



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Interesses vocacionais e (in)decisão vocacional: estudo exploratório com estudantes do ensino profissional artístico

Rúben Edgar Ferreira Sousa

Orientador(es) | Madalena Melo
Paulo Miguel Cardoso

Évora 2021



Universidade de Évora - Escola de Ciências Sociais

Mestrado em Psicologia

Área de especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Interesses vocacionais e (in)decisão vocacional: estudo exploratório com estudantes do ensino profissional artístico

Rúben Edgar Ferreira Sousa

Orientador(es) | Madalena Melo
Paulo Miguel Cardoso

Évora 2021





A dissertação foi objeto de apreciação e discussão pública pelo seguinte júri nomeado pelo Diretor da Escola de Ciências Sociais:

Presidente | Maria Luísa Grácio (Universidade de Évora)

Vogais | Luís Sérgio Gonçalves Vieira (Universidade do Algarve) (Arguente)
Paulo Miguel Cardoso (Universidade de Évora) (Orientador)

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer à Professora Doutora Madalena Melo e ao Professor Doutor Paulo Cardoso pela disponibilidade, apoio e compreensão; à minha família, amigos e colegas de trabalho pelo constante incentivo, pela partilha e troca de experiências. Todos foram peças fundamentais na concretização deste trabalho.

RESUMO

A globalização económica e o desenvolvimento tecnológico têm transformado a natureza do trabalho e contribuído para que a trajetória de carreira das pessoas seja marcada por crescente mudança e imprevisibilidade. Apoiar os indivíduos na gestão dos novos da carreira é uma tarefa central aos que intervêm no âmbito da Psicologia da Educação. Nesse sentido é importante que tais práticas se fundamentem em conhecimento aprofundado sobre o comportamento vocacional. Esta investigação analisou as relações entre decisão de carreira, perfis de interesses e envolvimento prévio em atividades artísticas, numa amostra de 161 adolescentes que optaram pelo ensino profissional artístico. Os resultados indicam que o perfil de interesses dos participantes caracteriza-se pelo gosto por atividades de tipo artístico e social. Entre os participantes, interesses artísticos elevados correlacionaram positivamente com certeza vocacional e negativamente com a indecisão na carreira. A participação prévia em atividades artísticas está associada a níveis elevados de certeza e a níveis baixos de indecisão. Estes resultados são discutidos considerando as suas implicações para a investigação e prática.

Vocational interests and vocational (in)decision: exploratory study with students of professional artistic education.

ABSTRACT

Economic globalization and technological development have changed the nature of work and contributed to people's career paths being marked by change and unpredictability. To support individuals' career management is a core task for those involved in Educational Psychology. In that sense, it is important to ground such practices in solid knowledge on vocational behavior. In a sample of 161 adolescents who choose vocational artistic courses, the present research analyzes the relationships between career decision, interest profiles and previous involvement in artistic activities. Findings show that participants' interests are related to Artistic and Social activities. High interest in artistic activities is positively correlated with vocational certainty and negatively correlated with career indecision. Previous participation in artistic activities is associated with high levels of certainty and low levels of indecision. These results are discussed considering their implications for research and practice.

ÍNDICE

RESUMO	i
ÍNDICE DE FIGURAS	iii
ÍNDICE DE TABELAS	iii
SIGLAS	iv
INTRODUÇÃO	1
ENQUADRAMENTO TEÓRICO	3
CAPÍTULO I – ESCOLHA VOCACIONAL	3
1.1. Teoria da Personalidade Vocacional de Holland: Modelo Hexagonal RIASEC	4
1.1. Tomada de decisão de carreira segundo a perspetiva de Super	9
1.2. Modelos Sociocognitivos da Carreira de Lent, Brown e Hackett	11
1.2.1. Modelo das Escolhas de Carreira	12
1.2.2. Modelo de Desempenhos	14
CAPÍTULO II – INDECISÃO VOCACIONAL	14
2.1. Indecisão vocacional e dificuldades de tomada de decisão	14
2.2. Preditores da indecisão vocacional e de carreira	19
PROPÓSITO DO ESTUDO	20
3.1 Objetivos, questões e hipóteses de investigação	20
MÉTODO	22
4.1 Participantes	22
4.2 Instrumentos	23
4.3 Procedimentos	24
RESULTADOS	25
DISCUSSÃO	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	39
ANEXOS	47
Anexo 1 – Pedido de autorização ao Presidente do Conservatório	47
Anexo 2 – Pedido de autorização aos encarregados de educação	48
Anexo 3 – Questionário sociodemográfico	49
Anexo 4 – Escala de Interesses Vocacionais	51
Anexo 5 – Escala de Decisão de Carreira	53

ÍNDICE DE FIGURAS

- Figura 1 - Modelo Hexagonal RIASEC de Holland.
- Figura 2 - Modelo de Escolhas da Carreira de Lent, Brown e Hackett.
- Figura 3 - Modelo de Desempenho de Lent, Brown e Hackett.

ÍNDICE DE TABELAS

- Tabela 1 - Distribuição dos participantes em função do curso, grupo etário e sexo
- Tabela 2 - Resultados da amostra obtidos nas dimensões de interesses vocacionais
- Tabela 3 - Matriz de correlações: dimensões da Escada de Decisão da Carreira e da Vocational Interests Scale
- Tabela 4 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão e de interesses vocacionais em função da frequência prévia de atividades organizadas de educação artística (teste t)
- Tabela 5 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função do estatuto socioeconómico da mãe (ANOVA)
- Tabela 6 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função das habilitações académicas da mãe (ANOVA)
- Tabela 7 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da situação profissional do pai (teste t)
- Tabela 8 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão em função da situação profissional da mãe (teste t)
- Tabela 9 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da perceção de aproveitamento escolar no 1.º Ciclo (ANOVA)
- Tabela 10 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da perceção de aproveitamento escolar no 2.º Ciclo (ANOVA)
- Tabela 11 - Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão em função do tipo de participante (ANOVA)

SIGLAS

- CEPAM - Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng. Luiz Peter Clode
- CPAE-I - Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação
- CPI - Turma mista com alunos do Curso Profissional de Instrumentista de Cordas e de Tecla e do Curso Profissional de Instrumentista de Sopros e de Percussão
- CPIDC - Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea
- CPIJ - Curso Profissional de Instrumentista de Jazz

INTRODUÇÃO

O presente trabalho de investigação realizou-se no âmbito do Mestrado em Psicologia, Especialidade em Psicologia da Educação, e pode-se inserir na área do Desenvolvimento Vocacional e Escolha de Carreira.

Diferentes modelos teóricos que abordam o desenvolvimento vocacional e a escolha de carreira encontram nos interesses vocacionais um dos seus principais determinantes. Este princípio tem vindo a ser empiricamente sustentado por diversos estudos, que têm demonstrado correlações significativas, por exemplo, entre as particularidades das áreas curriculares e as escalas de interesses, demonstrando-se preditivas das matrículas em determinados cursos (Carmo & Teixeira, 2004).

Por outro lado, a globalização e as inúmeras transformações tecnológicas têm conduzido a uma maior flexibilidade no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a constantes necessidades de adaptação entre o indivíduo e a sua carreira, particularmente ao nível das habilidades que lhe são exigidas. Ora, num mundo em permanente mudança, a exploração e experimentação assumem papéis primordiais no próprio desenvolvimento vocacional, permitindo ao indivíduo um entendimento mais aprofundado acerca de cada situação que se lhe apresenta, e, naturalmente, um maior envolvimento com as escolhas realizadas (Lisboa, 2002). Tomando este pressuposto como fundamento, podemos até afirmar que se torna fundamental que se promova uma reflexão aprofundada acerca dos programas de orientação vocacional nas escolas, por exemplo, passando-se a incluir crianças e jovens desde tenra idade, potenciando assim um maior entendimento acerca si mesmos (das suas aptidões, capacidades, dificuldades e prioridades), e proporcionando-lhes igualmente a possibilidade de ao longo do seu percurso escolar explorarem diferentes realidades e viabilidades do foro vocacional.

No entanto, é natural que todo este processo tenha uma maior preeminência durante a adolescência, tipicamente uma etapa do desenvolvimento que se caracteriza por mudanças físicas, sociais, cognitivas e psicológicas que transformam a forma como o adolescente se percebe a si mesmo e aos seus contextos de vida. Do ponto de vista vocacional, a adolescência é também marcada por uma constante indagação e construção da identidade e por um conjunto de decisões críticas, que por vezes podem originar alguma confusão nos adolescentes (Palácios & Oliva, 2004).

É também na adolescência que ocorre uma outra grande mudança na vida escolar, e provavelmente uma das mais críticas, e que corresponde ao final do 3.º Ciclo do Ensino Básico e a transição para o Ensino Secundário. No sistema educativo português, este é um momento na vida dos alunos em que as suas escolhas poderão ter implicações diretas no seu percurso escolar e profissional. Nesta fase, os alunos têm de optar entre diversas áreas de estudo e diferentes tipos de ensino, sendo muitas vezes

um processo influenciado não somente pelas expectativas dos próprios, mas também da família e até da escola, os quais podem, naturalmente, influenciar a fazerem certas escolhas em detrimento de outras e a seguirem determinados percursos escolares e profissionais.

O facto de exercer funções como psicólogo e coordenador do Serviço de Psicologia e Orientação do Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng. Luiz Peter Clode (CEPAM), permitiu-me identificar a necessidade de se encontrarem respostas fundamentadas nestes contextos do desenvolvimento vocacional e profissional para os alunos que nesta transição planeiam as suas futuras carreiras na área das artes performativas (Música, Teatro e Dança); e do mesmo modo, aperfeiçoar técnicas e estratégias que possam facultar bases sólidas para a exploração vocacional e consequentes processos de tomada decisão. Posto isto, este trabalho de investigação surge na interseção de duas necessidades identificadas na prática profissional: 1) compreender como é que os interesses vocacionais impactam a escolha de carreira, particularmente na área das artes performativas; 2) intervir a partir de evidência empírica no apoio à construção de projetos de vida realistas e suficientemente flexíveis.

Portanto, este trabalho terá como principal objetivo estudar o processo de escolha e de tomada de decisão vocacional em adolescentes que optam por frequentar o ensino profissional artístico. Estudar-se-á também as possíveis relações entre decisão vocacional, perfis de interesses vocacionais e demais variáveis sociodemográficas. Pretende-se igualmente compreender em que medida o envolvimento em atividades de educação artística antes de ingressar no curso profissional interfere com a atitude dos jovens face à escolha vocacional e, posteriormente, na decisão de prosseguir estudos superiores na área das Artes do Espetáculo.

Em termos de estrutura, este trabalho está dividido em três partes. Na primeira parte é feito o enquadramento teórico que fundamenta este trabalho: a tomada de decisão vocacional em alunos do ensino profissional artístico (Música, Dança e Teatro). De modo a aprofundar o conhecimento nestes domínios e a melhor compreender a complexidade deste processo, abordar-se-á os princípios teóricos propostos pela Teoria dos Interesses Vocacionais de Holland (Gottfredson & Holland, 1996, Holland, 1997), dos Modelos de Desenvolvimento da Carreira de Super (1980) e também dos Modelos Sociocognitivos da Carreira propostos por Lent et al. (2002; 2006). A segunda parte diz respeito à apresentação da componente metodológica utilizada nesta investigação. Deste modo, é apresentada a caracterização da amostra, os objetivos a que o estudo se propõe e os procedimentos e instrumentos utilizados. Na terceira parte apresentar-se-á a análise dos resultados alcançados, designadamente as estatísticas descritivas e bivariadas, bem como as relações entre as variáveis em estudo. Na discussão

apresentar-se-ão algumas considerações acerca das implicações destes resultados para a prática da orientação vocacional e profissional, e eventuais limitações do estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO I – ESCOLHA VOCACIONAL

É na infância que se lançam as fundações para o desenvolvimento de interesses vocacionais, dando início à formação de atitudes e valores que potenciam, por exemplo, a adaptação ao meio envolvente. Apesar de se ser amplamente aceite que o desenvolvimento vocacional deve ser promovido desde cedo e ao longo de toda a escolaridade, e principalmente, muito antes dos grandes momentos de tomada de decisão, são escassos os estudos que têm abordado esta temática (Figueira, 2012).

De facto, uma intervenção neste período do desenvolvimento pode até ser considerada precoce no que se refere à tomada de decisões vocacionais concretas, mas não deixa de ser essencial que assim se faça, pois, é nestes períodos que se desenvolvem todo um conjunto de crenças, comportamentos e interesses que poderão influenciar futuramente os processos de tomada de decisão, por exemplo, facilitando-os.

É também na infância que se começa a constatar a influência do autoconceito no sucesso escolar, bem como na construção de uma identidade vocacional. Nesse sentido, é essencial que se promova a exploração, a autoconfiança e a curiosidade na criança, com o propósito de se expandir, na medida do possível, um conjunto de habilidades potenciadoras de um desenvolvimento vocacional ajustado e coeso (Leão, 2006).

A Teoria Psicossocial de Erikson (1976, cit. por Figueira, 2012), por se focar no desenvolvimento da identidade, é um relevante referencial para entender o desenvolvimento adolescente na interface com o desenvolvimento vocacional do adolescente. Por exemplo, vejamos o que diz Erikson sobre os estádios da Realização *versus* Inferioridade (6 a 12 anos) e da Identidade *versus* Confusão de Papéis (12 a 18 anos). A principal tarefa no estádio Realização *versus* Inferioridade relaciona-se com o desenvolvimento da capacidade construtiva ou de mestria, isto é, de uma perceção de competência e de autoconfiança. Aqui, importa é que a criança encontre um equilíbrio entre a construtividade e a inferioridade, o que permitirá o desenvolvimento da noção de autoeficácia, um dos constructos fundamentais para o desenvolvimento de interesses vocacionais. Consequentemente, no domínio do desenvolvimento vocacional, esta crise psicossocial poderá refletir-se, por exemplo, no empenho com que a criança explora e se envolve em atividades e tarefas vocacionais. No estádio Identidade *versus*

Confusão de Papéis, a principal tarefa prende-se, essencialmente, com o desenvolvimento da identidade pessoal evitando a confusão de papéis, sendo que esta tarefa é facilitada por exemplo, na presença de adultos responsáveis e com papéis socialmente adequados. A resolução desta crise psicossocial ocorre quando o adolescente é apoiado e estimulado a assumir as suas responsabilidades na procura das melhores soluções para os seus problemas, trabalhando, assim, no sentido da sua independência (Araújo, 2009).

E embora se considere que a construção da identidade é um processo longitudinal e, portanto, que ocorre ao longo da vida (Gonçalves, 2006), na perspetiva de Erikson, a infância e adolescência são fases basilares para a sua construção. É nestes períodos do desenvolvimento que surgem muitos dos espaços de experimentação contextualizada, o que per si poderá proporcionar à criança e adolescente um melhor entendimento da sua individualidade. Do mesmo modo, esta maior conscientização de si, pode ajudar na definição e projeção de determinados objetivos de futuro (Carvalho 2012).

Como vimos, sabe-se que, ao longo do desenvolvimento, o adolescente vai criando um padrão de interesses por determinadas atividades vocacionais, e que estas, por sua vez, influenciam e reforçam o envolvimento do próprio nessas mesmas concretizações. Ou seja, a afinidade por certas atividades e tarefas tende a desenvolver-se quando se estabelecem intenções e objetivos de realização para os quais nos sentimos eficazes e esperamos resultados positivos (Lent et al., 2002; 2006). Estes padrões de interesses vocacionais ou de carreira tendem também a ser progressivamente mais estáveis no final da adolescência (Swanson, 1999).

Todavia, é de referir também que a possibilidade de nos confrontarmos com novas tarefas, atividades e oportunidades, que conduzam, por exemplo, ao desenvolvimento de novas aptidões e competências, pode potenciar o desenvolvimento de outros interesses vocacionais (Low & Rounds, 2007).

1.1. Teoria da Personalidade Vocacional de Holland: Modelo Hexagonal RIASEC

Segundo Holland (1997), a escolha vocacional será uma forma de manifestação da personalidade. Ou seja, os indivíduos tendem a escolher as carreiras mais adaptadas à expressão da sua personalidade vocacional, e para tal procuram contextos e ambientes de realização nos quais lhe é possível exercer as suas competências ou habilidades favoritas, expressar os seus valores, assumir determinados papéis sociais e atividades que sejam coerentes com o seu percurso de vida e que lhe tragam maior satisfação pessoal, procurando também evitar as que lhes são mais desagradáveis (Araújo, 2002; Magalhães, 2006; Kang & Gottfredson, 2015; Sodano, 2015).

Holland (1997) define a existência de seis tipos de personalidade vocacional e de ambientes de trabalho, designadamente: Realista (R); Investigativo (I); Artístico (A); Social (S); Empreendedor (E); Convencional (C) (ver Figura 4).

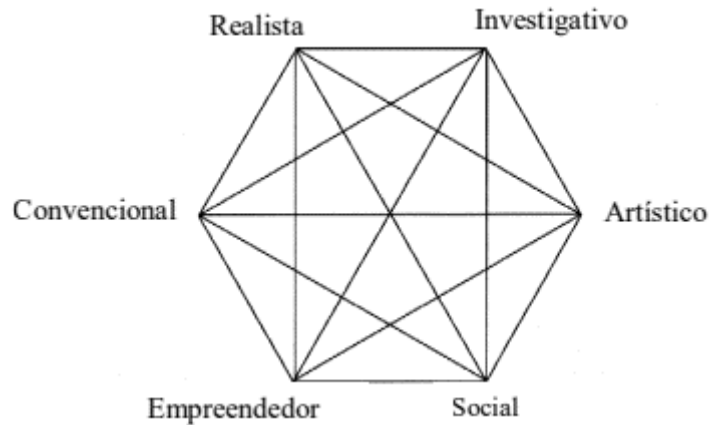


Figura 1 - Modelo Hexagonal RIASEC de Holland (1997).

Passemos a descrever cada tipo de acordo com os comportamentos mais características e tomando como âmbito as relações interpessoais. Assim, o indivíduo do tipo Realista (R) carece de habilidades interpessoais e sociais. Em geral, é bastante pragmático e tem aversão à subjetividade e ambiguidade. Sente-se pouco confortável em situações sociais ou de contexto emocional, demonstrando ser mais reservado, rígido e conformista. Prefere realizar atividades e tarefas que envolvam o manuseamento explícito, organizado ou sistematizado de objetos, ferramentas e máquinas, bem como profissões idênticas realistas (ex.: mecânico de automóvel, electricista, agricultor, controlador de tráfego aéreo, etc.). É normalmente caracterizado como prático, materialista, persistente e genuíno. O tipo Investigativo (I) também se sente desconfortável perante situações ou contextos que envolvam a experiência de emoções intensas. Parecem apresentar alguma frieza e desprendimento. No entanto, está mais aberto à subjetividade e à abstração. Geralmente preferem atividades teóricas e o trabalho autónomo, manifestando tendência para centrar-se em si mesmo, o que o torna mais independente dos vínculos com os grupos que integra. Tende a preferir atividades e tarefas que envolvem pesquisa e abstração como em trabalhos de investigação e a área científica (ex.: médico, biólogo, geólogo, químico, etc.). É descrito como alguém curioso, crítico, introspetivo, intelectual e independente. O tipo Artístico (A) tende a valorizar as relações interpessoais, particularmente quando se sente seguro para poder expressar-se de um modo desinibido. Noutras situações aparenta ser tímido e introvertido. Demonstra abertura à subjetividade, aos estímulos emocionais e, em geral, uma elevada compreensão

empática e inteligência emocional. Prefere tarefas e atividades que envolvam manifestações artísticas e criatividade (ex.: música, teatro, pintura e dança). É descrito como alguém independente, sensível, expressivo e impulsivo. O tipo Social (S), contrastante com os estilos Realista (R) e Investigativo (I), interessa-se bastante pelas relações interpessoais e manifesta um elevado interesse e responsividade em auxiliar e orientar os outros. São geralmente expansivos e gostam de se sentir aceites e respeitados nas suas atividades. Tende a preferir tarefas e atividades que envolvem a relação com os outros e trabalhos de índole social (ex.: psicólogo, sociólogo, professor, assistente social, terapeuta da fala, etc.). É descrito como amigável, empático, sociável, responsável e generoso. O tipo Empreendedor (E) prefere usar as suas competências verbais para persuadir e controlar os outros. Ambiciona o poder e em alcançar um determinado *status* social. É extrovertido, possui uma boa capacidade de iniciativa e gosta de liderar. Prefere tarefas e atividades que envolvam as suas competências de persuasão para alcançar ganhos económicos ou para atingir objetivos organizacionais. É normalmente descrito como ambicioso, extrovertido e aventureiro. O tipo Convencional (C) procura controlar os seus afetos e a sentir-se mais confortável no domínio interpessoal, especialmente se as atividades forem rotineiras e bem estruturadas. Identifica-se muito com situações e pessoas que exerçam ou detenham algum poder e *status*, embora tendem a desempenhar posições de subordinado com maior frequência. Tende a preferir tarefas e atividades que envolvem a manipulação e o tratamento sistematizado de dados (ex.: fazer registos, arquivar documentos) e profissões convencionais (ex.: analista financeiro, bancário, contabilista, etc.). É descrito como organizado, persistente, pragmático, eficiente e defensivo. (Holland, 1997; Magalhães, 2006, Araújo, 2009; Martins, 2012; Cevik et al., 2013; Kang & Gottfredson, 2015; Sodano, 2015).

Segundo Cevik et al. (2013), embora a personalidade seja uma construção importante a diversos níveis, ela tem recebido relativamente pouca atenção na literatura em educação musical e artística. A título de exemplo, ao nível dos estudos deste constructo na música, Rentfrow e Gosling (2003; cit. por Cevik et al., 2013) analisaram mais de 11.000 artigos, publicados entre 1965 e 2002 em revistas científicas de prestígio e descobriram que os termos música e personalidade foram indexados como palavras-chave em apenas sete artigos. Ainda neste âmbito, salienta-se que a teoria de Holland (1997) sobre as personalidades vocacionais e os ambientes de trabalho foi um dos assuntos abordados em duas dessas investigações (Allen 1996; Teachout, 2001; cit. por Cevik et al., 2013).

Apesar da escassa produção científica sobre o estudo da personalidade na educação artística, sabe-se que um maior ajuste ou congruência entre a personalidade e o ambiente de trabalho desempenha um papel fundamental na satisfação das pessoas no trabalho. Portanto, seguindo o Modelo Hexagonal de Holland (1997), é expectável que indivíduos com traços de personalidade artística se adaptem

melhor a ambientes de trabalho com características predominantemente do tipo Artístico. Segundo o Modelo Hexagonal de Holland (1997), os ambientes de trabalho convencionais são os que menos se ajustariam à personalidade marcadamente artística, pois são caracterizados por organizações bastante estruturadas, com hierarquias bem demarcadas, normalmente verticais, exigindo assim níveis mais baixos de criatividade, imaginação e habilidade artística.

Assim, os ambientes de trabalho ou tipos de personalidade vocacional que compartilham um maior número de características são apresentados próximos uns dos outros, enquanto aqueles que compartilham um menor número de características estão mais distantes. Por exemplo, os dois perfis mais próximos do tipo Artístico são o Social e o Investigativo, enquanto o mais distante é o tipo Convencional. Isso indica que: 1) pessoas com traços de personalidade artística poderão ter maior satisfação profissional em ambientes de trabalho do tipo Artístico, que são geralmente mais flexíveis e permitem a autoexpressão e o trabalho independente; 2) Ambientes de trabalho do tipo Social, e que exigem mais habilidades interpessoais e sociais, e ambientes de trabalho do tipo Investigativo, normalmente associados à resolução de problemas, são também ambientes ajustados a pessoas com traços de personalidade artística; 3) Ambientes de trabalho do tipo Convencional, normalmente caracterizados por uma estrutura organizacional bem demarcada e com funções hierárquicas bem definidas, são ambientes de trabalho, geralmente, menos ajustados a pessoas com traços de personalidade do tipo artístico. Os ambientes de trabalho mais convencionais, como exigem níveis mais baixos de criatividade e imaginação, em geral, as pessoas com traços marcadamente artísticos, não se sentem muito satisfeitas a trabalhar nesses ambientes. (Cevik et al., 2013).

Como já vimos, a teoria de Holland (1997) pode ser utilizada para avaliar os ambientes de trabalho e para analisar a conformidade entre as escolhas e influências da pessoa e o ambiente em que está inserido. Neste sentido, cada profissão refletirá um conjunto de três tipos de ambientes de trabalho, sendo identificados através do código de três letras de Holland (1997). Em geral, esses ambientes definem-se pelo número de pessoas de um determinado tipo de personalidade vocacional que trabalham nesse mesmo ambiente, e pela análise das responsabilidades que elas assumem. A título de curiosidade, o código para a educação musical é ASI (Cevik et al., 2013), mas para os músicos instrumentistas é ASC, para bailarinos é AER e para os atores é AES (Gottfredson & Holland, 1996).

Portanto, seguindo a linha teórica de Holland, Cevik et al. (2013) concluíram que as profissões ligadas ao ensino da música exibem características e contextos de realização predominantemente artísticos e, assim sendo, ajustam-se melhor a indivíduos do tipo Artístico.

É evidente que, quanto uma pessoa ocupa um determinado ambiente, ela sujeita-se às exigências, recursos e recompensas desse ambiente. Portanto, as experiências anteriores com ambientes de

trabalho específicos, quer ocorram em contextos familiares, escolares ou laborais, fornecem um conjunto de evidências para uma objetiva compreensão da personalidade vocacional, bem como dos conhecimentos das condições de sucesso nesse ambiente.

Esta ideia é também apoiada por outros estudos de Holland (1962; cit. por Kang & Gottfredson, 2015) sobre as ocupações profissionais e atitudes dos pais e os interesses vocacionais dos filhos. O autor concluiu que quando uma pessoa integra um determinado modelo ambiental, semelhante a um certo tipo de personalidade vocacional, essa pessoa é encorajada a envolver-se em comportamentos específicos, é recompensada socialmente pela demonstração dessas habilidades características e, por consequência, acaba por exibir certas preferências e competências próprias desse mesmo ambiente. No futuro, em resultado do desenvolvimento, o indivíduo terá maior tendência para preferir ambientes semelhantes ao seu tipo de personalidade vocacional. São diversas as pistas que temos para avaliar uma plausível influência dos ambientes que as pessoas experimentaram no desenvolvimento das suas personalidades vocacionais ou profissionais. São exemplos dessas possíveis fontes, e como já vimos atrás, as ocupações dos pais e as suas atitudes face aos interesses dos filhos, as preferências por certas disciplinas e assuntos escolares e por determinadas atividades extracurriculares, a existência de ídolos ou de pessoas famosas que os alunos desejam imitar, entre tantos outros.

De facto, a literatura tem indicado que os interesses vocacionais são excelentes preditores dos tipos de ocupações que os indivíduos tenderão a procurar. Esta validade preditiva, de acordo com os perfis vocacionais de Holland (1997), é consistente com a interpretação já apontada acima, isto é, que os interesses dos indivíduos refletem em certa medida a sua história de experiências e de aprendizagens em determinados modelos ambientais (Holland & Gottfredson, 1975; cit. por Kang & Gottfredson, 2015), em parte, devido às oportunidades de exploração e ao tipo de reforços que elas facultam – uma ideia compartilhada pela Teoria Sociocognitiva da Carreira, proposta por Lent & Brown (1996; cit. por Lent et al., 2002; 2006).

Ainda sobre a importância da personalidade em contextos vocacionais e de carreira, refere-se, por exemplo, um estudo realizado por Kemp (1996, cit. por Cevik et al., 2013), que procurou comparar os perfis de personalidade de professores de música e músicos. Verificou-se que os professores apresentavam maiores níveis de extroversão do que os músicos executantes. Num outro estudo, Juchniewicz, (2010) verificou que a inteligência emocional do professor influi sobre a eficácia do ensino da música, particularmente no sucesso dos resultados alcançados pelos alunos na disciplina. Ainda de acordo com uma pesquisa de Cevik (2011; cit. por Cevik et al., 2013), os alunos que estagiavam para serem professores de música e que se descreveram como sociáveis e imaginativos demonstraram-se também mais confiantes e mais satisfeitos com o seu futuro profissional.

O modelo proposto por Holland contribuiu, de certo modo, para a definição de uma visão mais desenvolvimentista da carreira, dando ênfase aos papéis e às experiências vividas pelos indivíduos na escolha de carreira. Assim, é a partir da interação entre a experiência e as características pessoais que a criança começa a demonstrar interesse por algumas profissões e menor interesse relativamente a outras. No decorrer deste processo de desenvolvimento de tipologias de personalidade vocacional, bem como na tomada de decisão vocacional, as figuras parentais, enquanto figuras significativas e modelos com as quais as crianças se identificam frequentemente, desempenham um papel essencial na exploração de atividades. Sabe-se ainda que, por exemplo, as percepções das figuras parentais acerca do mundo do trabalho influenciam as expectativas das crianças sobre o trabalho (Araújo, 2002; Araújo, 2009); que um estilo de vinculação segura está associado a crenças de autoeficácia mais positivas, a maiores níveis de planeamento vocacional e a maior confiança nas decisões vocacionais (Blustein et al., 1995; Ketterson e Blustein, 1997, cit. por Araújo, 2009); e que as disciplinas escolares e as atividades extracurriculares preferidas se relacionam com os tipos de personalidade vocacional (Holland, 1962; cit. por Kang & Gottfredson, 2015).

Uma investigação de Tracey (2002, cit. por Araújo, 2009) mostrou ainda que existe uma maior estabilidade dos interesses vocacionais nos últimos anos do ensino básico, particularmente a partir do oitavo ano de escolaridade, e isto pode constituir um indicador de uma progressiva aproximação dos interesses à estrutura normativa RIASEC de Holland. Mais, uma meta-análise realizada por Low, Yoon, Roberts e Round (2005, cit. por Araújo, 2009) sobre a estabilidade dos interesses vocacionais chegou às mesmas conclusões, isto é, que a adesão dos indivíduos à estrutura de interesses vocacionais RIASEC é progressiva e ocorre na medida em que vão avançando na idade.

1.1. Tomada de decisão de carreira segundo a perspetiva de Super

Donald Super (1976, cit. por Silva, 2008; e por Brown, 2002; Super, 1980) formulou uma teoria do desenvolvimento vocacional e de carreira como um processo do desenvolvimento que ocorre ao longo do ciclo de vida, abordando-o através de conceções como maturidade e adaptabilidade na carreira, padrões vocacionais, determinantes pessoais e sociais, e também de estádios e tarefas de desenvolvimento.

Este autor concebe graficamente o desenvolvimento de carreira através do Modelo do Arco da Carreira, no qual representa os determinantes da escolha vocacional. Assim, numa das colunas exibe medidas referentes ao indivíduo, englobando, por exemplo, as características psicológicas e traços de personalidade (ex.: interesses, necessidades, habilidades e aptidões, valores e autoconceitos); na outra

base mostra as características sociais, como por exemplo, a sociedade, a economia, o mercado de trabalho, a família, a escola e os grupos de pares. Ou seja, numa das colunas introduz os contextos de natureza social, económico e histórico da carreira, enquanto no outro suporte atribui representação às dimensões da personalidade que ajudam a melhor explicar e compreender a escolha vocacional.

No cimo do arco, Super apresenta o “Self”, como a estrutura que faz a integração entre os diversos determinantes apresentados nas duas colunas. Este modelo assume que o indivíduo toma decisões alicerçadas nos papéis sociais que desempenha (ex.: autoconceitos) e enquadradas nas suas diferentes fases de desenvolvimento. Assim, podemos afirmar que segundo Super, a escolha profissional e o desenvolvimento de carreira constituem uma espécie de tentativa de o indivíduo implementar os seus autoconceitos, escolhendo as profissões que lhe proporcionam a possibilidade de desempenhar um conjunto de papéis coerentes com a sua história de vida e com o seu desenvolvimento vocacional. Neste sentido, os interesses vocacionais (também considerados de gostos e preferências vocacionais) podem sugerir direções de esforço positivo que podem fornecer uma ligação entre o indivíduo e o mundo do trabalho (Super & Crites, 1964; cit. por Sodano, 2015).

Teixeira (2000) analisou este modelo proposto por Super e concluiu que as escolhas vocacionais dos alunos que frequentavam o 9.º ano e o 12.º ano de escolaridade são, em grande parte, explicadas pelos interesses, necessidades e valores dos mesmos.

Tendo por fundamento os pressupostos acima descritos, Super (1976, cit. por Silva, 2008; Super, 1980; Brown, 2002) concebeu um outro modelo, onde explora as noções de papéis sociais, maturidade e adaptabilidade de acordo com uma perspetiva longitudinal. Super sugere cinco estádios de desenvolvimento vocacional: Crescimento (0-14 anos), Exploração (15-24 anos), Estabelecimento (25-44 anos), Manutenção (45-64 anos) Declínio ou Descompromisso (+65 anos).

No estádio de Crescimento, verifica-se que no início os autoconceitos desenvolvem-se a partir da identificação com adultos modelos e são dominados pelas necessidades e fantasias. Depois, à medida que aumenta a participação social e, conseqüentemente, o confronto com a realidade, os interesses e as habilidades começam a ganhar mais importância.

Durante o estádio da Exploração surge a necessidade no indivíduo de circunscrever os principais objetivos ou sonhos a nível profissional e de demarcar uma lista de possíveis carreiras compatíveis com os seus interesses. Assim, a experimentação de papéis e a exploração profissional quer na escola, quer em atividades de tempos livres é essencial nesta fase do desenvolvimento.

Na fase do Estabelecimento, o indivíduo intensifica o autoconhecimento e investe num conjunto de experiências relevantes para a carreira que escolheu. Deste modo, verifica-se um esforço para a estabilização no mundo do trabalho e na carreira, dando-se também a consolidação de autoconceitos.

1.2. Modelos Sociocognitivos da Carreira de Lent, Brown e Hackett

São vários os modelos teóricos que têm vindo a estudar o processo de desenvolvimento de carreira, entre os quais salientam-se os modelos sociocognitivos, que tomam por base a perspetiva de Albert Bandura (2002; 2006). Este autor defende que a estruturação da individualidade não depende somente dos traços de personalidade, mas também dos comportamentos e das situações específicas dos contextos ambientais que integramos e que vamos experimentando ao longo do desenvolvimento (Guichard & Huteau, 2001; Brown, 2002; Pajares, 2002; Carmo, 2003; Silva, 2008; Calado, 2009; Lent et al., 2006).

A Teoria Sociocognitiva da Carreira pode dividir-se em duas perspetivas; por um lado, a Teoria da Aprendizagem Social de Krumboltz (1994, cit. por Silva, 2008) e por outro, a perspetiva de Lent et al. (1996, cit. por Silva, 2008; Lent et al., 2002; 2006), que enfatiza a importância das crenças de autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos no desenvolvimento dos interesses vocacionais.

A perspetiva de Lent, Brown e Hackett tem origens em pressupostos construtivistas, que postulam que o indivíduo tem a capacidade de influenciar não só o seu desenvolvimento, como também o meio que o circunda. Consubstancia-se, fundamentalmente, na Teoria Sociocognitiva Geral de Bandura (Bandura, 2002; 2006), que evidencia a interação entre fatores afetivos, cognitivos e os processos sociais na significação e na direção do comportamento humano (Lent et al., 2002; 2006; Silva, 2008). Ou seja, trata-se de interações bidirecionais entre indivíduo, ambiente e comportamento.

Em contextos de construção da carreira, Lent et al. (1996, cit. por Carmo, 2003; e por Calado, 2009; Lent et al., 2002; 2006) destacam a interação entre estas três dimensões: as crenças de autoeficácia, as expectativas de resultado e os objetivos pessoais. Para estes autores, estas dimensões não só dirigem as ações dos indivíduos, como também norteiam as suas capacidades de auto-organização e de autorregulação.

Se, por um lado, as crenças de autoeficácia desempenham um papel fundamental na construção da apreciação que fazemos relativamente às nossas capacidades em certos domínios, por outro lado, as expectativas de resultado estão intrinsecamente relacionadas com as consequências que antevemos a partir dessas mesmas avaliações (Bzuneck, 2009). Quanto aos objetivos pessoais, Lent et al. (1996, cit. por Calado, 2009; Lent et al., 2002; 2006), consideram que estes têm também um papel essencial nos processos de tomada de decisão e na escolha vocacional, sendo que podem ser determinantes para que o indivíduo leve adiante uma dada tarefa ou atividade, ou mesmo que invista na persecução de um determinado resultado.

A Teoria Sociocognitiva da Carreira proposta por Lent et al. (1996, cit. por Silva, 2008; Lent et al., 2002; 2006) estabelece algumas ideias-chave, designadamente: a) que os interesses são uma construção pessoal e que se relacionam com outras variáveis internas e externas ao sujeito, promovendo certas escolhas de carreira; b) que o desempenho e a persistência são bastante valorizados nos domínios escolar e profissional. Neste sentido, estes autores desenvolveram modelos explicativos para o desenvolvimento dos interesses, das escolhas e do desempenho. É ainda de salientar que, tal como no modelo proposto por Bandura, a abordagem de Lent et al. (2002; 2006) enfatiza também a influência dos processos cognitivos e do meio envolvente no desenvolvimento de interesses.

Para finalizar, pode-se afirmar que os modelos de Lent, Brown e Hackett distanciam-se, em parte, da teoria de desenvolvimento da carreira de Holland (1997), na medida em que esta última perceciona o indivíduo com um conjunto de traços e atributos algo constantes no tempo. Todavia, e à semelhança dos pressupostos de Holland, a Teoria Sociocognitiva da Carreira defende também que os indivíduos tendem a fazer escolhas de carreira coerentes com os seus interesses vocacionais e em estreita relação com os ambientes que vão integrando ao longo do seu desenvolvimento vocacional. Neste sentido, os postulados teóricos da Teoria Sociocognitiva podem até ser vistos como complementares à Teoria de Holland, por exemplo, ao evidenciar o papel dos objetivos como um mediador entre a formação de interesses vocacionais e a adoção de certos cursos de ação, e pelo facto de defender que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado possibilitam a formação de padrões de interesses e que estas são decisivas no processo de escolha vocacional (Lent et al., 2002; 2006; Silva, 2008).

1.2.1. Modelo das Escolhas de Carreira

Neste processo dinâmico das escolhas de carreira, Lent et al. (1994, 1996, cit. por Calado, 2009; Lent et al., 2002; 2006), incorporaram um conjunto de fatores pessoais e contextuais (ex.: género, estatuto socioeconómico, estado e condições de saúde, raça e etnia, etc.) no seu Modelo de Desenvolvimento dos Interesses. Consideram ainda que as experiências de aprendizagem influem diretamente na construção das crenças de autoeficácia e nas expectativas de resultado, condicionando, assim, os comportamentos de escolha dos indivíduos. Por outro lado, o Modelo das Escolhas de Carreira (ver Figura 2) considera que os interesses vocacionais podem transformar-se, eventualmente, em escolhas de carreira estáveis. Para tal, contribuem três conceções fundamentais: 1) a construção de objetivos de escolha; 2) as ações levadas a cabo para implementar essas mesmas escolhas; 3) o feedback das realizações e dos desempenhos conseguidos (ex.: sucessos e fracassos obtidos).

Lent et al. (1996, cit. por Calado, 2009) defendem que as crenças de autoeficácia e as expectativas de resultado influem diretamente sobre o desenvolvimento de interesses de carreira (ver setas 1 e 2). Ou seja, segundo estes autores, o indivíduo desenvolve interesses vocacionais estáveis à medida que se vai sentindo cada vez mais capaz de desempenhar uma determinada tarefa ou atividade, e também sempre que lhes é possível antecipar resultados de desempenho positivos. Do mesmo modo, este modelo diz-nos que o indivíduo tende a desinvestir vocacionalmente em tarefas ou atividades nas quais possui fracas crenças de autoeficácia. Dito isto, podemos afirmar que crenças de autoeficácia estáveis e expectativas de resultado positivas, quando consolidadas através da experimentação, promovem a edificação de metas e objetivos de escolha e contribuem para a concretização de determinadas atividades ou tarefas vocacionais. Ou seja, quando um indivíduo se considera capaz e eficiente na realização de uma determinada atividade ou tarefa, ou sempre que antevê resultados positivos advindos do seu desempenho, maior será a sua predisposição para investir nessa atividade ou tarefa, construindo para tal, um conjunto de objetivos que o ajudam a manter ou que venham a aumentar o seu próprio envolvimento na própria tarefa (ver seta 3). Por conseguinte, um maior envolvimento na tarefa induz, naturalmente, a uma maior probabilidade de escolha e de exercitação dessa tarefa ou atividade (ver setas 4 e 5). Ao exercitar, o indivíduo acolherá feedback dos seus desempenhos, os quais ajudarão a reavaliar, se necessário for, as suas experiências de aprendizagem, ou seja, as suas fontes de autoeficácia, bem como as suas expectativas de resultado, e, se necessário, reajustar ou preservar os comportamentos de escolha (seta 6 a 11). Neste sentido, todo este processo contribuirá para a consolidação e/ou reformulação de interesses, de objetivos e de escolhas vocacionais.

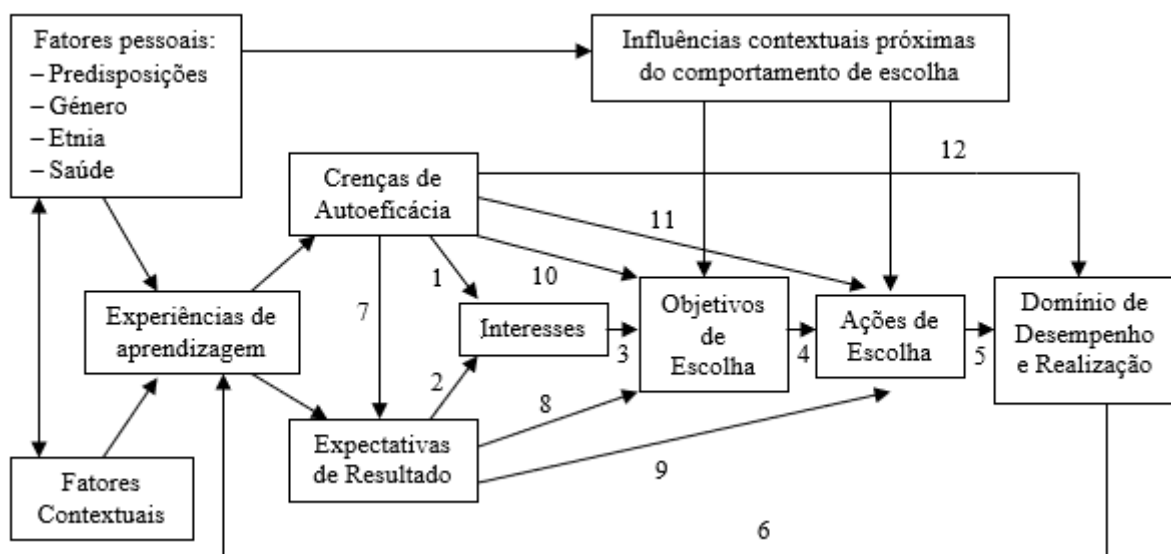


Figura 2 – Modelo de Escolhas da Carreira de Lent et al. (1994, cit. por Calado, 2009).

Os autores explicam ainda que as crenças de autoeficácia podem exercer uma influência direta sobre os desempenhos obtidos por cada indivíduo (seta 12). Da mesma forma, constata-se que os fatores pessoais e contextuais podem também exercer uma influência direta sobre os comportamentos de escolha, atuando como facilitadores ou barreiras à sua planificação e implementação.

1.2.2. Modelo de Desempenhos

Um outro modelo proposto por Lent et al. (1994, cit. por Calado, 2009; Lent et al., 2002; 2006) defende a ideia de que os resultados obtidos são basilares para a persistência ou não dos alguns comportamentos relacionados com a escolha de carreira (ver Figura 4). No Modelo de Desempenho, estes autores enfatizam algumas dimensões, designadamente o papel dos desempenhos obtidos anteriormente no desenvolvimento de crenças de autoeficácia e na construção de expectativas de resultado, sendo que estes últimos, por sua vez, influenciam diretamente na definição de objetivos, bem como nos níveis de desempenhos alcançados.

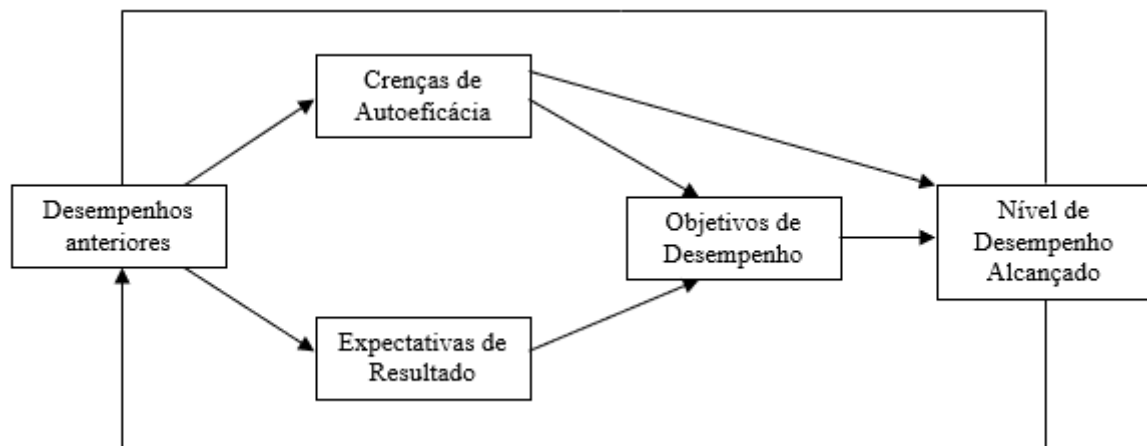


Figura 3 – Modelo de Desempenho de Lent et al. (1994, cit. por Calado, 2009).

CAPÍTULO II – INDECISÃO VOCACIONAL

2.1. Indecisão vocacional e dificuldades de tomada de decisão

Sendo que o desenvolvimento vocacional é um processo contínuo e longitudinal, a adolescência apresenta-se como uma etapa de uma relevância particular, uma vez que é aqui que ocorrem grande parte das atividades de exploração vocacional, ou pelo menos as mais significativas. Todavia, não são raras as vezes que estas situações e contextos acarretam ou originam dificuldades e indecisões no

domínio vocacional. Se, para alguns, fazer uma escolha ou tomar uma decisão de carreira é algo aparentemente fácil, existem outros que enfrentam dificuldades e necessitam de ajuda profissional.

A indecisão vocacional refere-se à incapacidade de a pessoa escolher ou comprometer-se com um determinado objetivo, seja ao nível profissional ou educacional (Silva, 2004). Por outro lado, este constructo de indecisão de carreira tem sido usado como forma de referenciar os problemas que os indivíduos podem ter no decorrer do processo de decisão de carreira, sendo uma das discussões centrais ao nível da pesquisa em orientação vocacional e de carreira (Gati et al., 1996; Germeijs & Boeck, 2003).

Aliás, reside aqui um dos principais objetivos do aconselhamento de carreira, isto é, procurar facilitar o processo de tomada de decisão ajudando, particularmente, quem procura este apoio a superar as dificuldades que encontra durante o processo. Portanto, ajudar a identificar quais as dificuldades que impedem ou dificultam a tomada de decisão é um passo fundamental para facultar a ajuda que precisam (Gati et al., 1996; Gati & Levin, 2015; Kulcsárc et al., 2020). De acordo com Holland (1985; cit. por Gati et al., 1996), um dos principais fatores que impedem a pessoa de chegar a uma decisão de carreira prende-se também com uma cristalização insuficiente ou ineficiente dos próprios interesses vocacionais.

A qualidade das escolhas vocacionais e das decisões de carreira é um processo complexo e é significativo tanto para o indivíduo, como para a própria sociedade.

Há que considerar ainda que o processo de tomada de decisão de carreira pode ser separado em diferentes componentes, e que cada um deles pode envolver diferentes tipos de dificuldades. Neste sentido, os estudos de Gati et al. (1996) e Kulcsárc et al. (2020) abordam a indecisão de carreira de acordo com uma categorização das dificuldades; ou seja, cada dificuldade pode ser classificada segundo uma categoria principal, e, subsequentemente, em subcategorias mais específicas. Estes autores assumem uma taxonomia das dificuldades dividida em três categorias principais: 1) falta de prontidão; 2) falta de informação; 3) informação inconsistente. A falta de prontidão precede a tomada de decisão, e foi subdividida em duas categorias: i) a falta de prontidão devido à fraca motivação para se envolver no processo ou devido a uma indecisão generalizada; ii) dificuldades associadas a mitos disfuncionais (ex.: expectativas irreais sobre a carreira) e falta de conhecimento relativamente às etapas do processo de tomada de decisão. Dentro do que se considera falta de informação, existem três subcategorias: i) falta de informação sobre si mesmo; ii) falta de informação sobre ocupações; iii) falta de informação sobre a formação necessária para desempenhar essas profissões. Para a categoria de informações inconsistentes, os autores referem também três subcategorias: i)

informações não confiáveis e difusas; ii) conflitos internos do sujeito; iii) conflitos externos (ex.: que envolve a influência de outras pessoas significativas).

Na perspectiva de Germeijs e Boeck (2003), que se baseiam na teoria da decisão de carreira, existem três fatores de indecisão: 1) estar insuficientemente informado sobre as alternativas; 2) problemas ao nível da avaliação das alternativas (ex.: falta de clareza e de objetivos, conflitos entre valores e uniformidade avaliativa); 3) incerteza sobre os resultados e desempenhos (ex.: eventos imprevisíveis ou limitações na capacidade em levar as alternativas adiante). Todavia, estes autores verificaram que apenas os fatores avaliação e resultados estariam empiricamente associados à indecisão de carreira. Boeck (1999; cit. por Germeijs & Boeck, 2003) evidenciou ainda que nos estágios iniciais do processo de escolha, tanto a informação quanto os fatores de avaliação se correlacionavam com a indecisão, enquanto nos estágios posteriores do processo apenas os problemas de avaliação estariam associados à indecisão.

Para Faria e Taveira (2006), as pessoas sentem-se vocacionalmente indecisas, ou confusas, devido a quatro razões substanciais: 1) imaginam-se em diversos papéis sociais e profissionais, em muito devido à sua multipotencialidade ou decorrente das atividades exploratórias que encetou; 2) não se imaginam em nenhuma atividade profissional concreta e sentem-se muitas vezes sem escolha; 3) sofrem com o que se pode designar de indecisão generalizada, independentemente de ser no domínio vocacional; 4) não estão preparadas para assumir decisões de carreira.

Vale ainda referir que Gati et al. (1996) veem a indecisão generalizada como uma característica da personalidade que retarda a decisão e que esta já está presente no indivíduo mesmo antes do início do processo de escolha. Esta ideia que é corroborada por Cooper et al., (1984; cit. por Germeijs & Boeck, 2003). Para estes autores, uma indecisão geral contribui significativamente para a indecisão na carreira, sendo naturalmente expectável que pessoas que são indecisas, de um modo geral, encontrem bastantes problemas na tomada de decisões.

Num estudo levado a cabo por Germeijs e Verschueren (2007), os resultados sugerem que alunos com níveis mais baixos de autoexploração e de compromisso com a escolha ao final do secundário tendem a apresentar menores índices de motivação e de esforço no trabalho académico no futuro. No mesmo sentido, descobriu-se que o facto dos alunos terem que lidar com tarefas decisórias ao longo do seu percurso escolar pode constituir um fator preditivo da entrada ou não nos cursos que pretendiam escolher. Ou seja, níveis mais elevados de decisão e compromisso no final do 12.º ano de escolaridade aumentam a probabilidade de se concretizar a intenção de escolha. Isto significa que os alunos que fizeram uma escolha, mas que ainda consideravam diversas outras alternativas, tal como os alunos que se apresentavam menos confiantes no final do 12.º ano, consideravam-se mais

propensos para a mudança de escolha. Por outro lado, os alunos que patenteavam um comportamento exploratório mais aprofundado em relação a um conjunto de alternativas de carreira durante o seu processo de tomada de decisão e os alunos mais confiantes na sua escolha, correm menores riscos de se sentirem, de certo modo, descomprometidos com a escolha durante o ensino superior. Os dados revelam também que estar mais comprometido com o curso escolhido no ensino superior é mais adaptativo, havendo, por isso, um menor risco de interrupção dos estudos durante o primeiro ano no ensino superior. Estes resultados sugerem que alunos com níveis elevados de autoexploração e compromisso estão mais preparados e motivados para superar obstáculos e atingir os seus objetivos.

Segundo Mota et al., (2012), num estudo realizado com alunos do 9.º ano de escolaridade, verificaram que o sexo e o género constituem fatores de diferenciação dos resultados ao nível do desenvolvimento vocacional, indicando diferenças significativas no processo de exploração vocacional e dificuldades na tomada de decisão vocacional, com verdadeiras repercussões na escolha de carreira. O mesmo é descrito por Saavedra et al. (2011), sobretudo quando se trata de desempenhar papéis de liderança ou de chefia. Estas perceções relativas a uma suposta orientação sexual de atividades são, por exemplo, determinantes das preferências e das representações mentais sobre o mundo do trabalho em crianças (Vieira, 2006; Araújo, 2009).

Faria (2013) aponta outra dificuldade ou condição que influi diretamente na atividade exploratória e na indecisão vocacional de adolescentes. Esta investigação indica que os adolescentes filhos de pais desempregados indicaram resultados significativamente mais baixos ao nível dos comportamentos de exploração vocacional, crenças menos positivas sobre o mundo do trabalho, reações afetivas mais negativas, e, conseqüentemente, valores de indecisão vocacional mais elevados por comparação com adolescentes filhos de pais empregados.

Diversos estudos têm vindo a demonstrar que o desemprego dos pais está positivamente associado ao pessimismo parental, com todas as conseqüências que daí advêm, por exemplo, na perceção destes relativamente ao mercado de trabalho e, por vezes, à escola. Esta visão pessimista pode muito bem passar para os filhos e com efeitos a diversos níveis, nomeadamente: a) nas crenças de autoeficácia e na tomada de decisão vocacional e de carreira; b) no processo de desenvolvimento vocacional, particularmente ao nível da identidade vocacional; c) no grau de compromisso assumido para com as atividades e tarefas vocacionais; d) no envolvimento em atividades exploratórias (Coimbra, 2009; Sobral et al., 2009; Faria, 2013).

Segundo Gonçalves (1997), o estatuto sociocultural e económico dos pais, em particular os níveis de instrução e profissional do pai e em menor grau da mãe, tem implicações na construção e no planeamento dos processos vocacionais dos filhos, sendo que, por vezes, apresenta-se como um

indicador de sucesso profissional. Segundo o autor, os pais de níveis socioeconómicos altos tendem a valorizar mais a autonomização dos filhos, proporcionando-lhes mais experiências exploratórias, numa perspetiva de potenciar a autossuficiência, a assertividade e a competitividade. Por outro lado, os pais com um estatuto socioeconómico mais desfavorecido, no qual o sucesso profissional está associado ao conformismo com a autoridade e com o poder, tendem a considerar mais importante uma atitude de obediência, o que por si pode reduzir as oportunidades de exploração vocacional e as expectativas dos filhos relativamente ao mercado de trabalho (Gonçalves, 1997).

Para Martins (2020), o suporte do pai e da mãe dão contributos diferentes e produzem efeitos distintos, embora complementares, ao nível do desenvolvimento vocacional dos jovens. Ainda que os estudos diferenciadores entre pai e mãe sejam escassos no âmbito vocacional, segundo esta autora, parece que os pais estão associados a um suporte mais externo e orientado para a exploração do meio, enquanto as mães promovem uma exploração mais centrada no *self*. Segundo Martins (2020), quanto mais os jovens perceberem o suporte por parte da mãe, maior será o seu autoconhecimento e, em consequência, maior será o ajustamento da exploração vocacional às suas aptidões e interesses.

É também importante salientar que nem todas as crianças e adolescentes têm as mesmas hipóteses de acesso às oportunidades de exploração vocacional, e que, em alguns casos, a exploração constitui-se ainda como uma espécie privilégio resultante de se pertencer a uma família com um certo estatuto sociocultural e económico (Gonçalves, 1997).

De uma forma geral, a investigação no domínio da exploração vocacional tem vindo a demonstrar que esta tende a associar-se com a satisfação profissional, maturidade na carreira, desenvolvimento do autoconceito, perceções de autoeficácia e um maior ajustamento da escolha vocacional. (Taveira, 1997; 2000). De facto, uma exploração vocacional adequada permite que o indivíduo identifique e avalie o impacto de um conjunto de fatores pessoais e ambientais no seu próprio desenvolvimento vocacional, bem como nas suas escolhas e no planeamento de carreira (Marciniak et al., 2020). Com efeito, este conhecer-se a si próprio, de uma forma intencional e sistemática, contribui não só para uma construção mais flexível da própria personalidade, como também para uma melhor adaptabilidade na carreira (Faria & Taveira, 2006).

Além disto, diversos investigadores têm mostrado que o comportamento exploratório influencia as crenças de autoeficácia, o valor conferido aos objetivos escolares e profissionais e as expectativas de resultados no âmbito vocacional e de carreira. Por sua vez, sabe-se que estas dimensões afetam o próprio envolvimento em atividades de exploração, quer na sua forma, quer na quantidade. Nesse sentido, a satisfação resultante destas atividades exploratórias, ou a ansiedade daí decorrente, pode

constituir-se, simultaneamente, como consequências e condições da exploração vocacional (Taveira, 1997; Taveira, 2001, cit. por Faria & Taveira, 2006; Choi et al., 2015; Negru-Subtirica et al., 2016).

Em género de conclusão, pode-se mencionar que a indecisão na carreira ocorre quando as dificuldades de escolha vocacional / decisão da carreira perduram por um longo período de tempo, sendo, portanto, consideradas uma característica individual decorrente de problemas emocionais ou de personalidade (Holland & Holland, 1977; Osipow, 1999; Germeijs & Verschueren, 2006; Saka & Gati, 2007; cit. por Kulcsárc et al., 2020).

2.2. Preditores da indecisão vocacional e de carreira

De modo a fazer a escolha de carreira mais adequada, o indivíduo deve analisar e avaliar diversas opções e oportunidades. Acredita-se que um número limitado de atividades vocacionais exploratórias aumenta a dificuldade de escolha vocacional e de carreira (Starica, 2012).

A indecisão de carreira está relacionada com diversos fatores, entre os quais: a) suporte familiar desadequado e padrões de interação e vinculação problemáticos; b) perceções negativas ao nível do suporte social recebido; c) fatores que se referem a uma parca identidade vocacional; d) crenças de autoeficácia negativas; e) fracas habilidades de tomada de decisão e de *coping*; f) escassos interesses vocacionais; g) traços de ansiedade, locus de controlo externo e perfeccionismo (Keller & Whiston, 2008; Downing & Nauta, 2010; Palos & Drobot, 2010; Magalhães & Alvarenga, 2012; Starica, 2012).

Um estudo levado a cabo por Starica (2012) apontou ainda que sentimentos de autoeficácia, uma autoestima académica positiva, a perceção de suporte parental, uma maior conscientização sobre os interesses vocacionais potencia a decisão e o compromisso vocacional. Do mesmo modo, a autora verificou que a indecisão tende a estar associada a níveis elevados de externalismo e neuroticismo.

Existem ainda estudos que suportam a ideia de que a escolha vocacional e a decisão de carreira estão também ligadas ao bem-estar psicológico e ao ajustamento social dos indivíduos, acarretando sérias implicações no adequado planeamento de carreira (Rottinghaus et al., 2009).

Segundo Santos e Ferreira (2015), diversos estudos têm associado à indecisão um conjunto de particularidades reveladoras de um ajustamento psicológico reduzido, como por exemplo, níveis de ansiedade altos, um locus de controlo predominantemente externo, baixa autoestima e uma identidade vocacional difusa.

Vale relembrar que a (in)decisão vocacional e de carreira sofre influências de fatores individuais, contextuais e ambientais.

PROPÓSITO DO ESTUDO

3.1 Objetivos, questões e hipóteses de investigação

Este trabalho procura analisar se o envolvimento em atividades de educação artística organizadas, como, por exemplo, a frequência do Ensino Artístico Especializado ou dos Cursos Livres em Artes (ambos ministrados no CEPAM), ou das Atividades Artísticas Extraescolares da Direção Regional de Educação (DRE) ou mesmo de outras instituições particulares, promove ou facilita a escolha vocacional e a decisão da carreira em jovens que optam por ingressar num curso profissional artístico. De igual modo, pretende-se analisar qual o seu efeito, por exemplo, no desenvolvimento e estruturação dos interesses vocacionais, e se, por sua vez, estes se relacionam com a própria decisão.

Assim, parte-se para este estudo com os seguintes objetivos:

- Determinar os perfis de interesses vocacionais mais frequentes nos alunos do ensino profissional artístico ministrado no CEPAM;
- Apreçar o processo de tomada de decisão vocacional, tendo em conta as diferentes variáveis sociodemográficas.

Este trabalho de investigação pretende ainda dar resposta às seguintes questões e hipóteses de investigação:

1. Qual o perfil de interesses dos alunos dos cursos profissionais de música, teatro e dança?

H01: é expectável que os perfis de interesses dos alunos dos cursos profissionais artísticos sejam caracterizados, proeminentemente, pelos tipos Artístico e Social.

2. Será que existem correlações significativas entre o perfil artístico e os níveis de indecisão e certeza vocacional?

H02: é expectável que os alunos com níveis elevados no tipo Artístico apresentem uma maior certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

3. Será que a experimentação prévia em atividades de educação artística está relacionada com a opção por um curso profissional artístico?

H03: é expectável que a participação prévia em atividades de educação artística esteja associada a níveis elevados de certeza vocacional e a níveis baixos de indecisão vocacional, em todos os cursos.

H04: é expectável que a participação prévia em atividades de educação artística esteja associada a diferenças nos tipos de interesses vocacionais.

4. O estatuto socioeconómico, as habilitações académicas e o tipo de profissão da família estão relacionados com maior interesse por atividades de tipo artístico, maior certeza vocacional e menor indecisão?

H05: espera-se que participantes com famílias de estatuto socioeconómico mais elevado expressem maior interesse por atividades de tipo artístico e social.

H06: espera-se que participantes com famílias com mais habilitação académica revelem maior interesse por atividades de tipo artístico e social.

H07: é esperado que alunos cujo pai ou a mãe desempenha profissões artísticas apresentem maior certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

H08: espera-se que os alunos de níveis socioeconómicos mais elevados apresentem níveis mais elevados de certeza vocacional.

5. Existe uma relação entre a perceção de aproveitamento escolar e o tipo de interesses vocacionais dos participantes?

H09: espera-se que alunos que avaliam o seu percurso escolar como Muito Bom expressem interesses mais elevados por atividades de natureza artística e social.

6. Existem diferenças significativas ao nível da certeza vocacional e da (in)decisão na carreira em função dos anos de frequência do ensino profissional artístico?

H10: espera-se que os alunos que completaram o curso profissional apresentem valores mais altos em certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

Ao responder a estas questões e hipóteses de investigação, este estudo visa ainda contribuir para:

- Assinalar possíveis fatores que possam ajudar a compreender o desenvolvimento vocacional em jovens que optam por frequentar um curso profissional artístico;
- Dar indicadores que contribuam para a promoção do desenvolvimento vocacional de alunos que frequentam ou que pretendem frequentar o ensino artístico vocacional, tanto numa perspetiva de ocupação de tempos livres, como de enriquecimento sociocultural e intelectual, ou numa ótica de investimento vocacional e profissional;
- Promover a reflexão crítica alargada (individual, de grupo e institucional) e sensibilizar para o desenvolvimento de atitudes proactivas e de disponibilidade para a mudança.

MÉTODO

4.1 Participantes

Optou-se por se recorrer ao método de amostragem não-casual de forma a constituir um tipo de amostragem por conveniência, atendendo à dependência da disponibilidade dos candidatos aos cursos profissionais, dos atuais alunos e dos alunos que já concluíram o curso a responderem atempadamente aos inquéritos enviados por email.

Num tipo de amostragem por conveniência, o investigador escolhe os participantes do estudo que se mostram disponíveis ou mais acessíveis e colaborativos para participar. No entanto, sabe-se que este método poderá induzir um viés ao se tomar em consideração toda a população em estudo, podendo também conduzir a resultados distorcidos e não generalizáveis. Citando-se Fritag (2018), “a conveniência possibilita a operacionalidade da coleta, mas impõe à análise menor poder explanatório; por não atender a um critério estatístico, não pode (ou, melhor, não deve) ser generalizada a uma população.”

Todavia, e apesar das limitações e fragilidades das amostras por conveniência, estas podem muito bem ser usadas, e de forma eficaz, em situações nas quais se pretenda, por exemplo, assinalar aspetos contrastantes e analisar ideias e conceitos gerais sobre determinada temática (Vicente, Reis & Ferrão, 2001; cit. por Soares, 2014).

A amostra é composta por um total de 161 participantes: 42 candidatos aos cursos profissionais do CEPAM (no Ano Letivo 2020/2021); 84 alunos dos cursos profissionais (dos três anos curriculares); e 35 ex-alunos dos cursos profissionais (que concluíram o curso). As idades situam-se entre os 14 e os 31 anos, sendo a média de 17,9 anos ($DP=3,40$). Desta amostra, 61,5% são do sexo feminino e os restantes 39,5% do sexo masculino. A tabela 1 apresenta de uma forma sucinta a caracterização da amostra usada neste estudo, considerando as variáveis, grupo, sexo, idade e curso profissional.

Tabela 1 – Distribuição dos participantes em função do curso, grupo etário e sexo

		Curso Profissional Artístico				Total
		CPI	CPIJ	CPAE-I	CPIDC	
Grupo Etário	14 a 17 anos	29	18	34	16	97
	18 a 21 anos	15	5	14	9	43
	22 ou mais anos	12	0	2	7	21
Sexo	Feminino	30	13	32	24	99
	Masculino	26	10	18	8	62
Tipo de participante	Candidato a Curso Profissional	17	9	11	5	42
	Aluno 1.º Ano do Curso Profissional	10	4	12	4	30
	Aluno 2.º Ano do Curso Profissional	5	8	10	9	32
	Aluno 3.º Ano do Curso Profissional	8	2	9	3	22
	Aluno que concluiu o Curso Profissional	16	0	8	11	35
Total		56	23	50	32	161

Legenda: CPI – Curso Profissional de Instrumentista; CPIJ – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz; CPAE-I – Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação; CPIDC – Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.

4.2 Instrumentos

A *Escala de Decisão da Carreira* (versão para investigação de Maria do Céu Taveira, 1997) – é um instrumento usualmente aplicado para avaliar a indecisão vocacional. Na sua versão original, a CDS (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koshier, 1976; 1987) é constituída por 19 itens, sendo que os primeiros dois avaliam o nível de certeza da escolha vocacional, dezasseis itens avaliam o nível de indecisão vocacional, e o último item segue uma configuração de questão de resposta aberta. Neste sentido, resultados elevados nos dois primeiros itens significam maior certeza vocacional, logo menor indecisão na carreira. Resultados mais baixos nos restantes dezasseis itens significam mais indecisão, logo menor certeza vocacional.

Segundo dados resultantes de diferentes amostras, as escalas têm revelado uma boa consistência interna, com alfas de Cronbach em valores entre 0.75 e 0.92 (Osipow, 1987; cit. por Soares, 2014). Na versão adaptada à população portuguesa, a escala perdeu quatro itens que obtiveram resultados que se consideraram críticos, elevando-se assim a consistência interna da versão portuguesa da CDS para 0.90.

Neste estudo, considerando-se um N=161, a consistência interna da Escala de Decisão da Carreira (alfa de Cronbach) foi de 0.82. Para a subescala Certeza Vocacional foi de 0.87 e para a subescala de Indecisão Vocacional foi de 0.91.

A *Vocational Interests Scale* (Perkmen, Cevik e Alkan, 2010) – para avaliar os interesses vocacionais, foi concebida por Perkmen, Cevik e Alkan a partir da *SDS-Self-Directed Search* de Holland e Powell (Cevik, Perkmen, Alkan & Shelley, 2013). Cada dimensão da personalidade é constituída por cinco itens, sendo que os participantes indicam a sua respostas numa escala tipo Lickert de seis pontos, variando de 0 (Não tenho nenhum interesse) a 5 (Tenho um interesse muito alto). As pontuações em cada dimensão variam entre 0 e 25, sendo que pontuações mais elevadas são indicativas de um maior reflexo da personalidade do indivíduo na respetiva dimensão. Na versão original, a escala geral apresenta uma consistência interna de 0.89 e nas subescalas os seguintes valores de alfa de Cronbach: 0.80 para Realístico; 0.80 para Investigativo; 0.76 para Artístico; 0.78 para Social; 0.75 para Empreendedor; e 0.75 para Convencional. Estes coeficientes mostram um grau de confiabilidade bastante alta para esta escala.

Neste estudo, a consistência interna da *Vocational Interests Scale* (traduzida para português) é de 0.89 e nas respetivas subescalas os seguintes valores: 0.73 para Realístico; 0.81 para Investigativo; 0.67 para Artístico; 0.75 para social; 0.79 para Empreendedor; e 0.81 para Convencional.

Para além destes instrumentos utilizou-se um Questionários de Dados Sociodemográficos para a caracterização da amostra, construído especificamente para este estudo. Para a sua elaboração considerou-se a diferenciação entre grupos quanto às seguintes variáveis: sexo, idade, tipo de curso profissional frequentado, estatuto socioeconómico e habilitações académicas dos pais, assim como a profissão dos pais, aspirações do aluno sobre o prosseguimento de estudos, conhecimentos do aluno sobre as profissões do seu interesse, desempenho escolar no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, avaliações e ordem de preferência das disciplinas do 9.º ano, número de retenções, frequência de atividades de educação artística antes de ingressar no curso profissional, influências no processo de escolha vocacional (pais, outros familiares, amigos, o próprio, professores), motivos para escolher o curso, designação e ordenação das profissões desejadas.

4.3 Procedimentos

Recolha dos dados

Tomando-se em consideração o total de alunos matriculados nos cursos profissionais do CEPAM em 2019/2020 e definindo-se um grau de confiança de 95% e uma margem de erro de 5%, calculou-se a dimensão da amostra recorrendo-se à calculadora on-line da SurveyMonkey, que está disponível em <https://pt.surveymonkey.com/mp/sample-size-calculator/>. Todavia, por não ser possível aceder aos contactos de email de todos os ex-alunos do CEPAM, optou-se por definir uma amostra não-

casual constituindo-se assim um tipo de amostragem por conveniência, que atendesse à dependência da disponibilidade dos alunos, ex-alunos e candidatos a responderem atempadamente aos inquéritos enviados por email.

Para a caracterização sociocultural da amostra, empregou-se a Norma S.A.R.L. (Gonçalves, 1997; Sousa, 2003), que toma como referência a ocupação profissional e o nível de instrução/escolaridade. Assim, utilizou-se cinco graus de estatuto sociocultural: alto, médio-alto, médio, médio-baixo e baixo.

Solicitou-se também a devida autorização ao Presidente da Direção do CEPAM para a aplicação dos instrumentos e respetiva recolha de dados sobre os candidatos e alunos dos cursos profissionais do Conservatório.

Os dois instrumentos utilizados neste estudo e o questionário sociodemográfico foram convertidos em formato digital através da plataforma Forms do Microsoft Office 365 e enviaram-se por email. No início de cada questionário constava a solicitação de autorização e a declaração de consentimento informado dirigido aos participantes e aos seus encarregados de educação.

Análise dos dados

Os dados coletados foram posteriormente inseridos e tratados com o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 25.0. Anteriormente, definiram-se as diferentes codificações para representar as diversas variáveis de categorizações de resposta. As respostas abertas foram alvo de um tratamento qualitativo, realizando-se para o efeito procedimentos de análise de conteúdos.

Posteriormente, encetou-se o tratamento estatístico descritivo, por exemplo medidas de tendência central, percentagens e frequências, de forma a se caracterizar a amostra em estudo, bem como as variáveis sociodemográficas analisadas.

No tratamento estatístico dos dados, no programa SPSS, recorreu-se aos testes paramétricos, sempre que fosse possível garantir o cumprimento de todos os pressupostos exigidos. Utilizou-se o teste de alpha de Cronbach; o teste t-Student, o teste de correlação de r-Pearson e a análise de variância (Anova).

RESULTADOS

Em primeiro lugar, apresentar-se-ão as estatísticas descritivas com as medidas de tendência central e de dispersão (média e desvio-padrão) obtidas para cada variável em estudo. De seguida, apresentar-se-ão as estatísticas bivariadas, designadamente a análise dos resultados das escalas de interesses vocacionais e de tomada de decisão em função do tipo de participante (candidato, aluno que frequenta

o curso profissional e aluno que já concluiu o curso profissional), do tipo de curso profissional frequentado e também do género, idade, nível socioeconómico da família, perceção de desempenho escolar, frequência de atividades artísticas, entre outras variáveis sociodemográficas em observação.

Para a análise das diferenças entre grupos nas diversas variáveis em investigação, calculou-se a média, o desvio padrão, a estatística de teste e o valor de *p* obtido.

Nas próximas tabelas mostram-se as estatísticas descritivas e as inferenciais paramétricas nas diferentes variáveis em estudo, de forma a se responder às questões de investigação e às respetivas hipóteses avançadas.

1. Qual o perfil de interesses dos alunos dos cursos profissionais de música, teatro e dança?

H01: é expectável que os perfis de interesses dos alunos dos cursos profissionais artísticos sejam caracterizados, proeminentemente, pelos tipos Artístico e Social.

Tabela 2 - Resultados da amostra obtidos nas dimensões de interesses vocacionais

Curso profissional (N)		Realista	Investigativo	Artístico	Social	Empreendedor	Convencional
CPI (N=56)	Média	9.73	11.91	18.38	17.05	11.66	8.48
	DP	5.11	5.38	3.98	4.46	5.66	5.36
CPIJ (N=23)	Média	12.22	10.65	19.57	18.04	12.61	9.61
	DP	4.81	5.52	4.38	4.28	6.47	6.95
CPAE-I (N=50)	Média	8.40	9.16	18.58	15.50	10.56	6.80
	DP	5.45	6.01	5.16	5.55	5.38	5.11
CPIDC (N=32)	Média	9.16	10.28	17.34	17.41	11.22	8.50
	DP	4.58	5.16	4.60	4.69	5.43	4.67
Total (N=161)	Média	9.56	10.55	18.40	16.78	11.37	8.12
	DP	5.16	5.62	4.56	4.89	5.64	5.45

Legenda: CPI – Curso Profissional de Instrumentista; CPIJ – Curso Profissional de Instrumentista de Jazz; CPAE-I – Curso Profissional de Artes do Espetáculo – Interpretação; CPIDC – Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea.

Em termos globais, verifica-se que o tipo Artístico é o que apresenta o valor médio mais elevado ($M=18.40$; $DP=4.56$), seguindo-se o Social ($M=16.78$; $DP=4.89$) e o Empreendedor ($M=11.37$; $DP=5.64$). Verifica-se que os valores mais baixos se encontram nos tipos Convencional ($M=8.12$; $DP=5.45$), Realista ($M=9.56$; $DP=5.18$) e Investigativo ($M=10.55$; $DP=5.62$), respetivamente. Considerando-se que um perfil é diferenciado quando a diferença entre tipos de interesses é de sete pontos (Holland, 1997), temos que os tipos Artístico e Social são os que caracterizam o perfil de interesses dos alunos destes cursos profissionais. Assim, os resultados obtidos confirmam a hipótese formulada.

2. Será que existem correlações significativas entre o perfil artístico e os níveis de indecisão e certeza vocacional?

H02: é expectável que os alunos com níveis elevados no tipo Artístico apresentem uma maior certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

Como podemos averiguar na tabela abaixo, confirma-se que os resultados obtidos no tipo Artístico se correlacionam positivamente com a subescala de Certeza Vocacional ($r = 0.32$) e negativamente com a subescala de Indecisão Vocacional ($r = -0.16$). Assim, confirma-se a hipótese H02.

Tabela 3 - Matriz de correlações: dimensões da Escada de Decisão da Carreira e da Vocational Interests Scale

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Certeza vocacional	–							
2. Indecisão vocacional	-.67**	–						
3. Tipo Realista	.19*	-.055	–					
4. Tipo Investigativo	.14	.030	.38**	–				
5. Tipo Artístico	.32**	-.16*	.30**	.21**	–			
6. Tipo Social	.15	-.07	.24**	.22**	.44**	–		
7. Tipo Empreendedor	.10	.03	.37**	.33**	.30**	.53**	–	
8. Tipo Convencional	.12	.01	.48**	.44**	.25**	.49**	.53**	–

** . $p < .01$. * . $p < .05$.

3. Será que a experimentação prévia em atividades de educação artística está relacionada com a opção por um curso profissional artístico?

H03: é expectável que a participação prévia em atividades de educação artística esteja associada a níveis elevados de certeza vocacional e a níveis baixos de indecisão vocacional, em todos os cursos.

H04: é expectável que a participação prévia em atividades de educação artística esteja associada a diferenças nos tipos de interesses vocacionais.

Como podemos constatar na tabela 4, verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre a média dos resultados dos grupos. Os participantes que não frequentaram atividades artísticas organizadas antes da sua entrada no curso profissional, evidenciaram médias de resultados significativamente mais baixas na subescala certeza vocacional ($M=5.72$; $DP=1.72$), bem como nos tipos artístico ($M=16.91$; $DP=4.31$) e social ($M=15.19$; $DP=4.73$), por comparação com os que frequentaram. Confirma-se ainda que os que não frequentaram atividades artísticas antes do seu ingresso no curso profissional são também os que evidenciaram médias de resultados mais elevadas ao nível da indecisão vocacional ($M=27.00$; $DP=8.60$).

Assim, conclui-se que a participação em atividades organizadas de educação artística antes de ingressar no curso profissional pode, de facto, favorecer a tomada de decisão vocacional, confirmando-se, assim, as hipóteses H03 e H04.

Tabela 4 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão e de interesses vocacionais em função da frequência prévia de atividades organizadas de educação artística (teste t)

	Não frequentou (N=43)		Sim, frequentou (N=118)		<i>t</i>	<i>p</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>		
Certeza	5.72	1.72	6.59	1.80	2.75	.007
Indecisão	27.00	8.60	23.57	9.32	2.11	.036
Artístico	16.91	4.31	18.95	4.54	2.56	.011
Social	15.19	4.73	17.36	4.83	2.55	.012

4. O estatuto socioeconómico, as habilitações académicas e o tipo de profissão da família estão relacionados com maior interesse por atividades de tipo artístico, maior certeza vocacional e menor indecisão?

H05: espera-se que participantes com famílias de estatuto socioeconómico mais elevado tenham maior interesse por atividades de tipo artístico e social.

H06: espera-se que participantes com famílias com mais habilitação académica tenham maior interesse por atividades de tipo artístico e social.

H07: é esperado que alunos cujo pai ou a mãe desempenha profissões artísticas apresentem maior certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

H08: espera-se que os alunos de níveis socioeconómicos mais elevados apresentem níveis mais elevados de certeza vocacional.

Não se encontram diferenças estatisticamente significativas entre médias de resultados tomando por referência os interesses vocacionais dos alunos com as habilitações académicas e o estatuto socioeconómico do pai (nível de instrução e tipo de carreira profissional). No entanto, confirmam-se diferenças significativas ao nível do interesse por atividades de natureza artística em função das habilitações académicas e do estatuto socioeconómico da mãe (ver tabelas 6 e 7). Ou seja, os alunos cujas mães possuem o um curso de ensino superior e um estatuto socioeconómico considerado alto são os que apresentam médias de resultados mais elevadas no tipo Artístico ($M=19.84$; $DP=3.94$). Realizados os respetivos testes *Post Hoc* (Tukey), confirma-se a significância destas diferenças entre o grupo cujas mães têm ensino superior e as que têm apenas o ensino básico. Encontram-se as mesmas diferenças significativas ao nível dos interesses artísticos entre o grupo cujas mães possuem um estatuto socioeconómico alto ($M=19.84$; $DP=3.94$) e o grupo com estatuto socioeconómico médio ($M=16.65$; $DP=4.77$).

É de referir ainda que na nossa amostra, cerca de 76,4% dos inquiridos indicaram que era a mãe a encarregada de educação. Assim, os resultados confirmam parcialmente as hipóteses H05 e H06, pois encontraram-se apenas diferenças significativas ao nível dos interesses artísticos em função das habilitações académicas e do estatuto socioeconómico das mães, não se verificando o mesmo no que diz respeito aos interesses sociais. Do mesmo modo, rejeita-se, desde já, a hipótese H08, pois não se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre o nível socioeconómico dos pais e a certeza vocacional dos participantes.

Tabela 5 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função do estatuto socioeconómico da mãe (ANOVA)

	Médio-baixo (N=35)		Médio (N=26)		Médio-Alto (N=50)		Alto (N=49)		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Artístico	18.69	4.26	16.65	4.77	17.84	4.85	19.84	3.94	3.35	.021

Tabela 6 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função das habilitações académicas da mãe (ANOVA)

	Ensino Básico (N=53)		Ensino Secundário (N=53)		Ensino Superior (N=49)		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Artístico	17.42	4.52	17.89	4.89	19.84	3.94	4.14	.018

Relativamente ao tipo de profissões dos pais (profissões artísticas e profissões não artísticas), não se encontraram diferenças estatisticamente significativas nas variáveis que avaliam os interesses vocacionais dos alunos, nem ao nível das dimensões da tomada de decisão vocacional. Portanto, rejeita-se também a hipótese H07. Todavia, verificam-se diferenças significativas ao nível dos interesses vocacionais em função da situação profissional do pai (ver tabela 7), e nas subescalas certeza e indecisão vocacional em função da situação profissional da mãe (ver tabela 8). Observa-se que: os participantes cujo pai se encontra em situação de desemprego apresentam médias de resultados significativamente mais baixas no tipo Artístico ($M=15.29$; $DP=6.37$), e os participantes cuja mãe se encontra desempregada apresentam níveis de certeza vocacional mais baixos ($M=5.57$; $DP=2.30$) e valores de indecisão na carreira significativamente mais elevados ($M=29.75$; $DP=8.81$), por comparação com aqueles cujos pais estão numa situação de emprego considerada mais estável.

Tabela 7 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da situação profissional do pai (teste t)

	Com emprego (N=132)		Desempregado (N=7)		t	p
	Média	DP	Média	DP		
Artístico	18.68	4.26	15.29	6.37	2.00	.047

Tabela 8 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão em função da situação profissional da mãe (teste t)

	Com emprego (N=132)		Desempregada (N=7)		<i>t</i>	<i>p</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>		
Certeza	6.52	1.68	5.08	2.43	2.73	.007
Indecisão	24.07	9.29	29.75	8.81	2.04	.043

5. Existe uma relação entre a percepção de aproveitamento escolar e o tipo de interesses vocacionais dos participantes?

H09: espera-se que alunos que avaliam o seu percurso escolar como Muito Bom apresentem interesses vocacionais de natureza artística e social mais elevados.

Quanto à percepção de aproveitamento escolar ao longo do ensino básico, verifica-se que existem diferenças significativas na média dos resultados ao nível dos interesses por atividades de natureza artística em função da autoavaliação efetuada pelos indivíduos aos dois primeiros ciclos de formação (ver tabelas 9 e 10). O mesmo não se confirmou ao nível dos interesses sociais.

Realizados os testes *Post Hoc* (Tukey), verificou-se que os participantes que exprimiram uma autoavaliação de Muito Bom no 1.º Ciclo ($M=19.26$; $DP= 4.24$) e também no 2.º Ciclo ($M=20.28$; $DP=3.89$) foram os que patentearam médias de resultados no tipo Artístico significativamente mais elevadas, tomando por comparação os participantes que avaliaram o seu percurso com Suficiente. Verifica-se ainda que essas diferenças persistem no 3.º Ciclo, mas que já não são estatisticamente significativas.

Neste sentido, confirma-se parcialmente a hipótese H09, pois apenas se encontraram diferenças estatisticamente significativas ao nível dos interesses vocacionais artísticos.

Tabela 9 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da percepção de aproveitamento escolar no 1.º Ciclo (ANOVA)

	Suficiente (N=14)		Bom (N=75)		Muito Bom (N=72)		F	<i>p</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>		
Artístico	15.14	3.98	18.19	4.70	19.26	4.24	5.21	.006

Tabela 10 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de interesses vocacionais em função da percepção de aproveitamento escolar no 2.º Ciclo (ANOVA)

	Suficiente (N=23)		Bom (N=91)		Muito Bom (N=47)		F	<i>p</i>
	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>	Média	<i>DP</i>		
Artístico	16.48	4.58	17.92	4.59	20.28	3.89	7.02	.001

6. Existem diferenças significativas ao nível da certeza vocacional e da (in)decisão na carreira em função dos anos de frequência do ensino profissional artístico?

H10: espera-se que os alunos que completaram o curso profissional apresentem valores mais altos em certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

A tabela 11 mostra que existem diferenças significativas entre os grupos. É curioso verificar que os candidatos aos cursos profissionais são os que apresentam valores médios mais elevados ao nível da certeza vocacional ($M=7.10$; $DP=1.32$), logo em seguida pelos alunos que já concluíram o curso ($M=6.71$; $DP=1.60$).

Portanto, confirma-se parcialmente a hipótese H10. Os alunos que concluíram o curso profissional apresentam médias de resultados mais elevadas em certeza vocacional, tomando por comparação os alunos que frequentam os cursos, mas mais reduzidos do que o grupo dos candidatos.

Realizado o teste *Post Hoc* (Tukey), encontraram-se diferenças significativas entre os alunos que frequentam o 2.º ano com os demais participantes ao nível da certeza e da indecisão vocacional. Estes alunos apresentam valores de certeza vocacional expressivamente mais baixos ($M=5.03$; $DP=2.22$) e uma maior indecisão na carreira ($M=29.00$; $DP=8.98$).

É ainda de mencionar que dos alunos que já concluíram o curso profissional e que responderam ao inquérito, 80% ingressou em cursos superiores na área das Artes do Espetáculo (Música, Dança ou Teatro), 14,3% seguiram outras áreas de estudos e apenas 5,7% optou por não prosseguir estudos.

Tabela 11 – Diferenças de médias obtidas nas dimensões de tomada de decisão em função do tipo de participante (ANOVA)

	Candidatos aos cursos (N=42)		Alunos do 1.º Ano (N=30)		Alunos do 2.º Ano (N=32)		Alunos do 3.º Ano (N=22)		Alunos que já concluíram (N=35)		F	p
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Certeza	7.10	1.32	6.40	1.63	5.03	2.22	6.27	1.61	6.71	1.60	7.37	<.001
Indecisão	22.69	8.45	26.87	8.60	29.00	8.98	21.73	10.19	22.20	8.69	4.14	.003

DISCUSSÃO

No capítulo anterior foram apresentados os resultados obtidos neste estudo em função das variáveis analisadas e dos objetivos, questões e hipóteses de investigação, adotando-se as análises estatísticas consideradas pertinentes.

Numa primeira parte trataram-se os resultados em função das variáveis sociodemográficas em análise: sexo, grupo etário, tipo de participante, curso profissional frequentado, nível socioeconómico e situação de emprego dos pais, frequência prévia de atividades organizadas de educação artística e a

perceção de aproveitamento escolar no 1.º, 2.º e 3.º Ciclos na amostra. Numa segunda parte, procurou-se analisar como é que os diferentes conjuntos de variáveis – pessoais, contextuais e vocacionais – se implicavam e se relacionavam entre si, de forma a se perceber até que ponto uns poderiam ser preditores dos outros, evidenciando-se as diferenças entre os diversos grupos em análise. Nesta parte, dando continuidade à apresentação dos resultados, procurar-se-á analisar e atribuir uma significação aos resultados obtidos com o estudo, tomando como fundamento a revisão da literatura e a prática de intervenção.

Em termos globais, da análise efetuada aos resultados, temos a registar que o perfil de interesses dos alunos destes cursos profissionais artísticos é essencialmente caracterizado pelos tipos Artístico, Social e Empreendedor. Estes resultados estão em acordo com a ideia de as profissões artísticas exibirem características e contextos de realização marcadamente artísticos, e assim, se ajustarem melhor a indivíduos predominantemente do tipo Artístico (Holland, 1997). Assim, compreende-se o motivo pelo qual os alunos com níveis mais elevados no tipo Artístico apresentarem também maior certeza vocacional e menor indecisão na carreira.

Em correspondência com a posição de Holland (1997), sabe-se que as pessoas tendem a procurar ambientes vocacionais e contextos de realização que lhes possibilitam exercer as suas habilidades preferidas, expressando valores e assumindo papéis sociais coerentes com os seus percursos de vida, e evitam as atividades que lhes causam menor satisfação pessoal. Assim, é natural que quando uma pessoa integra um certo ambiente de trabalho, em muito, consequência do tipo de personalidades vocacionais que nele preponderam, essa pessoa é estimulada ou não a continuar a se envolver em tarefas e atividades nas quais se reveja e possa validar os seus interesses e aptidões. Deste modo, em resultado do seu desenvolvimento, o indivíduo tende a preferir determinados contextos de realização em detrimento de outros, também em congruência com as experiências de aprendizagem anteriores. Como salienta Super (1980), deste modo as pessoas podem dar expressão ao autoconceito no papel de trabalhador. Assim, compreende-se porque é que a participação prévia em atividades organizadas de educação artística mostrou-se estar associada a níveis mais elevados de certeza vocacional e a níveis mais baixos de indecisão na carreira. A exploração vocacional favorece a tomada de decisão fundamentada.

Holland (1997) diz-nos ainda que os interesses vocacionais e os ambientes compartilham um maior número de características quando estão mais próximos uns dos outros. Ou seja, observando o Modelo Hexagonal (ver Figura 5) constata-se que dois dos perfis mais próximos do tipo Artístico são, de facto, o Social e o Empreendedor, e que o mais se afasta é o tipo Convencional. Neste sentido, estamos em crer que, na sua generalidade, denota-se consistência dos perfis de interesses, pois os tipos

dominantes têm características próximas e, simultaneamente, congruência entre tais perfis e o ambiente escolar em que estão inseridos. Sendo o Conservatório uma escola profissional artística bastante ativa na sociedade local, e com uma forte componente empreendedora, é exetável que os interesses vocacionais mais sociais e empreendedores estejam igualmente presentes nos alunos. A título de curiosidade, refere-se que apenas no ano letivo 2019/2020, o Conservatório concretizou mais de 300 espetáculos de música, teatro e dança, pelos onze concelhos da Região Autónoma da Madeira, entre os quais alguns de âmbito solidário e de beneficência. No mesmo sentido, nos últimos anos letivos, registou-se também uma grande aposta da escola em um conjunto de atividades que visam promover valores, competências transversais e aprendizagens essenciais, entre as quais cidadania, empreendedorismo, responsabilidade e inovação. É prova deste investimento os diversos prémios e menções honrosas que os alunos do Conservatório têm vindo a arrecadar nos concursos Parlamento dos Jovens, Euroscola e RS4E – *Road Show for Entrepreneurship*.

No entanto, é também de referir que estes resultados globais nas dimensões de interesses vocacionais não estão em plena conformidade com os códigos indicados por Gottfredson e Holland (1996) para músicos instrumentistas (ASC) e para os bailarinos (ERA), mas validam parcialmente o código sugerido para os atores (AES). Cevik et al. (2013), acrescentaram ainda que o código para a educação musical seria ASI.

Uma análise mais particularizada dos resultados obtidos, indicam que no CPI e no CPIJ (cursos de instrumentistas) os perfis ASI, SAI, IAS e ISA representam cerca de 25,3% dos inquiridos, enquanto os perfis ASC, SAC e CSA representam apenas 8,1%. Estamos em crer que estes resultados podem ser explicados pelo facto de os cursos profissionais de música no CEPAM possuírem também uma forte aposta em Formação Musical e em História da Música, aproximando-os, em certa medida, do tipo de perfil de interesses que Cevik et al. (2013) associaram aos professores de música e de educação musical. Relativamente à Dança, e embora não haja registo de perfis do tipo AER, verifica-se que os perfis ASR, RSA e SRA, representam cerca de 21,9% do total de inquiridos do CPIDC. Todavia, constata-se que cerca de 22% dos alunos do CPIDC apresentam também o perfil de interesses ASE, tal como os do curso de Teatro. Vale referir que estes dois cursos, CPIDC e CPAE-I, eram os únicos que no ano letivo 2019/2020 partilhavam as instalações escolares (Polo de São Martinho) à data da aplicação dos inquéritos. Quanto ao curso de Teatro (CPAE-I), confirma-se que os tipos que melhor caracterizam cerca de 44% dos auscultados são o ASE e o SEA. São alunos onde os interesses artísticos, sociais e empreendedores estão bem presentes.

Posto isto, estamos em crer que seria igualmente importante proceder-se à análise dos perfis de interesses nos professores e demais colaboradores do Conservatório, em função dos cursos e tipos de

ensino ministrado (ensino profissional, ensino artístico especializado, formação de adultos e cursos livres em artes). Seria igualmente interessante poder verificar se os perfis dos professores da Área Técnica confirmam ou não os códigos propostos por Gottfredson e Holland (1996) para os músicos instrumentistas, bailarinos e atores, e se esses resultados vão de encontro ao perfil vocacional encontrado nos alunos. Estamos em crer que a existir essa congruência, tanto maior será a satisfação no trabalho, tanto de alunos, como de professores (Cevik et al., 2013).

Quanto à certeza vocacional, confirma-se que, em termos gerais, os valores médios obtidos na nossa amostra encontram-se acima do ponto médio da subescala e que os valores médios de indecisão vocacional se encontram abaixo. Isto vem reforçar a ideia de que pode haver, de facto, um bom ajustamento entre o ambiente de trabalho e o perfil de interesses dos envolvidos, e que isso poderá constituir um fator facilitador da escolha vocacional, por exemplo, no prosseguimento de estudos nas respetivas áreas vocacionais. É de lembrar que dos alunos que já concluíram o curso profissional e que responderam ao inquérito, cerca de 80% optou pelo prosseguimento de estudos de nível superior na área das Artes do Espetáculo (Música, Dança ou Teatro).

Os dados apontam também para a existência de diferenças significativas ao nível dos resultados obtidos no tipo Artístico em função das habilitações académicas e do estatuto socioeconómico das mães. Constatou-se que os indivíduos cujas mães possuem o ensino superior e que detêm um estatuto socioeconómico alto tendem a apresentar valores no tipo Artístico também mais elevados. O mesmo não se encontrou relativamente às habilitações académicas e ao estatuto socioeconómico do pai. Do mesmo modo, também não se encontraram diferenças significativas entre o nível socioeconómico do pai e da mãe e a certeza vocacional.

Ainda que os estudos diferenciadores entre pai e mãe no âmbito vocacional sejam escassos, parece que o pai está mais associado a um suporte predominantemente externo e orientado para a exploração do meio, enquanto a mãe parece facilitar e promover uma exploração mais centrada no *self* (Martins, 2020). No entanto, é de reforçar a ideia que ambos desempenham papéis complementares. Por isso, quanto mais os jovens perceberem o suporte por parte da mãe, maior será o seu autoconhecimento e, em consequência, maior será o ajustamento da exploração vocacional às suas aptidões e interesses vocacionais.

A literatura indica ainda que um estatuto socioeconómico familiar desfavorecido pode, por si, conduzir a limitações ao nível das oportunidades de exploração vocacional nos mais jovens (Coimbra, 2009; Sobral et al. 2009; Faria 2013). Por outro lado, estatutos socioeconómicos mais altos podem antedizer também mais e melhores oportunidades de exploração vocacional (Gonçalves, 1997).

De uma forma geral, a investigação ao nível da exploração vocacional tem demonstrado que esta tende a associar-se à maturidade na carreira, ao desenvolvimento do autoconceito, percepções de autoeficácia e um maior ajustamento da escolha vocacional (Taveira, 2000). De facto, uma exploração vocacional ajustada permite que o indivíduo identifique e avalie o impacto de um conjunto de fatores pessoais e contextuais no seu desenvolvimento vocacional, bem como nas suas escolhas e no planeamento da carreira (Marciniak et al., 2020).

Além disto, a literatura também tem demonstrado que um comportamento exploratório ajustado aos interesses dos indivíduos influencia igualmente o valor atribuído aos objetivos escolares e profissionais e as expectativas de resultados (Taveira, 1997; Taveira, 2001, cit. por Faria & Taveira, 2006; Choi et al., 2015; Negru-Subtirica et al., 2016). Por sua vez, sabe-se que estas dimensões reforçam a intenção de envolvimento do indivíduo em atividades de exploração, quer na sua forma, quer na quantidade. Nesse sentido, a satisfação resultante da participação em atividades exploratórias, ou a ansiedade que daí pode decorrer, parece constituir-se como uma condicionante da própria exploração vocacional.

Enquanto psicólogo escolar, é frequente também constatar no decorrer das intervenções que as questões referentes à empregabilidade das carreiras artísticas constituem umas das preocupações mais recorrentes quer dos potenciais candidatos, quer dos encarregados de educação, particularmente quando estes têm um estatuto socioeconómico mais baixo. Os nossos resultados sugerem que a situação profissional dos pais, em particular da mãe, parece influir ao nível dos interesses vocacionais e na tomada de decisão. Ou seja, uma maior estabilidade no emprego por parte dos pais, parece estar relacionada com maiores índices de certeza vocacional e a menor indecisão numa possível carreira artística. Esta ideia é também suportada pelos estudos de Coimbra (2009); Sobral et al. (2009) e Faria (2013). Segundo estes autores, o desemprego dos pais está positivamente associado ao pessimismo parental relativamente ao mercado de trabalho e à escola. Esta visão pessimista dos pais pode ter efeitos nos filhos a diversos níveis: a) nas crenças de autoeficácia; b) na identidade vocacional; c) no grau de compromisso assumido para com as atividades e tarefas vocacionais; d) no envolvimento em atividades exploratórias.

Segundo Gonçalves (1997), os pais de níveis socioeconómicos altos tendem a valorizar mais a autonomização dos filhos, proporcionando-lhes nesse sentido mais experiências exploratórias, numa lógica de potenciar a sua autossuficiência, a sua assertividade e competitividade. Por outro lado, os pais com um estatuto socioeconómico mais desfavorecido veem o sucesso profissional mais ligado ao conformismo com a autoridade e o poder, sendo que tendem a considerar mais importante uma

atitude de obediência, o que pode, por si, reduzir as oportunidades de exploração dos filhos, bem como influenciar as suas expectativas em relação ao mercado de trabalho.

A literatura refere que as figuras parentais, enquanto figuras significantes e modelos com os quais as crianças se identificam frequentemente, desempenham também um papel essencial na exploração de atividades (Super, 1990; Araújo, 2002; Araújo, 2009). No entanto, no que diz respeito ao tipo de profissões dos pais (profissões artísticas e profissões não artísticas), não se encontraram diferenças significativas nas dimensões de interesses vocacionais, nem ao nível da tomada de decisão vocacional. Acreditamos, porém, que a sua influência terá mais a ver com as perceções que estes têm sobre o mundo do trabalho e as profissões artísticas (Araújo, 2002; Araújo, 2009), e também pelo estilo de vinculação estabelecido com os filhos. Sabe-se, por exemplo, que um estilo de vinculação segura está associado a crenças de autoeficácia mais positivas, a uma maior confiança vocacional e a uma maior capacidade de planeamento vocacional (Blustein et al., 1995; Ketterson e Blustein, 1997, cit. por Araújo, 2009). Embora não seja relevante neste estudo o tipo de profissões dos pais, salienta-se que o suporte das figuras parentais se revela essencial na motivação destes alunos.

Quanto à perceção de aproveitamento ou desempenho escolar, verificou-se que os alunos que avaliaram o seu percurso escolar com Muito Bom apresentaram também valores mais elevados no tipo Artístico. Isto pode significar convicção vocacional, ou seja, que estes indivíduos acreditam que a opção que tomaram se encontra ajustada aos seus interesses e que foi validada no decorrer das suas experiências de aprendizagem anteriores. Este resultado também está em linha com investigação evidenciando a relação entre o adequado ajustamento vocacional e o sucesso académico (Choi et al., 2015; Negru-Subtirica et al., 2016).

Verifica-se ainda que os candidatos aos cursos profissionais são os que apresentam valores médios mais elevados ao nível da certeza vocacional, logo em seguida pelos alunos que já concluíram o curso. Por outro lado, os alunos que frequentam o 2.º ano do curso profissional são os que apresentam valores de certeza vocacional significativamente mais baixos e uma maior indecisão na carreira.

Pela prática profissional, o facto de os candidatos aos cursos profissionais apresentarem-se como vocacionalmente mais convictos pode dever-se a fatores relacionados com a desejabilidade social. Relembramos que estes inquéritos foram aplicados a este grupo na altura das provas de admissão aos cursos profissionais do Conservatório. Assim, poderá ter ocorrido algum tipo de enviesamento das respostas, no sentido em que os sujeitos tenderam a atribuir a si um conjunto de atitudes e de comportamentos que eram socialmente desejados e esperados, rejeitando, do mesmo modo a presença de outros.

Em relação ao facto de serem os alunos que frequentam o 2.º ano dos cursos profissionais os que apresentam níveis de certeza mais baixos e maior indecisão na carreira, justifica-se pelo motivo de poder haver nesse ano de frequência alguns reajustes ao nível de expectativas em relação aos próprios cursos. Salienta-se que os cursos profissionais artísticos são cursos bastante exigentes e com cargas horárias letivas e de preparação prática igualmente rigorosas. Para além disso, pode também estar a contribuir o facto de existir alguma insatisfação nos alunos com as condições físicas e materiais das salas de aula. É de referir que algumas das instalações escolares do Conservatório não são as mais adequadas à aprendizagem artística, em particular as condições do edifício sede, local onde decorrem as aulas técnicas dos cursos de música.

Os resultados mostram também que os participantes do CPI e CPIJ foram os que apresentaram valores de certeza vocacional mais elevados e valores de indecisão na carreira mais reduzidos, por comparação com os participantes do CPAE-I. Considera-se este resultado importante e justificamo-lo pela diversidade de oportunidades de exploração vocacional existentes nas respetivas áreas artísticas. As oportunidades de frequentar atividades artísticas organizadas na música são maiores do que no teatro. Isto é tanto mais importante quando constatamos que a participação e envolvimento em atividades de educação artística antes de ingressar no curso profissional constitui-se como um fator decisivo para o processo de tomada de decisão vocacional. Verificou-se que os participantes que não frequentaram qualquer atividade organizada de educação artística antes do seu ingresso no ensino profissional, pontuaram significativamente mais baixo nos tipos Artístico e Social. Mais, verificou-se ainda que aqueles que haviam praticado uma atividade artística antes do seu ingresso no curso profissional, apresentaram também valores de certeza vocacional mais elevados.

Acreditamos que o nosso estudo poderá ter implicações a diferentes níveis. Por exemplo, para os alunos que pretendam enveredar por uma educação artística profissional e, eventualmente, seguir uma carreira nas artes performativas, as nossas conclusões poderão ajudar a compreender como é que diferentes aptidões e habilidades, interesses profissionais, expectativas, recursos e limitações – pessoais, contextuais e vocacionais – poderão contribuir para uma escolha mais fundamentada.

Tomando obtidos em consideração os resultados, é essencial que as pessoas que desejam investir numa educação artística profissionalizante, reflitam sobre a sua personalidade. É fundamental que possuam conhecimento ao nível dos requisitos e das condições de sucesso nos respetivos cursos e profissões, e que, sobretudo, possuam os traços de personalidade Artístico e Social. Assim, potenciar-se-á o ajustamento do ambiente de trabalho / escolar à sua personalidade, o que, por conseguinte, trará maior satisfação (Cevik et al., 2013).

Por outro lado, os alunos que possuem traços de personalidade marcadamente convencionais, deverão ponderar, cuidadosamente, sobre a sua decisão vocacional, se ambicionam mesmo uma carreira ao nível das artes performativas (ex.: músicos, atores ou bailarinos) ou de ensino artístico (ex.: docência), com exceção para os músicos instrumentistas. Relembramos que o perfil tipo dos músicos instrumentistas é Artístico-Social-Convencional (Gottfredson & Holland, 1996).

Os alunos devem ter a oportunidade de alcançar uma compreensão mais informada acerca da sua personalidade e interesses vocacionais. Assim, aos alunos e desejam investir numa carreira artística ou que tenham dificuldade em decidir qual o curso a seguir, podia ser aplicada a Escala de Interesses Vocacionais que se utilizou neste estudo.

Limitações e implicações para a investigação

A maior limitação deste estudo resulta de ter sido realizado apenas com alunos de um estabelecimento de ensino, o Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira. Deste modo, fica limitada a generalização dos resultados e conclusões para outros ambientes e contextos de ensino artístico. Sugere-se ainda que em futuras investigações se procure estudar a teoria de Holland também com os professores dos respetivos cursos profissionais, procurando-se analisar o seu alcance preditivo e explicativo no desenvolvimento vocacional. Por exemplo, seria interessante estudar-se a satisfação profissional e as características de personalidade vocacional em professores e artistas de sucesso e verificar se os traços de personalidade artística seriam, de facto, preditores de maior satisfação com o trabalho, em ambientes vincadamente artísticos, tal como nos sugere Holland (1997). Do mesmo modo, seria igualmente útil analisar-se em que grau as atividades vocacionais levadas a cabo pelos professores de música nos cursos profissionais de instrumentistas espelham ambientes de trabalho mais convencionais ou mais empreendedores.

Implicações para a prática

Acredita-se que os nossos resultados também têm um conjunto de potenciais implicações no aconselhamento vocacional e de carreira. De acordo com Cevik et al. (2013), é fundamental que se determinem os motivos pelos quais os alunos apresentam dificuldades em concretizar as suas escolhas vocacionais. Para tal, enfatiza-se aqui o papel dos psicólogos na análise e compreensão das diferenças individuais dos alunos, em particular dos seus objetivos. Neste sentido, uma das implicações que podemos apontar é que o aconselhamento vocacional e de carreira nas áreas artísticas precisa de

descodificar, com a maior precisão possível, as razões pelas quais os alunos se deparam com essas dificuldades em fazer uma escolha de carreira, bem como procurar entender como é que os traços de personalidade se ajustam em maior ou menor grau aos diferentes ambientes de trabalho e áreas artísticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. [Tese de Doutorado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/10047>
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento Vocacional na Infância. Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Minho]. Repositório da Universidade do Minho. <http://hdl.handle.net/1822/10041>
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Asian Journal of Social Psychology*, 2(1), 21-41. <https://doi.org/10.1111/1467-839X.00024>
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In Pajares, F. & Urdan, T. (Eds.). *Self-efficacy beliefs of adolescents*. (pp. 1-43). Information Age Publishing.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In Brown, D. & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 3-24). John Wiley & Sons.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schulteiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 416-432. <https://doi.org/10.1177/0011000095233002>
- Bzuneck, J. A. (2009). As Crenças de Auto-Eficácia e o seu Papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Editora Vozes.

- Calado, I. S. (2009). *Um programa de planeamento da carreira para estudantes do 9º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/3068>
- Carmo, A. M. (2003). *Modelo Sócio-Cognitivo de Escolhas da Carreira em Jovens do 9º ano de escolaridade: o papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/29889>
- Carmo, A. M. & Teixeira, M. O. (2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In M. C. Taveira (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 277-286). Almedina.
- Carvalho, R. (2012). *A personalidade na compreensão do percurso escolar na adolescência*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/6572>
- Cevik, D. B.; Perkmen, S; Alkan, M. & Shelley, M. (2013). Who should study music education? A vocational personality approach. *Music Education Research*, 15(3), 341-356. <https://doi.org/10.1080/14613808.2013.788140>
- Choi, Y., Kim, & Kim, S. (2015). Career development and school success in adolescents: The role of career interventions *The Career Development Quarterly*, 63(2), 171-186. <https://doi.org/10.1002/cdq.12012>
- Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.
- Downing, M. H., & Nauta, M. M. (2010). Separation-individuation, exploration, and identity diffusion as mediators of the relationship between attachment and career indecision. *Journal of Career Development*, 36(3), 207-227. <https://doi.org/10.1177/0894845309345848>

- Faria, L. (2013). Influência da condição de emprego/desemprego dos pais na exploração e indecisão vocacional dos adolescents. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 772-779.
<https://doi.org/10.1590/S0102-79722013000400018>
- Faria, L. & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da Exploração e da Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. In Machado, C (Coord.). *Atas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrios Edições. <http://hdl.handle.net/1822/7444>
- Figueira, A. M. (2012). *Desenvolvimento Vocacional no 2.º Ciclo do Ensino Básico: A experiência da implementação de um programa numa escola rural da Madeira*. [Dissertação de Mestrado, Universidade da Madeira]. Repositório da Universidade da Madeira.
<http://hdl.handle.net/10400.13/470>
- Gati, I.; Krausz, M. & Osipow, S. (1996). A Taxonomy of Difficulties in Career Decision Making. *Journal of Counseling Psychology*, 43(4), 510-526. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.43.4.510>
- Gati, I. & Levin, N. (2015). Making Better Career Decisions. In Hartung, P. J.; Savickas, M. L. & Walsh, W. B. (Eds.). *APA Handbook of Career Intervention: Vol. 2. Applications* (pp. 193-207). American Psychological Association.
- Germeijs, V. & Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62(1), 11–25. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00055-6](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00055-6)
- Germeijs, V. & Verschueren, K. (2007). High school students' career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70(2), 223–241. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.10.004>
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/14596>

- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto. <https://hdl.handle.net/10216/14603>
- Gottfredson, G., & Holland, J. (1996). *Dictionary of Holland occupational codes*, (3rd ed.). Psychological Assessment Resources.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Instituto Piaget.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments (3rd Ed.)*. Psychological Assessment Resources.
- Juchniewicz, J. (2010). The Influence of Social Intelligence on Effective Music Teaching. *Journal of Research in Music Education*, 58(3), 276-293.
<https://doi.org/10.1177/0022429410378368>
- Kang, Z. & Gottfredson, G. D. (2015). Using Holland's Theory to Assess Environments. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, and W. B. Walsh (Eds.). *APA Handbook of Career Intervention: Vol. 2. Applications* (pp.41-56). American Psychological Association.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 198-217.
<https://doi.org/10.1177/1069072707313206>
- Kulcsárc, V., Dobreana, A. & Gati, I. (2020). Challenges and difficulties in career decision making: Their causes, and their effects on the process and the decision. *Journal of Vocational Behavior*, 116(A), 1-39. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.103346>
- Leão, P. A. (2006). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, (5), 63-78.
<https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2006.3283>
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown (Ed.),

Career choice and development (4th Ed., pp. 255-311). John Wiley & Sons.

Lent, R. W.; Brown, S. D. & Hackett, G. (2006). Social Cognitive Career Theory. In J. Greenhaus & G. Callanan (Eds.), *Encyclopedia of career development*. (pp. 750-754). Sage.

Lisboa, M. (2002). Orientação Profissional e mundo do trabalho, Reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In Lenvenfus, R. S. & Soares, D. H. P. (Orgs.). *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos Achados Teóricos, Técnicos e Instrumentais para a Clínica, a Escola e a Empresa* (pp. 33-49). Artmed.

Low, K. S. D., & Rounds, J. (2007). Interest change and continuity from early adolescence to middle adulthood. *International Journal for Education and Vocational Guidance*, 7(1), 23-26. <https://doi.org/10.1007/s10775-006-9110-4>

Magalhães, M. (2006). Relação entre Personalidades Vocacionais e Estilos Interpessoais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7 (1), 11-22.

Magalhães, M. & Alvarenga, P. (2012). Relação entre estilos parentais, instabilidade de metas e indecisão vocacional em adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 15-25.

Marciniak, J., Johnston, C.S., Steiner, R., & Hirschi, A. (2020). Career preparedness among adolescents: A review of key components and directions for future research. *Journal of Career Development*. <https://doi.org/10.1177/0894845320943951>

Martins, C. C. (2020). *Efeito do suporte do pai e do suporte da mãe no desenvolvimento vocacional: estudo com alunos do 9º ano de escolaridade*. [Dissertação de Mestrado, Universidade do Algarve]. Repositório da Universidade do Algarve. <http://hdl.handle.net/10400.1/14604>

Martins, M. A. (2012). *Os Tipos de Personalidade do Modelo de Holland e as Escolhas Vocacionais em Alunos de Cursos Profissionais*. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/8176>

- Mota, A.; Taveira, M. & Araújo, A. (2012). *Exploração, dificuldades de tomada de decisão e indecisão vocacional: Diferenças entre raparigas e rapazes do 9.º ano do Ensino Básico*. In II Seminário Internacional Contributos da Psicologia em Contextos Educativos. Braga.
- Negru-Subtirica, O., & Pop, E.I (2016). Longitudinal links between career adaptability and academic achievement in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 93, 163-170.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.02.006>
- Pajares, F. (2002). *Overview of Social Cognitive Theory and of Self-Efficacy*. Emory University, College of Arts and Sciences.
- Palácios, J., & Oliva, A. (2004). Adolescência e seu significado evolutivo. In Coll, C., Marchesi, A., & Palácios, J. (Orgs.), *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva*. (pp. 309-322). Artmed.
- Palos, R. & Drobot, L. (2010). The impact of family influence on the career choice of adolescents. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3407–3411.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.524>
- Rottinghaus, P. J., Jenkins, N. & Jantzer, A. M. (2009). Relation of depression and affectivity to career decision status and self-efficacy in college students. *Journal of Career Assessment*, 17(3), 271-285. <https://doi.org/10.1177/1069072708330463>
- Saavedra, L., Loureiro, T., Silva, A. D., Faria, L., Araújo, A., Ferreira, S., Taveira, M. C., Vieira, M. C. (2011). Condições necessárias e suficientes para escolher ou não escolher as engenharias: Os olhares das raparigas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15(2), 287-302.
- Santos, P. & Ferreira, J. (2015). Variáveis Predictoras da Indecisividade em Estudantes do Ensino Superior. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1) 1-9.
- Silva, D. A. (2008). *A Avaliação dos Interesses como Fonte de Auto-Eficácia na Tomada de*

Decisão de Carreira, em Jovens do 9.º Ano: Planificação do Estudo. [Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa.

<http://hdl.handle.net/10451/707>

Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In Taveira, M. C (Coord.). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida. Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Editorial Almedina.

Soares, S. M (2014). *Escolha vocacional em adolescentes: contributos de competências sociais e emocionais. Um estudo em escolas da Ilha de São Miguel.* [Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores]. Repositório da Universidade dos Açores.

<http://hdl.handle.net/10400.3/3376>

Sobral, J.; Gonçalves, C. & Coimbra, J. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(1), 11-22.

Sodano, S. M. (2015). Meaning, Measurement, and Assessment of Vocational Interests for Career Intervention. In Hartung, P. J.; Savickas, M. L. & Walsh, W. B. (Eds). *APA Handbook of Career Intervention: Vol. 1. Foundations* (pp. 281-301). American Psychological Association.

Sousa, R. (2003). *Factores de Abandono Escolar no Ensino Vocacional da Música.* [Dissertação de Mestrado, Universidade do Porto]. Repositório da Universidade do Porto.

<https://hdl.handle.net/10216/53576>

Starica, C. E. (2012). Predictors for career indecision in adolescence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33, 168–172. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.01.105>

Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 16(3), 282-298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interest. In M. L. Savickas & A.R.

Spokane (Eds.). *Vocational interests: Meaning, measurement, and counselling use* (pp.135-158). David-Black.

Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. [Tese de Doutoramento, Universidade do Minho]. Instituto de Educação e Psicologia.

Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Universidade do Minho. Centro de Estudos em Educação e Psicologia. <http://hdl.handle.net/1822/19856>

Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. [Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/42348>

Vieira, C. M. (2006), *É menino ou menina? Género e educação em contexto familiar*. Almedina.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de autorização ao Presidente do Conservatório

Exmo. Senhor Presidente da Direção do
Conservatório - Escola Profissional das Artes da Madeira, Eng.º Luiz Peter Clode,
Doutor Carlos Gonçalves

Eu, Rúben Edgar Ferreira Sousa, psicólogo com a cédula profissional n.º 19656, estou a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: “Interesses vocacionais e (in)decisão vocacional: estudo exploratório com estudantes do ensino profissional artístico”. Esta investigação insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia, na Especialidade em Psicologia da Educação, pela Universidade de Évora, sob orientação da Professora Doutora Madalena Melo e do Professor Doutor Paulo Cardoso (professores auxiliares no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora).

Para a realização deste estudo, solicita-se a autorização de V. Ex.ª para a aplicação de um questionário aos candidatos e aos alunos dos cursos profissionais. O preenchimento será realizado online através da plataforma Forms do Microsoft Office 365. Estima-se um tempo de aplicação de aproximadamente 15 minutos.

Garante-se que este procedimento decorrerá de acordo com os princípios éticos e deontológicos da Psicologia. Asseguramos a confidencialidade do material recolhido, sendo que os dados servirão apenas para tratamento estatístico no âmbito da dissertação de mestrado.

Agradeço desde já a atenção que nos dispensa.

Com os melhores cumprimentos,

Rúben Edgar Ferreira Sousa

Anexo 2 – Pedido de autorização aos encarregados de educação

Exmo(a). Encarregado(a) de Educação

Eu, Rúben Edgar Ferreira Sousa, psicólogo com a cédula profissional n.º 19656, estou a desenvolver uma investigação subordinada ao tema: "Interesses vocacionais e (in)decisão vocacional: estudo exploratório com estudantes do ensino profissional artístico". Esta investigação insere-se no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia, na Especialidade em Psicologia da Educação, pela Universidade de Évora, sob orientação da Professora Doutora Madalena Melo e do Professor Doutor Paulo Cardoso (professores auxiliares no Departamento de Psicologia da Universidade de Évora).

Para a realização deste estudo, solicita-se a autorização de V. Ex.ª para a aplicação de um questionário ao seu educando. O preenchimento será realizado online, através da plataforma Forms do Microsoft Office 365. Estima-se um tempo de aplicação de aproximadamente 15 minutos.

Garante-se que este procedimento decorrerá de acordo com os princípios éticos e deontológicos da Psicologia. Asseguramos a confidencialidade do material recolhido, sendo que os dados servirão apenas para tratamento estatístico no âmbito da dissertação de mestrado.

Agradeço desde já a atenção que nos dispensa.

Com os melhores cumprimentos,

Rúben Edgar Ferreira Sousa

Email: rubensousa@edu.madeira.gov.pt

...

1. Declaro que compreendi o propósito deste questionário e que consinto que se proceda à recolha e tratamento estatístico dos dados disponibilizados.

Sim, concordo.

Seguinte

Página 1 de 4

Anexo 3 – Questionário sociodemográfico

Dados sociodemográficos:

Pedimos que sejas o mais espontâneo(a) possível. Não existem respostas certas ou erradas.

2. Idade:

O valor tem de ser um número

3. Sexo:

- Feminino
 Masculino

4. Curso profissional que frequentas:


- Curso Profissional de Instrumentista
 Curso Profissional de Instrumentista de Jazz
 Curso Profissional de Intérprete de Dança Contemporânea
 Curso Profissional de Artes do Espetáculo - Interpretação

5. Ano que frequentas (atualmente):

- 1.º ano
 2.º ano
 3.º ano

6. Habilitações académicas do Pai e da Mãe:

	Ensino Básico - 1.º Ciclo	Ensino Básico - 2.º Ciclo	Ensino Básico - 3.º Ciclo	Ensino Secundário	Ensino Superior	Prefiro não responder
Pai	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mãe	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7. Indica as profissões do teu Pai e da tua Mãe (uma por linha). 

Introduza a sua resposta

8. Quem é o teu encarregado de educação?

Pai

Mãe

Outro

9. O teu aproveitamento escolar no 3.º Ciclo:

Muito bom

Bom

Suficiente

Fraco

10. O teu aproveitamento escolar no 2.º Ciclo:

Muito bom

Bom

Suficiente

Fraco

11. O teu aproveitamento escolar no 1.º Ciclo:

Muito bom

Bom

Suficiente

Fraco

12. Antes de ingressares no curso profissional já havias frequentado alguma atividade extraescolar de educação artística antes de ingressares no curso profissional?

- Sim
 Não

Anterior

Seguinte

Página 2 de 4

Anexo 4 – Escala de Interesses Vocacionais

Escala de Interesses Vocacionais

(Perkmen, Cevik e Alkan, 2010, baseada na SDS - Self-Directed Search de Holland e Powell, 1994)

Em baixo descrevem-se 30 atividades. Indica o teu nível de interesse em cada atividade usando a escala:

- 0 Não tenho nenhum interesse
- 1 Tenho muito pouco interesse
- 2 Tenho pouco interesse
- 3 Tenho interesse moderado
- 4 Tenho grande interesse
- 5 Tenho um interesse muito alto

13. Indica o teu nível de interesse em cada atividade:

	0	1	2	3	4	5
1. Usar ferramentas mecânicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Investir no mercado de ações.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ouvir uma palestra proferida por um empresário famoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Operar máquinas de escritório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tentar consertar dispositivos mecânicos e elétricos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Escrever romances ou peças de teatro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Participar em seminários sobre liderança.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Envolver-se em atividades de jardinagem.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Conduzir experiências científicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Resolver problemas matemáticos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Visitar um museu de ciências.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Liderar um grupo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Frequentar um curso de desenho técnico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Organizar, de forma sistematizada, arquivos e pastas num computador.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Verificar erros em documentação ou produtos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Ajudar outras pessoas em dificuldade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Assistir a um seminário dado por um educador famoso.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Ler artigos e revistas sobre artes e música.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Tirar fotos artísticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Trabalhar num projeto científico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Trabalhar como professor numa escola	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Executar tarefas que requerem habilidades manuais	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
23. Identificar erros numa conta financeira	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Organização e planeamento de atividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2. Já decidi qual o curso que vou seguir, sinto-me bem e já sei o que vou fazer para que isso aconteça.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Várias profissões me atraem, mas tenho tido dificuldade em me decidir por uma delas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Sei que terei de trabalhar, mas nenhuma das profissões que conheço me atrai.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ainda não pensei muito numa profissão. Sinto-me um pouco perdido(a) quando penso nisso, porque não tenho experiência de fazer escolhas sozinho(a) e não me sinto suficientemente informado(a) para fazer essa escolha agora.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. A escolha de uma profissão parece depender de tanta coisa e ser tão incerta que às vezes me sinto sem coragem, mas gostaria de tomar uma decisão logo que possível.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Já me tinha decidido por uma profissão, mas entretanto verifiquei que é difícil atingir o que queria e agora tenho que voltar ao início e ver outras alternativas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Quero ter a certeza absoluta que a minha escolha é acertada, mas nenhuma das profissões que conheço parece ser a ideal.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. Ter de me decidir por uma profissão chateia-me. Gostaria de tomar rapidamente uma decisão e andar para a frente. Gostaria de fazer um teste que me indicasse qual a profissão a seguir.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Sei que gostaria de me formar, mas não sei que curso me satisfaria.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Neste momento é difícil tomar uma decisão, porque não conheço muito bem as minhas capacidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Não tenho interesses definidos. Há várias coisas que me atraem, mas não tenho a certeza se estão de acordo com as minhas possibilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Interesso-me por várias coisas e acho que sou capaz de fazê-las, independentemente do que vier a seguir. O que me custa é escolher precisamente uma delas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Preciso de mais informações sobre as profissões antes de tomar uma decisão	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Acho que sei o que quero seguir, mas sinto que preciso de mais ajuda para fazer uma escolha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. Nenhuma das situações referidas na "Pergunta 33" se aplica a mim. Neste momento, acho que...
(resposta opcional).

Introduza a sua resposta

Anterior

Submeter

Página 4 de 4