeitos expectáveis nas variáveis definidas como essenciais pela literatura, apresentada na parte I, como essenciais para o desenvolvimento vocacional dos jovens. Como complemento à investigação quantitativa, optou-se, ainda, pela inclusão de uma vertente de análise qualitativa na qual se pudesse perceber a perceção dos participantes acerca

de implementação do referido programa, a qual foi desenvolvida em duas entrevistas de grupo focal.

Passando à interpretação dos resultados obtidos, à luz da análise bibliográfica apresentada, começa por se considerar importante referir que, quanto às características psicométricas dos instrumentos apresentados nas medidas de critério, os resultados obtidos seguem, no geral, os resultados apresentados nos estudos adaptados à população portuguesa, referidos na secção dos instrumentos.

Focando a análise quantitativa dos dados, esta vai também de encontro aos resultados já obtidos noutros estudos, designadamente o de Di Fabio e Maree (2011), uma vez que pode o Programa se revelar sustentável na melhoria da autoeficácia nas decisões de carreira (*hipótese 2*) e no aumento da maturidade vocacional (*hipótese 3*), confirmando as potencialidades do mesmo para a intervenção com grupos de adolescentes.

Tendo em conta que na descrição dos resultados se refere que teríamos uma evolução significativa dos níveis de autoeficácia total nas decisões de carreira, e agora afirmamos esta hipótese como corroborada, passa a explicar-se que se considerou que a mesma seria validada, na medida em que ao adaptar este instrumento, Betz, Klein e Taylor (1996) defendem que a escala com valor principal, deverá ser a total, logo, tendo em conta que os alunos apresentaram uma evolução significativa na referida escala, passa a considerar-se a hipótese como validada, ainda que com a devida cautela ao generalizar a informação.

Para que se possa perceber melhor a importância de ambas as hipóteses confirmadas no presente estudo, passamos a uma breve apresentação das vantagens das mesmas, encontradas pelos autores no âmbito do desenvolvimento vocacional. Posto isto, a autoeficácia nas decisões de carreira (*h2*), tem revelado ser um conceito muito útil para a “*avaliação e facilitação do processo de desenvolvimento de carreira ao longo do curso de vida*” (Gainor, 2006, p. 161), o que reforça a importância dos resultados obtidos pelos alunos para o seu desenvolvimento vocacional.

Também a dimensão da adaptabilidade na carreira, variável avaliada no Inventário de Maturidade de Carreira (*h3*), é defendida por Savickas (2013) e Savickas colaboradores (2009) como uma componente fundamental do repertório individual para lidar com sucesso no mundo do trabalho. Por conseguinte, os autores consideram que a sua promoção deve ser um dos principais objetivos de vida nas intervenções sobre carreira, sendo a mesma indicadora da presença de um conjunto de estratégias que permitem aos indivíduos a implementação eficaz dos seus autoconceitos em papéis ocupacionais. Assim, as duas hipóteses comprovadas,

permitem inferir que a MHC pode servir para melhorar o desenvolvimento vocacional dos alunos, na medida em que estas são duas componentes essenciais ao mesmo.

Quanto à hipótese não corroborada pelas expectativas iniciais, ou seja, a não confirmação de melhorias na certeza vocacional dos alunos, considera-se que esta poderá estar dependente da fase de desenvolvimento em que os alunos se encontram, a adolescência, na medida em que esta é uma fase em que os jovens se encontram numa fase de transição entre a fantasia e o realismo (Ginzberg et al., 1951; Super, 1957, Taveira, 1999), processo este que faz com que os jovens se encontrem num processo de maturação intelectual e socio-afetiva (Caeiro, 1977), o que dificulta as suas certezas quanto ao seu futuro, quer pessoal, quer vocacional.

Finalizando a análise dos resultados quantitativos do estudo, estes vão ainda de acordo com os obtidos em várias investigações que comprovam a eficácia dos programas de grupo para o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão vocacional em contextos escolares (Brown & Krane, 2000; Whiston & Quinby, 2009).

Focando os resultados qualitativos obtidos através da técnica de grupo focal, estes complementam os obtidos no estudo quantitativo, corroborando a validação do MHC como instrumento importante para a prática com adolescentes, dado que só 4 dos participantes (28.6%) responderam que a MHC não lhes teria sido útil. Contudo, tal como já teria acontecido no estudo quantitativo, não pode considerar-se uma totalidade dos participantes a usufruir dos benefícios da intervenção, resultado este que poderá estar associado a especificidades relativas às características pessoais de cada participante.

Aprofundando os benefícios relatados pelos participantes, estes prendem-se com a Informação, algo bastante destacado por 12 dos participantes (85.7%), seguido da direção, referida por 11 participantes (78.6%), e do conhecimento de si próprio (9 participantes – 64.3%). Este resultado, em linha com o dos benefícios da intervenção, evidencia que os participantes consideraram mais úteis as tarefas que lhes permitiram explorar as várias opções disponíveis de futuro, o que pode justificar-se por este tipo de tarefas responder às necessidades de cristalização dos planos de carreira proposta por Super (1963) ou seja, a necessidade de cristalizar preferências numa opção consistente e realista, que implica a necessidade de exploração na carreira como mecanismo central para o desenvolvimento vocacional (Super, 1990), tarefas referidas na revisão bibliográfica apresentada. Mais especificamente, a definição de opções ocupacionais torna-se bastante importante para os jovens nesta fase de desenvolvimento, visto que esta se torna crucial para a definição de um percurso educativo que dê acesso aos contextos de trabalho ambicionados (Savickas, 2002).

Examinando as restantes tarefas valorizadas pelos participantes, começa por se destacar a exploração de alternativas (7 respostas – 50%), que mais uma vez vai de encontro ao referido no parágrafo anterior quanto à necessidade de exploração típica desta fase de desenvolvimento.

Uma outra consideração importante, prende-se com o facto dos participantes dos dois grupos focais (9 participantes - 64.3%) destacarem a importância atribuída ao apoio individual da psicóloga, sendo que este já vinha a ser destacado nos estudos de Savickas (1998), valorizando o autor a necessidade de criar uma aliança entre o profissional e o indivíduo que necessita do seu apoio, como forma de ajudar o jovem a melhor entender a natureza das tarefas propostas, e a ter confiança suficiente para responder de acordo com as suas necessidades (Bordin, 1979). Uma outra vantagem desta aliança, prende-se com o facto de o técnico poder ajudar o jovem a compreender-se melhor a si próprio, na medida em que esta relação privilegia a comunicação entre os jovens e o psicólogo, permitindo que o jovem narre mais abertamente as suas histórias, e que o psicólogo as consiga entender melhor à luz das características do seu paciente, ajudando-o mais facilmente a entender os seus temas de carreira e a atribuir-lhes um melhor significado e coerência perante a sua vida (Savickas, 2002; 2005). Esta aliança nos programas de Orientação Vocacional é ainda destacada por vários autores, tais como: Cardoso, Taveira, Biscaia e Santos (2012), ou Ribeiro et al. (2014).

A prática de atividades lúdicas, foi um outro tópico destacado pelos alunos ao ser questionados sobre o que mais teriam valorizado na aplicação do Programa (5 respostas – 35.7%), sugerindo este a valorização de exercícios práticos e dinâmicas de grupo, após o preenchimento das fichas, algo que confirma os estudos que de Di Fábio e Maree (2011).

Em relação às fichas mais valorizadas pelos estudantes, destacam-se: “*Gosto de estar em lugares onde*” (4 respostas), “*Reescrever a minha história*” (3 respostas), “*Retrato síntese*” (3 respostas), e “*Expressão favorita*” (3 respostas). Da análise efetuada a estas respostas, pode depreender-se que as mesmas ilustram a clarificação das tentativas de soluções para os problemas dos alunos, sendo a expressão favorita uma procura de uma solução para o lema de vida a seguir pelos mesmos, e as restantes a confrontação com as soluções reais para os seus futuros pessoais ou profissionais, ficando os alunos bastante entusiasmados quando percebiam os contextos em que realmente se pensavam poder vir a enquadrar, ou ao conseguir reescrever as suas histórias com coerência e objetivos concretos. Este padrão de resultados sugere o impacto que este tipo de tarefas pode ter em duas dimensões centrais para a reescrita da identidade narrativa: a clarificação de preocupações e a construção de soluções, o que conjugado com o objetivo geral da MHC, ou seja, o de facilitar a descrição dos temas de vida que levem ao autoconhecimento dos participantes, e consequentemente a uma melhor

possibilidade de fazer planos exequíveis para o futuro (Savickas & Hartung, 2012), então o resultado da percepção dos participantes sobre a utilidade das tarefas é um indicador de sucesso deste tipo de intervenção.

Analisando agora as dificuldades sentidas pelos participantes, todos referiram “Narrar-se” como dificuldade, e metade dos mesmos referiram ainda “Entender a Tarefa”, dificuldades estas que se considera, poderem estar relacionadas com o nível etário dos mesmos. Encontrando-se os alunos entre os 13 e os 17 anos, fase em que se encontram num momento delicado da sua trajetória pessoal no qual tendem a sentir-se alienados dos seus projetos de vida, mantendo-se, na maioria das vezes, na ilusão, na fantasia e no sonho (Papalia, Olds & Feldman, 2001), seria normal que os mesmos tivessem dificuldade em narrar-se, ou mesmo em perceber as atividades que tivessem que relacionar as suas características pessoais com os contextos de trabalho em que se poderiam vir a imaginar, por exemplo.

Por fim, há ainda que destacar o tópico final desta análise qualitativa, ou seja, a evolução da maturidade dos alunos. Este tópico foi escolhido para esta análise, dado que se considerou interessante perceber que, independentemente da literatura apresentada, seriam os próprios alunos a assumir que se voltassem a escrever as fichas do programa que já o fariam de forma diferente (e.g. “ (...) *na parte em que reescrevi a minha história, senti que as coisas faziam mais sentido porque já mudei aspetos sobre mim mesma. O último que escrevi já foi mais extenso, mais detalhado, e mais concreto.*” (1, AN), ou “*Eu já mudava aqui algumas coisas que escrevi nos heróis. Já não me identifico com a maioria.*” (1, BR; 1, MR)), algo que se considera importante para poder dar ainda mais realce à constatação de que os níveis de desenvolvimento psicossocial dos participantes interfere na realização das tarefas do programa, uma vez que tendo pouco desenvolvidas as suas habilidades cognitivas, que facilitariam a construção das suas próprias narrativas, é também normal que tivessem mais dificuldade em descrever a experiência das suas vidas e, por isso, evidenciassem mudanças menos significativas nas medidas critério.

Em suma, com a devida parcimónia, pode considerar-se que a intervenção realizada provocou efeitos positivos sobre o desenvolvimento vocacional dos alunos, tendo estes efeitos positivos na adaptabilidade de carreira, na autoeficácia vocacional, e nos comportamentos de exploração dos jovens.

5.1. Limitações do estudo

Apesar de, na sua generalidade, termos considerado a MHC como técnica válida para aplicar na prática com adolescentes com o intuito de melhorar o seu desenvolvimento

vocacional, considera-se como essencial refletir acerca das limitações deste estudo, de modo a perceber as implicações práticas do mesmo.

Assim, a primeira limitação apontada a este trabalho, prende-se com a representatividade da amostra, sendo a mesma reduzida e focada em alunos de uma única escola, o que dificulta a sua generalização. Como segunda limitação, destaca-se o facto de no primeiro momento de avaliação (pré-teste), o grupo de controlo ter resultados mais altos que o experimental em todas as escalas, menos na 5 do CDMSE-SI, o que nos indica que este seria um grupo que partiria de maiores níveis de desenvolvimento vocacional, algo que pode também considerar-se uma limitação ao estudo.

Uma outra limitação apresentada, tem a ver com a não avaliação do resultado em mais de dois momentos, permitindo, dessa forma, a observação dos efeitos a médio prazo da intervenção realizada e a estabilidade do desenvolvimento alcançado.

Por fim, destaca-se ainda, o facto de o programa ter sido implementado por uma psicóloga estagiária, o que pode ter levado a que a mesma fosse mais inexperiente, podendo isso ter-se refletido, uma vez que uma aplicação em contexto de grupo requer experiência, não apenas em teorias e práticas de intervenção vocacional mas também em processos grupais e liderança de grupos.

5.2. Implicações para a investigação e a prática

Focado no atual contexto de imprevisibilidade vocacional, este trabalho pretende servir de apoio aos psicólogos que trabalham em orientação vocacional para que os mesmos possam ter mais uma referência para o trabalho de Orientação Vocacional com adolescentes, nomeadamente em grupo.

Porém, dadas as limitações anteriormente apresentadas, consideramos importante ajudar a encontrar a melhor forma de as tentar colmatar e por isso, finalizamos esta discussão global, deixando algumas sugestões para estudos futuros.

Primeiro, considera-se importante referir que com o desenvolvimento de estudos semelhantes ao aqui desenvolvido, se pretende que o processo de Orientação Vocacional deixe de ser apenas focado no momento de decisão do aluno ao passar do 9º para o décimo ano de escolaridade, como ainda acontece em muitas escolas, em que os alunos têm 2 a 3 sessões no máximo, para explicar os cursos ou responder a testes de Interesses, e de seguida têm que tomar

as suas decisões sem analisar mais nada das suas características pessoais ou possibilidades contextuais.

Uma outra constatação que podemos retirar deste estudo, é de que nem todos os participantes beneficiaram com a MHC, pelo que se considera crucial que de futuro se faça primeiro uma análise detalhada do tipo de alunos que necessitam de ajuda e das suas principais necessidades, para se necessário, complementar esta prática com outras abordagens que respondam a dificuldades não resolvidas com o referido programa.

Focando propostas concretas para a implementação da MHC, sugere-se que ao utilizar esta metodologia em futuros estudos, ou mesmo na prática de orientação vocacional, se tenham em atenção as conclusões retiradas deste trabalho, ou seja, que se dê especial atenção à necessidade de criar uma relação de proximidade com os participantes, que permita que os mesmos tenham confiança suficiente para relatar as suas histórias mais pessoais, algo que facilita, não só o entendimento dos alunos acerca das suas próprias narrativas, mas também o psicólogo que os está a ajudar, a melhor compreender o seu passado, para os ajudar a estruturar o presente e projetar o futuro (Savickas, 2005).

Ainda a nível da proximidade entre psicólogo e alunos, sugere-se que se mantenha a aplicação do programa em grupo, devido a todas as vantagens já mencionadas, nomeadamente o seu poder de permitir a observação e identificação com as histórias dos colegas, encorajando os mais tímidos a expor as suas preocupações..., mas não esquecendo também a necessidade que se comprovou que os jovens tinham de apoio individualizado, tentando também arranjar momentos específicos de apoio focado a cada participante. Neste apoio mais individualizado, deve ainda ter-se em atenção a dificuldade relatada pela literatura dos adolescentes em fazer planos a longo prazo (Caeiro, 1977), tendo que se ter muita atenção à identificação inicial de objetivos muito concretos, que só a longo prazo se podem ir estendendo.

Para que o apoio individualizado, anteriormente sugerido, se tornasse possível, seria ainda importante que os programas a desenvolver se pudessem vir a aplicar a grupos não muito grandes, de aproximadamente 15 alunos, para que todos pudessem ter um apoio mais focado nas suas problemáticas. Neste estudo, a dimensão do grupo não foi considerada uma limitação, porque a investigadora que aplicou o programa era estagiária na escola onde se encontravam os alunos, permitindo-lhe esse estatuto, a marcação de sessões individuais, quando necessário, mas numa situação em que tal não seja possível, torna-se importante essa atenção.

Tendo ainda em conta que a informação foi o benefício mais apontado pelos alunos, e que durante a aplicação da MHC também se sentiu sempre a necessidade dos mesmos em explorar, principalmente as áreas e cursos disponíveis para escolha no 10º ano, sugere-se

também uma pequena inversão ao delineado pelos autores do programa, começando por uma a duas sessões onde se apresentassem estas informações aos participantes, para que os mesmos não andassem sempre ansiosas pelo momento em que se confrontariam com as mesmas. Desta forma, sugere-se que, a seguir à primeira sessão de conhecimento dos alunos e das suas preocupações, se faça esta sessão com a explicação dos principais cursos e áreas disponíveis.

Como proposta final, destaca-se a possibilidade de incorporar o máximo de atividades lúdicas e dinâmicas de grupo, após o preenchimento das fichas, visto que estas se mostraram bastante importantes na captação da motivação dos alunos e no desenvolvimento das suas dimensões pessoal e vocacional.

Posto isto, o aconselhamento de carreira com base na MHC em contexto de grupo, aqui apresentado, parece-nos ser um possível referencial a utilizar por qualquer psicólogo que pretenda ajudar jovens a melhor lidar com os seus contextos profissionais de instabilidade e imprevisibilidade, dando apenas ter-se algum cuidado ao generalizar resultados, tendo que se analisar bem a população à qual se fará a aplicação do mesmo, para garantir a sua possível aplicabilidade.

Em suma, na nossa opinião, trabalhos como este são um ótimo contributo, tanto para o contexto escolar português, como para os centros de Formação Profissional, na medida em que com poucos recursos financeiros, se agrega a necessidade de promover o desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens, tornando-se este pertinente para a prática em orientação vocacional com alunos de 9º ano, e ao mesmo tempo, ser um referencial para a introdução de abordagens narrativas à educação da carreira, adaptadas à população portuguesa.

Referências

- Aaker, A. D., Day, S. V., Kumar, V. & Leone, R. (2010). *Marketing Research - International Student Version*. John Wiley and Sons Inc.
- Almeida, M. & Pinho, L. (2008). Adolescência, Família E Escolhas: Implicações Na Orientação Profissional. *Psicologia Clínica*, vol. 20, nº2.
- Arnold, J. & Cohen, L. (2008). The psychology of careers in industrial-organizational settings: A critical but appreciative analysis. In G.P. Hodgkinson & J.K. Ford (Eds.) *International Review of Industrial/Organizational Psychology*, Vol. 23 (pp.1–44). Chichester: Wiley.
- Bardin, L. (1988). *Análise de conteúdo*. Lisboa : Edições 70.
- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 165-175.
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 45-57.
- Blustein, D. L. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counselling, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Blustein, D. L. (2008). The role of work in psychological health and well-being: a conceptual, historical, and public policy perspective. *American Psychologist*, 63(4), 228.
- Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, Research & Practice*, 16, 252-260.
- Boni, V & Quaresma, S. (2005).Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, vol. 2 nº 1 (3), 68-80.
- Brott, P. E. (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development*, 30(3), 189-200.
- Brott, P. E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54(2), 138-149.

- Brown, D., & Brooks, L. (1991). *Career counselling techniques*. Boston: Allyn e Bacon.
- Brown, S. D., & Krane, N. E. R. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In Brown, & Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 740–776). New York: John Wiley & Sons.
- Caeiro, L. (1977). Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº14/15/16.
- Cardoso, P. (2010/11). Construção de si na vida: Comentário a Savickas et. al. Universidade de Évora, Departamento de Psicologia, Centro de Investigação em Educação e Psicologia.
- Cardoso, P. & Campos, R. C. (2008). Adolescent career indecision and psychopathology: Proposal for a conceptualization. *International Journal of Developmental and Education Psychology*, 20 (4), 250-268.
- Cardoso, P., Silva, J., Gonçalves, M. M., & Duarte, M. E. (2014). Innovative moments in Career Construction Counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 11-20.
- Cardoso, P., Taveira, M., Biscaia, C., & Santos, G. (2012). Psychologists' dilemmas in career counselling practice. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(1), 225-241.
- Catterall, M. & Maclaran, P. (1997). Focus Group Data and Qualitative Analysis Programs: Coding the Moving Picture as Well as the Snapshots', *Sociological Research Online*, vol. 2, no. 1.
- Crites, J. O., & Savickas, M. L. (1996). Revision of the Career Maturity Inventory. *Journal of Career Assessment*, 4, 131-138.
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2011). Group-based life design counseling in an Italian context. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 100–107.
- Dias, C. A. (2000). Grupo focal: Técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. *Informação & Sociedade: estudos, João Pessoa*, 10 (2), 1-12.

- Diniz, A. M. (2001). *Crenças, escolha de carreira e integração universitária*. (Dissertação de doutoramento não publicada). Universidade do Minho, Braga.
- Duarte, M. E. (2004). O indivíduo e a organização: Perspectivas de desenvolvimento. [The individual and the organization: Perspectives of development]. *Psychologica (Extra-Série)*, 549-557.
- Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Faria, L., Taveira, M. & Pinto, J. (2007). Família e aconselhamento parental: trajetórias de carreira saudáveis, II Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde. Universidade do Minho. Braga.
- Fleming, M. (2005). A adolescência: Entre o medo e o desejo de crescer. Em M. Fleming, *Entre o medo e o desejo de crescer. A psicologia da adolescência* (pp.45-67). Porto: Ed. Afrontamento.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annu. Rev. Psychol.*, 58, 543-564.
- Gainor, K. A. (2006). Twenty-Five years of Self-Efficacy in Career Assessment and Practice. *Journal of Career Assessment*, 14, 161-178.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S. & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51, 306-321.
- Guichard, J. (2008). Proposition d'un schéma d'entretien constructiviste de conseil en orientation (life designing counseling) pour des adolescents ou de jeunes adultes. *L'orientation scolaire et professionnelle*, (37/3), 413-440.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (2004). *Career guidance and counseling through the life span. Systematic approaches* (6 th ed). New York: Harper Collins.

- Holland, J. L. (1996). Exploring careers with a typology: What we have learned and some new directions. *American Psychologist*, 51(4), 397.
- Imaginário, L. (1997). Questões de Orientação. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13, 39-46.
- Janeiro, I. N., Mota, L. P., & Ribas, A. M. (2013). Effects of two types of career interventions on students with different career coping styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124.
- Königstedt, M., & Taveira, M. C. (2010). *Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe*. Paidéia, 20, nº 47: 303-312.
- Lassance, M. C. P. & Magalhães, M. O. (2004) Gênero e escolha profissional. Em: Levenfus, R. S. (Org.). *Psicodinâmica da escolha profissional*. (pp. 47-62) (4a ed.), Porto Alegre: Artes Médicas.
- Magalhães, M. & Gomes, W. (1998). Perspectiva Experiencial Da Indecisão Vocacional Em Adolescentes. *Rev. Abop*, Vol.2, n.1, pp. 21-58.
- Marôco, J., & Garcia-Marques, T. (2006). Qual a fiabilidade do Alfa de Cronbach? Questões antigas e soluções modernas? *Laboratório de Psicologia*, 4, 65-90.
- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico*. Lisboa: Autor.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2001). *O mundo da criança*. Lisboa: McGrawHill.
- Parsons, T. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton-Miton.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory. Connecting Theory and Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Peavy, R.V. (1996). Counselling as a culture of healing. *British Journal of Guidance and Counselling*, 24, 1, 141-150.
- Powell, R. A., & Single, M. (1996). Methodology Matters-V Focus Groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 8(5), 499-504.
- Rabiee, F. (2004). Focus-group interview and data analysis. *Proceedings of the Nutrition Society*, 63, 655-660.

- Refhuss, M. C., Del Corso, J., Glavin, K., & Wykes, S. (2011). Impact of the Career Style Interview on individuals with career concerns. *Journal of Career Assessment, 19*, 405–419.
- Ribeiro, A. P., Ribeiro, E., Loura, J. Gonçalves M. M., Stiles, W. B., Horvath, A. O., & Sousa, I. (2014). Therapeutic collaboration and Resistance: Describing the nature and quality of the therapeutic relationship within ambivalence events using the Therapeutic Collaboration Coding System. *Psychotherapy Research, 346-359*.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.
- Savickas, M. L. (1998). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practitioner's approach* (4th ed.). Philadelphia, PA: Accelerated Development.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. Em D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2004). Um modelo para avaliação de carreira. Em L. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-44). Coimbra: Quarteto Editores.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). New York: John Wiley.
- Savickas, M. (2008). History of the guidance profession. Em J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 97-113). New York: Springer Science.
- Savickas, M. L. (2011). *Career counseling*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Savickas, M. L. (2012). Life Design: A Paradigm for Career Intervention in the 21st Century. *Journal Of Counseling & Development, 90(1)*, 13-19.

- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent, & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 147–183) (2nd ed.). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.
- Savickas, M. L. (2015). Career counseling paradigms: Guiding, developing, and designing. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (eds.) *APA Handbook of Career Intervention (Vol.1)* (pp. 129-142). Washington, DC: APA Books.
- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J. P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior, 75*(3), 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2011). Revision of the Career Maturity Inventory: The Adaptability Form. *Journal of career assessment, 19*, 355-374.
- Savickas, M. L., & Hartung, P. J. (2012). *A minha História de Carreira: Manual para o sucesso académico na vida/carreira.*
- Schultheiss, D. E. P. (2005). Qualitative relational career assessment: A constructivist paradigm. *Journal of Career Assessment, 13*(4), 381-394.
- Schultheiss, D. E. P., & Van Esbroeck, R. (2009). Vocational Psychology and Career Guidance Practice: An International Partnership. *The Career Development Quarterly, 57*, 366–377.
- Silva, C. R., Gobbi, B. C., & Simão, A. A. (2005). O uso da análise de conteúdo como uma ferramenta para a pesquisa qualitativa: descrição e aplicação do método. *Organizações Rurais e Agroindustriais, 7*, n.1, 70-81.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque (2009). Psychometric characteristics of the Portuguese version of the Career Decision Self-Efficacy Scale — Short Form (CDSE-SF). *Psychologica, 51*, 27–46.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers: An introduction to vocational development.* New York: HarperCollins.

- Super, D. E., & Jordaan, J.P. (1973). Career development theory. *British Journal of Guidance & Counselling*, 1(1), 3-16.
- Super, D. (1980). Um novo modelo prático de avaliação dos indivíduos em orientação escolar e profissional. *Revista Portuguesa de Psicologia*, nº17/18/19.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks, & alt. (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 197-261.
- Taveira, M. C. (1999). Intervenção precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 173-190.
- Taveira, M. C. (2002). Educação e desenvolvimento de carreira ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas. In Homenagem ao Professor Doutor J. Ferreira Marques. Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Sacavém: Stória Editores.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma proposta científico pedagógica* (pp.143-177). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C. & Silva, J. (2008). *Psicologia Vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Villelas, J. (2009). *Investigação: o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Whiston, S., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. Em S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (4th ed., pp. 444-461). New Jersey, NJ: John Wiley.
- Whiston, S. C., & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools*, 46, 267–272.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling: A holistic approach* (7th ed.). Belmont: Thomson Brooks/Cole.

Anexos

Anexo I: Termo de Consentimento Informado para a Direção da Escola Conde de Vilalva



Sou Paulo Cardoso, Prof. Auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Estou a desenvolver investigação sobre a eficácia das práticas de orientação vocacional com jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade. Os resultados desta investigação são um importante contributo para melhorar este tipo de práticas.

O estudo envolve uma gravação vídeo de dois grupos de alunos envolvidos no programa de orientação vocacional. Nesta atividade os alunos dialogarão sobre a sua experiência do programa de orientação vocacional. O tempo total da atividade será de aproximadamente 40 minutos. Serão colocadas as seguintes questões:

1. Em que foi útil o programa de orientação vocacional?
2. Que atividades contribuíram para a mudança (folhear o programa e falar das atividades mais significativas)
3. Para aqueles para quem o programa não foi útil explorar em que não foi útil. Que tipo de apoio necessitava e que não obteve com o programa?
4. Houve atividades difíceis de realizar porque não percebeu o que estava a ser pedido? Quais? O que não percebeu?
5. Houve atividades em que foi difícil falar das suas experiências? Quais? Porquê?
6. Há mais alguma coisa sobre a sua experiência com este programa que gostava de acrescentar e contar-nos?
7. Depois de ter realizado o programa fez mais alguma coisa para preparar a sua decisão vocacional?

As respostas são gravadas em vídeo para posteriormente serem analisadas de forma global pelo que se garante a confidencialidade das mesmas. A colaboração dos alunos tem carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento.

Antecipadamente grato pela colaboração

Évora, _____ de Dezembro de 2013

Anexo II: Termo de Consentimento Informado para os alunos que participaram nos grupos focais



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Termo de Consentimento Informado

Tomei conhecimento que o professor da Universidade de Évora, Paulo Cardoso, juntamente com a estagiária de Psicologia, Elsa Correia, estão a desenvolver uma investigação sobre a eficácia das práticas de orientação vocacional com jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade.

Neste âmbito, foram-me explicados os objetivos do trabalho e foi solicitada a minha colaboração para responder em grupo a algumas questões que serão gravadas em vídeo.

Fui informado(a) de que as respostas confidenciais. Os vídeos nunca serão divulgados e a minha colaboração tem carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento.

Compreendo que não irá existir qualquer tipo de remuneração ou custos pela minha participação neste estudo. É-me garantido que sempre que necessitar de algum esclarecimento o mesmo ser-me-á facultado.

Fui esclarecido(a) sobre todos os aspetos que considero importantes e as perguntas que coloquei foram respondidas. Fui informado(a) que tenho direito a recusar participar e que a minha recusa não terá consequências para mim.

Aceito, pois, colaborar neste estudo e assino onde indicado.

Évora, 18 de Janeiro de 2014

Anexo III: Termo de Consentimento Informado para os Encarregados de Educação dos alunos que participaram nos grupos focais



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Termo de Consentimento Informado

Sou Paulo Cardoso, Prof. Auxiliar do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Estou a desenvolver investigação sobre a eficácia das práticas de orientação vocacional com jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade. Os resultados desta investigação são um importante contributo para melhorar este tipo de práticas.

O estudo envolve uma gravação vídeo do grupo a que pertence o seu filho respondendo a questões sobre a sua experiência do programa de orientação vocacional realizado pela estagiária de Psicologia, Elsa Correia, durante as suas aulas de Formação Cívica. O tempo total desta atividade será de cerca de 40 minutos. Serão colocadas as seguintes questões:

8. Em que foi útil o programa de orientação vocacional?
9. Que atividades contribuíram para a mudança (folhear o programa e falar das atividades mais significativas)
10. Para aqueles para quem o programa não foi útil explorar em que não foi útil. Que tipo de apoio necessitava e que não obteve com o programa?
11. Houve atividades difíceis de realizar porque não percebeu o que estava a ser pedido? Quais? O que não percebeu?
12. Houve atividades em que foi difícil falar das suas experiências? Quais? Porquê?
13. Há mais alguma coisa sobre a sua experiência com este programa que gostava de acrescentar e contar-nos?
14. Depois de ter realizado o programa fez mais alguma coisa para preparar a sua decisão vocacional?

As respostas são gravadas em vídeo para posteriormente serem analisadas de forma global o que garante a confidencialidade das mesmas. A colaboração do seu educando tem carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento.

Venho, desta forma, solicitar que indique se consente a participação do seu educando nesta investigação. Caso aceite deve assinar na linha abaixo.

Évora, 18 de Janeiro de 2014