



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA:**

**DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

**Estudos de Avaliação do Processo de Intervenção do  
Programa “Futuro Bué!”**

Dissertação de Mestrado de:

Maria João Fachadas Coelho Calado Cortes

Orientadoras:

Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias

Prof. Doutora Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha

**Évora**

**Outubro 2007**



**UNIVERSIDADE DE ÉVORA**

**MESTRADO EM PSICOLOGIA:**

**DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO**

**Estudos de Avaliação do Processo de Intervenção do  
Programa “Futuro Bué!”**

Dissertação de Mestrado de:

Maria João Fachadas Coelho Calado Cortes

Orientadoras:

Prof. Doutora Adelinda Araújo Candeias

Prof. Doutora Maria do Céu Taveira Castro Silva Brás Cunha



168066

**Évora**

**Outubro 2007**



*“O que sabemos é uma gota, o que ignoramos é um oceano”*

**Isaac Newton**

## **Estudos de Avaliação do Processo de Intervenção do Programa “Futuro Bué!”**

### **Resumo**

O Desenvolvimento Vocacional tem na adolescência o seu momento mais marcante (Super, 1957a; Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951), por essa razão é fundamental que em contexto educativo, se implementem programas de intervenção (Taveira, 2004; Pinto, 2004b).

A Avaliação de Programas é imprescindível para que se possa provar a utilidade desses programas (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Cronbach, 1981; Fernández-Ballesteros, 2001), devendo ser feita ao nível dos processos e dos resultados (Almeida & Melo-Silva, 2006).

Neste estudo apresentamos a avaliação do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!” - programa de intervenção para alunos de 9º ano - consulta psicológica em grupo, breve e estruturada - através da análise dos materiais produzidos por 57 alunos da zona norte do País, no ano lectivo 2005/2006.

Este estudo analisa o programa com base nos dados recolhidos através de 8 instrumentos que acompanharam a sua implementação. Através desta análise caracterizámos o processo de intervenção vocacional no programa (perfil do aluno, estilos dos alunos, e evolução das decisões a tomar). Este estudo de avaliação teve como foco a pertinência, a eficácia, a adequação e o impacto do programa, de acordo com os pressupostos teóricos da literatura (Organização Mundial de Saúde, 1981; Hernández-Fernández & Martínez-Claves, 1996).

Na sequência das conclusões retiradas deste estudo, apresentamos um conjunto de sugestões para a intervenção vocacional em contexto educativo, em geral, e para a intervenção do “Futuro Bué!”, em especial.

**Palavras-Chaves:** Intervenção Vocacional; Avaliação de Programas; Programa “Futuro Bué!”; Instrumentos.

# **Evaluation Studies of the Intervention Process of the “Future Bué!” Program**

## **Abstract**

The Vocational Development has its most outstanding moment during adolescence (Super, 1957a; Ginzberg et al., 1951) and, therefore, it is essential that intervention programs are implemented in educational context (Taveira, 2004; Pinto, 2004b).

The Evaluation of Programs is indispensable in order to prove the usefulness of those programs (Melo-Silva & Jacquemin, 2001; Cronbach, 1981; Fernández-Ballesteros, 2001), and it should be done at the level of the procedures and the results (Almeida & Melo-Silva, 2006).

In this essay, we present the evaluation of the intervention process of the “Future Bué!” Program – intervention program for the 9th grade students – brief and structured group career counselling – through the analysis of the materials produced by 57 students from the north area of the country, during the 2005/2006 school year.

This essay analyzes the program based on the data collected by means of 8 instruments that accompanied its implementation. Through this analysis we characterized the process of vocational intervention in the program (student’s profile, students’ styles, and evolution of the decisions to make). This evaluation essay had the relevancy, effectiveness, appropriateness and impact of the program, according to the theoretical presuppositions of the literature, as emphasis (World Health Organization (WHO), 1981; Hernández-Fernández & Martínez-Claves, 1996).

In the sequence of the conclusions drawn from this essay, we present a set of suggestions for the vocational intervention in educational context, in general, and for the intervention of the “Future Bué!”, in particular.

**Key Words:** Vocational Intervention; Evaluation of Programs; “Future Bué” Program; Instruments.

## **Agradecimentos**

Este trabalho não teria sido possível, sem a colaboração de algumas pessoas, a quem neste momento, desejo agradecer:

À Professora Doutora Adelinda Araújo e Professora Doutora Céu Taveira, pela motivação, orientação, e por todos os conhecimentos que me transmitiram. À Dra. Liliana Faria pela sua disponibilidade.

Aos meus pais, irmã, namorado e amigos, pelo incentivo e suporte emocional que me dispensaram, ao longo da realização de toda a dissertação.

## Índice

INTRODUÇÃO.....	17
<b>CAPÍTULO 1 – DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E INTERVENÇÃO BASEADA EM PROGRAMAS.....</b>	<b>21</b>
1 – Desenvolvimento Vocacional em Contexto Educativo.....	22
1.1 – <i>Conceitos e Modelos de Intervenção Vocacional</i> .....	24
1.2 – <i>Bases Teóricas de Intervenção Vocacional para Apoio à Tomada de Decisão</i> .....	38
2 - Programação da Intervenção Vocacional em Contexto Educativo.....	47
2.1 - <i>Conceito e Fases de um Programa de Intervenção</i> .....	47
2.2 - <i>Programas de Orientação e Desenvolvimento da Carreira Desenvolvidos em Contexto Educativo Portugêses</i> .....	48
2.2.1 – “Programa de Orientação para a Carreira”.....	48
2.2.2- “Construir o Futuro”.....	49
2.2.3 – “Futuro Bué”.....	51
2.2.4 - Comparação dos Programas Existentes em Portugal.....	54
<b>CAPÍTULO 2 – AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM CONTEXTO DE INTERVENÇÃO VOCACIONAL.....</b>	<b>55</b>
1- Avaliação Psicológica em Intervenção Vocacional.....	56
2 – A Avaliação de Programas como Investigação Aplicada.....	66
3 – O Psicólogo como Avaliador /Investigador da Intervenção.....	68
4 – Processo de Avaliação de Programas.....	71
4.1 – <i>Tipo de Avaliação de Programas</i> .....	76
4.2 - <i>Desenho na Avaliação de Programas</i> .....	80
4.3 – <i>Validação da Avaliação de Programas</i> .....	85
4.4 – <i>Avaliação do Processo de Intervenção</i> .....	90
5 – Avaliação do Processo de Intervenção Baseado em Programas de Orientação Vocacional.....	94
6 – Problemas e Limitações à Intervenção Centrada em Programas.....	97
<b>CAPÍTULO 3 – ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA “FUTURO BUÉ!”: ESTUDO EMPÍRICO.....</b>	<b>102</b>
1 - Metodologia.....	103
1.1 – <i>Enquadramento do Estudo</i> .....	103
1.2 - <i>Objectivos e sua operacionalização</i> .....	104
1.3 - <i>Instrumentos</i> .....	105
1.4 - <i>Participantes</i> .....	110
1.5 – <i>Procedimento</i> .....	115
2 – Análise Descritiva dos Resultados.....	119
2.1 – <i>Fase Iniciar</i> .....	119
2.1.1 – <i>Definição individual de objectivos e interesses pela intervenção</i> .....	120
2.1.2 – <i>Definição grupal dos objectivos e interesses pela intervenção</i> .....	123
2.1.3 – <i>Exploração / avaliação inicial, das condições para a tomada de decisão</i> .....	125
2.1.3.1 - <i>Aspirações escolares dos alunos</i> .....	125



2.1.3.2 - Disciplinas: notas e interesses .....	127
2.1.3.3 - As melhores e as piores disciplinas .....	132
2.1.3.4 - Actividades desenvolvidas fora da escola.....	135
2.1.3.5 – Profissões.....	139
2.2 – <i>Fase Explorar</i> .....	142
2.2.1 – A relação dos participantes com os papéis ocupacionais.....	143
2.2.2 – Relação dos participantes com os valores implicados na tomada de decisão .....	143
2.2.3 – Relação dos participantes com os interesses implicados na tomada de decisão .....	146
2.3 – <i>Fase Comprometer</i> .....	147
2.3.1 – Relação dos participantes com as opções disponíveis .....	147
2.3.1.1 - Os cursos que mais agradam .....	148
2.3.1.2 – Selecção dos 3 cursos .....	149
2.3.1.3 – Consequências positivas das opções .....	151
2.3.1.4 – Consequências negativas das opções .....	154
2.4 – <i>Fase Finalizar</i> .....	159
2.4.1 – Tomada de decisão por parte dos participantes.....	159
2.4.1.1 – Expectativas dos familiares .....	160
2.4.1.2 – Aspirações dos participantes.....	162
2.4.1.3 – Comparação entre as respostas dadas ao longo do programa e neste momento.....	165
3 – Discussão de Resultados.....	168
CONCLUSÃO.....	191
BIBLIOGRAFIA .....	199
ANEXOS.....	214

***Índice de Figuras:***

Figura 1. Pyramid of Information Processing Domains in Career Decision-making ... 41

Figura 2. Ciclo de CASVE ..... 42

## ***Índice de Tabelas***

Tabela 1 - As fases do processo de intervenção do programa “Futuro Bué!” .....	53
Tabela 2. Vantagens e Inconvenientes da Avaliação Interna/ Externa .....	79
Tabela 3: Critérios e indicadores de avaliação do desenvolvimento no que concerne à dimensão análise técnica do programa .....	89
Tabela 4. Estrutura geral de actividades e materiais do programa de intervenção psicológica vocacional .....	106

## **Índice de Quadros**

Quadro 1. Distribuição dos participantes pelas habilitações da mãe e do pai (N=49M; N=49P).....	1111
Quadro 2. Distribuição dos participantes pela Profissão da mãe (N=55) e do pai (N =56) .....	112
Quadro 3. Distribuição dos participantes em função do número de irmãos (N=56)....	113
Quadro 4 – Nível de escolaridade dos Pais dos participantes e da População Portuguesa. ....	114
Quadro 5. Distribuição dos grupos de intervenção em função do género, idade e Psicóloga (N=57).....	1166
Quadro 6 - Registo dos objectivos individuais na intervenção, de dois participantes. .	121
Quadro 7. Exemplo da Categorização dos objectivos dos participantes (N=56) .....	122
Quadro 8. Objectivos individuais na intervenção, em função do género e para o total dos participantes (N=56).....	122
Quadro 9 – Análise das frequências absolutas das regras em função do grupo (N=7) .....	124.
Quadro 10 - Aspirações escolares e expectativas de resultado (diagnóstico de tomada de decisão), em função do género (N=56).....	126
Quadro 11. Análise das Notas das disciplinas, em função do género (M, DP, Min, Max) (N=57).....	128
Quadro 12 – Análise do rendimento académico por alunos, em função do género (N=57).....	130
Quadro 13. Análise do nível de interesse pelas disciplinas, em função do género (N=57) .....	131
Quadro 14. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas percebidas pelos participantes como sendo as 3 melhores, em função do género (N=57) .....	133
Quadro 15. Análise das frequências absolutas e percentagens das disciplinas percebidas pelos participantes como sendo as 3 piores, em função do género (N=56).....	134

Quadro 16. Análise das 3 actividades a que o participante dedica mais tempo, em função do género (N=56).....	136
Quadro 17. Análise das 3 actividades que o participante gosta mais de fazer no tempo livre, em função do género (N=57).....	137
Quadro 18. Análise das 3 actividades que o participante gosta menos, em função do género (N=57).....	139
Quadro 19 – Análise das frequências absolutas e relativas das profissões mais conhecidas, em função do género .....	140
Quadro 20 – Análise das frequências absolutas e relativas das 3 profissões escolhidas como sendo as preferidas pelos participantes, em função do género (N=57).....	141
Quadro 21- Análise do “Inventário de valores” (N=57).....	145
Quadro 22 - Registo dos cursos do ensino secundário que mais agradam ao participante, em função do género (N=55).....	148
Quadro 23 – Selecção de 3 cursos atendendo aos valores, interesses e competências escolares, e oportunidades educativas após o 9ºano de escolaridade, em função do género (N=55).....	150
Quadro 24 – Registo das consequências positivas, de dois participantes.....	152
Quadro 25 – Exemplo da categorização das consequências positivas, da opção1 .....	152
Quadro 26. Consequências positivas da escolha (N=55).....	154
Quadro 27 – Registo das consequências negativas, de dois participantes .....	155
Quadro 28 – Exemplo da categorização das consequências negativas, da opção1 .....	156
Quadro 29 - Consequências negativas (N=55).....	158
Quadro 30 – Registo das expectativas dos familiares, de dois participantes .....	161
Quadro 31 – Exemplo da categorização das expectativas dos familiares,.....	161
Quadro 32. Síntese da categorização da expectativa dos familiares vistas pelo participante (N= 56).....	162
Quadro 33 – Registo das aspirações de dois participantes.....	163
Quadro 34 – Exemplo da categorização das aspirações dos participantes.....	164
Quadro 35. Categorização das aspirações dos participantes (N= 56).....	165

## **Índice de Anexos**

Quadro A1. Distribuição dos sujeitos por género (N=32Rg; 25 Rz).....	i
Quadro A2. Registo dos objectivos individuais na intervenção, dos participantes (N=57) .....	ii
Quadro A3. Categorização dos objectivos dos participantes (N=57).....	vi
Quadro A4. Análise de conteúdo das regras por grupo (N=7).....	vii
Quadro A5. Categorização das regras indicadas (N=7).....	ix
Quadro A6. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas melhores (total das três opções), em função do género (N=57).....	x
Quadro A7. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas piores (total das três opções), em função do género (N=56).....	x
Quadro A8. Análise das actividades a que o participante dedica mais tempo (total das 3 opções), em função do género (N=56).....	xi
Quadro A9. Análise das actividades que o participante gosta mais de fazer no tempo livre (total das 3 opções), em função do género (N=57).....	xi
Quadro A10. Análise das actividades que o participante gosta menos (total das 3 opções), em função do género (N=57).....	xii
Quadro A11 – As três profissões que gosto mais... (1opção), em função do género (N=57).....	xiii
Quadro A12 – As três profissões que gosto mais... (2opção), em função do género (N=57).....	xiv
Quadro A13 – As três profissões que gosto mais... (3opção), em função do género (N=52).....	xv
Quadro A14 – As três profissões que gosto mais... (4opção), em função do género (N=10).....	xvi

Quadro A15 – As três profissões que gosto mais... (5opção), em função do género (N=2).....	xvi
Quadro A16 – Análise das frequências absolutas e relativas das profissões mais escolhidas como sendo as preferidas dos participantes (totais), em função do género (N=57).....	xvi
Quadro A 17 – Perfil de resultados do Questionário SDS, em função do género (N=57) .....	xvii
Quadro 18 - Selecção de 3 cursos atendendo aos valores, interesses e competências escolares, e oportunidades educativas após o 9ºano de escolaridade (totais), em função do género (N=55).....	xviii
Quadro A19. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção1 (N= 50)....	xix
Quadro A20. Categorização das consequências positivas da opção1 (N= 50) .....	xxi
Quadro A21. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção2 (N= 10) .....	xxii
Quadro A22. Categorização das consequências positivas da opção2 (N= 10) .....	xxii
Quadro A23. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção3 (N= 3)....	xxiii
Quadro A24. Categorização das consequências positivas da opção3 (N= 3) .....	xxiii
Quadro A25. Consequências positivas da escolha (N=77) .....	xxiv
Quadro A26. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção1 (N= 49)..	xxv
Quadro A27. Categorização das consequências negativas da opção1 (N= 49).....	xxvii
Quadro A28. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção2 (N= 10).....	xxviii
Quadro A29. Categorização das consequências negativas da opção2 (N= 10).....	xxix
Quadro A30. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção3 (N= 3)....	xxx
Quadro A31. Categorização das consequências negativas da opção3 (N= 3).....	xxx
Quadro A32 Consequências negativas.....	xxxi
Quadro A33. Análise de conteúdo da expectativa dos familiares vistas pelo participante (N= 56) .....	xxxii
Quadro A34. Categorização da expectativa dos familiares vistas pelo participante (N= 56).....	xxxiv

Quadro A35. Análise de conteúdo das aspirações do participante (N= 56).....	xxxv
Quadro A36. Categorização das aspirações dos participantes (N= 56).....	xxxvii



# INTRODUÇÃO

A adolescência é a etapa, por excelência, para a exploração vocacional (Super, 1985), neste sentido muitas teorias e modelos de intervenção têm sido desenvolvidos ao nível da orientação neste último século, sendo esta considerada como um direito básico dos cidadãos (Herr & Cramer, 1996).

A intervenção vocacional nos jovens tem como objectivo ajudá-los a tomar consciência da necessidade de planear e formular projectos pessoais, os quais servirão como quadro de referência para o processo de escolha vocacional. Muita desta intervenção tem a forma de programa de intervenção e tem vindo a desenvolver-se em contexto educativo.

Ao nível do desenvolvimento de programas de intervenção vocacional, em Portugal tem-se vindo a verificar a existência de alguns programas, dos quais se enumeram três, apenas como exemplo: Programa de “Orientação para a Carreira”, conhecido por POC (Ferreira-Marques et al., 1996), o Programa “Construir o Futuro” (Pinto, 2004b), e o Programa “Futuro Bué!” (Taveira, Oliveira & Gonçalves, 2004). Apesar de diferirem na forma como se organizam e funcionam, todos têm como objectivo ajudar os jovens nas suas tomadas de decisão.

Na actualidade, a dimensão relacional da intervenção é bastante valorizada (Abreu, 1996), sendo a abordagem sobre a carreira aberta e plástica, na qual é o próprio indivíduo que constrói os seus projectos (Young, Valach & Collin, 1996). A intervenção vocacional pretende assim que os clientes sejam capazes de ser os responsáveis pelos projectos vocacionais e que os encarem como projectos passíveis de virem a ser alterados ao longo do ciclo de vida (Coimbra, 1996).

Tais pressupostos à intervenção vocacional em contexto educativo têm suscitado a necessidade de a avaliar. A avaliação de programas pode ser definida como uma investigação baseada em métodos científicos dos efeitos, resultados e objectivos de um programa com o fim de tomar decisões sobre ele (Fernández-Ballesteros, 1983). Esta avaliação deve realizar-se antes, durante e após qualquer intervenção, disso nos dão conta, entre outros autores Fernández-Ballesteros (2005a).

Melo-Silva e Jacquemin (2001) assinalam também a necessidade de avaliar para obter dados sobre o processo de intervenção, e assim se saber o que funciona, com que clientes e em que condições. Almeida e Melo-Silva (2006) consideram que para além de avaliar os processos, é também importante avaliar os resultados de intervenção.

A avaliação de programas é, assim, encarada como um processo para gerar informações úteis para a compreensão da intervenção. Neste sentido, a avaliação vai

utilizar a intervenção como recurso crítico, para perceber a pertinência, a suficiência, o progresso, a eficácia, a eficiência e os efeitos na implementação dos objectivos que a orientam (Organização Mundial de Saúde, 1981).

A avaliação serve, então, quatro objectivos: contrastar teorias, tomar decisões sobre a sua eliminação, substituição ou melhoramento, tomar decisões orçamentais (permitir ou não novo financiamento) e justificar as decisões tomadas (Fernández-Ballesteros (2001).

A presente dissertação surge no centro deste binómio: programas de intervenção/ avaliação de programas e apresenta estudos de avaliação do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!”. Este programa de intervenção tem como destinatários os alunos de 9º ano e caracteriza-se por ser uma consulta psicológica vocacional, que adoptou o modelo de processo de consulta vocacional desenvolvido por Taveira (2001b) o qual é um modelo desenvolvimentista centrado na relação.

A escolha do tema da avaliação de programas surgiu da necessidade sentida por muitos psicólogos, de haver mais avaliação da intervenção por eles desenvolvida. A avaliação do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!” surgiu no seguimento de outros estudos de avaliação deste programa (Faria & Taveira, 2006a; Faria & Taveira, 2006b; Faria & Taveira, 2006c). Os estudos já realizados (Faria & Taveira, 2006a; Faria & Taveira, 2006b; Faria & Taveira, 2006c) resultaram da avaliação antes e após a intervenção (pré-teste e pós-teste) dando conta dos níveis de eficácia do programa e da auto-avaliação feita pelos alunos, no final de cada sessão, relativamente à forma como se sentiram.

Os estudos realizados sobre a eficácia do Programa “Futuro Bué!” chamam a atenção para a necessidade da avaliação do processo de intervenção, ao longo das diversas sessões de consulta psicológica, na perspectiva de melhor compreender a importância a atribuir aos resultados do estudo realizado (Faria & Taveira, 2006a) Surge assim o estudo que aqui se apresenta e que pretende avaliar o programa de intervenção.

Neste estudo propomos a análise do processo intervenção directa com os alunos (avaliação do processo), no sentido de complementar as avaliações já realizadas sobre este programa de intervenção, para tal baseamo-nos na análise dos dados recolhidos através dos instrumentos que acompanharam a implementação do programa.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos, ao longo dos quais se estabelece o enquadramento conceptual, a estratégia metodológica, a análise e discussão dos resultados, terminando com as conclusões.

O Capítulo 1 aborda os aspectos teóricos, os quais tiveram como base o estudo proposto. Para fundamentar e aprofundar os conhecimentos neste domínio, este capítulo dividiu-se em dois temas fundamentais: O Desenvolvimento Vocacional em Contexto Educativo, e a Programação da Intervenção Vocacional em Contexto Educativo. Cada um destes pontos, foi abordado da seguinte forma:

- Desenvolvimento Vocacional em Contexto Educativo, neste ponto, foram aprofundados os conceitos e modelos de intervenção vocacional, e referidas quais as bases teóricas de intervenção vocacional para apoio à tomada de decisão.

- Programação da Intervenção Vocacional em Contexto Educativo, começa por definir o conceito e as fases de um programa de intervenção, seguindo para o conceito de programa de orientação e a descrição de alguns dos programas implementados no contexto educativo português.

O Capítulo 2 aborda aspectos teóricos, os quais também tiveram como base o estudo proposto. Este capítulo tem como tema fundamental a Avaliação de Programas em Contexto de Intervenção Vocacional. Neste capítulo são abordados:

- A avaliação psicológica em intervenção vocacional, a avaliação de programas e as suas implicações. Neste ponto é feita, também, uma abordagem à necessidade de avaliação de programas de orientação em contexto educativo e são apontados alguns problemas e limitações à intervenção centrada em programas.

O Capítulo 3 aborda o estudo empírico. Apresenta os aspectos metodológicos da investigação: apresentando um pequeno apontamento sobre a importância do estudo, os objectivos e sua operacionalização, instrumentos utilizados, participantes no estudo, e procedimentos desenvolvidos. Segue-se a análise descritiva dos resultados, a qual é feita com base nas quatro fases do programa, e em cada uma delas são apresentados os vários aspectos avaliados de uma forma descritiva. Depois dessa apresentação, passa-se à discussão dos resultados, na qual se vai caracterizar o processo de intervenção vocacional no programa e se vai avaliar a pertinência, eficácia e adequação e impacto do Programa de Intervenção “Futuro Bué” de acordo com os pressupostos teóricos.

Finalmente serão apresentadas as conclusões, apresentando-se uma síntese e reflexão geral sobre o significado dos resultados obtidos, respectivas implicações para a prática, nomeadamente, dos Serviços de Psicologia e Orientação e uma chamada de atenção para as limitações e futuros estudos.

## **CAPÍTULO 1**

# **DESENVOLVIMENTO VOCACIONAL E INTERVENÇÃO BASEADA EM PROGRAMAS**

## 1 – Desenvolvimento Vocacional em Contexto Educativo

O desenvolvimento vocacional insere-se no desenvolvimento psicológico do indivíduo. Inicia-se no nascimento, percorre a infância, a adolescência e a idade adulta e ocorre através de interações entre o sujeito e o mundo. Ao interagir, o sujeito vai explorando alternativas, possibilidades, vai-se confrontando com elas, construindo desta forma uma ideia acerca de si e do mundo (Campos, 1991; Coimbra, 1991).

Vários foram os autores que se dedicaram às teorias do desenvolvimento vocacional, de entre os quais destacamos Super (1942) e Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma (1951), que introduziram nas suas teorias o conceito de desenvolvimento através de estádios de vida. Super (1957a) apresenta um modelo de desenvolvimento vocacional, que é composto por cinco estádios (Crescimento – 0/14 anos; Exploração – 14/25 anos; Estabelecimento – 25/45 anos; Consolidação – 45/65 anos; Declínio – 65/Morte). Ginzberg e colaboradores (1951) apresentam um modelo de desenvolvimento vocacional composto por três estádios: a Fantasia (0-10 anos), a Tentativa (11-18 anos) e o Realismo (17-24 anos).

Apesar do desenvolvimento vocacional se desenvolver ao longo da vida, é na adolescência que tem o seu momento mais marcante; por essa razão, iremos de seguida apresentar as características do estádio de Exploração de Super (1957a) e o de Tentativa de Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma (1951).

O estádio da Exploração de Super (1957a) subdivide-se em três: *Tentativa* (14-18 anos), *Transição* (18-20 anos) e *Ensaio* (20-25 anos) e é caracterizado por tarefas desenvolvimentais específicas, associadas a atitudes e comportamentos particulares, com os quais os indivíduos devem lidar, para estar em condições de progredir para o estádio seguinte. Estas tarefas são: cristalização, especificação e implementação de uma preferência vocacional. A *cristalização* de uma preferência é a tarefa típica do sub-estádio da Tentativa e consiste na formulação de um objectivo vocacional geral (ex: querer continuar a estudar). Espera-se que os jovens, nesta fase, comecem a formular ideias em relação aos seus interesses, por domínios e níveis profissionais, para que possam realizar tentativas de escolhas e comprometer-se com uma formação que os preparará para o desempenho de uma profissão. Por seu lado, a *especificação* de uma preferência vocacional é uma tarefa típica dos anos intermédios da adolescência e do sub-estádio de Transição. Nesta fase, espera-se que os jovens transformem uma

preferência geral numa específica e estabeleçam um compromisso mais firme com uma opção. A *implementação* de uma preferência é a tarefa típica dos sub-estádios de Transição e de Ensaio da Exploração. Nesta fase, à medida que os jovens realizam a transição da escolaridade básica para formações de nível superior (e.g. ensino secundário ou superior) ou para o mundo do trabalho, é esperado que sejam capazes de transformar a sua preferência vocacional, numa escolha. A implementação de uma preferência vocacional pode caracterizar-se pela cristalização e especificação de objectivos vocacionais e pela análise dos meios, para que se possa levar a cabo.

No estágio da *Tentativa* de Ginzberg e colaboradores (1951), os jovens expressam a sua preferência por uma opção vocacional, mas sentem que ainda não exploraram o suficiente acerca de si próprios e do mundo exterior e não têm certezas acerca do papel que gostariam de desempenhar no futuro. Segundo este modelo, as tentativas de escolha progridem através de quatro fases principais, que envolvem os *interesses* (11-12 anos), as *capacidades* (12-14 anos), os *valores* (15-16anos) e, a *transição* (17-18 anos) para um novo ciclo de formação ou para o mundo do trabalho (Rodríguez, 1988, referenciado por Taveira, 2000). Os *interesses*, capacidade para identificar as actividades que mais gostam e que menos gostam. A investigação vocacional tem demonstrado que os interesses são bastante estáveis, a partir da adolescência. A etapa das *capacidades*, referencia uma consciência aumentada das capacidades pessoais e a importância das mesmas, nos processos de abstracção e de acção vocacional. Com os *valores*, os adolescentes alargam as suas perspectivas de futuro, no domínio profissional. Os jovens tornam-se mais conscientes do tipo de factores que estão envolvidos no planeamento da carreira e desenvolvem um auto-conceito mais claro e preciso. O desenvolvimento vocacional é descrito, nesta etapa, como o culminar de um processo de decisão sobre o futuro e um compromisso mais firme com uma identidade vocacional. Na etapa das *transições*, os adolescentes dirigem a sua atenção para aspectos exteriores e mais objectivos da carreira (e.g., as tendências do mercado de emprego e as saídas profissionais) e parecem demonstrar menos preocupações com os interesses, capacidades e valores pessoais (Taveira, 2000).

Com base na investigação, Super (1985) recomenda que os anos da adolescência sejam utilizados como um tempo para a exploração vocacional, num sentido vasto. Com efeito, apesar dos interesses, capacidades e competências, que estão na base da exploração vocacional, se formarem durante a infância (Araújo, 2002; Taveira, 1999), é apenas na adolescência que tais características se tornam integradas e focalizadas num

dado objectivo vocacional. A exploração desempenha, então, um papel central na aprendizagem e desenvolvimento vocacional dos jovens, pelo que, promover os processos de exploração vocacional das pessoas constitui um objectivo central da intervenção vocacional, sobretudo a partir dos anos 50, com ênfase nos modelos desenvolvimentais da carreira (Taveira, 2001a).

Por essa razão, iremos, de seguida, centrar a nossa atenção nos conceitos e modelos de intervenção vocacional.

## **1.1 – Conceitos e Modelos de Intervenção Vocacional**

Vários são os conceitos e os modelos ao nível da intervenção vocacional que têm vindo a ser propostos ao longo dos tempos, por vários autores.

Desde o início do século XX, a Orientação Escolar e Profissional constituiu uma tentativa de dar resposta a problemas de natureza social, económica e educativa, tentando ajudar grupos de indivíduos mais desfavorecidos, e aumentar a produtividade e o sucesso escolar, decorrentes de condições de adaptação mais ajustada às exigências de actividades produtivas ou formativas (Herr & Cramer, 1996). Segundo estes autores, independentemente da posição teórica assumida, foi-se desenvolvendo a noção de que a orientação é um direito básico dos cidadãos.

Nesse tempo, a Psicologia Vocacional era uma psicologia diferencial aplicada à selecção de uma profissão (Alves, 1997). O modelo instituído nessa altura fazia a correspondência entre as características do indivíduo e as exigências de desempenho de tarefas escolares e profissionais, tendo servido de base para múltiplas intervenções de orientação, em contextos laborais e educativos (Parsons, 1909). Assim se explica um tipo de intervenção de natureza pontual e directiva, ocorrendo, quase sempre no final da escolaridade, e visando a escolha de um tipo de formação ou de uma profissão, num contexto laboral estável e previsível. Este modelo, denominado de profissional, foi utilizado nas intervenções de orientação, durante mais de meio século. Com base nas pontuações dos testes de avaliação vocacional e eventualmente com o complemento de dados sobre a história de vida familiar, escolar e profissional do sujeito, conseguia predir-se o sucesso profissional. A sessão de informação servia para o sujeito conhecer o sistema de oportunidades em que estava inserido. Face a estes dados, o orientando realizaria a sua vocação no mundo profissional (Campos, 1980). Segundo este autor, o sujeito tem um papel passivo, sendo o psicólogo responsável pelo



ajustamento do indivíduo no projecto social. Tendo em conta que já não existem empregos para a vida, os modelos clássicos que pressupunham a estabilidade dos atributos individuais e das características das formações e profissões são muito discutíveis. Hoje, a realidade é outra e o desenvolvimento do papel de trabalhador passa pela capacidade, que o indivíduo tem de se adaptar às mudanças (Azevedo, 1999)

Com estas alterações a orientação também não pode continuar a apoiar os jovens na construção e implementação de projectos pessoais e profissionais lineares, nos quais estava previsto, sequencialmente, a formação escolar, qualificação profissional, profissão e emprego (Coimbra, 1996).

A partir da década de cinquenta do século passado surge um outro modelo que vai aproveitar a perspectiva traço-factor, fazendo uma outra abordagem. Super (1957b) é um dos autores que mais contribuiu para este modelo, através da teoria da escolha e do desenvolvimento vocacional, no qual considera quatro modelos diferentes, que se complementam na tarefa de desvendar o comportamento vocacional do indivíduo: modelo de perspectiva diferencial, modelo socioeconómico e ambiental, modelo de desenvolvimento e modelo fenomenológico.

O primeiro relaciona-se com as concepções teóricas de Parsons (1909) e apoia-se numa psicologia diferencial dos indivíduos e das ocupações. Procura-se o homem certo no lugar certo, a partir de uma análise das características do indivíduo e da profissão considerada.

O segundo modelo refere-se à influência socioeconómica e ambiental (e.g. família, escola, comunidade, grupo de pares, sociedade, economia, mercado de trabalho, políticas sociais e experiências profissionais) sobre desenvolvimento de carreira (Fouad, 1994). A título de exemplo, Super (1957b) refere que a família contribui para o desenvolvimento das necessidades e valores do adolescente, fornecendo-lhe a possibilidade de adquirir informações e desenvolver competências que podem ser importantes, no momento da tomada de decisão profissional por parte do jovem. Segundo Osipow e Fitzgerald (1996) a classe social tem influência na disponibilização de recursos, em relação à escolha e à adaptação profissional, nas atitudes, nos hábitos e nas aspirações relativos ao desenvolvimento de carreira. Young e Chen (1999) concordam que a classe social influencia o desenvolvimento de carreira.

O terceiro modelo é o da psicologia da carreira (Super, 1957b), sendo este o modelo ao qual se associa mais o nome de Super. Nele se aborda a concepção de desenvolvimento vocacional, o qual implica um processo contínuo desde a infância até



à velhice. Este é um processo psicossocial de interação entre o indivíduo e o que o rodeia, no qual deve cumprir uma série de tarefas de desenvolvimento. A maneira como elas são cumpridas revela a maturidade vocacional do indivíduo. Pode-se considerar que um indivíduo é maduro quando está pronto para tomar as decisões e assumir os comportamentos característicos do seu estado de desenvolvimento vital (Super, 1990). Para Super (1990) existem vários estádios (crescimento, exploração, estabelecimento, consolidação e declínio) e em cada um deles devem ser desenvolvidas várias tarefas e desempenhados vários papéis. Para cada estágio existem idades de referência, as quais não são estanques, sendo que os estádios têm tendência a misturar-se, ou seja, ao longo do ciclo da vida é natural que o indivíduo tenha necessidade de voltar a estádios anteriores. Por exemplo, no estágio de declínio, o indivíduo deve pensar em desenvolver novos papéis não profissionais (crescimento), procurar saber mais sobre actividades que lhe despertem interesse (exploração), realizar actividades que sempre quis fazer (estabelecimento), continuar a fazer as actividades que sempre gostou de fazer (consolidação) e reduzir as suas horas de trabalho (declínio).

O quarto modelo denomina-se de fenomenológico ou de auto-conceito. Segundo Super (1990) o auto-conceito, especialmente o auto-conceito profissional, que analisa os conjuntos de traços do indivíduo directamente ligados ao seu desenvolvimento profissional (interesses, valores e aptidões), tem um papel organizacional maior como guia do comportamento do indivíduo através dos estádios e sub-estádios do desenvolvimento vocacional. Assim, ao formular uma preferência vocacional, o indivíduo exprime uma ideia do tipo de pessoa que pensa ser e ao escolher uma profissão actualiza o seu auto-conceito, ao progredir na carreira está a actualizar-se (Super, 1963).

O modelo de carreira em relação ao modelo das profissões tem um objectivo mais complexo e difícil de ser alcançado (Savickas, 2001). Este novo objectivo implica activar no indivíduo: atitude crítica de escolha, persistência face às dificuldades e esforço dispendido na realização de tarefas.

Segundo Savickas (2001), autor da teoria de construção de carreira, as teorias mais recentes têm-se preocupado com a natureza do processo desenvolvimentista, o qual tem contribuído para reforçar a abordagem processual, em detrimento das tradicionais abordagens de conteúdo das questões vocacionais. Actualmente, também se está a valorizar mais o carácter psicológico e psicossocial da intervenção neste domínio, e acentua-se a dimensão relacional dessa intervenção (Abreu, 1996).

Esta perspectiva decorre de uma concepção de carreira, como sequência e interacção de papéis desempenhados ao longo da vida, e entre os quais se situam o papel de estudante e o de trabalhador. Esta valorização da concepção desenvolvimentista levou a que se delineassem novos modelos de intervenção, os quais valorizam a continuidade dos processos, tendo em atenção a dimensão educativa e o protagonismo pessoal dos destinatários das acções. Paralelamente, os progressos da teoria vocacional levaram ao surgimento de novas vertentes nesse processo: a abordagem do indivíduo como um todo, o que implica a integração do desenvolvimento vocacional num quadro mais amplo do desenvolvimento pessoal (Campos, 1991); e a análise contextualizada desse desenvolvimento, numa perspectiva de interacção com os meios de vida (Vondracek, 1990).

Os modelos que surgem, neste momento, colocam a tónica no auto-desenvolvimento contextualizado, concebendo o processo de desenvolvimento vocacional como uma rede complexa de trajectórias que o sujeito vai tecendo, onde a adaptabilidade e a antecipação têm que responder a mudanças rápidas e dificilmente previsíveis (Young & Chen, 1999). Esta perspectiva leva-nos a uma abordagem aberta e plástica de carreira, na qual é o próprio indivíduo que constrói os seus projectos (Young et al., 1996)

Segundo Campos (1991), pretende-se ajudar os clientes a desenvolver atitudes de autonomia e antecipação, e competências para planear e tomar decisões (corrigindo as crenças e interpretações irrealistas, assim como discutindo as dificuldades que surgem na tomada de decisão). Neste sentido a intervenção vocacional pretende que os clientes sejam capazes de ser os responsáveis pelos seus projectos vocacionais e que os encarem como projectos passíveis de irem sendo alterados ao longo do ciclo de vida. Através destas reformulações que são baseadas na exploração, surgem pequenos projectos que se vão sucedendo e que permitem que o indivíduo esteja num processo de constante construção pessoal (Coimbra, 1996).

No âmbito da educação vocacional em contexto educativo têm vindo a ser desenvolvidos e implementados programas para populações diversas, com objectivos e estratégias diferentes em função dos modelos adoptados. Para além de diferirem em relação aos objectivos e estratégias, diferem também em relação à fundamentação conceptual, à estrutura, aos destinatários, ao tipo de actividades propostas, aos materiais e aos procedimentos de avaliação utilizados (Rodriguez, 1995).

Actualmente, tendo em conta estes novos desafios, os modelos de intervenção vocacional valorizam uma intervenção, achando que a mesma deve ser: continuada (que apoie ao longo do desenvolvimento); educativa (no sentido de preparar as pessoas para prosseguirem o desenvolvimento ao longo das suas vidas); construtiva (na mesma, o individuo é o protagonista da acção num processo de auto-orientação); personalizada (deve dar respostas específicas a individuos e grupos em função das suas características), holística (valoriza o individuo na sua globalidade), aberta (no sentido de que as acções das intervenções vocacionais são alargadas a toda a comunidade educativa, integrando diversos agentes nas suas actividades e acentuando a importância da sua relação com o meio exterior à escola) e que valoriza os processos e significados dos conteúdos do desenvolvimento vocacional (Pinto, 2004a).

Spokane e Oliver (1983), citado por Spokane (2004, p 459), definem intervenção de carreira como “ qualquer estratégia concebida para ajudar um cliente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira”. Esta variedade de potenciais intervenções de carreira inclui, desde as experiências breves (ex. brochuras, folhetos, e outros documentos informativos) até às intervenções mais intensivas, as quais implicam a intervenção directa do psicólogo (ex. consulta psicológica individual).

Spokane (2004) refere que a intervenção de carreira num centro de aconselhamento compreensivo, pode ir de um envolvimento mínimo do Psicólogo, a um envolvimento máximo (informação; actividades auto-administradas, colaboração indirecta do psicólogo; consulta psicológica em grupo; consulta psicológica individual). A intervenção pode ser iniciada por um dos níveis à escolha do cliente ou por sugestão do psicólogo.

Tendo em conta que a intervenção, na qual se baseia o nosso estudo, é uma consulta psicológica vocacional, entendemos ser pertinente referir um pouco da sua história. A consulta psicológica vocacional, desde o seu início até aos anos 30 do século passado, foi encarada frequentemente como uma intervenção breve, com fins remediativos e que dava especial atenção aos resultados, sem ter muito em conta os processos psicológicos (Osipow, 1982). Os profissionais que realizam as consultas vocacionais são encarados como activos e directivos, uma vez que o seu papel é resolver o problema vocacional, utilizando avaliações qualitativas e quantitativas, e fornecendo informações. Os profissionais que realizam consulta psicológica pessoal são vistos como facilitadores e exploradores, uma vez que se preocupam com os processos psicológicos.

Por volta dos anos 30/40 do século XX surgiram pesquisas empíricas sobre a consulta psicológica vocacional, que levaram a que a visão que existia fosse alterada (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998). A consulta psicológica vocacional começou a ser considerada como uma categoria da consulta psicológica em geral e ainda, como uma entre várias modalidades de intervenção vocacional.

Relativamente à intervenção vocacional, a literatura oferece-nos duas concepções principais: uma considera a intervenção como uma consulta psicológica na qual se pratica psicoterapia, na tentativa de explicar e melhorar os resultados da intervenção (Rounds & Tinsley, 1984); a outra tem uma visão mais inclusiva do processo de intervenção vocacional, no qual se considera qualquer actividade que seja destinada a promover a capacidade da pessoa, para tomar bem decisões e desenvolver a sua carreira (Spokane, 1991). Neste sentido a intervenção vocacional engloba a intervenção psicológica (e.g., consulta psicológica individual e em grupo, os seminários de gestão e desenvolvimento de carreira), e outras actividades que podem contribuir de forma intencional para alcançar esses objectivos (e.g., sessões de informação destinadas a grupos de jovens/ adultos, sessões de análise de competências e fornecimento de informação individual ou em grupo, programas auto-administrados de ajuda à tomada de decisão, assistidos por computador ou através da Internet) (Brown & Ryan-Krane, 2000; Spokane, 2004).

De seguida serão apresentados alguns estudos relativos às vantagens e desvantagens das várias intervenções vocacionais.

Spokane (2004) chama a atenção para o facto da informação (pesquisada pelo cliente através de documentação) e das actividades auto-administradas (*Self Directed Search* (SDS), entre outras) serem intervenções baratas e que não necessitam a intervenção do psicólogo. Por essa razão, e tendo em conta o que se sabe acerca da estabilidade do comportamento humano, os ganhos, que se podem esperar destas intervenções breves e menos intensivas, são modestos.

Os modelos alternativos (seminários e intervenções com grandes grupos) requerem bastante envolvimento por parte do cliente e pouco envolvimento por parte do psicólogo. Estas intervenções são eficazes, uma vez que permitem intervir com mais de um cliente em simultâneo; e são mais intensivas, pelo que deverão produzir mudanças mais efectivas no comportamento, que a informação e as actividades de auto-administração. Estas intervenções podem ser seguidas por intervenções individuais ou

alternativas adicionais, no caso de se pretenderem mudanças mais notórias (Spokane, 2004).

Spokane e Oliver (1983) fizeram um estudo em que compararam um grupo de controlo, com participantes de qualquer tipo de intervenção de carreira; estes últimos revelaram-se substancialmente melhores que os primeiros. Em relação ao tipo de intervenção mais eficaz, ainda não existe um consenso, o que sublinha a necessidade de se efectuarem mais estudos. Spokane (2004) refere, a título de exemplo, três estudos em que, cada um deles aponta uma estratégia diferente de intervenção, como sendo a mais eficaz - Oliver e Spokane, (1988) – intervenção em grande grupo; Whiston, Sexton e Lasoff (1998) – consulta psicológica individual; e Brown e Ryan-Krane (2000) – consulta psicológica em grupo.

Melo-Silva e Jacquemin (2001) analisaram vários estudos de intervenções vocacionais e chegaram à conclusão que os programas que ocorrem durante um período longo (aqueles que, de certa forma se diluem no tempo da Escola), parecem ser os menos eficazes. Ao contrário, os seminários, que envolvem um período definido de tempo, parecem produzir melhor os efeitos esperados, mesmo quando a avaliação ocorre várias semanas ou meses depois. O mais provável, segundo estes autores, é que actividades curtas (e.g. seminários de orientação) definem objectivos muito mais precisos, possibilitando melhor articulação entre objectivos da intervenção, actividades realizadas e objectivos de avaliação.

Lucchiari (1993) é um dos autores que recomenda a intervenção em grupo, argumentando que, com os trabalhos de grupo tem alcançado melhores resultados na sua prática profissional. O mesmo autor aponta várias razões para que isto aconteça:

- É próprio do adolescente o convívio em grupo. É importante, no momento em que ele está à procura da sua identidade, sentir-se igual aos outros. Precisa sentir-se pertencente a um grupo;

- Há possibilidade de partilhar sentimentos de dúvida, confusão e insegurança em relação à escolha profissional e ao futuro;

- Cada participante do grupo é um facilitador, pois a sua possibilidade de entender o outro e poder expressá-lo, auxiliam no conhecimento que cada membro procura de si mesmo (Lucchiari, 1993, pp. 13-14).

Este autor destaca ainda a necessidade de serem desenvolvidas formas alternativas de ampliação do atendimento na modalidade grupal, visando o acesso a um

número cada vez maior de jovens, à Orientação Vocacional/ Profissional. Além disso, há necessidade de ampliação do alcance dos serviços, com o objectivo de possibilitar economia de recursos financeiros e evidenciar a relevância social do serviço prestado à comunidade. Tal como foi referido anteriormente, será importante prosseguir esta linha de investigação.

Savickas (2004), assinala a existência de um modelo para os serviços de carreira, o qual é baseado na teoria de análise estrutural de Wagner (1971). Cada serviço tem por detrás uma teoria de carreira e pretende responder a uma população com determinadas características. Estes serviços são: colocação ocupacional, orientação vocacional, aconselhamento de carreira, educação para a carreira, terapia ocupacional, e treino adaptativo ao posto de trabalho.

Relativamente à eficácia das intervenções de carreira, Spokane (2004) refere que o estudo das diferenças individuais continua a ser importante, tanto para o estudo e compreensão do desenvolvimento de carreira, como das intervenções de carreira. Por essa razão, a mesma intervenção não pode ser adequada para todos os sujeitos. Taveira (2004) reforça esta ideia ao referir que nenhum programa de intervenção pode ser igual a outro, uma vez que diferentes escolas têm diferentes grupos de alunos, com distintas necessidades de educação e desenvolvimento. A decisão sobre os objectivos/ resultados a alcançar com um programa de desenvolvimento vocacional deve ter em conta os conhecimentos científicos sobre o desenvolvimento vocacional e pessoal e a análise das necessidades de intervenção dos alunos com os quais se quer intervir.

Muitas vezes a orientação dirige-se a jovens que se encontram em pontos importantes de tomada de decisão no sistema educativo. No entanto, muitas vezes parece atender mais às necessidades da organização da escola, do que às necessidades de orientação dos estudantes. Para que isso não aconteça, dever-se-ia ter mais em conta o ponto em que se encontra cada jovem, antes da intervenção (nomeadamente nível de maturidade vocacional, dificuldade na tomada de decisão...) (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE, 2005).

Saavedra (2004) chama a atenção para outro factor, o de muitas raparigas e mulheres terem a tendência de baixar o nível das suas aspirações face à carreira, devido ao conflito entre trabalho e vida familiar. Segundo esta autora, cabe aos profissionais de psicologia ajudar as jovens a conhecer os caminhos possíveis e a escolher aquele que lhes proporcione mais realização pessoal.

Relativamente à eficácia da intervenção, Holland, Magoon e Spokane (1981), consideram que para uma intervenção ser eficaz, deve incluir: a aquisição de uma estrutura cognitiva para a compreensão do Eu, do mundo do trabalho e dos aspectos relacionais de ambos; informação sobre o Eu e o mundo do trabalho; ensaio cognitivo de aspirações, sonhos, esperanças, etc., apoio social ou reforço por parte do psicólogo, de um colega de seminário, membro familiar, par; e mobilização de um comportamento exploratório persistente.

As concepções de Orientação Escolar e Profissional, no final do século XX, levaram à conceptualização e implementação de práticas vocacionais, em contexto educativo. Estas práticas vocacionais tinham como objectivo, trabalhar com crianças e jovens, a importância do desenvolvimento vocacional, bem como a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências favoráveis a esse desenvolvimento (Pinto, 2004b). Mais recentemente, a evolução nos modelos de educação de carreiras levou à identificação de diferentes níveis de intervenção, no contexto escolar e na relação com os contextos envolventes (Law, 2001, referido por Pinto, 2004b).

A OCDE (2005) chama a atenção para que apesar desta evolução, ainda existe dificuldade no acesso à Orientação, especialmente, nas escolas do 1º ciclo e nos percursos escolares alternativos, ao nível do ensino secundário.

Em Portugal, a intervenção vocacional tem registado uma tendência crescente para a intervenção ao nível dos diferentes níveis de ensino, do pré – escolar ao superior, concretizando-se na aplicação de programas estruturados, com diferentes objectivos e para diferentes níveis de escolaridade, e com particular incidência na transição do 3º ciclo, para o ensino secundário. Outros programas têm, também, estado a ser desenvolvidos na passagem do ensino secundário para o ensino superior, assumindo o princípio da continuidade como forma de aumentar a abrangência dos serviços e de potenciar a sua utilidade.

Hoje, estamos muito longe da concepção clássica da orientação profissional, que se preocupava com o acesso à profissão; temos agora uma ideia de orientação ao longo da vida, intervindo em pessoas de idade e nível de escolaridade diferentes e com necessidades específicas (Sobrado, 2005; Taveira, 2005; Ferreira-Marques, 2004; Pinto, 2004b).



Em consonância com esta reflexão a OCDE (2005) adoptou uma definição de Orientação Escolar e Profissional, a qual, pela sua clareza e abrangência, se transcreve seguidamente:

Serviços e actividades que pretendem apoiar as pessoas, de qualquer idade e em qualquer ponto, ao longo do seu ciclo de vida, nas escolhas escolares, formativas e profissionais e na gestão das suas carreiras. Esses serviços podem funcionar em escolas, universidades e escolas superiores, em instituições de formação, em centros públicos de emprego, no local de trabalho, no sector do voluntariado ou comunitário e no sector privado. As actividades podem realizar-se numa base individual ou em grupo, podem ser desenvolvidas numa intervenção próxima (face-a-face) ou à distância (onde se incluem as linhas de ajuda e os serviços web). Compreendem a produção e difusão de informação sobre a carreira (recorrendo a documentos impressos, às Tecnologias da Informação e da Comunicação – TIC – ou a outros métodos), instrumentos de avaliação e de auto-avaliação, entrevistas de aconselhamento, programas de educação/orientação vocacional (para ajudar as pessoas a desenvolver o conhecimento acerca de si próprias, o conhecimento acerca das oportunidades e as competências de gestão da carreira), programas de experiência e avaliação (para experimentar alternativas antes da escolha), programas de procura activa de emprego e serviços de apoio à transição. (p.14)

Os tipos de actividades desenvolvidas têm vindo a diversificar-se, em termos de destinatários, de objectivos, e, também, ao nível dos conteúdos e dos procedimentos. Considera-se, cada vez mais importante responder a necessidades típicas de grupos etários e escolares, ao longo do percurso escolar, de modo a preparar a generalidade dos destinatários, para responder aos desafios de desenvolvimento vocacional, ao longo do percurso de vida.

Deste modo, as intervenções de natureza vocacional, inicialmente consideradas como actividades suplementares do sistema de ensino e dirigidas a grupos específicos, foram evoluindo no sentido de se constituírem como partes opcionais dos planos escolares (Pinto, 2004b). Apresentam-se hoje, como um elemento importante para o desenvolvimento de crianças e jovens, visando a responsabilização da pessoa em si, quanto à construção de projectos vocacionais próprios, contextualizados e flexíveis. Procuram ainda valorizar o indivíduo na sua globalidade, no sentido de promover o

desenvolvimento pessoal no âmbito do estudo e do trabalho, em interacção com outros papéis da vida.

Abreu (1992) corrobora esta ideia, ao referir que a orientação inserida no sistema educativo:

(...) contribui para que os alunos percepcionem os estudos e as diversas vias de formação do sistema educativo, não como um fim em si mesmo, mas como um meio ou instrumento colocado à sua disposição, com vista ao desenvolvimento das suas potencialidades e à construção do seu projecto de vida. (p.6)

As escolas estão, cada vez mais, a ser chamadas a intervir, não só na educação, mas também na formação, dando resposta à especificidade da sua clientela e contextos locais (Pinto, 2004c). Segundo esta autora, as reformas em curso vêm introduzir alterações no quadro jurídico, organizacional e pedagógico do contexto educativo, as quais colocam novos desafios à orientação vocacional.

Consequentemente, essas alterações têm implicações na intervenção dos psicólogos que se encontram nos Serviços de Psicologia e Orientação (S.P.O.) das escolas. Uma das suas funções principais é desenvolver actividades no âmbito da orientação vocacional, e por este facto, as questões que se relacionam com o desenvolvimento vocacional são uma preocupação para estes profissionais (Decreto-lei 190/91, de 17 de Maio, cria os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas; e Decreto-lei 300/97, de 31 de Outubro, cria a carreira dos psicólogos nas escolas). Apesar de este ser um dos pilares da sua actuação, existem muitas outras tarefas e áreas de intervenção que esses técnicos têm que desenvolver, levando a que exista uma grande variedade no enfoque dado a este domínio de acção, a qual pode variar em função do contexto de trabalho onde está o S.P.O., da formação inicial do técnico e da sua sensibilidade e apetência para intervir ao nível da Orientação Vocacional (Leão, P., 2007). Segundo o mesmo autor, a criação e distribuição de material às actividades de Orientação Escolar e Profissional é feita sem que se faça a avaliação da eficácia dos materiais que foram utilizados anteriormente

Desde que os Serviços de Psicologia e Orientação foram criados, tem-se privilegiado ao nível da orientação vocacional, uma intervenção centrada nos momentos de transição (9º e 12º anos), o que para uma grande parte dos casos se revela como uma intervenção demasiado pontual e tardia, a qual tem um cariz muito informativo, em vez

de uma intervenção mais transversal (ao longo do 3º ciclo e secundário) continuada no tempo, que valorizasse o sucesso educativo e o desenvolvimento vocacional dos jovens (Leão, P., 2007).

Para Taveira (2004) os Serviços de Psicologia e Orientação devem ser Serviços de Desenvolvimento Vocacional, nos quais os profissionais ajudam os indivíduos a serem gestores do seu processo de desenvolvimento vocacional. Para isso os profissionais devem utilizar diversas metodologias de intervenção directas e indirectas, que encorajem os indivíduos a ser activos ao longo da sua carreira, que lhes permita participar na determinação do seu papel e contribuir para a sociedade em que estão integrados.

Este desenvolvimento vocacional descreve a carreira não tanto como um conceito centrado na profissão, mas como um conceito que tem em conta os papéis e as actividades relacionadas com a educação, o trabalho, a vida familiar e comunitária e a forma como estes elementos se relacionam e são vividos ao longo da vida (Super, 1990). Este processo vai acontecer com ou sem a intervenção de um profissional, no entanto, segundo Taveira (2004), os Serviços de Desenvolvimento Vocacional podem, não só ajudar as pessoas a lidar com as suas preocupações e problemas de carreira, mas também a promover o desenvolvimento vocacional dos indivíduos, ou seja, “aprender a estabelecer objectivos e a desenvolver atitudes e comportamentos favoráveis ao desenho de uma trajectória de carreira satisfatória, quer para o indivíduo, quer para a sociedade” (p. 217).

Neste contexto, Taveira (2004) defende uma intervenção de carácter educativo, preventivo e promocional, a qual se deve iniciar nos primeiros anos de vida. Assim sendo, deve ser feita através de um programa de intervenção, que seja aplicado a todos os alunos que estão na escola e não só àqueles que necessitam de uma intervenção em situação crítica.

Para que isso fosse possível, seria necessário o alargamento da rede dos Serviços de Psicologia e Orientação a nível nacional. Taveira (2004) propõe que se repense o modelo de organização destes serviços, propondo algumas alterações para os melhorar, aumentando a qualidade, eficácia e competitividade: “modelo de actuação menos centrado em serviços e mais focalizado num programa compreensivo e integrador da intervenção, praticado em diferentes níveis e sectores da escolaridade e, nos diversos domínios de educação e desenvolvimento dos alunos”(p. 218). Será

também necessário que exista comunicação, cooperação e coordenação a nível político, interinstitucional e profissional, para que no terreno possam existir as sinergias necessárias à oferta deste tipo de serviço, ao longo da vida, de uma forma acessível. Este alargamento da rede dos Serviços de Psicologia e Orientação deveria estar associado a acções de melhoria na formação, qualificação, e desenvolvimento dos seus profissionais.

O modelo de organização do trabalho dos psicólogos no contexto escolar/formação tem progredido e passado por vários focos, tais como: começou por um foco numa posição (psicólogo ou conselheiro), passou para um foco nos serviços (eg. informação, avaliação, consulta), depois para um foco no processo de intervenção (eg. Relação psicólogo-aluno na consulta ou psicólogo-professor na consultadoria) e finalmente, para um foco num programa compreensivo e unificador das várias componentes de actuação dos profissionais e dos Serviços de Desenvolvimento Vocacional (Gysbers, 1997, referenciado por Taveira, 2004). Segundo Taveira (2004) a maioria dos Serviços de Psicologia e Orientação a funcionar em Portugal, estão a fazer a transição do foco numa posição, para o foco nos serviços e deveriam ter o seu foco num programa desenvolvimental compreensivo. Esta indicação tem a ver com a evolução teórica e empírica da Psicologia (mais desenvolvimental-contextualista e constructivista) e também com a preocupação, a responsabilidade e avaliação dos serviços que se coloca neste momento, na educação e na sociedade em geral (Gysbrs, 1997, referenciado por Taveira, 2004).

Com a oferta de um programa compreensivo que tenha em conta as necessidades dos alunos e que indique os objectivos gerais e específicos a atingir, e as actividades necessárias ao desenvolvimento de todos os estudantes da escola, vai ficar facilitada a tarefa de avaliar as actividades da intervenção do Serviço de Psicologia e Orientação (Taveira, 2004).

Um dos problemas, com os quais a escola se debate, é o facto de muitos jovens abandonarem a escola precocemente e sem qualquer qualificação. Estes abandonos podem ter várias causas, tais como: escolares, relacionados com o próprio indivíduo ou com o contexto em que se insere (Lee & Ip, 2003; Abbott, Hill, Catalano & Hawkins, 2000). Relativamente ao contexto em que se insere, destacamos os factores familiares, uma vez que estes influenciam grandemente as decisões dos alunos. Assim, a pertença a famílias com baixo estatuto sócio-económico, baixo nível educativo e profissional que não demonstram interesse pela vida académica do jovem e com irmãos que também

abandonaram a escola, levam o aluno a abandonar a escola, mais rapidamente (Lee & Ip, 2003).

Para combater e prevenir esta situação, estão a surgir cada vez mais alternativas ao ensino regular (exemplo disso são, no nosso país, as turmas de Percursos Alternativos – regulamentadas pelo Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro, os cursos de Educação e Formação – regulamentados pelo Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho e o alargamento dos Cursos Profissionais às escolas Secundárias, Decreto-lei 74/2004 de 26 de Março, regulamentado pela Portaria 550C/2004 de 21 de Maio). A propósito dos cursos profissionais, Azevedo (2004) alerta para o perigo dos mesmos poderem não ter sucesso, se as escolas secundárias não assegurarem as transformações organizacionais necessárias ao funcionamento destes cursos.

Por todas as razões que acabamos de referir, a Orientação, nomeadamente, através do Serviço de Psicologia e Orientação, tem um papel muito importante.

Relativamente a estes Serviços é interessante, por exemplo, comparar o ponto da situação que é feito em 1992, por César e o que é apresentado em 2004, por Ferreira Marques, relativamente aos Serviços de Psicologia e Orientação. Enquanto para César, a preocupação se centra nos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas básicas e secundárias; para Ferreira-Marques (2004), a prioridade é a existência de Serviços de Orientação, no ensino superior. Pensamos que ambas as preocupações são pertinentes, tendo em conta a perspectiva de carreira ao longo da vida.

A OCDE (2005) vem de encontro a esta perspectiva de carreira ao longo da vida, ao apresentar algumas reflexões sobre os serviços de orientação de vários países e referir a orientação como uma problemática que se apresenta ao longo da vida e com a qual, tanto os decisores políticos como os técnicos se devem preocupar para melhorar o serviço. Refere ainda que a procura dos Serviços de Orientação excede a oferta e de que é importante melhorar a qualidade e a relevância dos materiais de informação sobre a carreira, de forma a promover o acesso deste serviço a todos. Spokane (2004), vai de encontro a esta preocupação, referindo que vários estudos apontam no sentido de existir uma grande procura das intervenções de carreira, tanto nos Estados Unidos, como na Grã-Bretanha.

Para fundamentar as decisões políticas sobre estes serviços é fundamental possuir dados empíricos disponíveis, no entanto, estes são escassos. Na maioria dos países, não existe uma avaliação regular e sistemática da qualidade dos serviços de

Orientação (OCDE, 2005). Esta ausência de dados leva a que os governos não consigam ter uma imagem global dos serviços de Orientação, ou acerca da sua efectividade na consecução dos objectivos das políticas públicas. Será então necessário uma grande colaboração a nível nacional, entre as partes interessadas (administradores, profissionais, utentes e parceiros sociais) no sentido de identificar dados relevantes e procedimentos úteis para avaliar investimentos, processos e resultados referentes aos serviços de Orientação (OCDE, 2005).

Para que os serviços de orientação sejam eficazes, tem que existir colaboração entre todos os agentes relevantes; promover nos estudantes, competências de gestão de carreira a partir de programas de educação da carreira; e melhorar os mecanismos de responsabilidade e garantia de qualidade.

## **1.2 – Bases Teóricas de Intervenção Vocacional para Apoio à Tomada de Decisão**

Na abordagem das teorias da tomada de decisão, qualquer decisão vocacional implica uma fase exploratória, durante a qual o indivíduo identifica e avalia opções alternativas. Os modelos de tomada de decisão vocacional contribuem igualmente para esclarecer a natureza da exploração, bem como o seu papel na tomada de decisão vocacional.

De seguida, serão apresentados alguns modelos e teorias de tomada de decisão.

O modelo de decisão de Hilton (1962), tem por base a teoria da dissonância cognitiva de Festinger (1957), e refere que quando existe um número elevado de informações e factores a serem considerados na tomada de decisão, os indivíduos tendem a desenvolver mecanismos de atenção selectiva, a sobrevalorizar os aspectos positivos ou negativos das escolhas, e a fazer escolhas prematuras, sem ter em conta todas as implicações da escolha, de forma a reduzir os efeitos negativos da dissonância cognitiva, provocada por estes factores (Taveira, 2000).

Outro dos modelos de decisão que desempenha um papel importante em relação à exploração é o modelo prescritivo de Gelatt (1962). Para este autor existem dois tipos de tomadas de decisão: experimentais e terminais. Assim, para que se desenvolva a tomada de decisão é necessário que se procure e processe a informação. Esta procura e processamento de informação (exploração) caracteriza as decisões experimentais. Durante estas decisões, a pessoa armazena informação útil para a tomada de decisão

final. Esta decisão final pode dar origem a um novo ciclo de decisões experimentais, as quais podem alterar o resultado da decisão terminal (Rodríguez, 1988, referenciado por Taveira, 2000). Ou seja, as tomadas de decisão são vistas como ciclos sucessivos de “decisões experimentais - decisões terminais”. Nesta teoria a tomada de decisão é vista como um processo de avaliação cognitiva: o indivíduo deve avaliar as opções existentes, bem como as suas consequências e calcular a sua probabilidade de ocorrência.

Na teoria descritiva de Vroom (1964) “o envolvimento futuro numa dada actividade (e.g., exploração) depende não só do valor ou satisfação obtida com a actividade, como também da noção de valor subjectivo (valência) atribuído a essa mesma actividade (preferências)” (Taveira, 2000, p.79). Ainda para Vroom, a persistência de uma pessoa para o desenvolvimento de uma opção vocacional depende da avaliação que ela faz da relação entre as expectativas dos resultados e o valor das oportunidades vocacionais. Esta teoria é de grande importância para a intervenção vocacional, nomeadamente ao nível da exploração vocacional. O profissional de orientação, através de actividades de exploração, pode apoiar o indivíduo a ultrapassar sentimentos de indecisão e prosseguir no seu processo de compromisso. Essas actividades devem levar o indivíduo a prever os resultados de cada uma das opções consideradas, bem como a probabilidade de ocorrência das mesmas. Devem ainda levar o indivíduo a explorar, tanto os aspectos positivos, como os aspectos negativos das opções vocacionais, para que assim, possam desenvolver expectativas realistas acerca da realização das suas escolhas.

Os modelos de Tiedeman (1961) e de Harren (1979) contribuíram para compreender o papel da exploração no processo de tomada de decisão vocacional de jovens, numa perspectiva desenvolvimentista. As duas teorias definem o processo de desenvolvimento vocacional, em termos de construção da identidade. A identidade, por sua vez, é concebida como um factor importante dos processos envolvidos na tomada de decisão vocacional, como é o caso da exploração.

Para Tiedeman e O’Hara (1963) e Harren (1979), é necessário que se perceba melhor a forma como o processo de tomada de decisão pode variar em função das características da personalidade, do nível de desenvolvimento do indivíduo, e do tipo de decisão em causa. Para estes autores, os processos de decisão são parte integrante do processo de desenvolvimento vocacional, devendo ser estudados numa perspectiva de ciclo de vida.

No modelo de Janis e Mann (1977), as decisões vocacionais que têm consequências importantes para a vida dos indivíduos envolvem conflito e stress. Estes estados emocionais podem afectar de uma forma negativa a exploração de opções e o resultado das decisões.

Tal como na teoria de Vroom (1964), o modelo descritivo de conflito de decisão de Janis e Mann (1977), serviu como ponto de partida para as novas concepções sobre a tomada de decisão e está implícito nos modelos de exploração vocacional (e.g., Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983), que orientaram a investigação nos últimos anos.

Uma outra contribuição importante advém da aplicação da teoria da aprendizagem social, à problemática da tomada de decisão vocacional por Krumboltz (1979). Nesta teoria, tal como acontece na de Bandura (1977), considera-se que os comportamentos e a personalidade dependem mais das experiências de aprendizagem individuais, do que dos processos inatos de desenvolvimento. Krumboltz (1983) defende que, apesar de não ser possível as pessoas controlarem a sua hereditariedade, podem, no entanto, exercer alguma influência sobre o meio em que vivem.

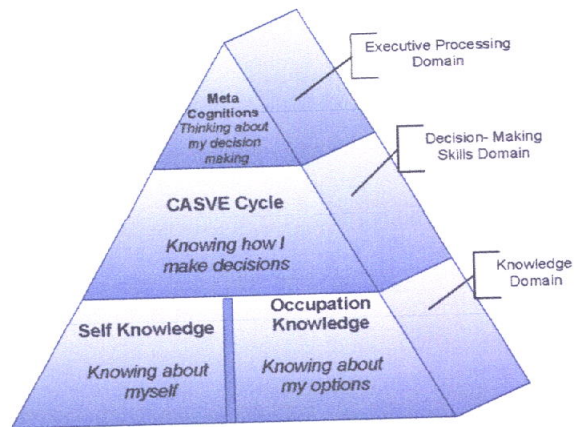
A competência que o indivíduo tem para a resolução de tarefas é determinada pela interacção que se estabelece entre as suas experiências de aprendizagem, as influências do meio, as suas características genéticas e as suas aptidões específicas.

Peterson, Sampson e Reardon (1991), apresentam uma perspectiva semelhante à de Hilton (1962), e sugerem que se utilize o paradigma do processamento da informação, para melhor se compreender e avaliar a forma como os indivíduos processam a informação acerca de si próprios e do meio, na resolução de problemas vocacionais. Este modelo teórico foi pensado para se perceber como os indivíduos tomam decisões e resolvem os problemas de carreira. Por essa razão, descreve carreira como um processo de tomada de decisão, que necessita de vários ingredientes para se chegar a um produto final. A apresentação do modelo é feita através de uma pirâmide com três níveis de domínios (em cada um deles são colocadas questões exploratórias para o indivíduo reflectir) (Sampson, Peterson, Lenz & Reardon, 1992). De seguida será apresentado o diagrama do modelo.



## Figura 1 - Pyramid of Information Processing Domains in Career Decision-Making

Adaptado de: Sampson, Peterson, Lenz, e Reardon (1992)



1- Na base está o Domínio do Conhecimento, o qual se subdivide em dois: Auto-conhecimento ou conhecimento do “self” (conhecimento acerca de si próprio) e conhecimento sobre ocupações ou conhecimento “profissional” (conhecimento sobre as minhas opções), (também inclui conhecimento de programas de estudo e trabalhos).

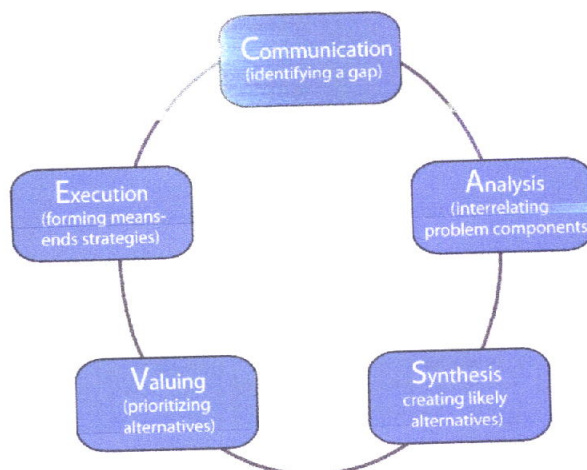
2 - No patamar intermédio está o Domínio das Competências de Tomada de Decisão, o qual contempla a informação genérica de processamento de competências. Este patamar pretende conhecer a forma como se toma a decisão (como é que tomo decisões) relacionando a capacidade de tomada de decisão, descrita como o ciclo de Comunicação, Análise, Síntese, Valoração, e Execução [CASVE]).

3 - No topo encontramos o Domínio dos Processos Executivos, com o qual se pretende alcançar a Meta-cognição (pensar sobre a minha tomada de decisão).

De seguida será apresentado o *Ciclo de CASVE*: Resolver problemas e tomar decisões, podem ser conceptualizados através deste ciclo. As cinco fases deste ciclo (Figura 2) incluem: Comunicação, Análise, Síntese, Valoração, e Execução.

## Figura 2. Ciclo de CASVE

Adaptado de: Peterson, Sampson e Reardon (1991)



**Comunicação** - Nesta primeira fase do ciclo, o indivíduo desenvolve um diálogo interno por intermédio da avaliação do self e do pensamento reflexivo sobre os outros elementos da sua vida. O propósito desta comunicação é identificar a diferença entre, onde eles estão agora e onde eles gostariam de estar no futuro, através da análise das sugestões internas e externas.

**Análise** - A segunda fase divide-se em quatro: 1 - Aumentar o auto-conhecimento; 2 - Aumentar o conhecimento profissional; 3 - Informação genérica que processa competências; 4 - Metacognição.

**Síntese** - Nesta fase, o indivíduo amplia a lista de possíveis opções de carreira e redefine esta lista, para 3-5 alternativas. Esta fase termina com a sistematização de toda a informação recolhida nas duas fases anteriores, usando esta informação quando analisa a lista de opções.

**Valoração** - Esta quarta fase do ciclo avalia os custos e benefícios de cada alternativa para si mesmo, outros significativos (por exemplo a família), e grupo cultural (sociedade e/ ou comunidade em grande). Assim, o indivíduo pode priorizar as alternativas e tentar fazer escolhas primárias e secundárias.

**Execução** - O propósito desta fase é formular um plano para implementar uma tentativa de escolha.

**Comunicação** - Com a revisão das sugestões externas e estados internos durante esta fase, o indivíduo aprenderá, se a tentativa de escolha é a certa para si.

Este modelo descreve conceptualmente o processo de tomada de decisão, tal como o temos observado nas nossas práticas. Ou seja, apesar de os alunos poderem iniciar a tarefa de conhecer-se a si próprios e de conhecerem as profissões antes do 9º ano, é nesse ano que têm necessidade de tomar uma decisão. Por esse motivo, preocupam-se mais com as questões do conhecimento de si e das profissões (primeiro patamar), do que anteriormente. Depois vem a questão de “como decidir?” a qual está sistematizada através do “Ciclo CASVE” (segundo patamar). Finalmente, o terceiro patamar ajuda-nos a conceptualizar como é que o aluno percebe e pensa sobre a tomada de decisão.

Para Spokane (1991) um dos objectivos principais da intervenção psicológica vocacional deve ser facilitar a mobilização de atitudes, emoções e comportamentos construtivos e persistentes, que permitam a realização vocacional dos indivíduos.

Tanto Spokane (1991), como Jannis e Mann (1977) consideram que para a intervenção vocacional alcançar resultados é necessário ter em conta as dimensões psicossociais do processo de decisão vocacional e valorizar de igual forma os seus componentes comportamentais, cognitivos e afectivos.

Uma outra teoria sobre escolhas vocacionais baseia-se no modelo das escolhas da carreira de Lent, Brown e Hackett (1994), o qual se insere na teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977). Este modelo especifica a influência das variáveis contextuais, pessoais e de aprendizagem, nas seguintes proposições: as crenças de auto-eficácia e as expectativas dos resultados influenciam directa e indirectamente os objectivos e as escolhas; os interesses influenciam directa e indirectamente as escolhas.

Várias investigações têm evidenciado a relação existente entre a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os interesses no desenvolvimento e nas escolhas vocacionais (Carmo, 2003; Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003).

Silva (2004) recorrendo à sistematização efectuada por Crites (1969), do pensamento de Edwards (1954), resume em três pontos, o conjunto de condições que são consideradas necessárias para que possa ocorrer uma decisão:

- Suprimento de escolhas – devem existir duas ou mais alternativas entre as quais se vai efectuar a escolha. Sem opções a escolha é impossível;
- Incentivo para fazer a escolha – o indivíduo tem que estar motivado para escolher;

- Liberdade de escolha – o indivíduo tem que dispor dos graus de liberdade necessários, para poder optar, caso contrário não é possível escolher.

Em locais onde as ofertas educativas e formativas são limitadas e de onde os alunos não podem, na maioria das vezes sair, vêm-se muitas vezes obrigados a ir para o que há e a não tomar a decisão. Outra situação, também frequente, é o aluno gostar de determinada área e ser coagido pelos pais a ir para outra, ficando sem os tais graus de liberdade referidos por Silva (2004).

Vondracek, Hostetler, Schulenberg e Shimizu (1990), sugerem que algumas pessoas podem estar indecisas, porque se conseguem imaginar em diferentes papéis profissionais, enquanto outras estão indecisas, porque não se conseguem ver em nenhuma profissão; outras estão indecisas, porque por vários motivos não têm esperanças de conseguir implementar a sua escolha, e outras porque têm dificuldade em decidir sobre seja o que for. Finalmente, pode haver indecisos por não estarem ainda prontos, para tomar decisões relacionadas com a carreira.

As redes sociais, em que a pessoa está inserida, vão desde a infância condicionar as atitudes e as aspirações de carreira (Savickas, 2002), moldando, por sua vez, as preferências profissionais em função do sexo do indivíduo. Saavedra (2004) verifica que o sexo feminino continua a ocupar profissões tradicionalmente femininas e de menor prestígio social, com pouca presença nas ciências e engenharias.

A referência que César (1992) faz, sobre a importância que os pais e os professores têm nas escolhas vocacionais, vai de encontro à opinião de Taveira e Nogueira (2004) para as quais o trabalho de consultadoria vocacional, junto de pais e professores, pode ser uma condição favorável à adequação das questões de género, nas práticas educativas das nossas crianças e jovens.

Os adolescentes passam, actualmente, a maior parte do seu tempo em meio escolar, tendo este que estar preparado para os apoiar positivamente, favorecendo o seu desenvolvimento equilibrado, atendendo às necessidades específicas desta fase de desenvolvimento.

A intervenção psicológica na carreira dos adolescentes constitui uma etapa importante, ajudando-os a tomar consciência da necessidade de planear, e formular projectos pessoais, como quadros de referência que os leve ao processo de escolha vocacional. Deste modo, a intervenção vocacional poderá contribuir para reduzir a

incerteza/ indecisão e favorecer o aumento da confiança, no processo de tomada de decisão.

A título de exemplo, poderemos fazer referência aos resultados de um questionário, que foi passado na Escola Secundária de Estremoz, no início do ano lectivo 2004/2005. Este questionário foi passado a todos os alunos que se encontravam a frequentar o 10º ano, tendo como finalidade saber quais as motivações subjacentes às opções tomadas pelos jovens, no final do 9º ano de escolaridade e verificar a quem recorreram para os ajudar nesta tomada de decisão (Cortes, 2005). Verificou-se que a maioria dos alunos escolheu o seu curso, de acordo com os seus interesses e projectos de futuro, assim como, com as suas capacidades, valores e expectativas. As disciplinas escolares preferidas foram outro factor preponderante neste processo de escolha.

Os resultados indicaram, como principais intervenientes no processo de escolha, em primeiro lugar os pais, e em segundo lugar a frequência nas sessões de orientação dos Serviços de Psicologia e Orientação. Estes resultados vêm reforçar a ideia de Taveira e Nogueira (2004), sobre consultadoria de pais, uma vez que eles são um dos intervenientes mais importantes, no processo de escolha.

Autores como Pinto e Soares (2001) e Hartung, Porfeli e Vondracek (2005) também sublinham que a influência parental é mais importante para o desenvolvimento vocacional dos filhos, que a da escola ou dos pares.

Faria e colaboradores (2007) desenvolveram um estudo no qual analisaram o conteúdo de uma entrevista semi-estruturada, passada a 106 pais. O guião de entrevista tinha as seguintes questões: Considerando a vida escolar e o futuro profissional do seu filho: 1) De que fala com ele? Porquê?; 2) O que faz ou tem feito com ele? Porquê?; e 3) O que gostaria que ele concretizasse? Porquê?.

Com a análise de conteúdo às respostas dadas, pretendia-se avaliar a comunicação pais/ filhos; as actividades de intervenção da família; e as expectativas dos pais em relação ao futuro dos filhos.

Relativamente à comunicação, esta incide em temas como escola, futuro escolar, futuro profissional e assuntos de índole pessoal. No entanto, o estudo confirmou um baixo nível na comunicação familiar, principalmente ao nível dos temas de índole vocacional.

No que se refere às actividades de intervenção da família, destacam-se dois temas: inexistência de qualquer actividade e a realização de actividades, as quais não contemplam as de carácter vocacional.

Por último, as expectativas dos pais em relação aos filhos, nas quais se identificaram três tipos: escolar, profissional e pessoal. A principal expectativa destes pais é que os filhos tirem um curso superior, seguido do desempenho de uma profissão que permita independência económica e estabilidade.

As aspirações dos pais têm muita influência na realização escolar e profissional dos filhos, ou seja, o facto de terem aspirações altas ou baixas vai influenciar o desempenho dos filhos (Bryant, Zvonkovic & Reynolds, 2006). O estrato social dos pais vai influenciar as representações da escola e da realidade em geral e como consequência influencia as aspirações e expectativas em relação à vida escolar e profissional dos filhos (Faria et al., 2007).

Os resultados deste estudo vieram reforçar a ideia de que é indispensável que os psicólogos trabalhem com as famílias dos seus clientes e que é fundamental sensibilizar os pais para a comunicação e organização de um conjunto de iniciativas com os filhos, de forma a promover trajetórias de carreira saudáveis.

Para Faria e colaboradores (2007), a eficácia de qualquer programa de desenvolvimento de carreira passa sempre por um envolvimento activo dos pais, pelo que os psicólogos vocacionais devem promover uma comunicação aberta entre os membros da família, de forma que os pais manifestem as suas expectativas e os adolescentes se sintam compreendidos no processo.

## **2 - Programação da Intervenção Vocacional em Contexto Educativo**

### **2.1 - Conceito e Fases de um Programa de Intervenção**

Autores como Fernández-Ballesteros (1992) definem programa como um conjunto específico de acções humanas e de recursos materiais desenhados e implementados de forma organizada, numa determinada realidade social, com o objectivo de resolver um problema que atinja um conjunto de pessoas.

Taveira (2004), tendo em conta a intervenção dos profissionais dos Serviços de Psicologia e Orientação, propõe que estes façam programas anuais ou bianuais de actuação, nos quais possam ser operacionalizados em termos de resultados e conteúdos, estrutura, processos, tempo e recursos.

Para Fink (1993) as duas características essenciais de um programa são: ser sistemático e ter adquirido esta condição, através de uma rigorosa planificação. Por essa razão, um programa deve fazer referência a vários elementos necessários à sua correcta implementação, tais como: recursos humanos e materiais, planificação do tempo, e população a que se destina.

Fernández-Ballesteros (1987), propõe sete etapas fundamentais no ciclo de construção de um programa: Identificação do problema e necessidades; planeamento de objectivos e metas; pré-avaliação; desenho e configuração do programa; implementação do mesmo; avaliação propriamente dita; tomar decisões sobre o programa.

Problema e necessidades - qualquer programa parte da existência de um determinado problema, o qual pode ser explicitado através de necessidades. A avaliação dessas necessidades é uma ferramenta na identificação dos problemas e na justificação das intervenções. O avaliador de programas pode fazer uma avaliação das necessidades, na perspectiva de verificar a qualidade e o rigor com que foi feita esta análise. Esta fase do ciclo de intervenção leva consigo um primeiro juízo de valor, que tem a ver com a pertinência do programa. Ou seja, o programa é pertinente se responder às necessidades existentes.

Objectivos e metas - o objectivo é algo que se deseja conseguir porque será a demonstração de que se conseguiu aliviar ou se resolveu o problema. As metas de um programa dão conta do que se pretende conseguir.

Pré-avaliação - esta etapa pretende planificar qual é a melhor intervenção. Para isso, deve ser realizada uma análise da literatura relevante e uma análise sobre o problema, as suas potenciais causas e soluções. Antes de decidir qual é o programa que se vai aplicar para conseguir determinados objectivos e resolver determinadas necessidades e problemas, convém proceder a uma simulação dos potenciais caminhos da acção, estabelecendo que resultados podem ser alcançados com cada um deles.

Programa - nesta etapa o planificador faz o desenho pormenorizado do que vai ser o programa; a quem se dirige; que acções vão ser realizadas; que meios materiais e infraestruturas são necessários; e outros indicadores que se julguem necessários. Deve ter-se em conta que tudo deve ser especificado por escrito.

Implementação - esta deve ser feita tal como foi previsto. Nesta fase leva-se a cabo a avaliação do processo, a qual recorre a ferramentas como: registos; observações; e informações pessoais (entrevistas e questionários).

Avaliação - no sentido mais amplo, acontece depois de se implementar o programa e ao mesmo tempo é o passo anterior ao da tomada de novas decisões.

Nova tomada de decisão sobre o programa - a avaliação tem como função mais importante, servir para melhorar o ciclo de intervenção. O relatório/ informação terá que permitir aos agentes responsáveis da política social, ou ao responsável pelo programa, tomar novas decisões sobre este: eliminá-lo; melhorá-lo; ou continuar a aplicá-lo como está previsto e se tem estado a fazer.

## **2.2 - Programas de Orientação e Desenvolvimento da Carreira Desenvolvidos em Contexto Educativo Português**

Serão agora descritos alguns dos programas que foram desenvolvidos em contexto educativo Português, com especial destaque para os programas que têm como destinatários os alunos de 9º ano.

### **2.2.1 – “Programa de Orientação para a Carreira”**

Este programa foi desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa – ramo de Orientação Escolar e Profissional (POC – 1996), tendo como destinatários os alunos de 9º ano.



As finalidades deste programa são “ajudar o desenvolvimento vocacional dos jovens que frequentam o programa, através da aquisição das atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução das tarefas de desenvolvimento que lhes são postas nas diversas fases da carreira e em especial na transição do 9º ano, para o 10º ano de escolaridade ou para a actividade profissional” (Ferreira-Marques et al., 1996, p. 1).

Os objectivos do programa são “ajudar a desenvolver: a consciência da necessidade de planeamento da carreira e da relação entre actividades presentes e futuras; uma atitude favorável à utilização dos recursos disponíveis para a exploração da carreira, e o reconhecimento desses recursos e sua utilidade; o conhecimento e a capacidade de aplicar os princípios de tomada de decisão; a informação sobre o desenvolvimento da carreira; o conhecimento do mundo do trabalho, tipos de profissões e alternativas de formação correspondentes; e o conhecimento da área profissional preferida (características das profissões, alternativas de formação)” (Ferreira-Marques et al., 1996, p.1).

Este programa está estruturado em 19 sessões de 90 minutos cada, havendo uma adaptação do mesmo, para 19 sessões de 60 minutos. Estas sessões estão divididas em 5 partes: 1ª Parte – Planear a carreira – 4 sessões; 2ª Parte – Conhecer-se a si próprio – 4 sessões; 3ª Parte – Conhecer as oportunidades escolares e profissionais – 3 sessões; 4ª Parte - Aprender a decidir – 3 sessões; 5ª Parte – Formular Projectos Pessoais – 4 sessões. Ao longo do programa não existe referência ao número de alunos por grupo.

### **2.2.2- “Construir o Futuro”**

Este programa foi desenvolvido por Pinto (2004b) e tem como destinatário os estudantes do ensino básico e secundário (do 1º ao 12º anos).

Construir o Futuro apresenta uma perspectiva de desenvolvimento vocacional contextualizado e subdivide-se em quatro programas, os quais foram concebidos para serem utilizados ao longo dos sucessivos ciclos do ensino básico e do ensino secundário. (Quem faz o quê? - 1º - 4º ano; Ser estudante - 5º - 6º; Descobrir caminhos - 7º - 9ºanos; Lançar Projectos - 10º - 12º anos).

A finalidade deste programa é “promover e apoiar o desenvolvimento vocacional dos estudantes que frequentam o ensino básico e secundário do sistema educativo português, através da progressão no seu projecto vocacional, com recurso a

uma intervenção estruturada de educação vocacional, continuada e integrada no contexto escolar e conduzida segundo uma estratégia de adição” (Pinto, 2004b, p. 33).

O racional do programa foi inspirado numa filosofia que integra “o pressuposto da educabilidade vocacional, continuada e integrada; o reconhecimento da escola como sendo sede privilegiada da intervenção; a consideração do projecto vocacional como organizador e energizador do desenvolvimento em contexto escolar” (Pinto, 2004b, p. 31).

Os objectivos do programa são “ajudar os estudantes na: aquisição de conhecimentos sobre domínios e processos do desenvolvimento vocacional e sua aplicação na organização, interpretação, extensão e condução dos seus percursos de vida; construção activa e progressiva de um conceito de si próprio multidimensional, evolutivo e interactivo; aquisição e aplicação de conhecimentos, atitudes e competências de exploração, interacção, escolha e optimização de oportunidades de estudo e de trabalho; sensibilização à importância das dimensões pessoal, social e temporal do projecto vocacional e progressiva adesão e responsabilização pela sua formulação e implementação; e aquisição e treino de competências relativas ao papel de estudante e à preparação para o trabalho, em interacção com outros papéis e contextos de vida” (Pinto, 2004b, p 33).

Serão agora aqui descritos os objectivos específicos do Programa “Descobrir Caminhos”, por ser aquele que se relaciona com os alunos de 9º ano: “Ajudar os participantes a adquirir conhecimentos sobre papéis sociais, fases e contextos de vida, áreas de actividade e de formação e aplicá-los na exploração e no planeamento dos seus percursos de vida; desenvolver atitudes favoráveis à interacção com diferentes oportunidades de trabalho e de formação, em diferentes contextos; aprender a construir um conceito integrado de si próprio e a relacioná-lo com diferentes alternativas vocacionais; valorizar a agência pessoal no processo de optimização selectiva das alternativas vocacionais no final da escolaridade obrigatória” (Pinto & Janeiro, 2004, p. 6).

Este programa é para ser desenvolvido por técnicos de Orientação Vocacional, no âmbito da sua intervenção nas escolas, em colaboração com professores devidamente preparados para o efeito. Desenvolve-se no grupo turma, podendo ser complementado por acções de aconselhamento individual, quando necessário.

Cada programa integra diversos módulos, que podem ser usados em sequência ou separadamente. Cada módulo integra diversos temas que são trabalhados ao longo de um número variável de sessões. Em cada tema são apresentadas sugestões de actividades e de materiais de trabalho. Está previsto em cada módulo um sistema próprio de avaliação. O programa apresenta uma sequência estruturada de actividades, visando a prossecução dos objectivos definidos, em termos de objectivos gerais e específicos. No entanto, este programa possibilita a flexibilização desse esquema de forma a adaptar-se às características do grupo e às condições de aplicação.

Tendo em conta que o que interessa para este trabalho são, mais especificamente, os programas desenvolvidos para o 9º ano, será apresentada, de seguida, a estrutura do “Descobrir Caminhos”. Este apresenta três módulos que incidem sobre: Módulo A – Explorar oportunidades - A exploração interactiva dos papéis e contextos de vida e das oportunidades que proporcionam; Módulo B – Aprender a conhecer-se - Os participantes, na sua individualidade singular e na sua história pessoal; Módulo C – Escolher um rumo - A formulação temporalizada e auto-regulada do projecto vocacional, em particular na transição para um novo ciclo de estudos ou para o mundo do trabalho.

As autoras sugerem que os módulos sejam utilizados segundo esta sequência, e chama a atenção que se a mesma for alterada, isso vai implicar adaptações na estrutura dos temas e na organização das actividades.

Para cada módulo são definidos objectivos cognitivos, atitudinais e comportamentais. Cada módulo inclui diversos temas, alguns dos quais implicam a realização de mais do que uma sessão de trabalho. Para cada tema são definidos objectivos específicos e propostas actividades e materiais.

No início de cada módulo, prevê-se uma sessão de introdução para apresentação e organização das actividades e para introdução dos procedimentos de avaliação. No final de cada módulo prevê-se uma sessão final para apreciação geral e conclusão dos procedimentos de avaliação.

### **2.2.3 – “Futuro Bué”**

Este programa foi elaborado e está a ser desenvolvido pela Universidade do Minho, Instituto da Educação e Psicologia (Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Consulta Psicológica Vocacional) (Taveira et al., 2004) e

tem como destinatários os alunos de 9º ano e respectivas famílias, sendo voluntária a inscrição no programa.

As finalidades deste programa são: “esclarecer sobre a natureza da decisão vocacional a tomar no final do 9º ano; apoiar os alunos no processo de (in) decisão sobre o futuro próximo; ajudar a inscrever esta tarefa vocacional numa visão mais abrangente da vida/carreira; apoiar o diálogo e a negociação entre alunos e familiares, a este respeito; antecipar com alunos e pais, possíveis dificuldades e soluções para lidar com a transição vocacional” (Taveira et al., 2004, p. 2).

O racional deste programa refere que os “indivíduos devem assumir a responsabilidade pelo seu processo de desenvolvimento vocacional. As famílias e outros significativos têm um papel primordial nas decisões de carreira dos adolescentes. O desenvolvimento académico e o desenvolvimento vocacional são dois processos complementares – a relação entre eles deve ser melhor demonstrada nas intervenções vocacionais. Os alunos podem beneficiar de apoio psicológico numa tomada de decisão vocacional eminente, nomeadamente de uma intervenção de consulta breve estruturada, centrada no conteúdo.” (Taveira et al., 2004, p.2)

Os objectivos do programa são: fazer o diagnóstico da situação vocacional dos alunos (história escolar...); identificar o seu estatuto face à tomada de decisão; aprofundar e especificar interesses escolares e profissionais; ajudar os alunos a fazer um balanço das suas capacidades; trabalhar informações sobre as oportunidades escolares e profissionais após o 9º ano; e ajudar os alunos a realizar uma escolha e comprometerem-se com ela.

O programa desenvolve-se em pequeno grupo (6/9 alunos) ao longo de 5 sessões de 90 minutos cada. São também realizadas sessões com pais (antes do início do programa – uma sessão colectiva, seguida de uma entrevista individual; depois do final do programa – uma entrevista individual).

Os temas tratados nas sessões são os seguintes: “decisões e desenvolvimento no domínio vocacional; objectivos pessoais para a vida de trabalho e pessoal; actividades e tarefas de interesse, objectos de valoração, áreas e níveis de competência pessoal; o papel de estudante e de trabalhador: natureza e interligação; natureza e oportunidades de estudo/trabalho; a exploração e o compromisso vocacionais” (Taveira et al., 2004, p. 4).

Esta intervenção adoptou o modelo de processo da consulta psicológica vocacional desenvolvido por Taveira (2001b) o qual é um modelo desenvolvimentista centrado na relação, baseado nos modelos de Gilbson e Mitchell (1998) e de Spokane

(1991). Assim, o processo de intervenção deste programa estrutura-se em quatro fases principais (Iniciar, Explorar, Comprometer e Finalizar), sendo que cada uma delas envolve procedimento de intenções e técnicas específicas por parte do psicólogo e reacções particulares da parte dos clientes, como se pode verificar através da tabela 1 (Gilbson & Mitchell, 1998; Spokane, 1991; Taveira, 2001b).

**Tabela 1 - As fases do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!”**  
(Taveira, 2001b)

<b>Fases e Processo</b>	<b>Iniciar</b>	<b>Explorar</b>	<b>Comprometer</b>	<b>Finalizar</b>
<b>Finalidades/ Tarefas do Psicólogo(a)</b>	Estabelecer aliança relacional;  Avaliar as expectativas em relação à intervenção;  Identificar necessidades;  Despistar psicopatologia;  Estabelecer um contrato de intervenção	Compreender comportamentos e atitudes do cliente;  Atender às condições individuais e de contexto que podem influenciar as decisões do cliente;  Atender/ responder a possíveis resistências do cliente ao processo;  Desenvolver objectivos e planos  Avaliar resultados da aliança relacional estabelecida;  Proporcionar ensaio de aspirações, e fantasia, teste de hipóteses  Identificar incongruências e zonas de conflito	Ajudar o cliente a reduzir a ansiedade resultante da exploração;  Ensinar ou reforçar o compromisso afectivo, cognitivo e comportamental com opções exploradas;  Envolver o cliente em testes da realidade e na avaliação de resultados.	Antecipar passos e apoios necessários ao sucesso na concretização da solução/ plano/ opção desejada;  Sensibilizar para a necessidade de seguimento deste processo.
<b>Técnicas principais utilizadas pelo Psicólogo</b>	Oferta de estrutura;  Aceitação do cliente.	Oferta de informação;  Reflexão e clarificação;  Imagética guiada;  Uso de teste e questionários psicológicos;  Apoio emocional;  Reforço.	Apoio à gestão da ansiedade	Concluir o processo de finalização da aliança relacional

<b>Fases e Processo (Cont.)</b>	<b>Iniciar</b>	<b>Explorar</b>	<b>Comprometer</b>	<b>Finalizar</b>
<b>Reacções esperadas no Cliente</b>	Alívio  Esperança	Excitação;  Ansiedade;  Comportamentos abertos e encobertos de exploração;  Intuição face à sua carreira;  Compromisso.	Compromisso de carreira.	Satisfação;  Certeza;  Sentimento de independência relacional face ao (à) psicólogo(a).

Ao longo destas fases do processo relacional, o psicólogo e o cliente colaboram no sentido de clarificar a estratégia, mobilizar expectativas e promover processos cognitivo-afectivo-comportamental sustentados, nos clientes (Taveira, 2001b).

#### **2.2.4 - Comparação dos Programas Existentes em Portugal**

Os programas existentes em Portugal não são muitos, mas já são alguns, especialmente para alunos de 9º ano e apesar de todos existirem para ajudar os jovens, o seu funcionamento difere, entre outras coisas, no número de sessões, na sua duração, no número de participantes por grupo e nos materiais utilizados.

Para se saber quais os mais eficazes e com que população, é necessário que todos eles sejam avaliados de uma forma exaustiva e sistemática. Conscientes desta necessidade, dedicaremos o próximo capítulo à temática da avaliação, com especial destaque para a avaliação de programas.

## **CAPÍTULO 2**

# **AVALIAÇÃO DE PROGRAMAS EM CONTEXTO DE INTERVENÇÃO VOCACIONAL**

## **1- Avaliação Psicológica em Intervenção Vocacional**

O objecto da avaliação psicológica é o estudo científico do comportamento de um sujeito ou grupo específico de sujeitos. Esse estudo deve-se levar a cabo mediante um procedimento organizado, com fases estabelecidas, próprias do método científico-positivo, de tal forma que pode ser replicado, como acontece em toda a investigação científica. Por essa razão, o processo de avaliar reveste-se de grande interesse (Fernández-Ballesteros, 2005a). Este processo começa quando um cliente realiza um pedido a um profissional de psicologia relativo a um sujeito ou a um grupo. As suas principais características são: implica um processo de tomada de decisão para chegar à solução de um problema avaliativo e necessita da formulação e verificação de hipóteses (Fernández-Ballesteros, 2005a).

Quando se pretende fazer avaliação psicológica pode-se recorrer a vários processos para recolher informação. Alguns desses processos são os testes, a entrevista, a observação naturalista ou em situação estruturada e as análises funcionais. Com a recolha destes dados pretende-se produzir hipóteses sobre o indivíduo e o seu problema. Este processo é bastante complexo, uma vez que para além de abarcar um conjunto de etapas, instrumentos e técnicas, depende de factores como a questão colocada, as pessoas envolvidas e o compromisso de ordem temporal (Leitão, 2004).

Quando se faz avaliação psicológica é determinante a escolha de informação que se necessita recolher. Assim, para além do instrumento utilizado que contribui para clarificar e aprofundar o conhecimento sobre a problemática do cliente e da clarificação e especificação dos objectivos do processo, é também importante considerar a utilização a dar à informação recolhida através de processo de avaliação (Leitão, 2004).

A avaliação psicológica, e especialmente a utilização dos testes têm sido vistos como para ser utilizados na óptica do psicólogo, no entanto, actualmente existe uma visão contextualista e construtivista de desenvolvimento vocacional, na qual a interpretação, a compreensão e a atribuição de sentido dos dados decorrentes da avaliação é feita pelo próprio sujeito.

Estas duas formas de encarar a avaliação levam a práticas diferentes. A visão, que encara a avaliação como um instrumento ao serviço do psicólogo, tem por detrás a ideia de que a avaliação é uma prática extrínseca ao processo de aconselhamento. Por outro lado, quando o cliente é percebido como o principal utilizador dos resultados do processo de avaliação, a avaliação passa a ser vista como um dos objectivos do cliente,



através do qual, este pode delinear tarefas de auto-exploração, de tomada de decisão e de conhecimento de si e do meio.

Na história da psicologia vocacional sempre existiu uma forte ligação entre teoria, prática e avaliação (Savickas, 2004). No início, cada teoria concentra-se num tipo particular de intervenção de carreira e, posteriormente, produz as correspondentes técnicas de avaliação vocacional.

Como foi referido anteriormente, Savickas (2004) enumera seis tipos de serviços de carreira diferentes: orientação vocacional, aconselhamento de carreira, educação para a carreira, terapia ocupacional, treino para a progressão de carreira e colocação ocupacional. Cada um destes serviços baseia-se numa teoria de carreira diferente, uma vez que aborda problemas relativamente distintos. Entendemos, que a orientação vocacional, o aconselhamento de carreira, e a educação para a carreira se relacionam mais directamente com os adolescentes e por essa razão, apresentamos de seguida os instrumentos e as técnicas de avaliação que são utilizadas em cada um deles:

- Avaliação para a orientação vocacional – tendo em conta que a orientação vocacional incide na auto-avaliação, na informação ocupacional e no ajustamento entre as duas, centra-se essencialmente na competência e inclinação do sujeito para o papel de trabalho. As dimensões a ter em conta são: os interesses (uma vez que se relacionam com o campo ocupacional – aquilo que a pessoa gosta de fazer), e as capacidades (uma vez que se relacionam com o nível ocupacional – aquilo que a pessoa pode fazer).

Relativamente à avaliação dos interesses Savickas (2004) destaca duas abordagens gerais, uma centrada no eu vocacional, a qual avalia os interesses básicos em actividades gerais (interesse vocacional), a outra centrada na correspondência entre o eu-vocacional e papéis ocupacionais específicos, através da avaliação do grau de semelhança com trabalhadores empregados em diferentes ocupações. Estes últimos limitam-se a catalogar a semelhança com tipos de grupos ocupacionais. Neste momento já existem alguns inventários que incluem medidas, simultaneamente, do eu-vocacional e da semelhança entre eu exterior e grupos ocupacionais no mundo do trabalho. Holland (1997) simplificou este processo de ajustamento através da construção do *Self-Directed Search*, para medir a semelhança com seis tipos de personalidade, RIASEC, em vez de grupos ocupacionais específicos.

Savickas (2004) refere que a avaliação das aptidões pode centrar-se em diferentes níveis de aptidão: capacidade geral com a utilização de testes de inteligência individual, como a *Wechsler Adult Intelligence Scale* (Matarazzo, 1972), ou de grupo,

como a *Multidimensional Aptitude Battery* (Vernon, 2000); capacidades específicas que se relacionam directamente com tipos particulares de ocupações, como o *Differential Aptitude Test*. As capacidades podem ainda ser avaliadas através da utilização de medidas de auto-avaliação, tais como o *Ability Explorer* (Harrington & Harrington, 2001).

- Avaliação para o aconselhamento de carreira – pretende desenvolver os auto-conceitos vocacionais. Pretende clarificar os valores e interpretar o significado das experiências vocacionais (Savickas, 2004). O aconselhamento de carreira aborda os objectivos e o significado da vida, ou seja avalia os objectivos e valores subjectivos, enquanto que na orientação vocacional a avaliação das capacidades e interesses é uma avaliação mais objectiva (Savickas, 1995). Os interesses e os valores estão relacionados, e segundo Savickas (2004) pode-se considerar que os valores representam o modo como a pessoa espera alcançar e os interesses representam o modo como a pessoa os planeia alcançar. Para a avaliação dos valores utilizam-se, normalmente, inventários, uns, mais para a avaliação dos valores no trabalho (mais para o planeamento do papel do trabalho), outros, para a avaliação dos valores relacionados com os vários papéis de vida (planeamento de vida).

- A avaliação da educação para a carreira – procura ajudar os clientes a estruturar melhor as suas intenções subjacentes (eu de carreira) através do comportamento realista e intencional (eu vocacional). A avaliação da educação para a carreira tem-se centrado, tradicionalmente, na avaliação do problema, avaliando a adaptabilidade de carreira, isto é, a prontidão para realizar escolhas de carreira realistas e para dominar as tarefas de desenvolvimento vocacional. A educação para a carreira centra-se no aumento da adaptabilidade, razão pela qual as avaliações deverão identificar as atitudes, convicções e competências que é necessário desenvolver ou alterar (Savickas, 2004).

Como ficou aqui ilustrado, existem vários tipos de instrumentos e técnicas de avaliação em intervenção vocacional.

A avaliação realiza-se em função de quatro grandes questões: diagnóstico, orientação, selecção e tratamento ou mudança.

Diagnóstico – leva a um prognóstico, ou seja, a uma previsão sobre o percurso do caso e facilita a comunicação entre especialistas (Nelson, 1988).

Orientação – ou conselho psicológico, permite que o estudo psicológico de um sujeito (indivíduo, par ou grupo) se realize com a finalidade de ajudar na tomada de decisão ou no estabelecer planos de acção para o futuro (Fernández-Ballesteros, 2005a).

**Seleccção** – quando as informações recolhidas sobre o sujeito ou grupo de sujeitos servem para escolher as pessoas mais aptas para o desempenho de uma determinada actividade previamente especificada (Fernández-Ballesteros, 2005a).

**Tratamento e mudança** - pede-se a avaliação porque se deseja intervir para produzir mudanças positivas nas condutas (Fernández-Ballesteros, 2005a).

Enquanto que os objectivos científicos do diagnóstico, da orientação e da selecção poderiam reduzir-se a umas operações básicas, como a classificação, a descrição e a predição do comportamento, o tratamento e a mudança requerem uma explicação do comportamento objecto de estudo. Daqui se conclui que objectivos de avaliação diferentes requerem procedimentos de actuação diferentes. O diagnóstico, a orientação e a selecção necessitam da predição do comportamento, e podem realizar-se através de uma planificação metodológica de observações e correlações; a mudança de conduta requer a planificação, administração e avaliação de intervenções e nesse caso é necessário a utilização de métodos experimentais ou quasi/experimentais (Fernández-Ballesteros, 2005a), os quais descrevemos mais à frente.

O número de etapas a realizar, quando se planifica o processo de avaliação, dependerá de, se os objectivos são de diagnóstico, orientação, selecção ou se é necessário uma investigação para chegar à desejada mudança comportamental e à sua avaliação. Em resposta a esta diversidade de objectivos, Fernández-Ballesteros (2005a) propôs dois processos sequenciais: “descritivo-predictivo” (anteriormente denominado correlacional, devido à sua base metodológica) e “interventivo-valorativo” (anteriormente denominado experimental, atendendo também ao método básico).

1) Quando o pedido é de **diagnóstico, orientação ou selecção**, Fernández-Ballesteros (2005a) refere que a maioria dos autores considera que são quatro as etapas básicas do processo de avaliação: 1) primeira recolha de informação; 2) formulação de hipóteses e dedução de enunciados contrastáveis; 3) contrastação; 4) comunicação de resultados: o relatório/ informação.

**1ª Fase – Recolha de informação:** Em princípio, quando se faz uma avaliação psicológica, o avaliador coloca-se como um avaliador participante e como receptor de informação sobre o caso. Nesta fase é necessário recolher dados suficientes sobre os seguintes aspectos: a) especificar o pedido e fixar objectivos sobre o caso; b) estabelecer

as condições históricas e actuais pertinentes para o caso (biológicas, sociais e ambientais).

### **2ª Fase – Formulação de hipóteses e dedução de enunciados verificáveis:**

Coincide com a actividade de colocar pressupostos verificáveis sobre o caso e realiza-se em função das observações e informações recebidas. Esta 2ª fase tem dois momentos básicos: a) formulação de hipóteses, nas quais se começa por analisar a informação obtida com base nas observações realizadas e no seu ajustamento aos conhecimentos gerais e específicos, estabelecendo as hipóteses, formulando o que se poderá chamar uma “teoria sobre o caso”, e b) dedução de enunciados verificáveis, na qual se decide com que instrumentos se vai operacionalizar cada uma das variáveis presentes, em cada uma das hipóteses formuladas. É importante realizar a lista de variáveis implicadas e seleccionar os testes e técnicas concretas com os quais se vai avaliar, assim como o procedimento a seguir na avaliação, de forma que as hipóteses se possam verificar.

Segundo Fernandez-Ballesteros (2005a) a lógica do método científico leva-nos a realizar a seguinte afirmação: “se a hipótese é verdadeira, então [...] o sujeito obterá uma determinada pontuação na variável X, medida pelo instrumento Y, mediante o procedimento Z” (p. 71).

**3ª Fase – Contratação: administração de testes e outras técnicas de avaliação:** Esta fase subdivide-se em duas: administração dos testes e técnicas seleccionados através do procedimento estabelecido, e a análise dos resultados para a comprovação das hipóteses (Fernandez-Ballesteros, 2005a). Depois de analisados os resultados de testes e técnicas administrados tendo como base a hipótese, pode-se passar à integração de todos os resultados e à sua comunicação ao cliente. Se não se vier a verificar a contratação do pressuposto, colocam-se novas hipóteses (Fernandez-Ballesteros, 2005a).

**4ª Fase – Comunicação de resultados: o relatório / informação:** Todo o processo de avaliação termina com a integração dos resultados obtidos e a sua comunicação ao cliente, oralmente ou por escrito. Isto é uma condição científica, e um requisito ético que o psicólogo deve cumprir (Fernandez-Ballesteros, 2005a). Na transmissão desses resultados deve-se dar resposta ao pedido do cliente e aos objectivos da avaliação.

2) Quando o pedido é de **mudança** (necessita, explicitamente, de uma explicação da conduta a mudar) o avaliador tem que adoptar uma variante do processo, na qual, na hora de comprovar as hipóteses funcionais, se exige uma intervenção e a sua avaliação. Quando os objectivos são considerados de intervenção, o processo de avaliação inclui quatro momentos essenciais: a) a avaliação inicial, a qual é coincidente com o processo descritivo-predictivo (descrito anteriormente); b) um plano de intervenção e sua avaliação; c) a administração da intervenção e a avaliação continuada deste; d) a avaliação, tanto de hipóteses funcionais formuladas no plano, como do tratamento administrado, que termina com um seguimento. Ou seja, são desenvolvidas as quatro fases do processo descritivo-predictivo e três fases que são apenas do processo interventivo-valorativo (Fernandez-Ballesteros, 2005b). A avaliação deve, então, realizar-se antes, durante e depois de qualquer intervenção. Só através de uma cuidada avaliação se pode desenvolver uma intervenção adequada, a qual, por sua vez, necessita de uma adequada avaliação e na medida do possível de um seguimento.

Como já foram descritas as primeiras quatro fases, vamos agora descrever as últimas três fases.

**5ª Fase – Plano de tratamento/ intervenção e a sua avaliação:** O pedido leva consigo uma intervenção que exige conhecer o caso concreto, ou seja, saber quais são as condições que causam ou mantêm o problema comportamental que necessita de mudança, mediante a pré-avaliação levada a cabo através do processo descritivo-predictivo. Depois de elaborados e analisados esses resultados, estabelece-se um conjunto de hipóteses funcionais, que constituem a teoria sobre o caso. Isto é, o que constitui o problema, quais as variáveis dependentes e quais as variáveis causais e/ou as que estão associadas funcionalmente ao problema, porque se supõe que o mantêm e ou controlam.

Para se planificar a intervenção, deve-se ter em conta o que foi analisado ao nível do processo descritivo-predictivo e a partir daí é possível desenhar a intervenção que se vai aplicar. Neste momento são necessárias três tarefas: A) Teoria sobre o caso (selecção das variáveis dependentes, independentes e decisões sobre as medidas e critérios de mudança), B) Selecção das técnicas de intervenção e das variáveis potencialmente contaminadoras, e C) Selecção do desenho de avaliação, que descreveremos a seguir.

### **A) Teoria sobre o caso:**

1 – Selecção das variáveis dependentes e independentes – Aplica-se uma intervenção porque se supõe que o problema objecto de estudo está relacionado com uma determinada variável. É esta variável (independente) que se vai manipular na intervenção.

2 - a) Selecção de medidas de variáveis dependentes e independentes – O segundo passo é definir os instrumentos e as medidas que vão permitir operacionalizar as variáveis implícitas na teoria sobre o caso. Apesar de no processo descritivo-predictivo se terem recolhido um conjunto de medidas, tanto de variáveis dependentes, como das supostamente independentes, é possível que algumas delas não sirvam (pelas suas características psicométricas ou técnicas) e que seja necessário recorrer a novas medições na hora de aferir a avaliação.

b) Tipos de medidas de mudança - Fernández-Ballesteros (2005b) considera que existem dois tipos de mudança (agregadas e moleculares). As medidas agregadas são aquelas que resultam de testes standards, cujos resultados provêm de um conjunto de elementos de um determinado teste, os quais se associam (e às vezes, se ponderam); daqui resulta que, a pontuação directa final é a soma de um grupo concreto dos elementos do teste, a qual é, no final, convertida numa pontuação standard. As medidas moleculares são aquelas que resultam de instrumentos específicos (não standard) de medida e geralmente, são expressas segundo parâmetros de ocorrência, frequência ou duração, os quais levam a uma pontuação total, que é a soma ou a média desses comportamentos.

c) Características de qualidade das medidas de mudança - Segundo Fernández-Ballesteros (2005b) as medidas que servem de base à avaliação de uma intervenção devem ter três características: fiabilidade, validade (ou exactidão) e utilidade. De seguida, será apresentada uma breve informação de como estas características devem ser utilizadas para seleccionar as medidas de mudança no processo de avaliação interventivo-valorativo.

Fiabilidade, propriedade de medida que faz referência ao seu potencial erro (ou erro de medida). Esse erro pode advir de diferentes condições de prova: o tempo em que se aplica (fiabilidade teste-reteste, estabilidade da medida), a objectividade do registo ou observação (ou fiabilidade inter-juízes, entre observadores, entre entrevistadores) e, se conta com uma medida de agregação, a relação que existe entre os elementos que constituem o teste ou instrumento de medida (consistência interna). Quando se

seleccionam as medidas a avaliar numa intervenção, tem que se controlar, para que as mudanças observadas depois da intervenção sejam devidas a esta e não a diferentes fontes de erro de medida (o tempo, o observador, o avaliador, etc).

Validade, um instrumento é válido se mede o que pretende medir. Quando se seleccionam os instrumentos que vão medir as mudanças causadas pela intervenção, devem-se escolher aqueles que, nos seus manuais, apresentam adequadas propriedades de medida. Seleccionar os instrumentos mais válidos para operacionalizar as variáveis de intervenção não será suficiente, por duas razões: porque um instrumento pode ser válido para medir um constructo, mas não ser adequado para verificar as mudanças produzidas pela intervenção, porque um instrumento pode apresentar diferentes índices de validade (de conteúdo, de critério, e de constructo) mas não ser sensível à intervenção dessa variável.

Utilidade, as medidas que se utilizam quando se está a planificar a intervenção e a sua avaliação devem ser sensíveis (no sentido de que a intervenção pode actuar sobre ela com facilidade) e eficientes (no sentido do seu custo – em tempo, pessoas, e recursos).

3 - Critérios e objectivos de mudança – Depois de estar decidido quais vão ser as medidas que vão servir para avaliar o tratamento e as hipóteses, deve-se estabelecer em que medida as pontuações obtidas antes do tratamento pelo sujeito, serão alteradas depois do mesmo. Deverão ser três os critérios de mudança formulados: Estar de acordo com as necessidades e pedido do cliente/ sujeito e terem sido discutidos com ele; ser realista (nunca irrealista ou dificilmente alcançável); estar devidamente calendarizados (no sentido de quando podem ser alcançados e por que ordem).

#### **B) Selecção das técnicas de intervenção e das variáveis potencialmente contaminadoras:**

Nesta fase deve-se ter conhecimento de que avaliar não chega, é necessário ter grandes conhecimentos de intervenção psicológica. As perguntas que se devem colocar neste momento são: Com quem e como se vai manipular a hipotética variável independente? Que condições podem estar a contaminar o tratamento escolhido?

1) Selecção das técnicas de intervenção: O papel que a intervenção exerce no desenho avaliativo e os critérios que devem guiar a selecção da intervenção, podem condicionar o desenho e a avaliação da intervenção. Quando se selecciona uma intervenção, selecciona-se uma técnica específica de manipulação da variável

independente e não a variável independente, que deve ter sido avaliada e seleccionada previamente. Por isso, depois da intervenção devem-se comprovar os efeitos desta, não só na variável dependente, mas também nas medidas registadas da variável independente. Assim, deve-se comprovar que a intervenção foi capaz de modificar a variável independente e, que se obteve a mudança esperada na variável dependente (Fernández-Ballesteros, 1994). Mesmo que já existam indicadores sobre a avaliação da intervenção escolhida, isso não quer dizer, que os mesmos se encontrem no caso da intervenção que se está a realizar no momento, por essa razão, a avaliação da intervenção é sempre necessária quando se quer falar de eficácia (propriedade duma intervenção que compara os custos com a obtenção dos seus objectivos), efectividade (produz efeitos no contexto clínico em que se aplica – relevância clínica ou social) e eficiência (consegue os seus objectivos mediante desenhos controlados - relevância experimental).

2) Avaliação e controlo das variáveis potencialmente contaminadoras – todas as condições que podem ser relevantes para as intervenções deverão ser submetidas a avaliação e controlo, neste momento do processo interactivo-valorativo.

### **C) Selecção do desenho avaliativo:**

Antes de passar a desenhar e administrar a intervenção, é necessário seleccionar o desenho de avaliação. Um desenho de avaliação é um plano de acção que estabelece quem vai ser avaliado, com que medidas e em que momento (do processo de avaliação – intervenção – valoração).

**6ª Fase – Intervenção - desenho e administração:** A intervenção tem como objectivo alterar o comportamento ou outras condições psicológicas do sujeito. Nesta fase entrelaçam-se actividades de intervenção e de avaliação.

**7ª Fase – Avaliação:** Esta fase pretende dar resposta à questão “até que ponto se alcançaram as mudanças de comportamento previamente estabelecidas?”.

Através do método científico somos levados a colocar três questões: A intervenção serviu adequadamente para manipular as variáveis independentes? Alcançaram-se os objectivos de mudança? Não apareceram outros problemas? Se se produziram as mudanças esperadas (e não surgiu nenhum outro problema), estas vão ser atribuídas à intervenção e têm que se aceitar como provadas as hipóteses interventivas.



Quando se trata de intervir, numa primeira fase avaliativa, o psicólogo necessita de testar uma hipótese sobre o caso, mediante testes e outras técnicas de avaliação. Isto é imprescindível para chegar a um modelo teórico sobre o caso e com base nesse modelo, estabelecer as predições da mudança, nas quais se articulam as variáveis dependentes e independentes (e potencialmente contaminadoras) e as técnicas de intervenção. Depois de terminada a intervenção tem que se proceder de novo à avaliação dos resultados, que nos permitirá testar as hipóteses interventivas e a eficácia da intervenção.

Quando os dois processos se sucedem, o descritivo-preditivo precede o interventivo-valorativo e como se pode constatar, a avaliação encontra-se presente em todas as fases do processo de mudança. Por vezes, o psicólogo que realiza a intervenção não é o mesmo que faz a avaliação, mas independentemente disso, a avaliação deve ser realizada antes, durante e após qualquer intervenção, independentemente, do enfoque teórico da teoria que se aplica.

Neste contexto, a avaliação de programas pode e, em nosso entender, deve ser encarada como uma investigação aplicada, como justificamos a seguir.

## **2 – A Avaliação de Programas como Investigação Aplicada**

A avaliação de programas é um processo para gerar formas úteis de compreensão sobre a intervenção. Este sentido de utilidade tem que ser entendido como a possibilidade de utilizar a intervenção como um recurso crítico, para melhorar os processos de acção educativa, razão pela qual, a nível metodológico pode entender-se como um processo de investigação avaliativa (Martínez-Mediano, 1997). Apesar da avaliação de programas ser uma actividade de investigação, a avaliação e a investigação não são termos intercambiáveis. A avaliação de programas é um caso típico de investigação aplicada, podendo até falar-se de investigação avaliativa (Hernández & Olariaga, 2000).

A investigação avaliativa tem-se vindo a perfilar com uma metodologia que tem terminologia própria, um conjunto de ferramentas conceptuais e analíticas específicas e uns processos e fases bem definidos. Para Alvira (1991) algumas circunstâncias que contribuíram para este campo de actuação são: a) A maior interrelação entre as actividades de avaliação e a programação. A avaliação, numa perspectiva clássica, realizava-se depois das actividades de planificação, programação e desenvolvimento da intervenção, actualmente, ambas caminham de forma paralela; b) A investigação avaliativa é investigação, mas é mais que investigação, uma vez que se entende como um processo, cuja finalidade é aplicar procedimentos científicos para acumular evidências válidas e fiáveis sobre a maneira e o grau, no qual um conjunto de actividades produz resultados ou efeitos concretos. É tentar determinar o valor da acção educativa, procurar soluções para problemas concretos ou melhorar as estratégias de actuação; c) Produz-se uma maior implicação das partes interessadas (observação participante, investigação acção...); d) Podem-se integrar estratégias de investigação muito diversas, tanto quantitativas, quanto qualitativas e possibilita a utilização simultânea e sucessiva de diferentes metodologias para o tratamento dos temas objecto de estudo e intervenção. Será a natureza específica do programa e a perícia do avaliador, que posteriormente determinarão a utilização de uma ou várias opções.

A investigação avaliativa é um modo de investigação que implica um processo rigoroso, controlado e sistemático de recolha e análise de informação fiável e válida, para tomar decisões sobre um programa educativo.

A avaliação distingue-se da investigação pelos objectivos e não pelos métodos. No entanto, De la Orden (1985) faz referência à necessidade de diferenciar ambas as

tarefas, indicando como características próprias da investigação avaliativa, as seguintes:

- a) Os juízos de valor acompanham o desenvolvimento de todo o programa, desde a selecção do programa em estudo, até à aplicação de metodologias concretas;
- b) É difícil e às vezes até inadequado formular hipóteses precisas;
- c) A replicação é praticamente impossível, dadas as características quase irrepitíveis, na execução de um programa de intervenção;
- d) A recolha de dados está condicionada pela viabilidade do processo;
- e) Muitas variáveis relevantes só são susceptíveis de um controlo superficial, limitando, por isso, a utilização de desenhos de carácter mais experimental;
- f) As decisões importantes, em relação à paragem, substituição ou repetição de programas, não são competência do avaliador;
- g) O relatório /a informação deve adaptar-se às exigências de quem o financia.

A característica básica da investigação avaliativa é levar-se a cabo durante o processo de intervenção. A investigação é uma prioridade secundária, o que leva a pensar que a avaliação / investigação tem que adaptar-se ao contexto do programa e perturbar o menos possível o seu desenvolvimento (Weis, 1982).

O principal objectivo da investigação aplicada é a utilização do conhecimento para a acção, para a intervenção e para a melhoria. Esta melhoria tem ainda mais significado no caso da avaliação de programas educativos (De Miguel, 1999).

O processo de avaliação de programas deve conceber-se como uma verdadeira estratégia de investigação sobre os processos educativos, cujos resultados deveriam orientar os processos de intervenção. Investigação e intervenção apoiam-se mutuamente. A intervenção tirará partido da investigação, na medida em que esta se estende à resolução de problemas práticos. Em toda a situação educativa é possível uma dupla intervenção, por um lado é necessário conhecer e explicar a situação e por outro compreender e melhorar. A preocupação por saber, junta-se à preocupação de actuar.

### **3 – O Psicólogo como Avaliador /Investigador da Intervenção**

Segundo Sanz-Oro (2000), actualmente o orientador pode ser considerado como um investigador da acção. Para o mesmo autor, a avaliação de programas pode ser considerada como uma forma específica de investigação-acção.

Para Taveira (2004) é importante que os psicólogos que se encontram nos Serviços de Psicologia e Orientação “se tornem cada vez mais cientistas aplicados do comportamento” (Taveira, 2004, p 228), com mais conhecimentos do processo de ensino-aprendizagem e com interesse e competência no processo de investigação.

Pensamos que é muito vantajoso para os práticos, incorporarem actividades de investigação nas suas tarefas diárias. O orientador, pela necessidade de prestar contas das suas actividades, necessita de introduzir rapidamente, nas suas actividades profissionais, mecanismos que sirvam para documentar ou justificar que os serviços que oferece são eficazes. Por essa razão é importante, que para além de ser consumidor de resultados de investigações, seja também produtor.

Segundo Whinston (1996) existe uma série de analogias, entre as fases que correspondem a boas práticas de orientação e a investigação de resultados.

A primeira fase da investigação é identificar o que se vai investigar; na da intervenção é identificar quais são as necessidades dos clientes objectos da actividade. Num modelo de investigação/ acção tenta responder-se a uma série de questões: É eficaz o trabalho do psicólogo? Que efeitos produz? Há melhorias nos clientes como resultado dos modelos de intervenção, que se adoptaram no programa de orientação?

A segunda fase da investigação é formular o desenho da investigação; na da intervenção é a formulação de metas a alcançar no processo de orientação. A selecção do desenho de investigação a seguir e a utilização das metodologias correspondentes depende dos recursos, do contexto onde trabalha o orientador e das questões que deseja investigar. A finalidade de qualquer estudo é alcançar conclusões que estejam bem fundamentadas e estas só se conseguem obter se o desenho de investigação estiver cuidadosamente seleccionado. Quando se desenha um estudo de investigação, também tem que se ter em conta os aspectos éticos.

A terceira fase da intervenção é estabelecer os métodos que asseguram a integridade do tratamento e as medidas dos ganhos, ou seja, é perguntar até que ponto a intervenção que tinha sido pensada, foi realmente levada a cabo. Bastaria perguntar aos orientadores o que é que fizeram ao longo de todo o programa ou então registarem todo

o processo mediante a técnica de análise de tempo (Fairchild, 1986). Os práticos necessitam encontrar métodos pragmáticos para determinar se as suas intervenções estão a produzir os efeitos esperados. Estes efeitos não se podem obter sem a existência de medidas sólidas, que permitam comprovar as mudanças produzidas. No entanto, os resultados muitas vezes dependem de, se a eficácia é avaliada pelos clientes, orientadores, avaliadores ou observadores externos.

Lambert, Ogles e Masters (1992) estabeleceram um esquema conceptual para categorizar medidas de resultados, que facilitam aos práticos e investigadores. A primeira dimensão é o conteúdo, com as categorias de papel intrapessoal (afecto, conduta, cognição), interpessoal e social. A segunda dimensão é a fonte de informação de resultados e inclui auto-informação do cliente, avaliação do orientador, observador capacitado e outras fontes relevantes ou institucionais. A terceira dimensão vem definida pelos métodos ou tecnologias utilizadas para a recolha de dados que podem ser categorizados em avaliação, descrição, observação e status. A quarta dimensão é a orientação temporal e implica se o instrumento tenta medir uma característica estável ou uma característica instável. O facto de seleccionar muitas medidas de resultado é para obter uma informação compreensiva.

A quarta fase da investigação é a recolha de dados. Nesta fase é muito importante a cooperação entre os psicólogos e os clientes. Um projecto pode melhorar muito se, desde o início do processo de investigação, contar com a participação dos orientadores. Se os orientadores colaborarem nos estádios de planificação, será mais provável que continuem depois com a árdua tarefa de recolher os dados. Os clientes também se sentirão mais implicados, se perceberem as finalidades que se querem alcançar com o projecto de investigação. A recolha de dados pode fazer-se através de registos escritos, registos orais ou observações de condutas (Johnson & Whitfield, 1991). Nesta fase as questões éticas voltam a ter que ser consideradas, especialmente o consentimento dos participantes e a confidencialidade dos dados.

A quinta fase é a análise dos dados, e nesta, alguns práticos assustam-se e não querem participar, uma vez que vêem a investigação sujeita a análises estatísticas excessivamente complexas. No entanto, hoje, com a existência de programas estatísticos assistidos por computador, esta tarefa fica facilitada. Além disso, se o desenho é qualitativo, utilizam-se métodos descritivos, o que produz uma menor recusa.

A sexta e última fase é a interpretação e conclusões. Esta fase é a mais gratificante, uma vez que se trata de compreender, se em função dos dados disponíveis,

o nosso programa de intervenção produziu os efeitos que desejávamos conseguir. No entanto, a interpretação de resultados é uma tarefa complexa, que vai para além de encontrar diferenças estatisticamente significativas. A interpretação estatística tradicional está a ser ultimamente criticada, porque não dá garantias que os resultados tenham um significado prático. Alguns investigadores estão a propor novos métodos para interpretar os dados, que reflectem mais fielmente esse significado prático. Na interpretação de resultados de um processo de investigação, a acção está fundamentada nas características próprias da dita investigação e no significado que adquirem os resultados para os clientes de um determinado contexto. Os resultados obtidos necessitam de ser cuidadosa e objectivamente examinados, para que as conclusões sejam válidas. É preciso não esquecer que o objectivo final é o de avaliar aquilo que oferecemos aos nossos clientes e que, portanto, os resultados que obtemos constituem claros indicadores da qualidade dos serviços. Assim, Johnson e Whitfield (1991) referem a existência de três níveis de resultados, produto de um programa de orientação: resultados iminentes (competências) de um processo específico; resultados intermédios ou terminais (metas) quando se finaliza um ciclo do sistema educativo e resultados de longo prazo, que se referem a estudos de seguimento de um aluno já fora do sistema.

## **4 – Processo de Avaliação de Programas**

Almeida e Melo-Silva (2006), consideram que a avaliação tem um papel central no contexto da Orientação Vocacional, Profissional ou de Carreira e que é necessário avaliar os processos e resultados da intervenção. É sobre estes dois últimos aspectos que nos vamos debruçar ao longo deste ponto.

### **O que é a avaliação de programas**

Podem distinguir-se duas características do objecto a avaliar: a complexidade dos elementos que o constituem e o contexto de aplicação (Fernández-Ballesteros, 1994). Ao longo da história da avaliação de programas, os autores fizeram avaliação de diferentes formas, com diferentes juízos de valor. Assim a Organização Mundial de Saúde (1981), distingue seis formas de examinar o valor de um programa: Pertinência; Suficiência; Progresso; Eficiência; Eficácia; e Efeitos.

- Pertinência, medida na qual o programa responde a necessidades concretas da população atendida;

- Suficiência, medida a partir da qual se pretende saber em termos teóricos, se as acções estabelecidas podem ser suficientes e adequadas para conseguir os propósitos que se pretende alcançar;

- Progresso, a avaliação do progresso (formativo ou de processo) é aquela que se realiza durante a implementação do programa, pretendendo determinar como este está a actuar;

- Eficiência, refere-se à relação entre o valor dos resultados obtidos e dos meios disponíveis;

- Eficácia, refere-se à existência de provas de que os objectivos estabelecidos no programa foram alcançados;

- Efeitos, a avaliação dos efeitos é a medida através da qual um programa alcançou uma série de efeitos.

Outros autores, como por exemplo Rutman (1980), assinalaram a importância de avaliar aspectos relacionados com o processo de planificação, desenho e implementação do programa de que se pretende analisar a validade da avaliação. Ou seja, a validade da avaliação dum programa implica a medida na qual um determinado programa está em condições de ser avaliado. Esta, por sua vez, depende de, até que ponto o programa foi

bem planificado, e até que ponto podem existir barreiras que dificultem a avaliação. Por essa razão, para se fazer a avaliação, uma das primeiras tarefas que o avaliador tem que ter, é clarificar com os clientes o que se vai avaliar. A este propósito, no Simpósio sobre Problemas e Soluções para Avaliar Programas e Serviços do Desenvolvimento de Carreira (Canadá), emergiu um modelo de avaliação no qual se consideram três dimensões: Entradas; Processos; e Saídas (French, Hiebert & Bezanon, 1994).

As Entradas referem-se às condições e recursos oferecidos pela instituição para serem usados pelo cliente e pelo psicólogo. Consistem em itens como regulamentos, oportunidades de treino, recursos da instituição para o uso do cliente e psicólogo (e.g. biblioteca, computadores, envolvimento de um administrador ou supervisor, orçamentos para o desenvolvimento profissional da equipa ao longo do programa). Os programas com entradas mais precárias, provavelmente têm dificuldades em atingir resultados favoráveis.

Os Processos, por sua vez, são os meios usados para prestar um determinado serviço. Variáveis do processo incluem dimensões como: o aconselhamento individual, o aconselhamento de grupo, os seminários de grupo, a instrução em sala de aula, o aconselhamento de colegas e auto-ajuda, entre outros. Provavelmente, nenhum processo isolado é universalmente adequado a todos os tipos de psicólogos, clientes ou resultados de etapas de desenvolvimento de carreira. A formação de grupo pode ser muito adequada para alguns objectivos do programa, enquanto que processos individuais, de pares ou de auto-ajuda poderão ser mais adequados para outros. O mais importante é identificar que tipos de processos funcionam melhor com o tipo de recursos disponíveis da equipa e com o tipo de resultados que estão a ser procurados pelo cliente.

As Saídas são os resultados directos dos processos de intervenção, resultados de aprendizagem que derivam directamente do programa ou intervenção. As variáveis de Saída incluem capacidade para resolver problemas, capacidade para tomar decisões, capacidade de auto-administração e outros resultados para desenvolver capacidade, como planeamento financeiro, entrevistas ou assertividade. As variáveis de saída também incluem alteração no contexto social, motivação do cliente à alteração, auto-consciência e todas as alterações de aprendizagem do cliente (capacidades, conhecimentos, atitudes) que podem resultar de um programa/ serviço.

Em conjunto, estes três domínios da avaliação, criam um forte elo entre, que recursos entram no programa/ serviço de desenvolvimento de uma carreira, o que ocorre durante a prestação do programa/serviço e os resultados que derivam directamente do



programa/serviço. Ou seja, através da avaliação deve-se aprofundar o conhecimento sobre o porquê do programa ser eficaz, com quem, sob que condições e com que resultados (Flynn, 1994).

Cronbach (1982) chama a atenção para que toda a avaliação coadjuva uma série de componentes básicos. Em primeiro lugar o objecto de avaliação (o programa); em termos metodológicos, um programa supõe um conjunto de manipulações que foram programadas para serem implantadas numa determinada realidade sócio-ambiental. Este autor sublinha a importância do contexto na avaliação de programas, com vista à generalização dos resultados de um programa.

Segundo Fernández-Ballesteros (2001), são quatro os objectivos da avaliação: Contraste de teorias, partindo do princípio que a avaliação de programas tem uma metodologia científica e que o programa tem uma teoria por trás, uma das suas funções é o contraste de teorias; Actualizações sobre o programa, a avaliação de programas tem como um dos principais objectivos, tomar decisões ao nível da intervenção podendo passar por eliminar, substituir ou melhorar o programa; Justificação de decisões, a avaliação é utilizada como forma de justificar as decisões tomadas; Contabilidade pública e base para novas decisões orçamentais, são apresentados os programas e os orçamentos, depois são apresentados os resultados que irão permitir novas decisões orçamentais.

### **Objectivos de avaliação de programas**

Pelo que foi referido acima, parece não restarem dúvidas em relação à necessidade de se fazer avaliação de programas de orientação.

Em meados do século XIX começou a tomar-se consciência da necessidade das decisões educativas se basearem em dados objectivos, o que levou ao desenvolvimento de técnicas de medida psicológica. A história das disciplinas psicométricas e de avaliação psicológica formam parte substancial deste empenho de objectivar a medida das características do comportamento humano.

Embora até aos anos 30 não se possa falar propriamente de avaliação de programas educativos, é obvio que em etapas anteriores se tinha realizado algum tipo de avaliação das acções educativas. No entanto, a avaliação de programas, como conjunto organizado de acções avaliativas que conduzem à formulação de um juízo de valor acerca de um programa e a uma tomada de decisão acerca das mudanças necessárias, ou mesmo com o fim de incrementar a sua eficácia, só aconteceu após o primeiro terço do

século e tem como pioneiro indiscutível Tyler (1942). Segundo Santacana e Benito (2001), na Europa e de forma mais concreta em Espanha, o interesse pela avaliação de programas só apareceu nos anos 80.

OCDE (2005) reforça esta ideia com o argumento de que os serviços de Orientação têm que ser avaliados e que uma das formas de isso poder acontecer é através da avaliação de programas. Argumenta que os decisores têm que tomar decisões que podem passar pelo reforço ou corte de financiamento e que será muito importante que haja uma boa avaliação, que disponibilize dados correctos para que se possa decidir correctamente.

Pinto (2004b), também sugere que se deve continuar a investir no desenvolvimento, implementação e avaliação dos efeitos dos programas de intervenção vocacional, em contexto escolar, no sentido de se alargar a cobertura dos diferentes graus de ensino, e especificidade de destinatários. No entanto, a avaliação tendo como referência normas de qualidade, não é prática comum à maioria dos países e o nosso não foge à regra.

Só avaliando é que se consegue perceber se o programa está ou não a funcionar, e mesmo nessa situação, pode funcionar lindamente para uma população e ser completamente desajustado para outra. Assim, é necessário avaliar para ter dados sobre o processo de aconselhamento de carreira, para se saber o que funciona e com que clientes e em que condições (Melo-Silva & Jacquemin, 2001).

Será de grande utilidade a existência de uma avaliação credível dos serviços, para que os decisores possam decidir se continuam a investir, se aumentam o investimento ou se o reduzem. Para os técnicos, também será muito importante saber se as técnicas e os recursos que estão a usar, estão a alcançar os objectivos que se propunham.

Um estudo realizado em centros de aconselhamento no Canadá, perguntavam aos conselheiros e administradores do centro se faziam avaliação formal da intervenção realizada. 40% dos profissionais não realizavam qualquer tipo de avaliação e menos de 1/4 avaliavam o impacto da intervenção sobre o cliente. A maioria dos decisores políticos apoia-se em dados muito limitados, quando procede à avaliação dos meios, dos processos e dos resultados dos serviços. Muitas vezes, também não tem informação relativa às despesas públicas com os Serviços de Orientação Escolar e Profissional. Assim, torna-se difícil aos decisores, conhecer quais os benefícios proporcionados pelo seu investimento.

Fernández-Ballesteros (1983) refere que nalguns países a avaliação é uma rotina e os cidadãos exigem estar informados dos resultados dos seus impostos, não só em termos de infraestruturas, mas também, em termos de indicadores de resultados da aplicação de programas de intervenção. No entanto, a pertinência da avaliação não é só para justificar as medidas políticas e os gastos públicos, mas também é necessária se se pretende uma constante melhoria e aperfeiçoamento nas intervenções.

A avaliação de programas dá informações que permitem tomar decisões sobre uma intervenção (Cronbach, 1981), permitirá decidir se o programa deve continuar a ser implementado, eliminado ou modificado. Esta avaliação pode ser realizada a dois níveis: Avaliação do processo de implementação (avaliação formativa ou de processo); e Avaliação dos resultados (avaliação sumativa, de resultados ou impacto).

Alguns autores opuseram estas duas formas de avaliar, no entanto, como é referido por Rutman (1980), citado por Fernández-Ballesteros (2001, p. 23) a avaliação de programas compreende ambas, uma vez que supõe “o uso do método científico na medida da implementação e dos resultados de políticas e programas”.

Em síntese, a “avaliação de programas é a investigação sistemática através de métodos científicos dos efeitos, resultados e objectivos de um programa com o fim de tomar decisões sobre ele” (Fernández-Ballesteros, 1983, pp. 23).

Os modelos de avaliação de programas educativos podem organizar-se em dois grandes tipos: modelos clássicos e alternativos (Santacana & Benito, 2001). Os clássicos dividem-se, por sua vez, entre os que pretendem o atingir dos objectivos e os que pretendem sustentar a tomada de decisão.

Depois de mais de meio século de avaliação de programas educativos e apesar de haver grande variedade de tipos existentes, parece terem-se delineado alguns princípios básicos:

- Um programa deve ser avaliado de forma alargada. Esta inclui dois aspectos: a extensão da implicação e a extensão das medidas de análise. Santacana e Benito (2001) referem que será prudente defender a extensão da implicação, uma vez que algumas experiências de avaliação demonstraram que os programas podem ter êxito em algumas zonas e fracassar noutras. O peso do factor local (contornos sociais e pessoais) nos resultados de uma avaliação é de grande importância e a sua influência deve ser controlada.

- O segundo aspecto a ter em conta é o uso de medidas amplas e diversas e de modo específico, exclui o uso exclusivo de medidas de laboratório.

- Tanto o desenho como as técnicas de medida eleitas devem, ao mesmo tempo, dar resposta ao máximo de questões colocadas, relativas ao programa e às variáveis externas.

A análise do êxito do programa e dos seus benefícios, incluindo os que não estavam previstos inicialmente, só é possível se o delineamento da avaliação se fizer de forma ampla.

Hiebert (1994) propôs um modelo de controlo de qualidade, responsabilidade e avaliação no aconselhamento da carreira. O seu principal argumento é a necessidade de construir um modelo que inclua o resultado e o processo, como parceiros iguais no aconselhamento. Processo sem resultados não é aconselhamento, muito menos resultados sem processo, daí, resultados e processo devem estar entrelaçados, sendo partes integrantes do aconselhamento.

French e colaboradores (1994), apresentam duas preocupações: a possibilidade de que procedimentos ineficazes e inadequados possam estar a ser utilizados; que em época de desafio económico, a ausência de informação avaliativa possa levar aqueles que tomam decisões, a questionar a necessidade e o apoio a esses programas. Para este autor a avaliação será significativa se todos os depositários (clientes, família, conselheiros) dos programas e serviços se tornarem participantes do planeamento, realização e disseminação dos resultados da avaliação.

Melo-Silva e Jacquemin (2001), completam esta ideia considerando que se a avaliação só for realizada no fim do programa ou em algum ponto arbitrário da prestação de serviço, é insuficiente, uma vez que, poderá ser tarde demais para tratar algumas das preocupações dos parceiros da avaliação.

#### **4.1 – Tipo de Avaliação de Programas**

A avaliação de programas deve ser baseada numa investigação sistemática, a qual requer a utilização de um procedimento normativo (*standard*) e científico do objecto a avaliar. Será também necessário, e é um dos principais objectivos que tem o avaliador de programas, saber qual a razão pela qual se está a realizar a avaliação. Deve pois tentar responder à seguinte questão: Para que se vai fazer a avaliação? (Fernández-Ballesteros, 2001)

Segundo Fernández-Ballesteros (2001), parecem ser três as tipologias mais importantes ao nível da avaliação de programas, as quais foram elaboradas a partir das seguintes questões: Quando se realiza a avaliação? Para que se realiza? Quem a efectua?

Assim, as três tipologias propostas por Fernández-Ballesteros (2001) são:

- Avaliação formativa e sumativa
- Avaliação proactiva e avaliação retroactiva
- Avaliação interna versus avaliação externa

### **Avaliação formativa versus sumativa**

Scriven (1967) estabeleceu uma tipologia que é muito utilizada em avaliação educativa e que diferencia a avaliação formativa da avaliação sumativa.

A avaliação formativa é também denominada por, de seguimento ou de processo. Esta avaliação é realizada durante a aplicação do programa e tem como objectivo essencial a melhoria e o aperfeiçoamento do programa (Fernandez-Ballesteros, 2001). Por essa razão implica uma vinculação do avaliador com o decorrer do programa (Tejedor, 2000).

Tejedor (2000) caracteriza o desenho formativo através dos seguintes pontos: a avaliação deve ser colocada numa perspectiva interna; o seu objectivo é tentar melhorar o programa; os dados são utilizados pela equipa técnica do programa ou pelos implicados (o avaliador deve ser parte integrante da equipa); a utilidade para os utilizadores é o mais importante; o desenho, tanto pode ser fixo como emergente (se for fixo deve aceitar mudanças).

A avaliação formativa permite, pois, estabelecer uma interacção contínua entre a avaliação e a acção educativa, destacando-se a sua repercussão na melhoria do processo e na orientação do programa e por consequência, a optimização dos produtos que se obtêm através da aplicação do dito programa.

A avaliação sumativa é também chamada de avaliação dos resultados ou de impacto, é a que se leva a cabo, uma vez finalizado o programa. Os objectivos desta avaliação não são, necessariamente, diferentes dos da avaliação formativa, podendo dirigir-se, tanto para a melhoria do programa, como para a sua contabilidade e justificação (Fernandez-Ballesteros, 2001). Esta avaliação dá a informação sobre os resultados obtidos e portanto, sobre as necessidades que foram superadas com a aplicação do programa (Tejedor, 2000).

Para Tejedor (2000) o desenho sumativo tem os seguintes pontos: a avaliação pode colocar-se através de uma perspectiva externa; o seu objectivo é tentar oferecer um juízo sobre a satisfação de necessidades e/ ou sobre o alcance dos objectivos; interessa, em grande medida, a credibilidade externa; o avaliador deve ser alheio à equipa técnica do programa, para favorecer a objectividade na avaliação de resultados; o desenho costuma ser mais de tipo fixo que emergente.

Na opinião de Fernandez-Ballesteros (2001) um programa que está a ser elaborado deverá conter uma primeira fase de avaliação formativa, na qual se avaliam cuidadosamente os elementos que constituem o programa. Pelo contrário, todo o programa já elaborado deve ser avaliado em função dos seus resultados finais. Deste ponto de vista, a avaliação formativa e sumativa não se opõem, mas completam-se.

Para ilustrar este ponto e recorrendo ao programa “Futuro Bué!” (Taveira, et al., 2002), diremos que: é passado um pré-teste antes de se aplicar o programa e um pós-teste depois de terminar o programa, no sentido de fazer a avaliação sumativa; e no final de cada sessão, cada aluno preenche uma grelha de avaliação da sessão e o psicólogo responsável pela mesma, também procede à sua avaliação, com o objectivo de se fazer a avaliação formativa.

#### **Avaliação proactiva versus retroactiva**

Esta tipologia foi estabelecida por Stufflebeam e Shinkfield (1987) e faz referência a uma diferenciação com base nos propósitos da avaliação.

A avaliação proactiva é utilizada quando se pretende ajudar na tomada de decisão sobre o programa, pretende-se verificar se é vantajoso ou não continuar a aplicar o programa e para isso pode-se recorrer à avaliação da estrutura do programa, das estratégias e instrumentos. Esta avaliação pode ainda dar indicações de como a formação de psicólogos deve ser orientada, para melhor os rentabilizar na aplicação dos programas.

A avaliação retroactiva é utilizada quando se pretende recolher os dados referentes à contabilidade, ou seja, os indicadores de resultado do programa (saber o número de pedidos, de utilizadores do programa são alguns dos dados a recolher). Estes indicadores vão servir de suporte para os decisores poderem decidir se um programa deve ou não continuar, e consequentemente, permitir ou não a concessão do financiamento necessário ao funcionamento do programa.

Estes dois tipos de avaliação não se contrapõem, uma vez que servem a diferentes propósitos da mesma realidade.

### **Avaliação interna versus avaliação externa**

Tem-se discutido muito sobre se a avaliação deve ser feita pelas próprias instituições (e mesmo pelas próprias pessoas) que se propuseram e levaram a cabo o programa, ou deve ser realizada por instituições ou agências alheias a ele (Levine, 1975).

As avaliações internas e externas são formas diferentes de fazer a avaliação, as quais têm vantagens e inconvenientes. O que é importante é que se tenham presentes as vantagens e as desvantagens de cada uma delas (Tabela 2).

**Tabela 2 - Vantagens e Inconvenientes da Avaliação Interna/ Externa**  
(citado de Fernández-Ballesteros, 2001, p. 34)

<b>Avaliação</b>	<b>Vantagens</b>	<b>Inconvenientes</b>
<b>Interna</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Optimiza a função do programa</li> <li>- Minimiza a reactividade nos sujeitos envolvidos</li> <li>- Menos custos</li> <li>- Maior influência sobre o programa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimiza a objectividade</li> <li>- Minimiza a credibilidade da avaliação</li> <li>- Minimiza a utilização medidas standard e tecnologias duras</li> </ul>
<b>Externa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Maximiza a objectividade</li> <li>- Maximiza a utilização de tecnologias duras (desenho e instrumentos)</li> <li>- Maximiza a credibilidade social da avaliação</li> <li>- Maximiza a utilização de medidas <i>standard</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Minimiza as possibilidades de melhorar o programa</li> <li>- Maximiza a reactividade dos sujeitos</li> <li>- Maiores custos</li> <li>- Menor influência sobre o programa</li> </ul>

A avaliação interna tem menos custos, uma vez que não é necessário chamar ninguém externo para a fazer. Tem maior influência sobre o programa, uma vez que a avaliação se faz ao longo do programa e assim que se detecta que algo não está a correr bem, pode-se alterar de imediato. Outra das vantagens é que como a avaliação é interna existe menos reactividade, por parte dos sujeitos envolvidos.

A avaliação externa é mais objectiva, uma vez que existe distanciamento entre quem aplica o programa e quem o avalia. Recorrem a desenho e instrumentos de

avaliação mais estruturados, recorrendo a medidas *standard*. É reconhecida em termos sociais como tendo maior credibilidade.

Como ficou aqui explícito, cada uma tem as suas vantagens, tendo que ter em atenção os fins para que se pretende a avaliação e a partir daí escolher qual a mais indicada. Antes de se iniciar uma avaliação deve-se dimensionar a implicação do avaliador em relação ao programa e às repercussões sobre a mesma, de forma a escolher qual a avaliação mais adequada aos fins que se pretende atingir.

Segundo Fernández-Ballesteros (2001), estes tipos de avaliação de programa organizam-se segundo uma série de critérios (os quais pretendem dar resposta às seguintes questões: quando, para quê ou quem avalia?) e complementam-se entre si, assim, a avaliação de processo ou formativa deverá ser levada a cabo, internamente, com o objectivo de melhorar o programa, essencialmente, quando este se está a construir e a avaliação sumativa, de resultados ou de impacto deverá ser externa ao programa, tanto com fins de o melhorar, como com efeitos de contabilidade.

Face ao exposto, e não perdendo de vista a necessidade de avaliação dos programas de intervenção psicológica vocacional, propomos uma avaliação formal/informal dos programas da parte dos psicólogos que os aplicam. Para esta avaliação os psicólogos poderão usar técnicas informais, tais como: a observação, as fichas, as grelhas de avaliação, as reflexões orais e escritas, suas e dos utilizadores dos programas, os portfólios, entre outras; e por outro lado, poderão recorrer a técnicas formais, como testes, inventários ou escalas.

## **4.2 – Desenho na Avaliação de Programas**

Quando se fala do tema do desenho na avaliação de programas, encontramos com um duplo sentido do termo: desenho como planificação geral do processo de intervenção (o desenho ou desenho de avaliação) e o desenho como planificação pontual da análise dos efeitos da intervenção realizada (os desenhos ou desenhos da investigação).

Independentemente do tipo, um desenho é um plano que define quais são as medidas e quando serão tomadas no decurso de um processo de avaliação. Para se realizar um desenho é necessário realizar reflexões prévias sobre as questões relacionadas com o conceito geral de avaliação e com as finalidades das diferentes opções metodológicas, depois deve delimitar-se a fundamentação, os objectivos, as



peessoas implicadas no programa, o âmbito da intervenção, os instrumentos de recolha de dados, as técnicas de análise e os momentos de análise.

Quando se faz avaliação de programas podem ser tomados vários caminhos, por essa razão, quando se realiza um desenho ou plano de análise, tem que se dar atenção a vários elementos: condições organizacionais, necessidades, interesses e valores dos implicados no processo, objectivos do programa, recursos necessários e disponíveis...

Esse plano deve seguir os seguintes passos: definir as actividades que se vão avaliar; fixar os critérios de avaliação; eleger as estratégias para a obtenção de informação; analisar a informação; tomar decisões a partir da informação analisada.

Com base no que foi dito, podem-se identificar dois elementos básicos do desenho de avaliação de programas: a determinação dos dados que se necessita para avaliar a eficácia do programa e a determinação do plano para obter a informação que permita estabelecer relações, entre o programa e os resultados obtidos.

Quando se desenvolve um desenho de avaliação de programas, devem ter-se em conta os seguintes aspectos: qual o processo de avaliação que se vai seguir (desenho prefixado ou emergente); qual a utilização que se quer fazer dos resultados da avaliação, se é para melhorar o programa, para emitir uma informação sobre o seu funcionamento ou ambas (desenhos para uma avaliação formativa ou normativa); e se pretende fazer um estudo do processo de intervenção ou se vai apenas descrever o funcionamento do programa (se for um estudo do processo de intervenção será necessário analisar os seus efeitos e para isso será necessário explicitar um desenho de investigação).

Os desenhos prefixos caracterizam-se por: serem planeados com antecedência; serem estruturados embora se possam ajustar, especificarem problemas e objectivos, fontes de informação, instrumentos, calendarização,...; fixarem os destinatários dos relatórios; e os dados serem de carácter quantitativo e se avaliam tudo o que se aproxima do paradigma racionalista.

Com a utilização destes desenhos têm-se levantado algumas dificuldades e os avaliadores têm vindo a modificar as suas perspectivas de avaliação. Um dos avaliadores que mais contribuiu para estas alterações foi Scriven (1973), o qual considera que se devem avaliar os efeitos não previstos, deixando-se levar pelo desenvolvimento do programa e questionando, inclusive, a utilidade da formulação inicial de objectivos.

Estes desenhos emergentes podem ser caracterizados da seguinte forma: adaptam-se melhor às necessidades e interesses dos participantes; estão abertos a

possíveis modificações que possam aparecer durante o desenvolvimento; os problemas e objectivos não têm que ser especificados inicialmente, os objectivos do programa podem ser constantemente reformulados; não se especificam elementos, tais como instrumentos de recolha de dados, momentos de obtenção da mesma, ...; o avaliador tem que seguir o desenvolvimento do programa, estando em contacto permanente com o participante (este grau de implicação do avaliador vai condicionar as técnicas e instrumentos e obtenção de dados); normalmente os dados são de carácter qualitativo e avalia-se tudo o que se aproxima dos paradigmas interpretativo e crítico; deve ter-se em atenção a adequada selecção de informação (demasiado abundante e irrelevante em muitos casos) e uma excessiva implicação do avaliador na avaliação dos ganhos.

Os desenhos de avaliação de programas podem ser, então, da mais rigorosa experiência de campo até à descrição naturalista, passando por diversos desenhos quasi-experimentais ou correlacionais. De seguida faz-se referência aos desenhos experimentais e quasi-experimentais.

O desenho experimental apresenta as características próprias do método científico, existindo manipulação de variáveis por parte do investigador e controlo de variáveis intervenientes no fenómeno que se está a estudar. Pretende-se estabelecer relações causais entre uma ou mais variáveis independentes e uma ou mais variáveis dependentes, o que só será possível se existir um rigoroso controlo das situações, nas quais se conseguem estabelecer com clareza, essas relações causais. São estudadas as modificações que sofrem as variáveis dependentes, a partir de mudanças intencionais (manipulação ou intervenção) nas variáveis independentes.

Os desenhos que utilizam o método experimental têm uma grande validade interna, isto é, têm a capacidade para atribuir a variação observada na variável dependente, à modificação intencional levada a cabo sobre a variável independente, com base no controlo exercido sobre o resto das variáveis (Tejedor, 1994).

Para além da validade interna, também se deve ter em atenção a validade externa, estatística, de constructo e ecológica (Tejedor, 2000).

Os pressupostos que se exigem a toda a investigação, em termos de valor de verdade, aplicabilidade, consistência, replicação, no método experimental, são denominados de validade interna, validade externa, fiabilidade e objectividade.

As críticas mais pesadas que são feitas ao método experimental têm a ver com as suas características artificiais, de reducionismo da realidade que pretende explicar e pela operacionalização implícita das variáveis. Por estas razões, Tejedor (2000) não

considera adequada a aplicação dos desenhos experimentais, em sentido estrito, na avaliação de programas.

O desenho quasi-experimental é utilizado quando o investigador não consegue fazer um efectivo controlo das variáveis intervenientes. Na sua utilização deve-se ter especial atenção às variáveis, que não se puderam controlar e considerar a possibilidade de que os resultados que se obtêm (relacionados com as variáveis dependentes e independentes) possam dever-se mais à influência das variáveis não controladas, que aos efeitos das variáveis independentes.

As principais características de um desenho quasi-experimental são: a utilização de cenários naturais; a carência de um controlo experimental completo; o uso de procedimentos (produção de observações múltiplas) como substitutos do controlo experimental tentando minimizar e nalguns casos eliminar, os efeitos de tantas fontes de invalidez internas; sua disponibilidade, uma vez que pode realizar-se quando não é possível a aplicação de um desenho experimental (de laboratório ou de campo).

Na investigação aplicada, os estudos quasi-experimentais são os mais frequentes (Hernández & Olariaga, 2000).

Para se realizar uma análise correcta dos efeitos da intervenção tem que se fazer um desenho da investigação que permita obter, analisar e interpretar a informação relevante, para formular um juízo de valor e tomada de decisões correctas. O desenho determina a possibilidade de detectar e compreender os processos e o impacto de um programa educativo, dada a multiplicidade de factores que influenciam a sua operação e resultados (De la Orden, 1990).

As técnicas analíticas que se utilizam devem ser claramente orientadas para proporcionar respostas e evidenciar as perguntas que se colocaram. Para além disso, no caso das técnicas estatísticas, a resposta, para além de ser estatisticamente significativa, deve ter significação substantiva (Botelha & Barriopedro, 1995) ou prática (Bickman & Rog, 1998). A investigação avaliativa deve saber se os efeitos têm magnitude suficiente para serem considerados plenos de significado ou se são, simplesmente, estatisticamente significativos.

Para além das técnicas analíticas deverem dar resultados substantivamente significativos, a avaliação de programas tem que enfrentar o facto de que esses resultados têm que dar resposta clara às questões colocadas (Hernández & Olariaga, 2000).

A mistura de metodologias quantitativas e qualitativas é uma das características mais específicas da análise de dados, na investigação avaliativa. Outra diferença entre investigação básica/ investigação aplicada tem a ver com os agentes que nela intervêm. Normalmente, a investigação básica distingue-se só entre agente (investigador ou equipa de investigadores) e paciente (os sujeitos ou unidades investigadas). Nesta, o processo desenvolve-se debaixo do controlo do investigador e os resultados comunicam-se aos outros possíveis agentes, mediante a difusão pelos canais habituais de comunicação da comunidade científica, formada pelos ditos agentes. Na investigação aplicada, e mais ainda na avaliação de programas, é extremamente frequente que a este esquema se junte mais um elemento. Os termos variam muito, mas frequentemente são: clientes, interessados, implicados, participantes, etc.

Não é o mesmo tipo de obrigação que um profissional tem como avaliador externo, e como avaliador participante, em que o papel do avaliador é o de facilitador, animador ou coordenador de um grupo de implicados, que são parte activa e os verdadeiros agentes do processo, ou seja, auto-avaliação. Entre estes dois extremos estão muitas situações intermédias, nas quais é frequente que os interessados participem em algumas fases do processo de avaliação e no caso da avaliação educativa, o ênfase colocado na melhoria recomenda optar por avaliações internas, realizadas pelas pessoas que aplicam o programa (Pérez-Juste, 1995). Frequentemente, também se realizam avaliações externas e muitas vezes mistas. O importante é que, tanto algumas das fases do processo de avaliação, como os resultados do mesmo, devem ser comunicados e partilhados com o conjunto de agentes implicados. No caso dos resultados, estes devem ser transmitidos a duas audiências: ao resto da comunidade científica, porque como investigador que é, deve ser divulgada segundo os canais e normas de uso; e aos clientes implicados ou interessados. Aqui o assunto muda, porque este segundo tipo de audiência não tem que partilhar, nem a linguagem, nem o suporte técnico que sobressai no processo de avaliação (Hernández & Olariaga, 2000). Saber comunicar os resultados aos interessados é objectivo fundamental, se queremos que a avaliação produza efeitos de utilidade para a acção e para os processos de melhoria (Hernández & Olariaga, 2000).

As fases da avaliação de programas não diferem muito das do processo de investigação. Quase sempre, depois das decisões sobre o desenho e as etapas de recolha de informação, aparece a fase de análise de dados, à qual se costuma seguir a elaboração do relatório e o pôr em prática as conclusões.

O processo não é linear, a análise de dados é um processo aberto, cíclico e interativo; os resultados das análises preliminares condicionam os seguintes e assim sucessivamente, muitas vezes modificando as previsões iniciais. (Hernández & Olariaga, 2000).

Este carácter aberto da fase de análise é válido e aplicável a qualquer processo de investigação, mas em maior grau, quanto mais exploratório for o enfoque adoptado. No caso da avaliação de programas, ainda tem mais relevância, tendo em conta o papel que os agentes implicados podem jogar nesta fase. Quanto mais aberto e participativo for o enfoque, mais interactiva e cíclica é a análise dos dados (Hernández & Olariaga, 2000). Mas, para além desta ordenação lógica baseada em fases do processo de investigação, também é possível distinguir etapas em função do desenvolvimento do próprio programa a avaliar. A análise de dados encontra o seu lugar natural na fase da avaliação de resultados. As técnicas analíticas podem utilizar-se em muitas fases ou tipos de avaliação e não só na avaliação de resultados ou de impacto. Por último, relativamente à avaliação de resultados, esta continua a ser o tipo de avaliação, ou a fase do processo avaliativo, no qual se cumpre o objectivo clássico de análise dos dados: verificar, com um grau de confiança aceitável, que o programa permite obter os resultados delineados (Hernández & Olariaga, 2000).

### **4.3 – Validação da Avaliação de Programas**

Hernández-Fernández e Martínez-Claves (1996) apresentam um modelo de avaliação de programas de orientação educativa, no qual a avaliação não é um mero acto pontual, devendo ser vista como um processo que engloba todas as fases do desenho e validação de programas, a qual tem início no momento que se começa a programação e planificação do mesmo, contribuindo assim para a validação do programa.

Estes autores estabelecem 5 fases para o desenvolvimento da avaliação de programas, que em nosso entender são essenciais para o processo de validação do próprio programa e que passamos a apresentar:

1ª- Pressupostos prévios, nos quais se vão fixar os pressupostos teórico-práticos, nos quais se irá basear a avaliação (finalidade, propósito, objectivos da avaliação, destinatários, tipo de avaliação interna, externa ou mista, destinatários, tipo de

informação que se pretende transmitir, desenho da investigação na avaliação, utilidade ou seja a adequação da avaliação ao contexto, no qual se vai realizar). Em síntese, nesta fase pretende-se responder à questão “Porquê e para quem se avalia?”.

2ª - Viabilidade da avaliação, na qual se pretende avaliar o desenho do programa. Para isso divide-se esta fase em três dimensões: características da qualidade formal/ intrínseca do programa, a adequação e adaptação do contexto, e a aceitação.

As características de qualidade formal/ intrínseca do programa são as características técnicas do programa, as quais se podem traduzir pelas seguintes questões: De que programa se trata? Quais as suas metas? Quem são os destinatários? Qual a estrutura e o conteúdo do programa? Quais os agentes que são responsáveis pela sua implementação? Qual a calendarização do mesmo? Que tipo de recursos são necessários? Que tipo de actividades e estratégias são desenvolvidas? Qual a metodologia que necessita? Todas estas questões pretendem responder à questão geral “Que programa vamos avaliar?” Por essa razão, é necessário que o programa a avaliar esteja escrito especificando estes aspectos.

A metodologia de trabalho, nesta sub-fase de avaliação, será a análise crítica do conteúdo do documento escrito que descreve o programa, assim como a análise comparativa com outros programas que tenham o mesmo padrão teórico e de reconhecido prestígio e/ou eficácia.

A segunda dimensão, como já foi referido, é a adequação e adaptação ao contexto. Esta dimensão deve dar resposta às seguintes questões: O programa a avaliar parte de uma análise do contexto? Surge de uma análise de necessidades? Qual é a necessidade de partida? A Escola dispõe dos recursos necessários ou está disposta a arranjar? A estrutura organizativa da Escola (horários, ...) permite a realização do programa?

A terceira dimensão é a aceitação, a qual pretende responder à questão: O programa é aceite no contexto para o qual se dirige? (aceite pela comunidade educativa, está integrado no projecto educativo da Escola...)?

3ª – Validação da avaliação, nesta fase pretende-se dar resposta à questão, se o programa reúne as condições para poder ser avaliado ou seja pretende-se comprovar que os elementos formais estão desenhados de tal forma que podem ser avaliados. Nesta fase têm que se salvaguardar algumas questões, para que se possam assegurar os critérios de validação da avaliação. Um programa não tem condições para ser avaliado se: os seus objectivos não estão claramente especificados, não está definida a estrutura e

componentes de forma adequada, não se podem predizer com um mínimo de rigor as consequências da sua não aplicação, não se conhecem os recursos reais possíveis para o implementar (Berk & Rossi, 1990)

Esta fase termina quando se definem os critérios e indicadores, e se comprova que o programa a avaliar cumpre com os critérios de avaliação mínimos, que o contexto é favorável para se realizar a avaliação, o programa de orientação em si mesmo é avaliável e o avaliador (externo, interno, ou misto) é capaz de realizar essa tarefa.

4ª – Avaliação do processo, engloba a avaliação da implementação e a avaliação do desenvolvimento e consiste na análise dos dados e de tomada de decisões.

a) A avaliação da implementação vai avaliar o que está a funcionar no programa desde que foi posto em funcionamento. O grande objectivo desta fase é comprovar se há ou não discrepância entre o desenho e a realidade e em caso afirmativo, realizar a adaptação necessária.

São cinco as dimensões que procuram a adequação e a identificação das actividades desenhadas: Cobertura do programa (o programa está a ser dirigido às pessoas que estavam previstas inicialmente), realização de actividades (foram postas em prática todas as actividades que estavam inicialmente previstas), execução da calendarização (muito relacionada com a anterior, faz referência que se levaram a cabo as actividades previstas nos períodos de tempo predefinidos, isto é, existe um ajuste entre a calendarização real e a planificada), funções dos agentes implicados (cada agente implicado no programa levou à prática as actividades pelas quais era responsável, tal como estava previsto no desenho), utilização dos recursos disponíveis (foram utilizados os recursos materiais e humanos que tinham sido previstos). Para a recolha de informação, nesta fase recorre-se às fichas de controlo de sessões, ao esquema do programa, a grelhas, ...

A análise dos resultados realiza-se com base no seguinte:

- Numa análise quantitativa em termos de percentagem ou grau de cumprimento de cada um dos aspectos controlados e a sua comparação com os níveis de sucesso, execução ou utilização prefixados anteriormente pelo avaliador. Neste sentido é conveniente ter em conta que, ainda que idealmente se pudesse pretender um cumprimento a 100% do programa, deve-se ter a noção do contexto e do ponto de partida, de forma que o nível de execução a atingir seja realista.

- Numa análise qualitativa sobre os aspectos do programa que não foram executados da maneira prevista.

- Por fim, uma análise que pretende procurar as causas, dificuldades ou contingências que impediram a execução desenhada, seja por deficiências do desenho, seja pelas características do contexto ou da integração do programa no contexto. Para que isto aconteça, é necessário que os instrumentos de recolha de informação contemplem estas informações. Os dados obtidos servirão na avaliação explicativa como base da relação entre o nível de execução do programa e os resultados e efeitos obtidos.

b) A avaliação de desenvolvimento explica o como, enquanto a avaliação da implementação se refere ao que se faz num programa (Municio, 1992). Nesta fase é onde aparecem os aspectos mais qualitativos do modelo teórico da avaliação, nela se pretende dar uma visão compreensiva do programa. Por esse facto é necessário nesta fase, mais que em qualquer outra, que se utilize o princípio de parcimónia. É preferível fixar poucos critérios, mas que sejam claros e que se traduzam em indicadores objectivos, ainda que seja na natureza, no método de recolha de informação e na sua análise de carácter qualitativo.

Hernández-Fernández e Martínez-Claves (1996) identificam nesta fase três dimensões básicas: O binómio programa – factor humano (o modo de realizar as actividades ou tarefas, a relação que se estabelece entre o agente e os sujeitos), avaliação da actuação do agente (ao nível dos objectivos do programa, nos estilos de actuação e metodologias previstas e as respostas dos sujeitos do programa a esses comportamentos), análise técnica do programa (estratégias, recursos, actividades, tarefas...).

A metodologia nesta fase pode ser muito ampla, ao adaptar-se à natureza quantitativa ou qualitativa dos indicadores. Por isso, é necessário fixar com mais exactidão o instrumento com o qual se vai medir cada um dos indicadores em cada programa. Instrumentos apropriados para esta fase são, entre outros, os questionários, as escalas de observação, diário de sessões, entrevistas.

Por ter a ver com o estudo que nos propomos aqui desenvolver, transcrevem-se os critérios e os indicadores da análise técnica (tabela 3).



**Tabela 3 - Critérios e indicadores de avaliação do desenvolvimento no que  
concerne à dimensão análise técnica do programa  
(Hernández-Fernandez & Martínez-Clares, 1996, p. 15).**

<b>Dimensão</b>	<b>Critérios</b>	<b>Indicadores</b>
Análise técnica do programa	a) Facilidade – exequibilidade do programa	a.1) Grau de dificuldade das actividades a.2) Perguntas sobre o que vão fazer a.3) Correção das tarefas dos alunos a.4) Opinião dos destinatários
	b) Adequação e suficiência das actividades	b.1) Realização de mais actividades b.2) Supressão de actividades programadas
	c) Adequação e suficiência de materiais	c.1) Supressão e ou inclusão de materiais c.2) Adaptação de materiais
	d) Adequação da calendarização	d.1) O número de sessões é suficiente para os conteúdos, actividades e os objectivos do programa d.2) O tempo previsto para cada actividade é suficiente

A análise técnica de programa tem por base quatro critérios: 1 - facilidade com que se executa o programa; 2 - adequação e suficiência das actividades; 3 - adequação e suficiência de materiais; 4 - adequação da calendarização.

Cada um destes critérios subdivide-se em alguns indicadores, os quais vão permitir fazer a análise técnica do programa. Conforme se pode ver pela leitura da tabela, a análise dos vários indicadores irá permitir perceber como correu a aplicação do programa, se serão necessárias algumas alterações, nomeadamente, ao nível da facilidade com que os destinatários percebem as actividades, se as mesmas são suficientes ou se serão necessárias mais actividades, ou mesmo se será conveniente retirar algumas, o mesmo acontecendo com os materiais, ainda relativo aos materiais pode verificar-se que é necessário fazer alguma adaptação. Relativamente à calendarização deve verificar-se se as sessões são suficientes para o programa que se pretende implementar e se o tempo que está destinado a cada actividade é suficiente.

5ª – Avaliação da eficácia, é a última fase neste modelo e vai realizar uma avaliação de resultados e efeitos do programa. Nesta fase devem-se colocar as seguintes

questões: Os resultados esperados estão a ser alcançados? E os resultados obtidos são efeito do programa desenvolvido ou de outras variáveis ou aspectos não contemplados?

Este modelo de avaliação é destinado à tomada de decisões de programas de intervenção e pretende ser um esquema sequencial e lógico, que permita demonstrar se o que tinha que ser feito, o foi da melhor forma possível. Para isso e em forma de resumo, o modelo propõe uma questão para cada fase: 1 – Porquê e para quem avaliamos?; 2 – Que programa vamos avaliar?; 3 – Pode-se avaliar esse programa?; 4 – O programa foi levado a cabo tal como se desenhou? Como foi posto em marcha e porque funciona o programa?; 5 – Foi conseguido o que se pretendia e porquê?

#### **4.4 – Avaliação do Processo de Intervenção**

A avaliação do processo de intervenção é de grande importância a vários níveis: para quem conceptualiza o programa, uma vez que o mesmo tem acesso a informação sobre a forma como o programa está a decorrer e se for necessário pode fazer alterações ao longo da implementação; quem o aplica fica com a informação do que é que os destinatários estão a achar do programa e fica também com a informação de como se sentiu ao aplicá-lo; os destinatários ficam com a noção de que a sua opinião também é importante, já que os programas existem para responder a uma necessidade sentida por eles; em última instância está a avaliação política, já que serão os políticos que vão permitir ou não o continuar a implementação do programa de intervenção. Para que estes viabilizem e financiem a implementação dos programas têm que lhe ser apresentados dados objectivos dos seus resultados ou seja dados concretos da sua eficácia.

A avaliação da eficácia da intervenção de carreira, conclui que a não convergência de estudos realizados, pode não decorrer da própria intervenção, mas da falta de unanimidade de critérios metodológicos, ao nível da avaliação das variáveis de resultados associadas ao psicólogo, ao cliente, às técnicas e à duração da intervenção.

Portugal debate-se com uma grande lacuna empírica ao nível da avaliação da eficácia da intervenção psicológica vocacional. Um dos estudos que surge para colmatar essa lacuna é o que foi realizado por Faria e Taveira (2006a) e Faria e Taveira (2006c) relativo à avaliação da eficácia da consulta psicológica vocacional de um grupo. A intervenção subjacente a esta consulta destinava-se a promover o comportamento

exploratório e o compromisso dos adolescentes na construção da identidade pessoal e de carreira, num momento de provável transição ecológica, como é o final do 9º ano. As autoras esperam também aumentar a compreensão acerca da qualidade do processo e dos resultados da intervenção vocacional no contexto cultural e sócio-profissional português.

Neste estudo, a avaliação da eficácia do programa aplicado na consulta foi feita através da avaliação da exploração vocacional e da indecisão vocacional

Este estudo pretendeu avaliar o impacto do programa “Futuro Bué!” através de um estudo que se pode enquadrar na categoria de intervenção quasi-experimental (Gall, Borg & Gall, 1996) uma vez que se verifica o efeito de controlo, através de um grupo de controlo (alunos de 9º ano de escolaridade, sem intervenção psicológica vocacional) e de um grupo experimental (alunos do 9º ano de escolaridade, seleccionados aleatoriamente de uma população, com intervenção psicológica vocacional); e utiliza uma medida pré e pós-teste, em ambos os grupos (Faria & Taveira, 2006c).

Desta forma os grupos são avaliados antes e após a intervenção (ou seja após a manipulação da variável independente). Neste plano de investigação não se controlou a similaridade entre os grupos, por isso, não se garantiu a equivalência dos mesmos. Para controlar essa dificuldade, foram analisadas as características do grupo experimental e do grupo de controlo, de forma a testar a sua equivalência, no momento pré-teste. Através desta análise pode-se concluir ou não, que as diferenças que possam vir a verificar-se no pós-teste, são atribuíveis à manipulação das variáveis independentes. Para este efeito utilizou-se um delineamento factorial, que envolve a relação de uma variável independente (consulta psicológica vocacional breve e estruturada, em grupo), com duas variáveis dependentes (qualidade das atitudes e comportamentos de “exploração vocacional” e o nível de “indecisão vocacional”) (Faria & Taveira, 2006c).

Os participantes deste estudo foram 321 estudantes de ambos os sexos, que frequentaram o 9º ano, no ano lectivo de 2005/2006 em cinco escolas (duas públicas e três privadas) da zona norte do país, que solicitaram, nesse ano lectivo, ao Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, ajuda numa tomada de decisão vocacional eminente. Esta amostra foi de conveniência.

Os instrumentos de medida utilizados foram dois questionários de auto-relato: uma versão adaptada para a população jovem portuguesa da *Career Decision Scale* (CDS) (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976, adapt. Taveira, 1997) a qual

serviu para avaliar o nível de indecisão vocacional; e a versão adaptada para a população jovem portuguesa da *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983, adapt. Taveira, 1997), a qual serviu para avaliar o processo de exploração vocacional.

Este estudo permitiu analisar o estatuto de tomada de decisão vocacional e o estatuto vocacional de adolescentes do 9º ano, antes da intervenção. Os grupos experimentais e de controlo não são equivalentes quanto ao nível de indecisão vocacional, sendo parcialmente equivalentes no que respeita ao processo de exploração vocacional. As excepções registadas parecem favorecer o grupo de controlo no momento de avaliação pré-teste (Faria & Taveira, 2006c).

Estes adolescentes estão ainda pouco convictos das suas actuais escolhas vocacionais e por essa razão estão possivelmente em condições de beneficiar de um apoio especializado, para realizarem uma exploração mais aprofundada dos motivos e condições que permitirão a concretização de objectivos académicos e ocupacionais, a breve trecho (Faria & Taveira, 2006c).

Depois de avaliados os resultados do pós-teste, concluiu-se que a intervenção psicológica vocacional promove a exploração vocacional e diminui os níveis de indecisão dos alunos que estão na eminência de tomar uma decisão, por essa razão é uma intervenção útil, proporcionando efeitos positivos para o cliente. Os resultados desta investigação vão de encontro à teoria e à investigação empírica da indecisão e exploração vocacional (cf Taveira, 2000, referenciado por Faria & Taveira, 2006a) e aos resultados da investigação sobre a eficácia da intervenção vocacional (cf Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Brown & Ryan-Krane, 2000, aos quais já fizemos referência no 1º capítulo) nomeadamente no que se refere à consulta psicológica vocacional.

Registou-se um progresso, no sentido benéfico, em quatro dimensões de exploração vocacional, nomeadamente, na exploração orientada para o meio, na qualidade de informação obtida, na satisfação com a informação obtida e no stress na tomada de decisão. O mesmo se verificou ao nível da indecisão vocacional. Apesar destes resultados, e tendo em conta o processo de intervenção delineado para o “Futuro Bué!” seria de esperar variações mais significativas do ponto de vista estatístico, nas restantes dimensões da exploração vocacional.

Será então necessário, segundo Farias e Taveira (2006a) reanalisar e avaliar os objectivos e técnicas de intervenção utilizados no programa, através da discussão com

outros especialistas. Na opinião destas autoras, a avaliação do processo de intervenção ao longo das diversas sessões de consulta psicológica, também seria um contributo importante para melhor compreender a importância a atribuir aos resultados deste estudo. Estes dados podem ainda dar pistas orientadoras para a formação profissionalizante dos psicólogos envolvidos nesta linha de investigação-acção, sobre a metodologia do “Futuro Bué!” (Faria & Taveira, 2006a).

No final de cada uma das cinco sessões, os participantes preenchem uma ficha de avaliação da sessão, a qual pretende medir as suas reacções cognitivas ao processo de consulta psicológica vocacional. Foram estudadas as reacções cognitivas de 69 alunos sujeitos ao programa, tendo-se evidenciado que as reacções positivas foram superiores às negativas. A compreensão, clareza, apoio, bem-estar e confiança são as reacções mais frequentes ao longo do processo de intervenção. Há também registo de reacções negativas em todas as sessões, sendo as mais frequentes de medo, confusão, e desorientação. A segunda e terceira sessões são as que registam maior número de reacções por parte do cliente (Faria & Taveira, 2006b).

Para que se garanta a eficácia de um processo de consulta psicológica vocacional será necessário estarem presentes quatro variáveis de processo: qualidade da relação terapêutica (Gurman, 1977, verificou que existia uma correlação positiva entre a percepção dos clientes acerca da existência da relação terapêutica e as percepções dos clientes acerca dos resultados de intervenção positiva); o insight cognitivo (segundo Walborn, 1996, crenças dos clientes de que uma nova percepção sobre os seus próprios problemas, pode contribuir para os resolver melhor do que os conteúdos cognitivos propriamente ditos); a experiência afectiva (segundo Walborn, 1996, se o psicólogo criar um ambiente seguro, no qual o cliente possa expressar as suas emoções, vai conseguir motivar o cliente para a mudança); e as expectativas do cliente (Friedman, 1963, faz alusão ao facto de que quando o cliente tem uma perspectiva realista em relação à consulta, se sente motivado e espera ser ajudado, consegue beneficiar mais da intervenção, do que o cliente que tem concepções erradas e uma postura céptica em relação à intervenção).

Por tudo o que foi dito, é fundamental desenvolver e implementar processos de avaliação da eficácia dos programas de intervenção, como propomos neste estudo.

## **5 – Avaliação do Processo de Intervenção Baseado em Programas de Orientação Vocacional**

A avaliação do processo implica a avaliação do conteúdo do programa: qualidade e quantidade das actividades realizadas, a população abrangida, a satisfação dos utilizadores, os problemas e obstáculos encontrados na execução do programa.

Esta avaliação permite identificar os aspectos efectivos e os aspectos deficientes para os poder melhorar, podendo abranger aspectos quantitativos e qualitativos.

Os indicadores quantitativos medem a quantidade do que se faz durante um determinado período (o número, a percentagem, ou através de outras medidas estatísticas). Para recolher estes dados, recorre-se muitas vezes aos dados do programa e a entrevistas estruturadas com o utilizador do programa.

Os indicadores qualitativos medem a realidade do programa, desde a perspectiva das pessoas que nele intervêm (as que implementam o programa, as que interactivam com o mesmo e especialmente as que o utilizam). A recolha de dados mais comum é a que é feita através dos grupos focais, de entrevistas em profundidade ou a observação.

Segundo Melo-Silva (2007), a avaliação sistemática de procedimentos de intervenção é útil, uma vez que permite melhorar os serviços e programas. Dá também orientações para a definição de políticas públicas. Para esta autora só se consegue ampliar o atendimento em orientação e o acesso aos serviços e programas para pessoas que deles necessitam, se forem desenvolvidos procedimentos de avaliação e de divulgação dos resultados à comunidade.

Talavera, Liévano, Soto, Ferrer-Sama e Hiebert (2004), propõem um modelo de competências internacionais para profissionais de orientação educacional e vocacional. Neste modelo, eles identificam como uma das competências centrais, desenvolver a capacidade de planear, implementar e avaliar programas e intervenções em orientação e aconselhamento. Ao nível das competências específicas criaram um ponto relacionado com a pesquisa e avaliação, no qual contemplam a necessidade de conhecer metodologias de pesquisa, recolha de dados e estratégias de análise; de promover projectos de pesquisa relacionados com a orientação; interpretar os resultados da pesquisa; utilizar métodos de apresentação para comunicar os resultados das pesquisas; avaliar programas de orientação e intervenção, aplicando técnicas e modelos de avaliação de programas actuais; manter-se actualizado sobre as investigações actuais.

Pimenta e Kawashita (1986) realizaram um estudo no qual avaliaram 34 instituições. Através deste estudo verificaram que os objectivos dos programas analisados eram imprecisos, difusos e pouco operacionalizados. No geral, estes programas representam uma situação idealizada, a qual, nem sempre corresponde à realidade. Relativamente aos clientes dos programas, estes autores verificaram que têm diversas condições socioeconómicas, níveis de escolaridade e interesses, e por essa razão será necessário que existam programas diversificados e flexíveis. Será também necessário desenvolver competências especializadas nos orientadores.

Melo-Silva e Jacquemin (2001) realizaram um estudo da intervenção em orientação vocacional/ profissional em 13 serviços, desenvolvidos no Brasil. Neste estudo as autoras estudaram os referenciais teóricos, o número de sessões e a carga horária total da intervenção.

Relativamente aos referenciais teórico-metodológicos, o predominante advém da psicanálise (oito dos serviços analisados). Existem também dois com referenciais sócio-históricos, um com referencial psicopedagógico, um psicodramático e um evolutivo cognitivista. Apesar dos referenciais teóricos mudarem, os eixos temáticos incluídos nas diferentes intervenções são relativamente similares – auto-conhecimento ou percepção de si mesmo; a escolha; a informação sobre as profissões ou percepção da realidade e o mundo do trabalho.

Como é trabalhado cada tema? Em que é que as práticas institucionais diferem ou se assemelham? Este é um aspecto que requer análise mais detalhada sobre a maneira como a intervenção é desenvolvida, sobre a relação orientador – orientado, e principalmente sobre os processos e resultados nas diferentes abordagens.

O número de sessões difere entre 5 e 15 (a maioria tem 8 sessões). As sessões têm a duração variável entre os 50 minutos e as 3 horas (a maioria tem 2 horas), com uma carga horária total entre as 9 e as 30 horas (a maioria tem 15 horas).

Em nenhuma prática foi encontrada justificação para o número de sessões e a duração das mesmas, evidenciando a necessidade de estudos que mostrem, se os resultados com maior ou menor tempo de duração, são eficazes.

A eficácia das intervenções é uma questão muito importante, mas que se debate com a quase inexistência de estudos de avaliação de processos e resultados, que utilizem métodos científicos com recurso à análise quantitativa e qualitativa complementares.

O estudo de Melo-Silva e Jacquemin (2001) cumpre estes requisitos, uma vez que avalia a intervenção (processos e resultados) com quatro grupos de adolescentes

comparando-os entre si e ao grupo de controlo. Avalia interesses, maturidade profissional, processo grupal e a escolha individual, em três momentos: durante o processo, no final do atendimento e um ano após a conclusão do procedimento de intervenção.

Saber se as mudanças observadas no comportamento e nas atitudes das pessoas são de facto resultado dos procedimentos de intervenção é o cerne do problema metodológico, em avaliação de processos e resultados (Melo-Silva, 2007).

O estudo de Pimenta e Kawashita (1986) refere que um dos problemas, que se coloca à avaliação de programas, tem a ver com a insuficiência e ausência de dados sistematizados sobre programas e serviços, inclusive sobre objectivos, método utilizado e as condições teóricas que subsidiam as práticas. Apesar de termos consciência de que este estudo já é antigo, verifica-se que existem poucos estudos sobre esta problemática da avaliação de processos e resultados.

Melo-Silva (2007) apresenta um estudo sobre a avaliação de um serviço de orientação vocacional/ profissional com base no sistema proposto por French e colaboradores (1994) que se estrutura em três dimensões de análise: entradas, processos, e saídas. Os indicadores quantitativos sinalizaram eficácia da orientação no processo de decisão profissional na vida dos sujeitos, no entanto, alguns participantes apontaram, através dos dados qualitativos, obstáculos no acesso às carreiras universitárias de maior prestígio. Este estudo forneceu indicadores sobre o que deve ser mantido no serviço e algumas sugestões para implementação de melhoria no serviço.



## **6 – Problemas e Limitações à Intervenção Centrada em Programas**

Independentemente do tipo de programas que se está a utilizar, existem excelentes práticas ao nível da avaliação, que podem ser utilizadas. Deve-se, no entanto, ter em conta as características específicas dos programas, e no nosso caso específico dos programas de orientação.

A avaliação pode ser levada a cabo, através de concepções denominadas tradicionais, vinculadas a conceitos positivistas da realidade, da ciência e da avaliação, as quais são criticadas por muitos, como incapazes de captar a verdadeira essência da acção educativa, ou através de concepções que se agrupam debaixo da rubrica pos-positivismo, as quais são modelos naturalistas (Borland, 1990; Lincoln & Guba, 1985), que concebem a realidade como algo construído, múltiplo, onde o observado se vê em interacção com o observador. Nesta última concepção, a generalização é algo impossível e indesejável; e o processo de avaliação não pretende ser objectivo nem livre da influência dos valores.

Os desenhos fixos deixam espaço para os emergentes e os instrumentos de medida, rigorosamente validados, deixam lugar ao investigador, como principal instrumento de recolha de dados.

A melhoria dos programas deve ser uma das principais razões para a realização do processo de avaliação (Borland, 1997).

Renzulli (1975) apresenta 5 propósitos que devem ser cumpridos na avaliação de programas para os sobredotados, os quais, em nosso entender se aplicam às outras avaliações de programas, e que por essa razão se apresentam de seguida: descobrir se os objectivos se cumpriram ou não e em que grau; descobrir consequências inesperadas e não planeadas, derivadas das práticas do programa; determinar as políticas subjacentes e as actividades relacionadas, que contribuem para o êxito ou fracasso em áreas particulares; oferecer um contínuo feeb-back durante o processo em etapas intermédias ao longo do programa; sugerir alterações reais e ideais para modificar o programa.

Callahan (1993) fazendo referência à importância da avaliação de programas, assinala 6 aspectos que devem ser levados em conta, se se pretende ter procedimentos de intervenção defensível: a avaliação deve entender-se como uma das partes integrantes do desenho e planificação do programa; os problemas que surgem na avaliação de programas não podem ser causa que justifique as falhas da avaliação; a

avaliação, como processo, está a mudar, tanto nos seus propósitos, como na sua amplitude; a avaliação não supõe só determinar o valor de um programa; os novos desenvolvimentos da avaliação podem ser úteis na avaliação dos programas; e a avaliação acaba por ser o que se quer que ela seja.

No entanto, não é possível levar a cabo uma avaliação adequada de um programa, sem uma descrição adequada do mesmo, sem um estabelecimento adequado dos pontos de referência com os quais se vai comparar, sem um plano operativo, sem os possíveis problemas que possam surgir.

A literatura especializada neste campo faz referência a uma série de problemas e resistências com que se debate a avaliação de programas. As principais dificuldades podem ser enumeradas da seguinte forma (Callahan, 1993): a avaliação que é vista como uma ameaça; com frequência os programas estão mal definidos e descritos; existem dificuldades para determinar qual é “o programa” para poder isolar os seus efeitos; nem sempre se formulam as perguntas de avaliação apropriadas, nem se estabelecem adequadamente as propriedades na avaliação; a comparação dos efeitos do programa com determinados pontos de referência e o estabelecimento de grupos de controlo é difícil; o orientador como programa; falta de atenção às possíveis interações entre atitude e tratamento; indicadores de êxito pouco claros e problemas na instrumentação; a utilização da avaliação (sumativa, formativa, administrativa, etc).

De seguida serão analisados alguns dos principais problemas de carácter metodológico que surgem na avaliação de programas, principalmente numa óptica quantitativa.

a) Concepção sobre o tema a tratar, não é necessário que os avaliadores e os responsáveis pelos programas tenham os mesmos conceitos relacionados com o tema que vão tratar, o que será necessário é que estejam de acordo com o conceito que vai operar num dado programa e de que modo se operacionalizará. A partir daí será mais fácil, concordarem com as metas e objectivos, nos quais se deve centrar a avaliação (Tourón, 2000).

b) Metas e objectivos, é frequente que as metas e os objectivos sejam formulados de uma maneira vaga e ambígua, que não especifiquem claramente o que se espera ganhar como resultado da existência do programa. Quando assim acontece e como consequência desse procedimento, tem-se uma avaliação com escassa utilidade (Borland, 1997).

c) Problemas de medida, a avaliação de programas, principalmente do ponto de vista quantitativo, tem vários problemas relacionados com a medição, nem sempre relacionada com o uso de testes, ainda que estes sejam os que apresentam os problemas mais complexos, quer falemos de medição dos resultados, de variáveis de entrada, de contexto ou de processo. Seguem-se alguns destes problemas.

A falta de instrumentos adequados (Borland, 1997), é um problema generalizado a muitos contextos, com dificuldade em encontrar processos sistemáticos de desenvolvimento e validação de instrumentos, assim como de actualização dos existentes (Tourón, Repáraz & Peralta, 1999). Feldhusen e Jarwan (1993) indicam alguns dos critérios clássicos para a adequada eleição de instrumentos: relevância do teste, fiabilidade, validade, barómetro, enviesamentos possíveis, e efeitos de tecto.

A relevância do teste refere-se à adequação entre o propósito para o qual foi desenhado e o uso que se pretende fazer dele, ou seja a adequação do teste ao propósito específico para que se vai utilizar. Naturalmente, este problema está relacionado com a decisão que se tome de avaliar resultados gerais (metas) ou específicos (objectivos) num determinado programa. Também é necessário não perder de vista outros procedimentos para abordar a estimativa dos efeitos dos programas, sem o uso de teste.

A fiabilidade é uma condição essencial, ainda que não seja suficiente, para que um teste possa ser utilizado num processo de avaliação. É importante valorizar a informação disponível sobre a fiabilidade de uma prova que se pensa utilizar, sobre que amostras se obteve, com que procedimentos, faz quanto tempo, etc. Mesmo assim, relacionado com a fiabilidade, será importante fazer uso do erro de medida, já que permitirá realizar juízos mais precisos sobre as pontuações individuais, o estabelecimento de intervalos de confiança, pontos de corte, etc. Estes dados são importantes no momento de tomar decisões.

Até aqui foram assinalados aspectos referentes a uma perspectiva da medida na óptica da teoria clássica, cujas limitações são suficientes para se considerarem outras abordagens de acordo com os desenvolvimentos modernos da mesma. A teoria de resposta ao item permite superar muitas das limitações da teoria clássica.

A validade é a apreciação do grau no qual um instrumento mede aquilo que pretende. Para se verificar a validade deve-se responder a algumas questões: Que constructo se quer medir?, Que evidências mostra esse instrumento para ser uma medida adequada desse constructo?

Os barómetros são imprescindíveis para se poderem interpretar as pontuações de um determinado teste. Os barómetros reflectem o comportamento típico dum grupo concreto no teste, ou seja o seu nível de execução. O barómetro, na perspectiva normativa, avalia o grau de execução de um sujeito na prova correspondente e por isso permite estimar os efeitos do programa que se pretende avaliar.

Os efeitos de enviesamento são outro critério a ter em conta quando se selecciona um instrumento de medida. Os enviesamentos dizem respeito, entre outras coisas, ao facto de que as pontuações obtidas pelos sujeitos podem ser inferiores ou, em geral, serem alteradas por razões do seu sexo, raça, situação cultural, religiosa, ... o que levaria a uma inadequada avaliação dos mesmos. Feldhusen e Jarwan (1993) referem que o enviesamento é principalmente um problema de fiabilidade do diagnóstico. A justiça do diagnóstico é uma questão de validade. Por exemplo, seria pouco razoável submeter alunos estrangeiros a um teste de raciocínio verbal.

Para planificar o processo de avaliação será necessário atender à validade e equidade do teste para a população específica para a qual se vai empregar, devem-se estudar atempada e cuidadosamente os barómetros disponíveis e todas as evidências que o constructo do teste pode oferecer, no que diz respeito ao uso e interpretação das pontuações do mesmo.

O efeito de tecto diz respeito à falta de capacidade de um teste discriminar as diferenças entre os sujeitos, a partir de determinado nível. Deste modo, quando se produz este efeito de tecto, sujeitos muito diferentes na sua capacidade aparecem como iguais, ao obterem pontuações similares (Tourón, Peralta & Repáraz, 1998).

d) Problemas com o desenho de avaliação, qualquer avaliação de programas está relacionada com a avaliação de resultados obtidos pelos alunos que receberam o programa. Ordinariamente os resultados comparam-se com os de outros grupos de sujeitos das mesmas características, mas que não foram submetidos ao programa. Esta é a estratégia clássica do desenho experimental. A aplicação deste modelo pode apresentar problemas ao nível do grupo de comparação e do de controlo. O primeiro relacionado com a selecção adequada de um grupo de comparação, para comparar com o que recebe o programa e o segundo relacionado com a complexa problemática de controlo das variáveis dentro do desenho.

Um outro modelo é o do pré-teste retrospectivo, no qual os sujeitos actuam como o seu próprio controlo. Inicialmente é aplicado ao sujeito um teste ou questionário e depois é-lhe dado o mesmo instrumento. Os resultados são comparados para se

analisar as possíveis diferenças. A debilidade deste procedimento reside na confiança que se pode dar à capacidade dos sujeitos para se auto-avaliarem, nesse momento.

Relativamente ao Programa “Futuro Bué!” foram detectadas algumas limitações (Faria & Taveira, 2006a). De entre elas destacamos: o tamanho da amostra e a sua selecção (amostra por conveniência); a bateria de instrumentos utilizada, que apesar de estar adaptada à população portuguesa (Taveira, 1997), é uma medida de auto-relato, o que leva a estar sujeita a erros de interpretação e a factores de desejabilidade social; e a recolha de dados ser feita apenas na zona norte do país.

## **CAPÍTULO 3**

# **ESTUDO DE AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO PROGRAMA “FUTURO BUÉ!”: ESTUDO EMPÍRICO**

## **1 - Metodologia**

### **1.1 – Enquadramento do Estudo**

Neste capítulo é apresentado o enquadramento da importância deste estudo e das razões que nos levaram a optar por este tipo de investigação, seguida da apresentação dos objectivos e questões de investigação. Por último, é apresentada a caracterização dos participantes, a descrição das sessões, dos instrumentos, e o procedimento utilizado na análise dos dados. Em termos metodológicos optámos por realizar um estudo quantitativo e qualitativo, uma vez que os mesmos se complementam.

Para se saber se a intervenção está a ir de encontro ao que se espera ou necessita, é necessário que se faça uma avaliação rigorosa, no entanto, esta prática ainda é pouco utilizada. A avaliação de programas não foge a esta realidade e a avaliação de programas de orientação também não. Por esse motivo, foi difícil encontrar bibliografia sobre este tema. Mais difícil se tornou encontrar estudos que relatassem a avaliação do processo de intervenção de programas de orientação, nomeadamente, a análise das respostas dos participantes, aos instrumentos utilizados nas sessões de intervenção dos programas.

A avaliação poder-se-á definir como um processo global de planear, controlar e avaliar (medir) os resultados de um projecto, de modo sistemático. Envolve a determinação dos objectivos e requisitos do projecto de intervenção, o controlo contínuo do projecto e a avaliação dos seus resultados. A avaliação deverá ser repetitiva num processo cíclico, que leve ao melhoramento do projecto.

Por outro lado, e tal como ficou expresso anteriormente, a intervenção psicológica vocacional promove a exploração vocacional e diminui os níveis de indecisão dos alunos que estão na eminência de tomar uma decisão. Neste sentido, a intervenção no final do 9º ano é vista como muito adequada.

Apesar da escassez de investigações no nosso país, sobre esta temática, como vimos anteriormente, já existem alguns estudos de avaliação dos resultados da intervenção vocacional., nomeadamente ao nível da consulta psicológica vocacional (Faria & Taveira, 2006a; Faria & Taveira, 2006b; Faria & Taveira, 2006c).

Taveira (2002) sublinha que a consulta psicológica “ajuda à aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que permitem às pessoas desenvolver os

comportamentos necessários para lidar com transições ou para desenvolver uma identidade vocacional” (p.3).

O estudo, que a seguir se apresenta, é baseado no Programa “Futuro Bué!”, que se caracteriza por ser desenvolvido através de consulta psicológica vocacional em grupo, breve e estruturada, a partir de abordagem desenvolvimentista relacional, proposta por Taveira (2001, 2004).

No capítulo anterior foram referidos alguns dos resultados dos estudos já realizados com este programa. É de salientar que estes estudos indicam também a necessidade de se avaliar o processo de intervenção, ao longo das diversas sessões de consulta psicológica, no sentido de melhor compreender a importância a atribuir aos resultados deste estudo.

No seguimento desta constatação surgiu, então, este estudo, o qual pretende contribuir para o melhoramento do programa, partindo da avaliação do processo de intervenção, através da análise dos materiais produzidos pelos alunos durante o programa, e para dar pistas orientadoras para a formação profissionalizante dos psicólogos envolvidos nesta linha de investigação - acção sobre a metodologia “Futuro Bué!”. Estas são as razões pelas quais nos propomos desenvolver o presente estudo, no qual vamos analisar os materiais produzidos pelos alunos de um colégio do distrito do Porto, que frequentaram o Programa “Futuro Bué!”, no ano lectivo 2005/2006.

Apesar de, como foi dito anteriormente, a avaliação se poder fazer em qualquer momento do processo de intervenção, este estudo pretende avaliar o programa de intervenção (consulta psicológica em grupo, breve e estruturada) depois do mesmo ter sido aplicado, partindo das respostas que os participantes deram em cada um dos instrumentos utilizados no programa.

## **1. 2 - Objectivos e sua operacionalização**

Este é um estudo exploratório, que pretende avaliar o processo de intervenção vocacional de jovens.

### **Objectivos:**

1 – Caracterizar o processo de intervenção vocacional no Programa “Futuro Bué!”: perfil do aluno; estilos do aluno; evolução das decisões a tomar.



2 – Avaliar a pertinência, eficácia, adequação e impacto do Programa de Intervenção “Futuro Bué!” de acordo com os pressupostos teóricos

Estes objectivos, sustentados na literatura sobre avaliação de programas (Organização Mundial de Saúde, 1981; Hernández-Fernández & Martínez-Claves, 1996), serão operacionalizados em função dos seguintes parâmetros de análise:

1 – Análise e discussão da caracterização do processo de intervenção vocacional no Programa “Futuro Bué!”: perfil do aluno; estilos dos alunos; evolução das decisões a tomar.

2 – Avaliar a pertinência, eficácia, adequação e impacto do Programa de Intervenção “Futuro Bué!”.

I – Em que medida a intervenção, estruturada em 5 sessões, é pertinente para as expectativas dos jovens (pertinência de intervenção) a quem se dirige.

II- As actividades levadas a cabo contribuíram para a concretização dos objectivos do programa (eficácia).

III – Adequação dos métodos e instrumentos aos objectivos (adequação).

IV – Impacto.

### **1.3 - Instrumentos**

No presente estudo, foi avaliado o processo de intervenção vocacional para apoio à tomada de decisão de alunos do ensino básico, levado a cabo no Programa “Futuro Bué” (Taveira et al., 2002), discutido anteriormente neste trabalho.

Uma descrição mais detalhada dos diferentes objectivos, actividades e materiais do referido método de intervenção é apresentada através da Tabela 4.

**Tabela 4. Estrutura geral de actividades e materiais do Programa de Intervenção Psicológica Vocacional “Futuro Bué!”**

Sessões	Objectivos	Actividades e Materiais
<b>Sessão 1</b> <b>Divulgação do programa às famílias e escolas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sensibilizar os familiares para a necessidade de Intervenção Vocacional dos seus educandos e para o potencial do seu papel como facilitadores do desenvolvimento vocacional dos filhos.</li> <li>- Apresentar o racional e os objectivos gerais da intervenção.</li> <li>- Esclarecer dúvidas e desmistificar ideias e expectativas menos desejáveis sobre o processo de orientação vocacional dos filhos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação oral estruturada, pelo psicólogo/a, seguida de sessão aberta de perguntas e respostas.</li> <li>- Preenchimento da (11) <b>Ficha de “Pedido de Consulta”</b> – o encarregado de educação interessado em que o seu educando frequente as sessões, preenche esta ficha, a qual serve de inscrição no programa.</li> </ul>
<b>Sessão 2</b> <b>Administração do pré-teste e socialização com a intervenção</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administrar os instrumentos do pré-teste.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração dos instrumentos de avaliação CES (Stumpf, Colarelli, &amp; Hartman, 1983, adaptada para a população Portuguesa por Taveira (1997) e CDS (Osipow, Carney, Winer, Yamico e Koschier, 1976, adaptada para a população Portuguesa por Taveira, 1997).</li> </ul>
<b>Sessão 3</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Avaliar o papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos.</li> <li>- Avaliar a comunicação entre pais e filhos.</li> <li>- Avaliar a intervenção da família.</li> <li>- Avaliar os factores de influência parental.</li> <li>- Avaliar as expectativas dos pais relativamente ao futuro escolar e profissional dos seus filhos.</li> <li>- Avaliar as perspectivas de futuro dos filhos, na perspectiva dos pais.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevista semi-estruturada com quatro questões abertas: Considerando a vida escolar e o futuro profissional do seu filho: (i) De que fala com ele? Porquê?; (ii) O que faz ou tem feito com ele? Porquê? e; (iii) O que gostaria que ele concretizasse? Porquê?.</li> </ul>
<b>Sessão 4</b> <b>(1ª sessão com alunos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estabelecer uma relação de confiança entre o psicólogo e os alunos.</li> <li>- Avaliar as expectativas dos alunos face à intervenção.</li> <li>- Apresentar os objectivos gerais da intervenção.</li> <li>- Definir regras de funcionamento do grupo e estabelecer um contrato formal de participação.</li> <li>- Ajudar no processo de intervenção.</li> <li>- Avaliar o estatuto de tomada de decisão dos alunos</li> <li>- Analisar e disputar crenças irracionais em relação aos conceitos de carreira e de intervenção vocacional.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentação.</li> <li>- Elaboração pelos alunos da (12) <b>Ficha “Contrato”</b></li> <li>- Preenchimento individual e exploração em grupo da (13) <b>Ficha “A Minha Caracterização Pessoal”</b>.</li> </ul>

<b>Sessões (Cont.)</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Actividades e Materiais</b>
<b>Sessão 5 (2ª sessão com alunos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ajudar os alunos a:</li> <li>- Identificar o problema vocacional em questão;</li> <li>- Definir/redefinir a natureza do seu problema e objectivos vocacionais dos alunos;</li> <li>- Promover a sua consciência sobre a necessidade de decidir;</li> <li>- Esclarecer os alunos sobre os possíveis passos e implicações de um processo de tomada de decisão de carreira;</li> <li>- Promover o auto conhecimento dos alunos no que toca aos valores pessoais e culturais;</li> <li>- Avaliar a perspectiva temporal de futuro dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- (14) "A Minha Vida num Arco-Íris" (Super, 1990)</li> <li>- Preenchimento e discussão de um (15) "Inventário Pessoal de Valores" (Brown)</li> </ul>
<b>Sessão 6 (3ª sessão com alunos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover o auto conhecimento dos alunos, no que toca aos seus interesses, valores e competências;</li> <li>- Avaliar e apoiar os alunos na exploração dos seus pontos fortes e fracos;</li> <li>- Avaliar e apoiar os alunos na exploração das suas áreas de preferência e de rejeição;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Administração, cotação e interpretação do (16) "Self Directed Search" de Holland (1978, 1983)</li> </ul>
<b>Sessão 7 (4ª sessão com alunos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar oportunidades de formação e trabalho após o 9.º ano de escolaridade;</li> <li>- Criar um conjunto de hipóteses prováveis para cada aluno;</li> <li>- Ajudar a avaliar cada uma das hipóteses colocadas: vantagens e desvantagens;</li> <li>- Ajudar os alunos a identificar possíveis incongruências e zonas de conflito.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento da (17) Ficha "O Ensino Secundário e as Minhas Opções"</li> </ul>
<b>Sessão 8 (5ª sessão com alunos)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Integrar os conteúdos e processos abordados durante as sessões anteriores.</li> <li>- Aplicar o processo de tomada de decisão a esta situação concreta.</li> <li>- Tomar uma decisão acerca do percurso a seguir após o 9.º ano.</li> <li>- Definir um plano de carreira.</li> <li>- Ajudar os alunos a comprometerem-se com uma escolha.</li> <li>- Antecipar os passos necessários à concretização do plano.</li> <li>- Avaliar os resultados obtidos.</li> <li>- Finalizar o processo de consulta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Preenchimento da (18) Ficha "A minha decisão é:"</li> <li>- Simulação da matrícula no Ensino Secundário.</li> </ul>

<b>Sessões (Cont.)</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Actividades e Materiais</b>
<b>Sessão 9</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apresentar os resultados do programa aos familiares dos alunos.</li> <li>- Informar sobre o processo e esclarecer possíveis dúvidas.</li> <li>- Apoiar a comunicação e negociação entre filhos/pais, acerca das condições necessárias, à implementação da decisão.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Breve síntese pelo psicólogo do processo e resultados da intervenção.</li> <li>- Antecipação em conjunto (psicólogo, familiares e cliente) dos passos a seguir.</li> <li>- Preparação de actividades futuras de seguimento da intervenção.</li> </ul>
<b>Sessão 10</b>		
<b>Administração do pós-teste</b>	- Administrar os instrumentos do pós-teste.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>Administração dos instrumentos de avaliação CES (Stumpf, Colarelli, &amp; Hartman, 1983, adaptada para a população Portuguesa por Taveira (1997) e CDS (Osipow, Carney, Winer, Yanico e Koschier, 1976, adaptada para a população Portuguesa por Taveira, 1997).</i></li> </ul>

Tal como se pode verificar pela leitura da Tabela 4, ao longo do programa são desenvolvidas um total de 10 sessões, das quais, duas são com pais, uma de pré-teste, outra de pós-teste e 5 de trabalho directo com os alunos.

Ao longo dessas 5 sessões de trabalho directo, os participantes são convidados a realizar várias actividades, sendo que, para a execução da maioria dessas actividades se recorre a fichas de registo de informação e de trabalho individual ou em pequeno grupo. De referir que estes instrumentos fazem parte integrante do manual de apoio ao programa.

Foram objecto de análise da presente investigação 8 fichas de registo de informações e de trabalho individual ou em grupo. De seguida, serão descritos esses instrumentos, com referência à informação recolhida em cada um deles e à sessão em que são utilizados. Esta análise contribui para definir o perfil do aluno que frequenta o programa, os estilos do aluno, e a evolução das opções tomadas.

Os primeiros três instrumentos contribuem para se definir o perfil do aluno que frequenta o programa, ou seja ajudam a definir o estatuto da pessoa que vai tomar a decisão.

- (11) Ficha de “Pedido de Consulta” – esta é uma ficha que é preenchida pelos pais e que permite registar informação sobre os dados sócio-demográficos da família. Estes dados são utilizados na caracterização dos participantes.
- (12) Ficha “Contrato” – este instrumento permite registar quais os objectivos e interesses dos participantes pela intervenção (individuais e de grupo) (Fase Iniciar - 1ª sessão).
- (13) Ficha “A Minha Caracterização Pessoal” – permite registar informação sobre o que o aluno pensa ao nível do seu prosseguimento de estudo, notas e gosto pelas disciplinas, ocupação dos tempos livres, profissões que conhece e profissões que gosta (Fase Iniciar - 1ª sessão).

Através dos próximos três instrumentos, pretende-se analisar os estilos do aluno.

- (14) “A Minha Vida num Arco-Íris”, está baseada na teoria de Super (1990) e pretende ver quais os papéis que o aluno considera como aqueles que lhe ocupam mais tempo e quais os mais importantes (no passado, no presente e no futuro) (Fase Explorar - 2ª sessão).
- (15) “Inventário Pessoal de Valores”, com este inventário o aluno é levado a reflectir sobre alguns valores e sobre as implicações que têm na sua vida e no estilo de vida que pretende vir a ter (Fase Explorar - 2ª sessão).

- (I6) Questionário “Self Directed Search (SDS)” de Holland (1978, 1983), este questionário permite chegar ao código que define o tipo e padrão de personalidade do aluno. (Fase Explorar - 3ª sessão)

As últimas duas fichas servem para verificar a evolução das opções tomadas.

- (I7) Ficha “O Ensino Secundário e as Minhas Opções”, com esta ficha o aluno é levado a pensar sobre as opções existentes, a escolher algumas opções e a reflectir sobre os aspectos positivos e negativos de cada uma delas (Fase Comprometer - 4ª sessão).
- (I8) Ficha “A Minha Decisão é:”, esta ficha acaba por ser a síntese do trabalho realizado ao longo das sessões, e na qual o participante assinala a decisão que tomou (Fase Finalizar - 5ª sessão).

#### **1.4 - Participantes**

Os participantes são 57 adolescentes, sendo 32 raparigas (56,1%) e 25 rapazes (43,9%), com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos ( $M=14,07$  e  $DP=0,26$ ), a frequentar o 9º ano de escolaridade, num estabelecimento de ensino privado, na zona norte do país, e que solicitaram um pedido de ajuda vocacional ao Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano – Universidade do Minho, no ano lectivo de 2005/ 2006. Este grupo corresponde à população total de alunos de 9º ano daquela instituição.

Os alunos residem todos no distrito do Porto, distribuídos por várias localidades, com uma maioria a residir nos concelhos de Santo Tirso (mais de 50%) e Trofa (cerca de 14%).

No grupo das raparigas, as idades variam entre os 14 e os 15 anos ( $M=14,03$  e  $DP=0,18$ ). No grupo dos rapazes, a idade também varia entre os 14 e os 15 anos ( $M=14,12$  e  $DP=0,33$ ). Na distribuição da amostra total ( $M=14,07$  e  $DP=0,26$ ), verifica-

se que a maior percentagem de participantes tem 14 anos (N=53 e %=93,0), existindo apenas 1 rapariga e 3 rapazes com 15 anos.

No que respeita ao estatuto sócio-económico da família de origem, verifica-se que a idade das mães dos estudantes está distribuída entre os 35 e os 54 anos, e a dos pais entre os 35 e os 55 anos, sendo a idade de 43 anos a mais frequente em ambos os sexos (14%). Ao ser analisada a situação de cada aluno, verifica-se que: 37 pais são mais velhos que as mães (64,9%); 9 mães são mais velhas que os pais (15,8%); e 6 pais e mães têm a mesma idade (10,5%).

Dos 49 alunos com registo de informação referente à escolaridade dos pais, verifica-se que o nível de escolaridade das mães está entre o 4º ano e o curso superior, e o dos pais entre o 6º ano e o curso superior (conforme quadro 2). Em ambos os casos, verifica-se que o nível de escolaridade mais frequente é nível de ensino superior (14 mães – 28,6% e 16 pais – 30,6%) e que apenas 5 mães (10,2%) e 5 pais (10,2%) têm menos do que o 9º ano de escolaridade. Em 27 casos, a mãe e o pai têm o mesmo nível de escolaridade. Em 11 casos, a mãe tem mais escolaridade que o pai. E, nos restantes 11 casos, o pai tem mais escolaridade que a mãe.

**Quadro 1 - Distribuição dos participantes pelas habilitações da mãe e do pai (N=49M; N=49P)**

Habilitações	Mãe		Pai		Total	
	N	%	N	%	N	%
Curso Superior	14	28,6	16	30,6	30	29,6
Ensino Secundário	10	20,4	13	26,5	23	23,5
3º Ciclo	20	40,8	15	30,6	35	35,7
2º Ciclo	3	6,1	5	10,2	8	8,2
1º Ciclo	2	4,1	0	0	2	2,5
<b>Total</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>49</b>	<b>100</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

A distribuição da amostra pelas profissões da mãe (M) e do pai (P) é apresentada no Quadro 3. Para a organização desta informação foram utilizados os nove grupos da Classificação Nacional de Profissões (Instituto de Emprego e Formação Profissional, 1994). Foram também introduzidos os grupos 10 – doméstico e o 11 – desempregado, tendo em conta a análise dos dados recolhidos

**Quadro 2 - Distribuição dos participantes pela Profissão da mãe e do pai (N =55M; N=56P)**

Grupos de Profissões (CNP)	Mães		Pais		Total	
	N	%	N	%	N	%
1 - Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas	5	9,1	20	35,7	25	22,5
2 - Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	14	25,5	13	23,2	27	24,3
3 - Técnicos e profissionais de Nível Intermédio	5	9,1	3	5,4	8	7,2
4 - Pessoal Administrativo e Similares	8	14,6	1	1,8	9	8,1
5 - Pessoal dos Serviços e Vendedores	12	21,8	14	25,0	26	23,4
6 - Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas	0	0	0	0	0	0
7 - Operários, Artífices e Trabalhadores Similares	3	5,5	3	5,4	6	5,4
8 - Operadores de Instalações e Máquinas e Trabalhadores da Montagem	0	0	1	1,8	1	0,9
9 - Trabalhadores Não Qualificados	0	0	1	1,8	1	0,9
10 - Doméstico	4	7,3	0	0	4	3,6
11 - Desempregado	4	7,3	0	0	4	3,6
<b>Total</b>	<b>55</b>	<b>100,0</b>	<b>56</b>	<b>100,0</b>	<b>111</b>	<b>100,0</b>

Mães a exercer profissões do grupo 2 “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, são 14 (24,6%); seguem-se as do grupo 5 “Pessoal dos Serviços e Vendedores”, que são 14 (21,1%). Só entre as mães, se encontra o grupo 10 “Doméstico” e o grupo 11 “Desempregado”, com 4 mães cada (7,3%).

Pais a exercer profissões do grupo 1 – “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”, são 20 (35,1%); seguem-se os do grupo 5 “Pessoal dos Serviços e Vendedores”, que são 14 (24,6%).

Em termos gerais verifica-se que a maioria das mães e dos pais, num total de 27 (24,3%) se encontram no grupo 2 “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, seguido de 26 do grupo 5 “Pessoal dos Serviços e Vendas” (23,4%) e de



25 do grupo 1 “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas” (22,5%).

Constata-se que nenhuma mãe e nenhum pai exercem profissões relacionadas com o grupo 6 “Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas”.

Ao comparar a formação das mães e dos pais com as profissões, verifica-se que das mães e dos pais que apresentam profissões do grupo 1 “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”, apenas 5 pais têm formação superior, existindo mesmo uma mãe, apenas com o 4º ano.

Ao comparar as profissões da mãe e do pai de cada aluno, verificam-se: 5 situações em que a mãe e o pai se encontraram no grupo 1 “Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresas”; as 20 mães restantes de filhos cujos pais são do grupo 1 estão distribuídas pelos vários grupos; em 10 casos verifica-se que ambos são do grupo 2 “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas” e em 7, ambos são do grupo 5 “Pessoal dos Serviços e Vendedores”.

Relativamente ao número de irmãos, como se pode verificar através do Quadro 4, o mais frequente é existir um irmão (58,9%), não existindo nenhum aluno com mais de 3 irmãos.

### **Quadro 3 - Distribuição dos participantes em função do número de irmãos (N=56)**

Irmãos	N	%
0	11	19,6
1	33	58,9
2	10	17,9
3	2	3,6
Total	56	100,0

A distribuição dos irmãos, por género, é a seguinte: 34 rapazes (57,6%) e 25 raparigas (42,4%). A sua idade varia entre os 2 e os 27 anos, sendo a mais frequente 9 anos (18,2%). A escolaridade dos irmãos vai do Pré-escolar até à Licenciatura, sendo a mais frequente o 4º ano (os 18,2% que têm 9 anos) e o 12º ano (18,2%). Pode-se constatar que nenhum dos irmãos abandonou a escola antes do 9º ano e que os que têm mais de 15 anos continuaram a estudar para além do 9º ano.

Este grupo é caracterizado por ter um estatuto sócio-demográfico médio-alto. Esta nossa afirmação é baseada no nível de escolaridade e no tipo de profissão dos Pais.

Cerca de 47% dos Pais têm profissões que se enquadram na categoria dos Quadros Superiores ou dos Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas, o que quer dizer que têm profissões com um estatuto médio-alto. Comparando o nível de escolaridade dos pais, dos alunos da nossa amostra, com o que foi apresentado pelo resto da população portuguesa, nos Censos de 2001 (Instituto Nacional de Estatística, 2002), verifica-se que a nossa amostra apresenta níveis de escolaridade mais elevados (Quadro 4).

**Quadro 4 – Habilitações escolares dos Pais dos participantes e da População Portuguesa**

<i>Habilitações</i>	Pais	População Portuguesa
	%	%
1º Ciclo	2,5	37,8
2º Ciclo	8,2	18,8
3º Ciclo	35,7	18,7
Ensino Secundário	23,5	15
Ensino Superior	29,6	8,9

Em Portugal, cerca de 15 a 17 mil estudantes abandonam a escola sem concluir o 9º ano (Portal da Educação, 2006) e esse abandono verifica-se, normalmente, quando os alunos têm no seu percurso anterior, uma sucessão de reprovações. Sentem-se falhados e pretendem afastar-se do ensino. O factor económico também influencia muitas vezes essa situação. No nosso estudo existem apenas 4 alunos com 15 anos, não existindo grande desfasamento, entre os vários elementos destas duas turmas.

Para Saavedra (2001) se os Pais tiverem poucas habilitações, aumenta o risco de abandono escolar precoce e baixa a expectativa dos alunos atingirem, em adultos, um status social mais elevado. Lee e Ip (2003), como já indicámos anteriormente, também referem que a pertença a famílias com baixo estatuto sócio-económico, baixo nível educativo e profissional que não demonstrem interesse pela vida académica do jovem e com irmãos que também abandonaram a escola, contribuem para que o aluno abandone a escola rapidamente.

Em síntese, constata-se que o contexto, em que os participantes deste estudo estão inseridos, é favorável a que apresentem uma boa relação com a escola, que lhes permitirá ter expectativas académicas e profissionais elevadas.

## **1.5 – Procedimento**

A escola contactou o Serviço de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano (S.C.P.D.H.), da Universidade do Minho, no sentido de lhe solicitar uma intervenção junto dos seus alunos de 9º Ano, através da consulta psicológica vocacional.

O S.C.P.D.H. avaliou a necessidade urgente do pedido de ajuda e da impossibilidade da escola, colocar ela própria, um serviço a funcionar. Foi avaliada a história da intervenção vocacional na escola e o espaço (condições físicas para realizar os serviços).

De seguida, foi pedida a colaboração dos Directores de Turma e avaliada a existência de actividades nesta área de intervenção, tendo-se chegado à conclusão que havia. Posteriormente, foi dada formação, em relação ao programa, aos Directores de Turma e a outros professores interessados, nomeadamente aos que estavam a leccionar a Área de Projecto, na qual se estavam a desenvolver actividades relacionadas com os temas tratados no programa. Foi preparada a ida dos pais à escola e marcado o dia para a realização da sessão de divulgação do programa às famílias e à escola.

O programa de intervenção vocacional decorreu de Fevereiro a Maio de 2006, tendo os 57 alunos sido distribuídos por 7 grupos, como se pode observar no Quadro 6, (dois grupos com 10 alunos; um com 9 e quatro com 7). Na constituição dos grupos, procurou-se equilibrar, dentro do possível, a presença de rapazes e raparigas, respeitando a escolha de horário feito por eles. Pode observar-se que há mais raparigas que rapazes, o que leva, a que na maior parte dos grupos, sejam elas que estão em maioria.

Em relação à idade, não existem grandes discrepâncias: três grupos (3, 4 e 5) são constituídos só com alunos de 14 anos; os restantes 4 grupos (1, 2, 6 e 7) para além dos alunos de 14 anos, cada um deles tem um aluno de 15 anos. Os alunos, que formam os grupos, são todos da mesma turma, com excepção de uma aluna da turma A, que esteve num grupo da turma B.

**Quadro 5 - Distribuição dos grupos de intervenção em função do género, idade e Psicóloga (N=57)**

Grupo	N	Rg	Rz	Idade		Psicóloga	
				M	DP	A	B
1	10	5	5	14,10	0,32	X	X
2	7	4	3	14,14	0,38	X	
3	7	4	3	14,00	0,00		X
4	9	4	5	14,00	0,00	X	
5	10	7	3	14,00	0,00		X
6	7	4	3	14,14	0,38	X	
7	7	4	3	14,14	0,38		X
<b>Total</b>	<b>57</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>14,07</b>	<b>0,26</b>	<b>4</b>	<b>4</b>

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; M – Média; DP – Desvio-Padrão

O programa foi levado a cabo por duas licenciadas em Psicologia, com pré-especialização em Psicologia Escolar e da Educação e a frequentarem o 1º ano do programa de Doutoramento em Psicologia Vocacional na Universidade do Minho. Uma das Psicólogas tinha experiência prévia de aplicação do programa (Psicóloga B) e a outra não (Psicóloga A). Esta última, esteve como observadora participante nas sessões do primeiro grupo.

São efectuados registos de cada sessão e cada participante possui um dossier no qual arquiva os materiais produzidos em cada sessão.

Neste estudo, tal como em qualquer trabalho de investigação, foram tidas em conta as questões éticas, nomeadamente, na utilização dos materiais produzidos pelos participantes foi assegurada a confidencialidade e o anonimato.

Este estudo avalia o processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!”. Esta avaliação foi realizada através da análise das respostas que os participantes deram aos instrumentos do programa.

Como já foi referido anteriormente, os instrumentos analisados foram: (I1) Ficha de “Pedido de Consulta”; (I2) Ficha “Contrato”; (I3) Ficha “A Minha Caracterização Pessoal”; (I4) “A Minha Vida num Arco-Iris”; (I5) “Inventário Pessoal de Valores”; (I6) Questionário “Self Directed Search”; (I7) Ficha “O Ensino Secundário e as Minhas Opções”; e (I8) Ficha “A Minha Decisão é:”.

No tratamento de dados recorreu-se à construção de uma base de dados e à análise estatística, com recurso ao programa informático SPSS (*Statistic Package for social Sciences*) versão 14, recorrendo à análise descritiva dos resultados. Para o tratamento de algumas questões foi necessário recorrer à análise de conteúdo, a qual foi baseada nas orientações de Bardin (2004).

Bardin (2004) define análise de conteúdo como “um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) e conhecimentos relativos às condições de produção/ recepção (variáveis inferidas) desta mensagem” (p. 37).

De acordo com Bardin (2004) a análise de conteúdo pode abranger as seguintes fases: pré-análise, exploração do material, tratamento dos resultados e interpretação.

A fase de pré-análise permitiu o conhecimento das respostas dos participantes. Na segunda fase, exploração de material, foram definidas as unidades de contexto e registo, a codificação e a categorização. Assim, foi necessário codificar o material, de forma a transformar os dados brutos do texto na representação do seu conteúdo. A organização da codificação compreendeu o recorte (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) a categorização (escolha das categorias) e os conceitos teóricos mais gerais que sustentam a análise.

Foram tomadas como unidades de contexto a totalidade das respostas dadas pelos participantes, uma vez que as respostas eram bastante concisas e continham a informação relacionada com o objecto de pesquisa. As unidades de registo surgiram do recorte das partes mais significativas das respostas dos participantes, ou seja, dos núcleos de sentido. Cada unidade de registo foi agrupada segundo a sua proximidade com os assuntos abordados, fazendo surgir as categorias de análise.

As categorias reuniram os grupos de unidades de registos com o mesmo “núcleo de sentido”. Os diferentes núcleos de sentido encontrados nas respostas dos participantes foram identificados e, a partir daí, foram organizadas categorias para agrupar as respostas que tinham os mesmos núcleos de sentido. Depois, as categorias foram reunidas de acordo com a pergunta formulada, de tal forma que, na análise dos resultados, fosse possível identificar a tendência geral predominante dos sujeitos.

Como regra de enumeração, foi utilizada a frequência, representada pelo número

de vezes que determinada ideia aparece. Quanto maior a frequência da sua aparição, maior a sua influência no resultado da análise, considerando-se que todos os itens tinham o mesmo valor.

Nesta análise de conteúdo que desenvolvemos, optámos por fazer análise temática. Segundo Bardin (2004) esta análise é rápida, eficaz e aplicável ao discurso directo. O tema “é uma unidade de significado que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo certos critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.99).

Para a terceira e quarta fase, tratamento e interpretação dos resultados, a frequência absoluta foi convertida em frequência relativa, expressa em percentagem de respostas de uma categoria em relação ao total de respostas avaliadas. A frequência do aparecimento das respostas em cada categoria foi convertida em percentagem, evitando-se dessa forma, distorções na interpretação dos resultados. É importante destacar também, que a quantificação do número de respostas foi uma opção adoptada com a finalidade de assegurar uma melhor representatividade às “ideias” identificadas.

Em resumo, a análise de resultados foi organizada em dois momentos: um primeiro momento de análise descritiva dos resultados (baseada essencialmente na análise de frequências absolutas e relativas, sendo alguns desses resultado da análise de conteúdo de algumas questões) e num segundo momento de discussão dos resultados, o que implicou a análise conjunta de diversos momentos de análise descritiva.

## **2 – Análise Descritiva dos Resultados**

Iremos de seguida fazer a análise descritiva dos resultados, seguindo o modelo de processo de consulta psicológica desenvolvido por Taveira (2001b). Partindo de cada uma das fases do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!” (Iniciar, Explorar, Comprometer e Finalizar), já exposto anteriormente, vamos apresentar os resultados das análises da informação produzida em cada momento principal do processo de intervenção. De referir que algumas das actividades não se podem considerar estanques, isto é, podem tocar mais de uma das fases, no entanto, foram colocadas na fase que se considerou dominante.

### **2.1 – Fase Iniciar**

Em seguida, apresentam-se os resultados principais da análise da informação produzida pelos participantes do estudo, ao longo da primeira fase de intervenção do programa “Futuro Bué!”. Esta primeira fase do processo inclui a primeira sessão, tendo recaído a análise sobre duas fichas: (I2) – Ficha “Contrato”, (I3) – Ficha “A Minha Caracterização Pessoal”.

A informação registada no I2, enquanto actividade pertencente à sessão 1, destina-se a avaliar os objectivos e interesses dos participantes pela intervenção (individuais e de grupo). A informação registada no I3, enquanto actividade, também, pertencente à sessão 1, destina-se a avaliar o estatuto (inicial) de decisão dos alunos. Através deste instrumento o participante é levado a processar informação acerca de si próprio e acerca do meio que o rodeia, no sentido de resolver os seus problemas vocacionais (Peterson et al, 1991), ou seja, a fazer um auto-diagnóstico de aspectos que se relacionam com o problema a resolver (no final do 9ºano, no seu papel de estudante vai ser levado a tomar uma decisão).

De seguida, será feita a análise descritiva dos resultados relativos a estes dois instrumentos.

### 2.1.1 – Definição individual de objectivos e interesses pela intervenção

Na primeira parte do I2, os participantes são convidados a reflectir e escrever quais as razões que os levaram a inscrever-se no Programa “Futuro Bué!”.

Esta questão foi analisada através de análise de conteúdo. Esta análise seguiu os parâmetros utilizados por Bardin (2004), referidos anteriormente, e como tal seguiu as etapas: pré-analítica, exploratória e de tratamento e interpretação de dados obtidos na pesquisa.

Na fase pré-analítica, após a organização das respostas, foi feita uma leitura mais cuidada das respostas dos participantes, de forma a encontrar as ideias significativas.

Na fase de exploração do material, os dados brutos foram tratados, tendo sido criadas para cada participante, a unidade de contexto e as unidades de registo. Através das unidades de registo foram criadas as categorias, sub-categorias e feita a codificação.

Foram encontradas três categorias: a categoria conhecimento, a categoria escolha/ decisão e a categoria experiências novas. Só esta última categoria não inclui sub-categorias.

A categoria conhecimento inclui conteúdos relacionados com 4 sub-categorias: conhecimento orientado para o self; alcançar conhecimento; aprofundar conhecimento; esclarecer dúvidas.

Na sub-categoria conhecimento orientado para o self, estão incluídos conteúdos relacionados com o pedido de ajuda para se conhecer, para aprofundar o conhecimento que já possui sobre si, e para se conhecer numa perspectiva de futuro. Apenas para ilustrar, um exemplo deste último, é a resposta do participante 9 que diz “o meu objectivo principal, neste programa, é saber aquilo que eu quero ser no futuro”.

Na sub-categoria alcançar conhecimento, estão incluídos conteúdos relacionados com ter conhecimento sobre profissões, cursos, disciplinas, escolas. Nesta sub-categoria estão também incluídos conteúdos não especificados, que são aqueles em que o participante refere apenas, que quer obter informação.

Na sub-categoria aprofundar conhecimentos, estão incluídos conteúdos relacionados com querer saber mais sobre profissões, cursos e disciplinas.

Na sub-categoria esclarecer dúvidas, estão incluídos conteúdos relacionados com cursos, profissões, e não especificadas. Nesta última, os participantes referem apenas que pretendem esclarecer dúvidas.



A categoria escolha/decisão inclui conteúdos relacionados com 2 sub-categorias: escolha e decisão.

Na sub-categoria escolha, são incluídos conteúdos relacionados com o pedido de ajuda na escolha. Na sub-categoria decisão, são incluídos conteúdos relacionados com o pedido de ajuda na decisão.

Por último foi criada a categoria experiências novas, a qual é referida apenas por uma participante.

De seguida é apresentado o quadro 7, para o qual foram transcritos os registos dos objectivos individuais, na intervenção de dois participantes. Esta transcrição serve apenas para ilustrar como foram tratados os dados desta questão, podendo a totalidade das respostas dadas pelos participantes e a respectiva codificação serem consultadas em anexo (Quadro A2).

#### **Quadro 6 - Registo dos objectivos individuais na intervenção, de dois participantes.**

Participantes	Unidade de contexto	Unidades de registo	Codificação
18	Poder obter <u>mais informação das carreiras profissionais que possa seguir</u> ou escolher no meu futuro.	... Mais informação das carreiras profissionais que posso seguir...	I - C - i = 1
45	Receber <u>mais informações acerca do curso que quero seguir/ conhecer algumas escolas e universidades ligadas ao curso que quero seguir.</u>	Mais informações acerca do curso que quero seguir... ...conhecer algumas escolas e universidades ligadas ao curso que quero seguir	I - B - g = 1 I - C - j = 1

Optámos por apresentar também o quadro 8, o qual serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante da categorização dos objectivos, com a indicação dos participantes que se referiram a ela, podendo a totalidade das categorias ser consultada em anexo (Quadro A3).

**Quadro 7. Exemplo da Categorização dos objectivos dos participantes (N=56)**

Categoria		Sub-categorias		Participantes	Codificação
II	- Escolha/ Decisão	E) Escolha	p) Ajudar na escolha	p) 2; 3; 4; 7; 13; 16; 20; 25; 28; 37; 43; 47; 50; 56; 57  5F+10M=15	II = 25 (12F; 13M)  E = 15 (5F; 10M)
		F) Decisão	q) Ajudar na decisão	q) 4; 8; 12; 17; 26; 29; 30; 33; 54; 55  7F+3M=10	F = 10 (7F; 3M)

Na fase de tratamento e interpretação dos dados, as frequências absolutas foram convertidas em frequência relativa, expressa em percentagem de respostas de uma categoria, em relação ao total de respostas avaliadas.

Por se entender que seria interessante analisar se existiam diferenças entre géneros, a indicação da frequência por género está assinalada (Quadro A3). Segue-se um quadro síntese com a análise das frequências absolutas e relativas das categorias e sub-categorias (Quadro 8) dos objectivos individuais, em função do género e também do total de participantes.

**Quadro 8. Objectivos individuais na intervenção, em função do género e para o total dos participantes (N=56)**

Categorias	Sub-categorias	Rg		Rz		Total	
		N	%	N	%	N	%
I – Conhecimento		45	77,59	27	67,5	72	73,47
	A - Conhecimento orientado para o self	9	15,3	8	20,0	17	17,35
	B - Alcançar conhecimento	16	27,1	8	20,0	24	24,49
	C - Aprofundar conhecimento	11	18,6	4	10,0	15	15,31
	D - Esclarecer dúvidas	9	15,3	7	17,5	16	16,33
II – Escolha/ Decisão		12	20,69	13	32,5	25	25,51
	E – Escolha	5	8,5	10	25,0	15	15,31
	F – Decisão	7	11,9	3	7,5	10	10,20
III – Experiências novas		1	1,72	0	0	1	1,02
<b>Total</b>		59	100	40	100	99	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

Através da análise destes resultados, verifica-se que a concepção de intervenção vocacional dos participantes vai muito no sentido de obter conhecimento. O conhecimento é a categoria mais referenciada, com 45 raparigas (77,59%), 27 rapazes (67,5%), num total de 72 (73,47%). Segue-se a categoria Escolha/Decisão, com 12 raparigas (20,69%) e 13 rapazes (32,5%), num total de 25 (25,51%).

Através da análise das sub-categorias verificam-se diferenças entre raparigas e rapazes. A sub-categoria alcançar conhecimento é a mais referenciada pelas raparigas com 16 ocorrências, enquanto que a sub-categoria escolha é a mais referenciada pelos rapazes com 10 ocorrências.

De referir que só 1 participante apresenta objectivos que denotam crenças erradas “Definir qual das minhas vocações vou seguir”, mesmo assim poderemos pensar que o aluno se expressou mal, por não dominar os termos desta área; 2 participantes limitaram-se a colocar o nome da profissão que querem seguir; e 1 refere apenas “experiências novas”, não dando pistas sobre o nível de intervenção que espera, parece ir à descoberta, à espera que o surpreendam.

Através da comparação entre os objectivos assinalados pelos participantes e pelo programa, verifica-se que: a categoria escolha/decisão é considerada, tanto pelos participantes como pelo programa; existem aspectos do programa e dos temas que não são referenciados pelos alunos, nomeadamente, a questão dos papéis desenvolvidos; e os participantes, parece que dão maior ênfase à questão de obter conhecimentos sobre as profissões, cursos, disciplinas e escolas, do que ao programa.

### **2.1.2 – Definição grupal dos objectivos e interesses pela intervenção**

Na segunda parte da (I2), o grupo de participantes é convidado a nomear as regras que considere importantes para o bom funcionamento do grupo. Por essa razão, e tendo em conta que existiam 7 grupos de intervenção, existem 7 conjuntos de regras para analisar.

Tal como na questão anterior, nesta, também se fez análise de conteúdo, seguindo os parâmetros utilizados por Bardin (2004) e como tal seguiu as etapas: pré-analítica, exploratória e de tratamento e interpretação de dados.

Após a etapa pré-analítica verificou-se que apesar de no contrato estarem espaços correspondentes a 6 regras, apenas 4 grupos preencheram todos os espaços.

Verificou-se também, que as regras assinaladas se podem enquadrar em três categorias: Horário, onde se incluem conteúdos relativos ao cumprimento dos horários das sessões; Princípios e Valores, onde se incluem conteúdos, tais como a confidencialidade, o respeito, o empenho/ interesse, a responsabilidade/ bom comportamento e a sinceridade; Regras Comportamentais, onde se incluem conteúdos relacionados com comportamentos que os participantes devem ter para que o grupo funcione correctamente, como por exemplo, falar um de cada vez, ajudar os membros do grupo, saber ouvir, trabalhar em equipa. As unidades de contexto, as unidades de registo e as codificações de cada grupo podem ser consultadas em anexo (Quadro A4). A síntese das respostas de cada grupo, por categoria, pode também ser consultada em anexo (Quadro A5).

No quadro 9 estão as frequências absolutas de cada grupo, por categoria, e as frequências absolutas e relativas do total dos grupos. Através da análise deste quadro, verifica-se que todos os grupos são sensíveis às questões do cumprimento dos horários; que nem todos assinalam regras relacionadas com os princípios e valores, havendo por outro lado, um grupo que valoriza muito estas questões; as regras comportamentais são as mais referenciadas pela generalidade dos grupos. Analisando a totalidade das regras assinaladas, verifica-se que: 22,22 % se relacionam com os horários; 27,78 se relacionam com os princípios e valores; e que 50% se relacionam com as regras comportamentais.

**Quadro 9 – Análise das frequências absolutas das regras em função do grupo (N=7)**

Regras	Grupos							Total	%
	1	2	3	4	5	6	7		
	N	N	N	N	N	N	N	N	N
I – Horário	2	1	1	1	1	1	1	8	22,22
II – Princípios e Valores	0	1	0	2	1	4	2	10	27,78
III – Regras Comportamentais	4	4	2	3	2	1	2	18	50
Total	6	6	3	6	4	6	5	36	100

Relativamente ao tipo de regras (anexo, Quadro A4 e A5), o cumprimento do horário foi escolhido por todos os grupos. De realçar que 5 dos 7 grupos referiram que este se deve cumprir à entrada e à saída.

A confidencialidade apareceu em todos os grupos em que a psicóloga B estava sozinha, aparecendo também num grupo da psicóloga A. Este facto não parece ser motivo suficiente para se pensar, que as regras poderiam ser influenciadas por elas.

Após a análise destas regras, chegou-se à conclusão que os conteúdos tratados andavam à volta destas três categorias, levando-nos a reflectir sobre a pertinência de se construir uma grelha, para ser apresentada futuramente aos participantes, nesta actividade.

### **2.1.3 – Exploração / avaliação inicial, das condições para a tomada de decisão.**

Como já foi referido esta actividade pretende avaliar o estatuto (inicial) de decisão do aluno. Para que isso aconteça solicita-se ao participante que processe informação referente às suas aspirações escolares, às disciplinas, às actividades de tempo livre e às profissões.

#### ***2.1.3.1 - Aspirações escolares dos alunos***

Partindo de três frases incompletas (Q1 - Quando terminar o 9º ano tenciono...; Q2 - Se pudesse estudava até...; Q3 - Tendo em conta o que conheço de mim próprio/a e as possibilidades que tenho, acho que vou estudar...), o participante é levado a processar a informação sobre quais as suas aspirações escolares para o futuro.

No que respeita à análise destas questões verificou-se que dos 56 participantes com respostas válidas, 55 querem prosseguir estudos no ensino superior, com apenas 1 a referir que quer ir trabalhar (Quadro 10).

**Quadro 10 - Aspirações escolares e expectativas de resultado (diagnóstico de tomada de decisão), em função do gênero (N=56)**

		Quando terminar o 9º ano tenciono...													
		Continuar a estudar						Trabalhar							
		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt			
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Mas se pudesse estudava até...	9º Ano	1	3,13	0	0	1	1,79	0	0	1	4,17	1	1,79	2	3,51
	12º Ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Curso Superior	28	87,5	20	83,33	48	85,71	0	0	0	0	0	0	48	85,71
	Pela vida fora	3	9,38	3	12,5	6	10,71	0	0	0	0	0	0	6	10,71
	Total	32	100	23	95,83	55	98,21	0	0	0	0	1	1,79	56	100
Acho que vou estudar até...	9º Ano	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	12º Ano	0	0	1	4,17	1	1,79	0	0	0	0	1	1,79	2	3,57
	Curso Superior	29	90,63	19	79,17	48	85,71	0	0	0	0	0	0	48	85,71
	Pela vida fora	3	9,38	3	12,5	6	10,71	0	0	0	0	0	0	6	10,71
	Total	32	100	23	95,83	55	98,21	0	0	0	0	1	1,79	56	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

Quanto à primeira questão (Q1) “Quando terminar o 9º ano tenciono...” todos os participantes, com exceção de 1, responderam que era sua intenção continuar a estudar. Trata-se de um rapaz com 15 anos cuja mãe (40 anos), tem o 9º ano e é empregada de balcão, e o pai (46 anos) tem o 12º ano e é comerciante.

Quanto à segunda questão (Q2) “Se pudesse estudava até...” todos os alunos, com exceção de 2, responderam que era sua intenção continuar a estudar, havendo 6 alunos (3 rapazes e 3 raparigas – todos de 14 anos) que pretendem estudar pela vida fora (10,53%). Relativamente à escolaridade dos pais destes 6 alunos, 3 deles têm o pai e a mãe com curso superior e 3 têm os pais entre o 9º e o ensino superior. De referir, também, que 1 dos 2 participantes, que se pudesse ficava pelo 9º ano, é o que tencionava ir trabalhar.

Na terceira questão (Q3) “Tendo em conta o que conheço de mim próprio/a e as possibilidades que tenho, acho que vou estudar...” todos os alunos declararam que pensam estudar, pelo menos, até ao 12º ano. Apenas 2 rapazes de 15 anos pensam ficar pelo 12º ano, todos os outros pensam continuar a estudar, e os 6 que tencionavam estudar pela vida fora, continuaram a manifestar esta intenção (10,53%). Nenhum participante mostrou intenção de ficar pelo 9º ano. Dos 2 alunos que achavam que ficavam pelo 12º, 1 é o que já tinha mostrado vontade de ir trabalhar, e o outro tem 1 irmão (22 anos) que ficou pelo 9º ano e os pais pelo 6º ano. Podemos apontar para a possibilidade de as expectativas mais baixas deste aluno, em relação aos seus colegas, estarem associadas ao seu enquadramento e expectativas familiares.

Fazendo uma análise do grupo, constata-se que 47 participantes (84,21%) têm aspirações de fazer um curso superior e acham que têm condições para isso. A juntar-se a esses participantes estão mais 6 (10,5%) que têm aspirações e acham que vão estudar pela vida fora. Tendo em conta, o que conhece de si, só um aluno (1,75%) acha que vai até ao 12º, embora gostasse de tirar um curso superior, e um outro (1,75%) acha que vai tirar um curso superior mas preferia ficar pelo 9º ano. Por último, um aluno (1,75%) que tem intenção de ir trabalhar e que apesar de ser sua intenção ficar pelo 9º ano, acha que vai até ao 12º ano.

Através da análise destas respostas verifica-se que este é um grupo com aspirações elevadas, tendo 54 participantes (96,42 %) com intenção de tirar, pelo menos, um curso superior, e os restantes 2 participantes (3,57%) tirar o 12º Ano.

### ***2.1.3.2 - Disciplinas: notas e interesses***

Estes dados foram pedidos através do preenchimento de um quadro que os participantes completaram, colocando a nota que tiveram ao longo dos últimos três anos, nas várias disciplinas e qual a sua relação com essa disciplina (gosta; é indiferente; não gosta). De referir que este quadro não contemplava as disciplinas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e de Educação Moral, e as Áreas Curriculares Não Disciplinares. Alguns participantes mostraram dificuldade em se lembrar das notas que tiveram em algumas disciplinas, em alguns dos anos, não preenchendo esse espaço.

As sessões do programa tiveram início para 3 grupos no 2º período e para 4 no 3º período, por esse facto as notas que aparecem de 9º ano são referentes ao período anterior, ao que o aluno estava a frequentar as sessões.

Relativamente às notas das várias disciplinas (Quadro 11) verifica-se que na maioria existe uma variação entre o nível 2 e o nível 5.

A Geografia de 7º ano é a disciplina que apresenta médias mais altas (raparigas M=4,56; rapazes M=4,50; total M=4,53), A Educação Tecnológica de 7º ano nos rapazes também tem M=4,5. A Língua Portuguesa 7º ano é a disciplina que apresenta médias mais baixas (raparigas M=3,25; rapazes M=2,88; total M=3,09).

Com excepção da disciplina de Língua Portuguesa de 9º ano, nos rapazes (M=2,88), todas as outras têm média positiva.

A disciplina que apresenta desvio-padrão mais pequeno é Educação Tecnológica total de 8º Ano com DP=0,51, seguido de Educação Tecnológica das raparigas de 8º ano com DP=0,53. A disciplina que apresenta maior desvio-padrão é o Inglês dos rapazes de 7º ano com DP=1,12, seguido do desvio padrão de Inglês das raparigas e do total de 7º ano com DP=1,11.

**Quadro 11. Análise das Notas das disciplinas, em função do género (M, DP, Min, Max) (N=57)**

D	A	N	Rg				Rz				Tt					
			M	DP	Min	Mx	N	M	DP	Min	Mx	N	M	DP	Min	Mx
P	7º	32	3,90	0,86	2	5	24	3,62	0,77	3	5	56	3,78	0,82	2	5
	8º	32	3,56	0,84	2	5	25	3,56	0,72	3	5	57	3,56	0,78	2	5
	9º	32	3,25	0,72	2	5	25	2,88	0,72	2	4	57	3,09	0,74	2	5
I	7º	32	3,94	1,10	2	5	24	3,71	1,12	2	5	56	3,84	1,11	2	5
	8º	32	4,06	1,07	2	5	25	3,76	1,05	2	5	57	3,93	1,07	2	5
	9º	32	3,84	1,05	2	5	25	3,40	1,08	2	5	57	3,65	1,08	2	5
F	7º	31	4,32	0,75	3	5	24	4,08	0,88	3	5	55	4,22	0,81	3	5
	8º	31	4,26	0,77	3	5	25	3,88	0,83	3	5	56	4,09	0,81	3	5
	9º	32	3,69	0,64	3	5	25	3,56	0,50	3	4	57	3,63	0,59	3	5
M	7º	32	4,22	0,71	3	5	24	4,17	0,92	2	5	56	4,20	0,79	2	5
	8º	32	4,03	0,90	2	5	25	3,88	0,83	3	5	57	3,96	0,86	2	5
	9º	32	3,53	0,75	2	5	25	3,48	0,82	2	5	57	3,51	0,78	2	5



(Cont.)	Rg						Rz						Tt			
	D	A	N	M	DP	Mn	Mx	N	M	DP	Mn	Mx	N	M	DP	Mn
H	7º	31	4.06	0.96	2	5	24	4.04	0.91	3	5	55	4.05	0.93	2	5
	8º	31	4.22	0.84	3	5	25	3.96	0.93	2	5	56	4.11	0.89	2	5
	9º	31	3.94	0.96	2	5	25	3.64	0.99	2	5	56	3.80	0.98	2	5
G	7º	32	4.56	0.67	2	5	24	4.50	0.88	2	5	56	4.53	0.76	2	5
	8º	32	4.09	0.78	3	5	25	3.96	1.02	2	5	57	4.03	0.88	2	5
	9º	32	4.31	0.74	3	5	25	4.20	0.91	3	5	57	4.26	0.81	3	5
CN	7º	30	3.83	0.79	2	5	24	3.75	0.67	3	5	54	3.80	0.74	2	5
	8º	31	3.84	0.73	2	5	25	3.72	0.74	3	5	56	3.78	0.73	2	5
	9º	32	3.84	0.77	3	5	25	3.52	0.82	2	5	57	3.70	0.80	2	5
FQ	7º	31	3.84	0.90	2	5	24	3.71	0.91	2	5	55	3.78	0.90	2	5
	8º	32	3.71	0.90	2	5	25	3.76	0.97	2	5	57	3.74	0.92	2	5
	9º	32	3.40	0.87	2	5	25	3.28	0.74	2	4	57	3.35	0.81	2	5
EV	7º	32	3.84	0.77	3	5	24	3.83	0.76	3	5	56	3.84	0.76	3	5
	8º	32	3.81	0.76	3	5	25	3.88	0.78	3	5	57	3.84	0.82	3	5
	9º	32	3.44	0.62	3	5	25	3.64	0.64	3	5	57	3.53	0.63	3	5
ET	7º	30	4.17	0.67	2	5	24	4.50	0.51	4	5	54	4.31	0.61	2	5
	8º	31	4.29	0.53	3	5	25	4.40	0.50	4	5	56	4.34	0.51	3	5
	9º	32	4	0.57	2	5	25	4.16	0.47	3	5	57	4.04	0.53	2	5
EF	7º	32	4.31	0.74	3	5	24	4.37	0.49	4	5	56	4.34	0.64	3	5
	8º	32	4.37	0.55	3	5	25	4.44	0.50	4	5	57	4.40	0.53	3	5
	9º	32	4.09	0.59	3	5	25	4.20	0.50	3	5	57	4.14	0.55	3	5

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total ; D/A – Disciplina/ Ano; M – Média; DP – Desvio Padrão; Mn – Mínimo; Mx – Máximo; Tt – Total; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ - Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física.

Para se perceber melhor qual o nível de desempenho académico destes participantes, fizemos um estudo no qual analisámos o rendimento individual de todos os participantes e colocámo-los numa escala de 1 a 5, tal como está indicado na legenda do quadro 13.

Através deste quadro percebemos que a generalidade dos participantes se encontra no nível 4, alunos com média de 4 e sem negativas (56,25% das raparigas, 56% dos rapazes e 56,14% da totalidade dos participantes). Seguido do nível 5, alunos

com média igual ou superior a 4,5 (21,87% das raparigas, 16% dos rapazes e 19,29% da totalidade dos participantes).

Se juntarmos estes dois níveis, constata-se que 78,12% das raparigas, 72% dos rapazes e 75,43% do total dos participantes, se encontram com média de 4 ou 5.

Deste quadro, também se consegue tirar a informação de que apenas 3 raparigas e 1 rapaz estão em risco de ficarem retidos.

Desta análise pode-se constatar que é um grupo com um rendimento académico elevado.

**Quadro 12 – Análise do rendimento académico por alunos, em função do género (N=57)**

	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
5,00	7	21,87	4	16	11	19,29
4,00	18	56,25	14	56	32	56,14
3,00	1	3,13	3	12	4	7,01
2,00	3	9,38	3	12	6	10,52
1,00	3	9,38	1	4	4	7,01
	32	100,0	25	100,0	57	100,0

**Legenda:** 5 - Alunos com média de 5 (a partir de 4,5); 4 - Alunos com média de 4, sem negativas; 3 - Alunos com média de 3, sem negativas; 2 - Alunos com uma negativa; 1 - Aluno com mais de uma negativa

Ao analisar o interesse que os participantes têm em relação às várias disciplinas (Quadro 14), constata-se que a disciplina de Educação Física é a mais referenciada como sendo a que as raparigas mais gostam (75%), seguida da História e das Ciências Naturais, ambas com (65,63%), surge depois a Matemática (64,52%). Todas as outras disciplinas estão abaixo dos 60%, sendo a Língua Portuguesa a que tem percentagem mais baixa (18,75%).

Para os rapazes, a disciplina referenciada como a que mais gostam é a Geografia (88%), a seguir a Educação Física (80%), Educação Tecnológica (68%) e depois a Matemática (60%). Todas as outras disciplinas estão abaixo dos 60%, sendo a Língua Portuguesa a que tem percentagem mais baixa (4%).

Ao analisar o total dos participantes, verifica-se que a disciplina com maior percentagem é a Educação Física (77,19%), seguida da Geografia (68,42%), da Matemática (62,5%) e da História (61,40%). Todas as outras disciplinas estão abaixo dos 60%, sendo a Língua Portuguesa a que tem percentagem mais baixa (12,28%).

Relativamente às disciplinas que as raparigas não gostam, destaca-se a Educação Visual (40,63%), seguida da Língua Portuguesa e Físico-Química (34,38%), e do Francês (25%). Todas as outras disciplinas estão abaixo dos 20%, com especial destaque para a disciplina de Ciências Naturais com 0%.

Para os rapazes, a disciplina mais referenciada como a que não gostam é a Língua Portuguesa (40%), seguida pelo Inglês (32%) e pela Matemática (28%). Todas as outras disciplinas estão abaixo dos 20%, estando as disciplinas de Geografia, Ciências Naturais, e Educação Tecnológica com 4%.

Ao nível das disciplinas que a totalidade dos participantes não gostam, destacam-se a Língua Portuguesa (36,84%), a Educação Visual (29,82%), o Inglês e a Física e Química (24,56%), e o Francês (21,05%).

**Quadro 13. Análise do nível de interesse pelas disciplinas, em função do género (N=57)**

D	Não Gosto						Gosto Mais ou Menos						Gosto					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P	11	34,38	10	40	21	36,84	15	46,86	14	56	29	50,88	6	18,75	1	4	7	12,28
I	6	18,75	8	32	14	24,56	7	21,88	10	40	17	29,82	19	59,38	7	28	26	45,61
F	8	25	4	16	12	21,05	12	37,5	15	60	27	47,37	12	37,5	6	24	18	31,58
M	3	9,68	7	28	10	17,86	8	25,81	3	12	11	19,64	20	64,52	15	60	35	61,40
H	1	3,13	4	16	5	8,77	10	31,25	7	28	17	29,82	21	65,63	14	56	35	61,40
G	3	9,38	1	4	4	7,01	7	21,88	7	28	14	24,56	17	53,13	22	88	39	68,42
CN	0	0	1	4	1	1,75	11	34,38	12	48	23	40,35	21	65,63	12	48	33	57,89
FQ	11	34,38	3	12	14	24,56	13	40,63	13	52	26	45,61	8	25	9	36	17	29,82
EV	13	40,63	4	16	17	29,82	10	31,25	10	40	20	35,09	9	28,13	11	44	20	35,09
ET	4	12,5	1	4	5	8,77	16	50	7	28	23	40,35	12	37,5	17	68	29	50,88
EF	1	3,13	2	8	3	5,26	7	21,88	3	12	10	17,54	24	75	20	80	44	77,19

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total; D – Disciplinas; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ - Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física.

### ***2.1.3.3 - As melhores e as piores disciplinas***

Através da análise do quadro 14, verifica-se que a disciplina que as raparigas percebem como a sua melhor disciplina, é o Inglês (34,38%); na segunda e terceira opção aparece a disciplina de Geografia (25 e com 29,63% respectivamente).

Para os rapazes a disciplina melhor é a Matemática (28%), na segunda opção a Geografia (33,33%) e na terceira as Ciências Naturais (23,81%).

Ao analisar todos os participantes, verifica-se que como primeira opção aparece o Inglês (22,8%), seguido da Matemática (21,05%). Como segunda e terceira opção surge a Geografia (28,57% e 22,92% respectivamente).

No final desta análise foi sentida a necessidade de se fazer o somatório por disciplina, das respostas dadas (em anexo, Quadro A6). Chegou-se à conclusão, que a disciplina mais nomeada como uma das 3 melhores é a Geografia (com 59,38% para as raparigas; 60% para os rapazes e 59,65 % no total dos participantes), seguida da Matemática (com 43,75% para as raparigas, 44% para os rapazes e 43,86% no total dos participantes). As raparigas nomeiam também o Inglês (50%). As disciplinas menos referenciadas são a Língua Portuguesa e as Ciências Físico-Químicas, cabendo a cada uma, apenas 3,51% (correspondendo, somente, a duas nomeações).

**Quadro 14. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas percebidas pelos participantes como as 3 melhores, em função do género (N=57)**

D	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção						
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		
N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
P	0	0	0	0	0	0	0	1	3,13	0	0	1	1,79	1	3,7	0	0	1	2,08
I	11	34,38	2	8	13	22,8	3	9,38	4	16,67	7	12,5	2	7,41	0	0	2	4,17	
F	4	12,5	1	4	5	8,78	2	6,25	1	4,17	3	5,36	3	11,11	0	0	3	6,25	
M	5	15,63	7	28	12	21,05	5	15,63	1	4,17	6	10,71	4	14,81	3	14,29	7	14,58	
H	4	12,5	5	20	9	15,79	5	15,63	1	4,17	6	10,71	3	11,11	2	9,52	5	10,42	
G	3	9,38	4	16	7	12,28	8	25	8	33,33	16	28,57	8	29,63	3	14,29	11	22,92	
CN	3	9,38	0	0	3	5,26	1	3,13	3	12,5	4	7,14	4	14,81	5	23,81	9	18,75	
FQ	0	0	1	4	1	1,75	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,76	1	2,08	
EV	0	0	2	8	2	3,51	0	0	1	4,17	1	1,79	1	3,70	1	4,76	2	4,17	
ET	0	0	0	0	0	0	1	3,13	2	8,33	3	5,36	0	0	1	4,76	1	2,08	
EF	2	6,25	3	12	5	8,77	4	12,5	3	12,5	7	12,5	1	3,70	4	19,05	5	10,42	
TIC	0	0	0	0	0	0	2	6,25	0	0	2	3,57	0	0	1	4,76	1	2,08	
Tt	32	100	25	100	57	100	32	100	24	100	56	100	27	100	21	100	48	100	

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; D – Disciplinas; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ - Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física; TIC – Tecnologias da Educação e Comunicação; Tt – Total

Para se ficar com um conhecimento mais aprofundado destes participantes, também lhes foi perguntado, quais as disciplinas em que se percecionavam piores (Quadro 15).

As raparigas consideram-se piores em Língua Portuguesa (28,13%), em segunda opção aparecem as Ciências Físico-Química (27,59%), em 3ª opção a Língua Portuguesa e a História (18,75%).

A maioria dos rapazes consideram-se piores a Língua Portuguesa (62,5%), em segunda opção aparece o Inglês e as Ciências Físico-Químicas (19,05%), em terceira opção a Educação Visual (26,67%).

Relativamente à análise de todos os participantes, verifica-se que em primeira opção surge a Língua Portuguesa (42,86%), em segunda opção a Física e Química (24%) e em terceira opção a Educação Visual (16,13%).

Ao fazer o somatório de todas as nomeações por disciplina (em anexo, Quadro A7), chega-se à conclusão que a Língua Portuguesa é a disciplina mais nomeada como

sendo uma das piores disciplinas (raparigas 50%; rapazes 79,17%, total 62,50%). Ou seja, dos 57 participantes só 22 não fizeram referência a esta disciplina, como uma das suas piores disciplinas. As Ciências Físico-Químicas para as raparigas aparecem com a mesma percentagem que a Língua Portuguesa (50%). De referir também que, no total, as Ciências Físico-Químicas surgem como a segunda pior disciplina com 41,07%.

**Quadro 15. Análise das frequências absolutas e percentagens das disciplinas percebidas pelos participantes como as 3 piores, em função do género (N=56)**

D	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
P	9	28,13	15	62,5	24	42,86	4	13,79	3	14,29	7	14	3	18,75	1	6,67	4	12,90
I	6	18,75	3	12,5	9	16,07	3	10,34	4	19,05	7	14	0	0	3	20	3	9,68
F	2	6,25	2	8,33	4	7,14	4	13,79	2	9,52	6	12	2	12,5	2	13,33	4	12,90
M	2	3,13	1	4,17	3	5,26	2	6,90	3	14,29	5	10	2	12,5	1	6,67	3	9,68
H	1	3,13	1	4,17	2	3,57	1	3,45	2	9,52	3	6	3	18,75	1	6,67	4	12,90
G	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
CN	1	3,13	0	0	1	1,79	1	3,45	2	9,52	3	6	2	12,5	1	6,67	3	9,68
FQ	6	18,75	1	4,17	7	12,5	8	27,59	4	19,05	12	24	2	12,5	2	13,33	4	12,90
EV	5	15,63	0	0	5	8,93	3	10,34	0	0	3	6	1	6,25	4	26,67	5	16,13
ET	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4,76	1	2	1	6,25	0	0	1	3,23
EF	0	0	1	4,17	1	1,79	3	10,34	0	0	3	6	0	0	0	0	0	0
TIC	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tt	32	100	24	100	56	100	29	100	21	100	50	100	16	100	15	100	31	100

Legenda: D – Disciplinas; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ – Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física; TIC – Tecnologias da Educação e Comunicação; Tt – Total

Comparando os resultados dos quadros 11, 13, 14 e 15 verifica-se que na generalidade os resultados são complementares. As disciplinas, que têm médias mais altas no 9º ano, são as que eles mais gostam e as que consideram como as melhores. As que têm médias mais baixas, são aquelas de que não gostam e que consideram como as piores. Existem algumas exceções, como no caso da Educação Física, que sendo das que têm a média mais elevada, é das que mais gostam, mas não é assinalada como sendo das melhores.

#### ***2.1.3.4 - Actividades desenvolvidas fora da escola***

As actividades a que os participantes dedicam mais tempo são as que se relacionam com a vertente desportiva, tal como se pode ver através do quadro 16 e do quadro A8, em anexo.

Estas actividades são as mais indicadas como 1ª opção, continuando a ser escolhidas na 2ª e 3ª opção, quer por raparigas, quer por rapazes (Quadro 16).

Como 2ª opção, para as raparigas, as actividades mais indicadas continuam a ser as ligadas ao desporto, no entanto, para os rapazes, são as ligadas à informática e os jogos informáticos (Quadro 16).

Como 3ª opção, tanto as raparigas, como os rapazes indicam as actividades ligadas ao estudo (Quadro 16).

Somando as 3 opções observa-se que todas as raparigas e 19 rapazes, assinalam o desporto como uma das actividades a que dedicam mais tempo (Quadro A8, em anexo). De salientar que as modalidades indicadas pelas raparigas são diversificadas (Dança, Voleibol, Futebol, Aeróbica, Hip-Hop), enquanto que a maioria dos rapazes indicam o futebol (73,7% dos rapazes que indicaram actividades desportivas, indicaram que essa actividade era Futebol).

As actividades ligadas aos estudos são as segundas mais representativas (18 raparigas, 15 rapazes, num total de 33) (Quadro A8, em anexo). Estas subdividem-se em estudar, ler, ir à explicação e cerca de metade assinala ir ao instituto de línguas.

As actividades ligadas à informática/ jogos electrónicos são as terceiras mais representativas (10 raparigas, 19 rapazes, num total de 29). Tal como se pode verificar são os rapazes os que mais utilizam este tipo de tecnologias (Quadro A8, em anexo).

As restantes áreas apresentam todas valores mais baixos, como se pode constatar através do quadro 16 e do quadro A8, em anexo.

Resumindo, as raparigas dedicam mais tempo ao desporto e a seguir ao estudo, enquanto que os rapazes dedicam mais tempo ao desporto, e depois à informática/ jogos electrónicos.

**Quadro 16. Análise das 3 actividades a que o participante dedica mais tempo, em função do género (N=56)**

Actividades	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Desporto	20	64,52	13	52	33	58,93	10	33,33	5	20	15	27,27	1	3,57	1	4,54	2	4
Ligadas ao estudo	3	9,68	5	20	8	14,29	5	16,67	4	16	9	16,36	10	35,71	6	27,27	16	32
Informática/ Jogos electrónicos	2	6,45	4	16	6	10,71	6	20	10	40	16	29,09	2	7,14	5	22,72	7	14
Amigos	1	3,23	1	4	2	3,57	1	3,33	3	12	4	7,27	2	7,14	1	4,55	3	6
Artes	2	6,45	0	0	2	3,57	3	10	0	0	3	5,45	7	25	1	4,54	8	16
Cinema e TV	2	6,45	2	8	4	7,14	2	6,67	1	4	3	5,45	4	14,29	4	18,18	8	16
Grupos de Jovens	1	3,23	0	0	1	1,79	2	6,67	0	0	2	3,64	2	7,14	0	0	2	4
Ajudar a família	0	0	0	0	0	0	1	3,33	1	4	2	3,64	0	0	2	9,09	2	4
Descansar	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1,82	0	0	2	9,09	2	4
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>56</b>	<b>100</b>	<b>30</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>	<b>28</b>	<b>100</b>	<b>22</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

As actividades que os participantes gostam mais de fazer nos tempos livres, são as que se relacionam com a vertente desportiva, tal como se pode ver através do quadro 17 e do quadro A9, em anexo.

Estas actividades são as mais indicadas como 1ª opção, continuando a ser escolhidas na 2ª e 3ª opções, quer por raparigas, quer por rapazes (Quadro 17).

Como 2ª opção as actividades mais indicadas, tanto por raparigas, como por rapazes, são as ligadas à informática/ jogos electrónicos (Quadro 17).

Como 3ª opção, as raparigas indicam o estar com amigos e o ir ao cinema/ ver TV e os rapazes indicam o desporto, e a informática/ jogos electrónicos (Quadro 17).

Somando as 3 opções observa-se que 23 raparigas e 24 rapazes assinalam o desporto como uma das actividades a que dedicam mais tempo (Quadro A9, em anexo).

As actividades ligadas à informática/ jogos electrónicos são as segundas mais representativas (15 raparigas, 20 rapazes, num total de 35 participantes), aqui, este resultado deve-se em grande parte, aos rapazes (Quadro A9, em anexo).

As actividades de estar com amigos são as terceiras mais representativas (17 raparigas, 15 rapazes, num total de 32 participantes) (Quadro A9, em anexo).

As restantes áreas apresentam valores mais baixos, como se pode constatar através do quadro 18 e do quadro A9, em anexo.



Resumindo, as raparigas gostam mais de estar com os amigos, seguido de cinema/ TV, seguido de informática/ jogos electrónicos; os rapazes gostam mais de informática/ jogos electrónicos, seguido de estar com os amigos.

Comparando as actividades a que dedicam mais tempo, e as que gostam mais, verifica-se que o desporto, para além de ser a actividade a que os participantes dedicam mais tempo, é também aquela de que mais gostam. Constatam-se também, que todas as raparigas assinalaram que o desporto é uma das três actividades a que dedicam mais tempo, no entanto, apenas 71,88% a referem como uma das três actividades que mais gostam de fazer. A situação para os rapazes é inversa, 76% assinala-a como uma das três actividades a que dedicam mais tempo, e 96% uma das três que mais gostam. No total dos participantes 89,29% indicam o desporto como uma das actividades a que dedicam mais tempo, e 82,46 % indicam o desporto como uma das actividades que gostam mais de fazer. (Quadros A8 e A9, em anexo)

**Quadro 17. Análise das 3 actividades que o participante gosta mais de fazer no tempo livre, em função do género (N=57)**

Actividades	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Desporto	13	40,63	11	44	24	42,11	6	18,75	7	28	13	22,81	4	12,5	6	25	10	17,86
Ligadas ao estudo	3	9,38	0	0	3	5,26	2	6,25	0	0	2	3,51	4	12,5	0	0	4	7,14
Informática/ Jogos electrónicos	2	6,25	6	24	8	14,04	8	25	8	32	16	28,1	5	15,63	6	25	11	19,64
Amigos	4	12,5	5	20	9	15,79	7	21,88	5	20	12	21,1	6	18,75	5	20,83	11	19,64
Artes	5	15,63	1	4	6	10,53	3	9,38	0	0	3	5,26	5	15,63	0	0	5	8,93
Cinema e TV	4	12,5	0	0	4	7,02	6	18,75	2	8	8	14,04	6	18,75	4	16,67	10	17,86
Ajudar a família	0	0	1	4	1	1,75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Descansar	0	0	1	4	1	1,75	0	0	2	8	2	3,51	2	6,25	0	0	2	3,57
Contacto com a natureza e animais	1	3,13	0	0	1	1,75	0	0	1	4	1	1,75	0	0	3	12,5	3	5,36
Total	32	100	25	100	57	100	32	100	25	100	57	100	32	100	24	100	56	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

As actividades, que os participantes indicam como as que gostam menos, são as que se relacionam com o estudo. Estas são as mais indicadas como 1ª opção, continuando a ser escolhidas na 2ª e 3ª opções, quer por raparigas, quer por rapazes (Quadro 18).

Como 2ª opção, as actividades mais indicadas continuam a ser as relacionadas com os estudos (Quadro 18).

Como 3ª opção, nas raparigas surgem as actividades de ajuda à família, das quais se destacam as actividades domésticas; nos rapazes continuam a ser as actividades ligadas aos estudos (Quadro 18).

Somando as 3 opções observa-se que a opção mais indicada é a relacionada com estudo (24 raparigas, 22 rapazes e 47 no total dos participantes). A segunda mais representativa é a relacionada com ajudar a família (26 raparigas, 12 rapazes, 47 no total dos participantes). A terceira mais representativa é a relacionada com a actividade de descansar, na qual estão incluídas actividades como levantar cedo e não ter nada para fazer (11 raparigas, 12 rapazes, num total de 23 participantes) (Quadro A10).

Os rapazes mostram pelo estudo, menos interesse que as raparigas, apesar de ambos apresentarem uma percentagem elevada de desinteresse pelo mesmo; por outro lado, as raparigas mostram muito menos interesse em ajudar a família que os rapazes, provavelmente, porque continuam a ser elas as mais solicitadas para ajudar nas tarefas domésticas.

Uma vez que o desporto é a actividade que mais participantes assinalam como aquela a que dedicam mais tempo e aquela de que gostam mais, pensamos que é de realçar, que apesar disso, há 6 raparigas e 6 rapazes que assinalam ser uma das actividades que gostam menos de fazer.

**Quadro 18. Análise das 3 actividades que o participante gosta menos, em função do género (N=57)**

Actividades	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Desporto	5	15,63	0	0	5	8,77	0	0	2	8	2	3,51	1	3,45	4	19,05	5	10
Ligadas ao estudo	11	34,28	10	40	21	36,84	11	34,38	6	24	17	29,82	3	10,35	6	28,57	9	18
Informática/Jogos electrónicos	1	3,13	0	0	1	1,75	1	3,13	2	8	3	5,26	0	0	0	0	0	0
Amigos	0	0	1	4	1	1,75	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Cinema e TV	1	3,13	0	0	1	1,75	2	6,25	4	16	6	10,53	3	10,34	1	4,76	4	8
Ajudar a família	7	21,88	6	24	13	22,81	11	34,38	4	16	15	26,32	8	27,59	2	9,52	10	20
Artes	0	0	0	0	0	0	1	3,13	0	0	1	1,75	2	6,90	0	0	2	4
Descansar	5	15,63	5	20	10	17,54	3	9,38	4	16	7	12,28	3	10,34	3	14,29	6	12
Brincar/ passear com família	1	3,13	0	0	1	1,75	0	0	0	0	0	0	1	3,45	0	0	1	2
Cumprir regras impostas	1	3,13	2	8	3	5,26	1	3,13	3	12	4	7,02	1	3,45	1	4,76	2	4
Contacto com a natureza e animais	0	0	1	4	1	1,75	0	0	0	0	0	0	1	3,45	0	0	1	2
Regras de Higiene, alimentação e segurança	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	13,79	1	4,76	5	10	
Relacionadas com ciências Sociais	0	0	0	0	0	0	2	6,25	0	0	2	3,51	2	6,90	3	14,29	5	10
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>57</b>	<b>100</b>	<b>32</b>	<b>100</b>	<b>25</b>	<b>100</b>	<b>57</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>21</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt – Total

### 2.1.3.5 – Profissões

No final da ficha de caracterização é solicitado aos participantes que indiquem as profissões que conhecem melhor. De referir que a ficha tinha destinado, para a resposta a esta questão, 8 linhas, ou seja, esperava-se que os participantes indicassem 8 profissões. Todos os participantes nomeiam pelo menos duas profissões, a partir de duas, vai diminuindo gradualmente até às 8, assinaladas por 32 participantes. Existe ainda uma rapariga que indica 9 profissões.

Constata-se que muitos dos participantes não indicaram as 8 profissões solicitadas, pelo que se pode deduzir que consideram conhecer suficientemente bem um número reduzido de profissões ou então não acharam necessário preencher todos os espaços.

Após analisar as respostas dadas pelos participantes e tendo como pano de fundo o objectivo de perceber quais as profissões mais conhecidas por estes, construímos um

quadro com as profissões que mais referenciaram (Quadro 19). Os participantes referenciam muitas outras profissões, mas por terem muito baixa incidência não foram colocadas no quadro 19.

**Quadro 19 – Análise das frequências absolutas e relativas das profissões mais conhecidas, em função do género**

Profissões	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Engenheiro	3	9,4	15	60	18	31,58
Médico	23	71,9	14	56	37	64,91
Professor	29	90,63	17	68	46	80,70
Veterinário	12	37,50	6	24	18	31,66

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

Constata-se que a profissão mais referenciada é a de Professor (90,63% das raparigas, 68% dos rapazes, num total de 80,70 % dos participantes). Estes valores fazem sentido, uma vez que é a profissão com a qual todos eles mais contactam durante a semana. A profissão de Médico aparece em segundo lugar (71,9% das raparigas, 56% dos rapazes, num total de 64,91% dos participantes). As profissões de Engenheiro e de Veterinário são conhecidas por 31,66% dos participantes, apesar de as raparigas se referirem mais à profissão de Veterinário (37,50%) e os rapazes à de Engenheiro (60%).

Para além de se saber quais as profissões mais conhecidas dos participantes, é também pertinente saber quais as que são referidas como sendo as suas profissões preferidas. Apesar de se pedir para os participantes indicarem as três profissões preferidas, 5 deles indicaram apenas duas, em contrapartida 10 indicaram quatro, havendo mesmo 2 participantes que indicaram cinco (Quadros A11, A12, A13, A14, A15, em anexo).

Tal como para a análise das profissões que os participantes conhecem melhor, para a análise das profissões de que gostam mais, foi-se ver quais as profissões que eram mais referenciadas. A profissão mais escolhida como 1ª opção é a de Médico, com 10 raparigas, 6 rapazes, num total de 16 participantes (Quadro 21). A profissão mais escolhida como 2ª opção é a de Veterinário, com 6 raparigas, 3 rapazes, num total de 9 participantes (Quadro 20). A profissão mais escolhida como 3ª opção é a de Professor, com 4 raparigas, 3 rapazes, num total de 7 participantes.

Somando as 3 opções observa-se que a opção mais indicada é de Médico (50% das raparigas, 36% dos rapazes, num total de 43,86% dos participantes). Segue-se a

profissão de Veterinário (46,88% das raparigas, 32% dos rapazes, num total de 40,35% participantes), seguida da profissão de Professor (34,38% das raparigas, 24% dos rapazes, num total de 29,82% dos participantes) e da profissão de Engenheiro (assinallada apenas por 32% dos rapazes, num total de 14,04% dos participantes).

**Quadro 20 – Análise das frequências absolutas e relativas das 3 profissões escolhidas como as preferidas pelos participantes, em função do género (N=57)**

Profissões	1ª Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt		Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Médico	10	31,25	6	24	16	28,07	4	12,50	2	8	6	10,53	2	6,25	1	4	3	5,26
Veterinário	5	15,63	4	16	9	15,79	6	18,75	3	12	9	15,79	4	12,5	1	4	5	8,77
Professor	3	9,38	2	8	5	8,78	4	12,5	1	4	5	8,77	4	12,5	3	12	7	12,28
Engenheiro	0	0	4	16	4	7,02	0	0	4	16	4	7,02	0	0	0	0	0	0
Jogador de Futebol	0	0	3	12	3	5,26	2	6,25	2	8	4	7,02	0	0	0	0	0	0
Cientista	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,25	1	4	3	5,26

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

Através da análise do quadro 20, constata-se que a profissão de Médico é, sem dúvida, a preferida; as outras profissões, para além de serem menos nomeadas pelos participantes, o maior número de nomeações acontece na segunda ou terceira opção. Para além das profissões que estão referenciadas do quadro 20, os participantes referenciaram muitas mais, mas depois de se analisarem todas as respostas, verificou-se que cada uma delas tinha no total, apenas uma ou duas referências, razão pela qual não se julgou pertinente a sua apresentação, podendo ser consultadas em anexo (Quadros A11 a A15). Alguns dos participantes faziam referência às profissões que pretendiam, referenciando a especialização, por exemplo, muitos dos que referiram a profissão de Médico, indicaram Médico cirurgião, obstetra, legista, sem fronteiras, o mesmo acontecendo à profissão de Engenheiro (mecânico, têxtil, electrónico, civil, informático), ou à de Professor, na qual indicaram de Educação Física.

Constata-se que as profissões que foram referidas como as mais conhecidas, embora não pela mesma ordem, são também as profissões referidas como sendo as preferidas.

Após a nomeação das profissões preferidas, era solicitado ao participante que justificasse a sua escolha. Após a análise de cada uma das respostas dadas pelos participantes, verificou-se que as justificações dadas se relacionam com algum aspecto

da profissão. De seguida, serão relatadas algumas das respostas dadas, tendo por base as profissões mais escolhidas. Assim, na profissão de Médico, a resposta mais consensual foi a de “ajudar as pessoas”; na de Veterinário foi “gosto por tratar animais”; na profissão de Professor as opiniões dividem-se e poderão ser enquadradas em três grupos: “ensinar”, “crianças”, e “desporto” (o desporto aparece na profissão de Professor, uma vez que, alguns dos participantes referem a profissão de Professor especificando que é de Educação Física); finalmente na de Engenharia citam os “trabalhos manuais”.

## **2.2 – Fase Explorar**

Apresentam-se agora os resultados principais da análise da informação produzida pelos participantes, ao longo da segunda fase de intervenção do Programa “Futuro Bué!”. Esta segunda fase do processo inclui a segunda e terceira sessões, tendo recaído a análise sobre três instrumentos: (I4) Ficha “A Minha Vida num Arco-Iris”; (I5) “Inventário Pessoal de Valores”; e (I6) Questionário “Self Directed Search” de Holland (1978, 1983).

A informação registada em I4, resulta da actividade de exploração das fases do desenvolvimento da carreira proposto por Super (1990), na qual a psicóloga aborda a perspectiva temporal da tomada de decisão e a interligação de papéis e impacto da tomada de decisão em outros papéis. Com base nesta actividade introduz a actividade seguinte, a nomeação de diferentes papéis ao longo da vida por parte de cada participante, e a ordenação por importância e tempo despendido (passado, presente e futuro). Após esta actividade os participantes são convidados, através da feitura e preenchimento de uma tabela, a indicar quais os papéis da sua vida (doméstico, trabalhador, cidadão, tempos livres/lazer, aluno, filho) (I4).

A informação registada em I5 resulta de uma actividade que tinha como objectivo trabalhar a questão dos valores. O participante é levado a reflectir sobre quais os valores que considera mais importantes e é convidado a responder ao inventário.

A informação registada em I6 resulta da actividade de trabalhar os interesses. Após a explicação da importância dos interesses na tomada de decisão, os participantes são convidados a reflectir sobre as vantagens da exploração orientada para o “self” através do preenchimento deste questionário. Depois de ter preenchido, cada

participante cota o seu questionário, chegando a um código de três letras. Seguidamente, é apoiado na interpretação desse resultado, utilizando para isso uma descrição escrita de cada um dos tipos de personalidade apresentados por Holland (Realista, Investigador, Artista, Social, Empreendedor e Convencional).

### **2.2.1 – A relação dos participantes com os papéis ocupacionais**

Relativamente a I4 verifica-se que, como não existia nenhuma ficha pré-elaborada, cada participante construiu a sua própria tabela. Este facto constituiu-se como um problema para a análise dos resultados. Alguns identificaram os papéis do passado, presente e futuro; outros só presente e futuro; e outros apresentaram os papéis que lhes ocupavam mais tempo e aqueles que eram mais importantes no passado, presente e futuro. Por essa razão, deixaremos apenas algumas notas sobre as informações recolhidas através desta actividade.

Em relação ao passado, os papéis mais referenciados são: o papel de Família/Filho, seguido dos papeis de Estudante e de Lazer.

Em relação ao presente os papéis mais referenciados são: o papel de Estudante, seguido do papel de Família/ Filho, seguido do papel de Lazer.

Em relação ao futuro os papéis mais referenciados são: o papel de Trabalhador e de Família/Pais.

Os outros papeis são referenciados no passado, presente e futuro, mas com frequências pontuais. Alguns dos participantes nomearam papéis que não foram propostos por Super (1990) como por exemplo, o papel de equitação ou de avó. A criação de uma ficha estruturada permitiria que as instruções estivessem escritas, de forma a recolher a informação pretendida.

### **2.2.2 – Relação dos participantes com os valores implicados na tomada de decisão**

Através do inventário de valores (I5) (Quadro 21) percebe-se que a maioria dos participantes dão, pelo menos, alguma importância a todos os valores.

A categoria que as raparigas mais indicam como Muito Importante é a Progressão/ Desenvolvimento (68,75%), seguida da Autonomia/ Independência (65,25%), e do Altruísmo (53,13%). Os rapazes valorizam em primeiro lugar a Progressão (64%), seguida da Autonomia/ Independência; Intelectual; e Criatividade/Inovação (todas com 36%). Em relação à totalidade dos participantes, a categoria de Progressão/ Desenvolvimento é a mais indicada como sendo muito importante (66,67% dos participantes), segue-se a Autonomia / Independência (47,37%) e o Altruísmo (33,33%).

Na categoria de Importante, a mais referenciada é o Altruísmo com 50,88%, seguida da Estética/ Beleza com 49,12%, e da Variedade/ Flexibilidade com 45,61%.

Para estabelecer as características do grupo, diríamos que é um grupo que valoriza em primeiro lugar a Progressão/ Desenvolvimento, seguida da Autonomia/ Independência, Altruísmo, Estética/ Beleza, Variedade/ Flexibilidade, e Intelectual.



**Quadro 21- Análise do “Inventário de valores” (N=57)**

V	Nada importante			Alguma importância			Medianamente importante			Importante			Muito importante																
	Rg	%	Tt	Rg	%	Tt	Rg	%	Tt	Rg	%	Tt	Rg	%	Tt														
A/I	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0														
A/L	1	3,13	2	8	11	19,30	8	25	8	32	16	28,08	13	40,63	10	40,23	42,11	18	56,25	9	36	27	47,37						
V/F	0	0	1	4	6	10,53	14	43,75	8	32	22	38,60	12	37,5	14	56	26	45,61	1	3,13	1	4	2	3,51					
D/A	1	3,13	0	0	1	1,75	7	21,88	1	4	8	14,04	8	25	6	24	40,63	10	40,35	3	9,38	8	32	11	19,30				
A	0	0	0	0	0	0	0	0	1	4	1	1,75	3	9,38	4	16	12,28	12	37,5	17	68	29	50,88	17	53,13	2	8	19	33,33
P/D	0	0	0	0	0	0	0	0	2	6,25	1	4	3	5,26	8	25	8	25	8	32	16	28,07	22	68,75	16	64	38	66,67	
P/F/R	0	0	0	0	0	0	0	0	5	15,79	13	40,63	10	31,25	9	36	19	33,33	4	12,5	7	28	11	19,30	4	16	17	29,82	
E/B	0	0	0	0	0	0	0	3	5,26	6	24	9	15,79	15	46,88	13	52	28	49,12	13	40,63	4	16	17	29,82				
I	1	3,13	1	4	2	3,51	0	0	11	34,38	4	16	15	26,32	14	43,75	11	44	25	43,85	6	18,75	9	36	15	26,32			
C/I	0	0	0	0	0	0	0	0	9	28,13	6	24	15	26,32	15	46,88	9	36	24	42,10	7	21,88	9	36	16	28,08			

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt – Total; V – Valores; A/I – Autonomia/ Independência; A/L – Autoridade/ Liderança; V/F – Variedade/ Flexibilidade; D/A – Dinheiro/ Ambiente; A – Altruísmo; P/D – Progressão/ Desenvolvimento; P/ F/ R – Prestígio/ Fama/ Reconhecimento; E/B – Estética/ Beleza; I – Intelectual; C/I – Criatividade/ Inovação

### **2.2.3 – Relação dos participantes com os interesses implicados na tomada de decisão**

Considerando o total das pontuações no questionário “Self Directed Search” (I6) de todos os participantes, chegados a um código, por ordem decrescente, que seria SEIACR.

Ao analisar os resultados das raparigas, seria SIAEC. A categoria Social destaca-se como sendo a mais escolhida, em 14 participantes aparece em primeira posição, noutras 14 em segunda, e nas restantes 3 em terceira posição. Ou seja, todas se revêem na categorial Social. A categoria Artística e a Empreendedora têm o mesmo número de escolhas, embora a Artística apareça mais, como primeira ou segunda escolha e a Empreendedora como a terceira escolha. A categoria Convencional é a menos escolhida. A categoria Realista não foi escolhida por nenhuma rapariga.

Os códigos dos rapazes são ESIRAC. Os rapazes espalham-se por todas as categorias, não existindo nenhuma que fosse seleccionada por todos, como aconteceu com as raparigas. A categoria Empreendedora é a mais escolhida. A categoria Social é a que é escolhida em segundo lugar, seguida da Intelectual, Artística, Empreendedora e Convencional. De realçar, que apesar da Social ser no total mais nomeada que a Intelectual, esta última é mais nomeada em primeiro lugar.

Analisando os códigos por participante, verifica-se que nas raparigas os códigos dominantes são ISE e ASE, com 4 raparigas cada (12,9%); nos rapazes os códigos dominantes são IES, ISR, ISE, e ERA/S, com 2 rapazes cada (8%); no total dos participantes o código dominante é o ISE com 6 participantes (10,52%), seguido do ASE com 4 participantes (7,01%), seguido do SAE e do SIE com 3 participantes (5,26%) (Quadro A17, em anexo).

Na comparação destes dois tipos de análise, verifica-se que a categoria dominante é a Social, mas que na análise individual, o código dominante é o ISE, apesar de ser apenas com 6 participantes.

## **2.3 – Fase Comprometer**

Apresentam-se agora os resultados principais da análise da informação produzida pelos participantes, ao longo da terceira fase de intervenção do Programa “Futuro Bué!”. Esta terceira fase do processo inclui a quarta sessão, tendo recaído a análise sobre um instrumento: (I7) Ficha “O Ensino Secundário e as Minhas Opções”.

A informação registada na ficha I7 surge no seguimento da apresentação, feita pela psicóloga, das oportunidades existentes no meio, ao nível das ofertas educativas e formativas após o 9º ano. Assim, após esta apresentação, os alunos são convidados a fazer uma lista de hipóteses prováveis para si. Depois devem fazer uma lista das vantagens e desvantagens de cada uma das opções colocadas.

Ao longo desta fase o participante é levado, fazendo alusão à teoria de Peterson e colaboradores (1991), a processar e aprofundar informação sobre o auto-conhecimento, o conhecimento sobre as ocupações/ profissões e programas de estudo (domínio do conhecimento). O preenchimento da ficha I7, desta fase, remete o participante para o domínio das competências de tomada de decisão (vai reflectir sobre onde se encontra agora e onde gostaria de estar no futuro). Na ficha pede-se para indicarem os cursos que mais lhes agradam, depois, para indicarem 3 alternativas de cursos, atendendo ao conhecimento que têm de si próprios e no final, devem indicar as consequências positivas e negativas de cada uma das opções.

### **2.3.1 – Relação dos participantes com as opções disponíveis**

Através da ficha “O Ensino Secundário e as Minhas Opções” é perguntado aos participantes quais os cursos que mais lhes agradam, de seguida é-lhes pedido para seleccionarem 3 cursos Científico-Humanísticos, atendendo aos seus valores, interesses e competências escolares, bem como às oportunidades educativas existentes após o 9º Ano. Finalmente, pede-se-lhes que antecipem as consequências positivas e negativas, que podem ter para si próprios e para outras pessoas importantes nas suas vidas (pais, amigos) a curto/ médio prazo, das três escolhas realizadas.

Antes de analisar as respostas dos participantes, levantou-se uma questão que se

prendia com o facto da segunda questão da ficha remeter para os cursos Científico-Humanísticos, deixando de fora todas as outras ofertas educativas e formativas, tais como os cursos Tecnológicos, Profissionais, de Ensino Artístico Especializado, de Aprendizagem e de Educação e Formação. Apesar disso, alguns alunos acabaram por colocar alguns desses cursos.

### 2.3.1.1 - Os cursos que mais agradam

Segue-se a análise das frequências absolutas e relativas dos cursos indicados como os que mais agradam (Quadro 22).

**Quadro 22 - Registo dos cursos do ensino secundário que mais agradam ao participante, em função do género (N=55)**

Cursos do Secundário	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Curso Ciências e Tecnologias	12	38,71	7	29,17	19	34,55
Curso Ciências Sócio-Económicas	0	0	1	4,17	1	1,82
Curso Ciências Sociais e Humanas	3	9,68	1	4,17	4	7,27
Curso de Línguas e Literatura	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Científico-Humanísticos	8	25,80	11	45,83	19	34,55
Cursos Profissionais	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Artísticos Especializados	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Profissionais e Cursos Tecnológicos	0	0	2	8,33	2	3,64
Cursos Científico-Humanísticos e Profissionais	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Científico-Humanísticos e Cursos de Ensino Artístico Especializado	1	3,23	0	0	1	1,82
Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Cursos Tecnológicos, Cursos Profissionais	0	0	1	4,17	1	1,82
Ciências e Tecnologias e Ciências Sócio-Económicas	0	0	1	4,17	1	1,82
Informática e Ciências e Tecnologias	1	3,23	0	0	1	1,82
Curso Científico-Humanístico (Acção Social) / Curso de Ciências e Tecnologias	1	3,23	0	0	1	1,82
<b>Total</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>24</b>	<b>100</b>	<b>55</b>	<b>100</b>

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

Através deste quadro, rapidamente se percebe que os cursos Científico-Humanísticos são dominantes em relação aos outros tipos de ofertas (44 participantes manifestam intenção de ir para um destes cursos), ou seja, este grupo de participantes valoriza o prosseguimento de estudos. Existem ainda 7 participantes que indicam duas

ou mais opções, sendo pelo menos uma delas, um curso Científico-Humanístico. Apenas 4 participantes, não fazem alusão a esse tipo de cursos.

Do total dos participantes, 19 (34,55%), indicam o curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, como o curso que lhes agrada. O curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas é o segundo curso que mais agrada, mas apenas com 4 participantes (7,27%).

Ao analisar esta questão, verifica-se que cerca de metade dos participantes coloca o tipo de curso e a outra metade coloca o nome de cursos.

### ***2.3.1.2 – Selecção dos 3 cursos***

Passamos agora à análise dos três cursos indicados pelos participantes (Quadro 23), tendo em conta os seus valores, interesses e competências escolares e as oportunidades educativas após o 9º ano de escolaridade. Verifica-se que 43 participantes (78,18%) colocaram como 1ª opção o curso de Ciências e Tecnologias, em segundo lugar, dentro da 1ª opção, está o curso de Ciências Sociais e Humanas com apenas 5 participantes (9,09%). A maioria dos participantes preencheu apenas a 1ª opção, tendo apenas, 14 participantes preenchido a 2ª opção e 3, preenchido a 3ª opção. Dos 14 participantes que preencheram a 2ª opção, a maioria seleccionou o Curso de Ciências e Tecnologias e o curso de Ciências Sócio-Económicas (cada um com 4 participantes). A 3ª opção apenas foi preenchida por 3 raparigas, tendo 1 assinalado o curso de Ciências Sociais e Humanas e 2 o curso de Línguas e Humanidades.

Conclui-se que 47 participantes (65,28%), no momento em que é passado este instrumento, ponderam a possibilidade de ir para o curso de Ciências e Tecnologias (Quadro A18, em anexo). Constata-se que todas as outras alternativas têm um número pequeno de interessados. Constata-se também, que apesar da questão induzir as respostas para os cursos Científico-Humanísticos, ainda existem 9 participantes (16,36%) que seleccionam cursos Tecnológicos, cursos Profissionais, ou de Ensino Artístico Especializado, como uma possibilidade a ponderar. A maioria desses participantes, só indica o nome do curso, sem indicar se é curso Tecnológico, Profissional ou Artístico Especializado, situação que pode ser indicadora de ainda não dominarem os termos técnicos que definem cada opção, ou acharem, simplesmente, que

não é necessário colocar toda a designação.

A diferença entre o número de participantes que refere o curso de Ciências e Tecnologias na questão anterior (19 participantes) e na 1ª opção desta questão (43 participantes), remete-nos para o facto de na anterior, um grande número de participantes ter colocado apenas o tipo de curso.

**Quadro 23 – Selecção de 3 cursos atendendo aos valores, interesses e competências escolares, e oportunidades educativas após o 9º ano de escolaridade, em função do género (N=55)**

Curso	1 Opção						2ª Opção						3ª Opção					
	Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%
CCT	24	77.42	19	79.17	43	78.18	3	37.5	1	16.67	4	28.57	0	0.00	0	0	0	0.00
CCSE	0	0.00	1	4.17	1	1.82	1	12.5	3	50.00	4	28.57	0	0.00	0	0	0	0.00
CAV	0	0.00	0	0.00	0	0.00	2	25	1	16.67	3	21.42	0	0.00	0	0	0	0.00
CCSH	4	12.90	1	4.17	5	9.09	0	0	0	0.00	0	0.00	1	33.33	0	0	1	33.33
CLH	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00	0	0.00	2	66.67	0	0	2	66.67
OT	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	1	16.67	1	7.14	0	0.00	0	0	0	0.00
Mk	0	0.00	1	4.17	1	1.82	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00
Ms	1	3.23	0	0.00	1	1.82	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00
If	1	3.23	0	0.00	1	1.82	1	12.5	0	0.00	1	7.14	0	0.00	0	0	0	0.00
PD	1	3.23	0	0.00	1	1.82	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00
EE	0	0.00	1	4.17	1	1.82	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00
D	0	0.00	1	4.17	1	1.82	0	0	0	0.00	0	0.00	0	0.00	0	0	0	0.00
E	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	12.5	0	0.00	1	7.14	0	0.00	0	0	0	0.00
Total	31	100	24	100.00	55	100.00	8	100	6	100.00	14	100.00	3	100.00	0	0	3	100.00

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt – Total; CCT – Curso de Ciências e Tecnologias; CCSE – Curso de Ciências Sócio-Económicas; CAV – Curso de Artes Visuais; CCSH – Curso de Ciências Sociais e Humanas; CLH – Curso de Línguas e Humanidades; OT - Operador Turístico; Mk – Marketing; Ms – Música; If – Informática; PD – Profissional de Dança; EE – Electrotecnia/ Electrónica; D- Desporto; E - Estilismo

Como já foi referido anteriormente, os participantes, após terem indicado as suas opções, são convidados a reflectir sobre as consequências positivas e negativas de cada uma das opções, para si e para outras pessoas importantes nas suas vidas, a curto e médio prazo.

### **2.3.1.3 – Consequências positivas das opções**

Estas consequências positivas foram analisadas através de análise de conteúdo, seguindo os parâmetros utilizados por Bardin (2004). Na fase pré-analítica, após a organização das respostas, foi feita a leitura mais cuidada das respostas dos participantes, para se encontrarem as ideias significativas. Na fase de exploração do material, os dados brutos foram tratados, tendo sido criada para cada participante, a unidade de contexto e as unidades de registo. Através das unidades de registo foram criadas as categorias, sub-categorias e feita a codificação.

Foram encontradas cinco categorias: self; maior escolha; disciplina; notas; e interesses.

A categoria self inclui conteúdos relacionados com 4 sub-categorias: conhecer melhor os interesses; alcançar os meus objectivos; é melhor para mim; e realização. A categoria maior escolha, inclui conteúdos relacionados com 3 sub-categorias: várias possibilidades de escolha; cursos a que dá acesso; e Saídas/ Profissões a que dá acesso. A categoria disciplinas, inclui conteúdos relacionados com 2 sub-categorias: disciplina(s) interessante(s), de que os participantes gostam; e disciplinas acessíveis. A categoria notas inclui conteúdos relacionados com 3 sub-categorias: a média não ser muito alta; ter melhor aproveitamento nessas disciplinas; e ser bom aluno. A categoria interesse inclui conteúdos relacionados com 4 sub-categorias: a área de interesse; o acesso à área / curso/ profissão que querem; e tirar um curso/ formar-se.

De seguida é apresentado o quadro 24, para o qual foram transcritos os registos das consequências positivas de dois participantes. Esta transcrição serve apenas para ilustrar como foram tratados os dados desta questão, podendo a totalidade das respostas dadas pelos participantes e a respectiva codificação serem consultados em anexo (Quadros A19, A21 e A23)

### Quadro 24 – Registo das consequências positivas, de dois participantes

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
6, 12	Conseguir <u>alcançar os meus objectivos</u>	...alcançar os meus objectivos	I – B = 1
30	Porque é a área que eu sempre quis, tem <u>ciências</u>	... é a área que eu sempre quis, tem <u>ciências</u>	V – N = 1

Optámos por apresentar também o quadro 25, o qual serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante da categorização das consequências positivas, com a indicação dos participantes que se referiram a ela, podendo a totalidade das categorias ser consultadas em anexo (Quadros A20, A22, A24).

### Quadro 25 – Exemplo da categorização das consequências positivas, da opção 1

Categoria	Sub-categoria	Participantes	Codificação
I – Self	A) Conhecer melhor os nossos interesses	A) 4	I = 9 (9F; 1M)
	B) Alcançar os meus objectivos	B) 6, 12, 21, 23, 55	
	C) É o melhor para mim	C) 16	A = 1 (1F)
	D) Realização	D) 1, 53	B = 5 (5F) C = 1 (1F) D = 2 (1F; 1M)

Tal como seria de esperar, o número de consequências assinaladas na 1ª opção são em maior número do que na 2ª e 3ª opções, uma vez que muitos dos participantes só assinalam um curso. Verifica-se que alguns participantes encontram mais do que uma consequência positiva para a sua primeira opção, daí que 55 participantes assinalaram um curso na 1ª opção e surgiram 64 consequências (Quadro 24). Constata-se ainda que 5 participantes não assinalaram qualquer consequência e que as raparigas listam mais consequências que os rapazes. Relativamente à 2ª opção, todos os participantes indicam uma consequência, existindo 1 participante que indica duas. Na 3ª opção, cada uma das 3 participantes indica uma consequência.



Tendo em conta o facto de haver poucas ocorrências na 2ª e 3ª opções, fez-se a soma das 3 opções (Quadro A25) e verificou-se que as raparigas valorizam em primeiro lugar a categoria dos interesses (50%), seguida da categoria do Self (16,67%), da maior escolha (14,58%), das disciplinas (12,50%) e finalmente das notas (6,25%). Os rapazes valorizam em primeiro lugar a categoria dos interesses (72,41%), seguida da categoria das disciplinas (20,69%), e das categorias do Self e da maior escolha (ambas com 3,45%). Os rapazes não assinalam nenhuma razão relacionada com as Notas.

A categoria interesse é sem dúvida a que tem maior número de ocorrências, quer nas raparigas (24 ocorrências - 50%), quer nos rapazes (21 ocorrências - 72,41%), quer no total dos participantes (45 ocorrências - 58,44%). Esta categoria subdivide-se em três, sendo a área de interesse a que tem mais ocorrências (13 ocorrências - 27,08% para as raparigas, 13 ocorrências - 44,83% para os rapazes e 26 ocorrências - 33,77% para a totalidade dos participantes). A segunda categoria com maior número de ocorrências é a que diz respeito às disciplinas (13 ocorrências - 16,88%), embora as raparigas as valorizem muito menos (6 ocorrências - 12,50%) que os rapazes (6 ocorrências - 20,69%).

Através da análise dos quadros 25 e A25 (em anexo) verifica-se que a consequência positiva mais importante para estes participantes, aquando da escolha de um curso, tem a ver com os seus interesses, especialmente com a sua área de interesse. Verifica-se também que todas as consequências assinaladas se reportam a si próprio, nenhum participante assinalou consequências positivas para as pessoas que são importantes para a sua vida.

**Quadro 26. Consequências positivas da escolha (N=55)**

C	Sb	1ª opção				2ª opção				3ª opção									
		Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%
I	8	19,51	1	4,35	9	14,06	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
B)	5	12,20	0	0	5	7,81	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D)	1	2,44	1	4,35	2	3,12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
II	7	17,07	1	4,35	8	12,50	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
E)	2	4,88	1	4,35	3	4,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G)	4	9,76	0	0	4	6,25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
III	5	12,20	4	17,39	9	14,06	1	20	2	33,33	3	27,27	1	33,33	0	0	1	33,33	0
H)	4	9,76	4	17,39	8	12,50	1	20	1	16,67	2	18,18	0	0	0	0	0	0	0
I)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	1	16,67	1	9,09	1	33,33	0	0	0	0	33,33
IV	3	7,32	0	0	3	4,69	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
J)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
M)	1	2,44	0	0	1	1,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
V	18	43,90	17	73,91	35	54,69	4	80	4	66,67	8	72,73	2	66,67	0	0	2	66,67	0
N)	9	21,95	9	39,13	18	28,13	2	40	4	66,67	6	54,55	2	66,67	0	0	2	66,67	0
O)	8	19,51	2	8,70	10	15,63	2	40	0	0	2	18,18	0	0	0	0	0	0	0
P)	1	2,44	6	26,09	7	10,94	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Tt	41	100	23	100	64	100	5	100	6	100	11	100	3	100	0	100	3	100	0

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

C – categoria; Sb – Sub-categoria

Categoria I: Self; Sub-categoria: A) Conhecer melhor os interesses; B) Alcançar os meus objectivos; C) É melhor para mim; D) Realização

Categoria II: Maior escolha; Sub-categoria: E) Várias possibilidades de escolha; F) Cursos; G) Saídas/ Profissões

Categoria III: Disciplinas; Sub-categorias: H) Disciplina(s) interessante(s) / que gosto I) Disciplinas acessíveis

Categoria IV: Notas; Sub-categorias: J) Média não é muito alta; L) Melhor aproveitamento; M) Ser bom aluno

Categoria V: Interesse; sub-categorias: N) Área de interesse; O) Acesso à área / curso/ profissão que quer; P) Tirar um curso/ formar-se.

### 2.3.1.4 – Consequências negativas das opções

Para analisar as consequências negativas, foi novamente utilizada a análise de conteúdo, seguindo os parâmetros utilizados por Bardin (2004). Na fase pré-analítica, após a organização das respostas, foi feita a leitura mais cuidada das respostas dos participantes, para encontrar as ideias significativas. Na fase de exploração do material, os dados brutos foram tratados, tendo sido criadas, para cada participante, a unidade de contexto e as unidades de registo. Através das unidades de registo foram criadas as categorias, sub-categorias e feita a codificação.

Foram encontradas seis categorias: disciplinas; notas; tempo, estudar, mercado de trabalho e sem consequências negativas. Com exceção desta última, todas as outras categorias se dividem em várias sub-categorias.

A categoria disciplinas inclui conteúdos relacionados com 4 sub-categorias: dificuldades/ não gostar de algumas disciplinas; disciplinas muito exigentes; pouco tempo de uma disciplina; e a preocupação com o ter que se sujeitar a fazer exames.

A categoria notas inclui conteúdos relacionados com 3 sub-categorias: média alta para entrar na universidade; ter que se esforçar para ter boas notas; e não ter bom aproveitamento.

A categoria tempo inclui conteúdos relacionados com 4 sub-categorias: abdicar de outras coisas; ter uma grande carga horária de aulas; ter menos tempo livre; e ter pouco tempo para os pais e família.

A categoria estudar inclui conteúdos relacionados com 6 sub-categorias: implica muito estudo; a preparação para a Universidade não ser muito prática; ter que fazer esforço para ultrapassar as dificuldades; menos possibilidades de entrar nas Universidades que deseja; stress na rotina; e não gostar muito do curso.

A categoria mercado de trabalho inclui conteúdos relacionados com 2 sub-categorias: não ter muita saída; e só poder aceder à carreira, mais tarde.

De seguida, é apresentado o quadro 27, para o qual foram transcritos os registos das consequências negativas de dois participantes. Esta transcrição serve apenas para ilustrar como foram tratados os dados desta questão, podendo a totalidade das respostas dadas pelos participantes e a respectiva codificação serem consultados em anexo (Quadros A26, A28 e A30).

**Quadro 27 – Registo das consequências negativas, de dois participantes**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
23	Durante 3 anos vou ter que me "matar" a estudar porque as médias da entrada na universidade são muito altas	"matar" a estudar ... médias da entrada na universidade são muito altas	II – E IV – M
24	Não gosto de química	Não gosto de química	I – A

O quadro 28, serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante da categorização das consequências negativas, com a indicação dos participantes que se referiram a ela, podendo a totalidade das categorias ser consultadas em anexo (Quadros A27, A28 e A31).

**Quadro 28 – Exemplo da categorização das consequências negativas, da opção 1**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>
IV – Estudar	M) Estudo/ Muito estudo	M) 1, 2, 4, 5, 7,	IV = 30 (18F; 12M)
	N) Preparação para a universidade não ser muito prática	11, 12, 17, 21, 23, 25, 27, 29,	M = 23 (13F; 10M) N = 1 (1F)
	O) Esforço para ultrapassar barreiras	31, 36, 38, 42, 47, 52, 53, 55,	O = 4 (3F; 1M) P = 1 (1F)
	P) Menos possibilidades de entrar nas universidades que quero	56, 57	Q = 1 (1M) R = 0
	Q) Stress na rotina	N) 54	
	R) Não ir gostar muito do curso	O) 3, 17, 19, 53	
		P) 26	
		Q) 9	
		R)	

Tal como seria de esperar, e como aconteceu nas consequências positivas, o número de consequências assinaladas na 1ª opção são em maior número do que na 2ª e 3ª opções, uma vez que muitos dos participantes só assinalam um curso (Quadro 27). Verifica-se que alguns participantes encontram mais do que uma consequência negativa para a sua primeira opção, daí que 55 participantes assinalaram um curso na 1ª opção e surgiram 61 consequências, apesar de tudo, menos 3 que as positivas. Consta-se que 6 participantes não assinalam consequências negativas e que as raparigas listam mais consequências que os rapazes.

Tendo em conta o facto de haver poucas ocorrências na 2ª e 3ª opções, fez-se a soma das 3 opções (Quadro A32) e verificou-se que as raparigas valorizam em primeiro lugar a categoria estudar (42,22%), seguida da categoria notas (17,78%), da categoria mercado de trabalho (15,56%), da categoria tempo (13,33%), da categoria disciplinas (8,89%) e finalmente da categoria sem consequências (2,22%). Os rapazes valorizam em primeiro lugar a categoria estudar (41,94%), seguida da categoria disciplinas

(25,81%), da categoria tempo (19,35%) e da categoria mercado de trabalho (12,90%). Os rapazes não assinalam nenhuma razão relacionada com a categoria notas, nem com a categoria sem consequências.

A categoria estudar é sem dúvida a que tem maior número de ocorrências nas raparigas (19 ocorrências - 42,22%), nos rapazes (13 ocorrências - 41,94%) e no total dos participantes (32 ocorrências - 42,11%). Esta categoria subdivide-se em seis, sendo a sub-categoria ter que estudar muito, a que apresenta maior número de ocorrências de entre todas as sub-categorias desta categoria e até de entre todas as outras, com 13 ocorrências (28,89%) nas raparigas, 10 ocorrências (32,26%) nos rapazes e 23 ocorrências (30,26%) no total dos participantes. Portanto, a grande preocupação de todos, é ter que estudar muito.

Em segundo lugar, com o mesmo número de ocorrências, estão a categoria disciplinas e a categoria tempo (12 ocorrências cada - 15,79%). A categoria disciplinas é muito menos valorizada pelas raparigas (4 ocorrências - 8,89%) que pelos rapazes (8 ocorrências - 25,81%). Na categoria tempo as raparigas apresentam 6 ocorrências (13,33%) e os rapazes 6 ocorrências (19,35%).

Através da análise dos quadros 28 e A32 (em anexo) verifica-se que a consequência negativa mais importante para estes participantes, aquando da escolha de um curso, tem a ver com o ter que estudar muito. Verifica-se, também, que a generalidade das consequências assinaladas se reportam a si próprio. Relativamente às consequências negativas para as pessoas que são importantes na vida de cada um, apenas dois participantes (1 rapariga e 1 rapaz) referem o facto de ficarem com pouco tempo para estar com os Pais e família.

## Quadro 29 - Consequências negativas (N=55)

C	Sb	1ª opção						2ª opção						3ª opção					
		Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%	Rg	%	Rz	%	Tt	%
I	3	8,82	8	29,63	11	18,03	1	12,50	0	0	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
A)	1	2,94	5	18,52	6	9,84	1	12,50	0	0	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
B)	2	5,88	1	3,70	3	4,92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
C)	0	0	1	3,70	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
D)	0	0	1	3,70	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
II	6	17,65	0	0	6	9,84	2	25,00	0	0	2	16,67	0	0	0	0	0	0	0
E)	5	14,71	0	0	5	8,20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
F)	1	2,94	0	0	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
G)	0	0	0	0	0	0	2	25,00	0	0	2	16,67	0	0	0	0	0	0	0
III	5	14,71	5	18,52	10	16,39	1	12,50	1	25,00	2	16,67	0	0	0	0	0	0	0
H)	1	2,94	0	0	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
I)	1	2,94	3	11,11	4	6,56	1	12,50	0	0	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
J)	2	5,88	1	3,70	3	4,92	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
L)	1	2,94	1	3,70	2	3,28	0	0	1	25,00	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
IV	18	52,94	12	44,44	30	49,18	1	12,50	1	25,00	2	16,67	0	0	0	0	0	0	0
M)	13	38,24	10	37,04	23	37,70	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
N)	1	2,94	0	0	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
O)	3	8,82	1	3,70	4	6,56	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
P)	1	2,94	0	0	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Q)	0	0	1	3,70	1	1,64	0	0	1	25,00	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
R)	0	0	0	0	0	0	1	12,50	0	0	1	8,33	0	0	0	0	0	0	0
V	1	2,94	2	7,41	3	4,92	3	37,50	2	50,00	5	41,67	3	100	0	0	3	100	
S)	1	2,94	1	3,70	2	3,28	3	37,50	2	50,00	5	41,67	3	100	0	0	3	100	
T)	0	0	1	3,70	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
VI	1	2,94	0	0	1	1,64	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
Tt	34	100	27	100	61	100	8	100	4	100	12	100	3	100	0	0	3	100	

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

C – categoria; Sb – Sub-categoria

Categoria I: Disciplinas; Sub-categoria: A) Dificuldades/ não gostar de algumas disciplinas; B) Disciplinas muito exigentes; C) Pouco tempo de uma disciplina; D) Exames

Categoria II: Notas; Sub-categoria: E) Média alta na entrada na Universidade; F) Esforçar nas notas; G)

Não ter bom aproveitamento

Categoria III: Tempo; Sub-categoria: H) Abdicar de outras coisas; I) Carga horária (aulas) grande; J) Menos tempo livre; L) Pouco tempo para os pais e família

Categoria IV: Estudar; Sub-categoria: M) Estudo/ Muito estudo; N) Preparação para a Universidade não ser muito prática; O) Esforço para ultrapassar dificuldades; P) Menos possibilidades de entrar nas Universidades que quero; Q) Stress na rotina; R) Não gostar muito do curso

Categoria V: Mercado de Trabalho; Sub-categoria: S) Não ter muita saída; T) Só poder aceder à carreira mais tarde

Categoria VI: Sem consequências

Ao comparar as consequências positivas e negativas apontadas pelas raparigas e pelos rapazes, verifica-se que todos vêm como positivo, o ser uma área do seu interesse, e vêm como negativo, o ter que estudar muito. No entanto, existem algumas diferenças entre eles, nomeadamente, nos aspectos positivos; enquanto as raparigas se dispersam pelas várias categorias e sub-categorias (com especial incidência para área de interesse, acesso à área/ curso que quer), os rapazes concentram-se essencialmente em

duas (na área de interesse e no permitir tirar um curso/ formar-se) existindo 9 sub-categorias que não têm nenhuma ocorrência.

Relativamente aos aspectos negativos, ambos valorizam a questão de ter que estudar, em segundo lugar as raparigas valorizam a questão das notas, nomeadamente as médias altas na entrada na universidade e os rapazes valorizarem mais o ter dificuldades e o não gostar de algumas disciplinas.

A questão das notas não é referida pelos rapazes, nem no aspecto negativo, nem no positivo.

## **2.4 – Fase Finalizar**

Apresentam-se agora os resultados principais da análise da informação produzida pelos participantes, ao longo da quarta fase de intervenção do Programa “Futuro Bué!”. Esta quarta fase do processo corresponde à quinta sessão, tendo recaído a análise sobre a Ficha “A Minha Decisão é:” (I8).

A informação registada na ficha I8 resulta da actividade de confrontar os participantes com a ideia de que chegou o momento de explicitarem uma decisão. Através do preenchimento da ficha, os participantes são levados a integrar as conclusões das diferentes sessões. No final, devem escrever sobre a sua opção, em relação ao percurso a seguir após o 9º ano.

### **2.4.1 – Tomada de decisão por parte dos participantes**

O instrumento I8 é um resumo de tudo o que foi trabalhado ao longo das 5 sessões, no entanto, verificam-se algumas alterações em relação ao que o participante escreveu nos outros instrumentos, as quais iremos comentar, mas antes, serão apresentados os resultados, a que se chegou, da análise de duas questões que também estavam neste instrumento e que tinham a ver com as expectativas familiares e dos próprios, em relação ao futuro.

Na primeira, o participante é convidado a reflectir sobre as expectativas que os seus familiares têm em relação ao seu futuro. Com esta questão vamos ter conhecimento da forma como os participantes sentem as expectativas dos seus familiares.

#### *2.4.1.1 – Expectativas dos familiares*

Para se analisar a forma como os participantes sentem as expectativas dos familiares recorreu-se, mais uma vez, aos parâmetros utilizados por Bardin (2004). Na fase pré-analítica, após a organização das respostas, foi feita a leitura mais cuidada das respostas dos participantes para encontrar as ideias significativas. Na fase de exploração do material, os dados brutos foram tratados, tendo sido criadas, para cada participante, a unidade de contexto e as unidades de registo. Através das unidades de registo foram criadas as categorias, sub-categorias e feita a codificação.

Foram encontradas duas categorias: futuro; e características do Self. Ambas têm várias sub-categorias, como veremos de seguida:

A categoria futuro inclui conteúdos relacionados com 3 grandes sub-categorias: continuar a estudar; profissão; apoio/reserva. A sub-categoria continuar a estudar divide-se em 5: continuar a estudar; tirar um curso; tirar um curso que goste; tirar um curso profissionalizante; tirar um curso superior. A sub-categoria profissão divide-se em 4 e em todas elas são referidos os nomes de profissões: nomeação de uma profissão; nomeação de uma profissão na área da saúde; nomeação de uma profissão de formação superior; nomeação de duas profissões e formação superior. A sub-categoria apoio/reserva divide-se em 3: a escolha é minha/ o que eu quiser/ não opinam; apoiam a minha decisão e temem que faça escolhas que me venha a arrepender.

A categoria características de Self inclui conteúdos relacionados com 9 sub-categorias: responsável; organizado; estudioso; ter boas notas; realização; estabilidade; ser feliz; ser bem sucedido; e seguir os meus sonhos/ objectivos.

De seguida é apresentado o quadro 30, para o qual foram transcritos os registos das expectativas dos familiares de dois participantes. Esta transcrição serve apenas para ilustrar como foram tratados os dados desta questão, podendo, a totalidade das respostas dadas pelos participantes e a respectiva codificação serem consultados, em anexo, (Quadros A33).



### Quadro 30 – Registo das expectativas dos familiares, de dois participantes

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
5, 46	Fosse médica	Fosse médica	I – B – g = 2
8	Tirasse um curso que me desse alguma estabilidade	Tirasse um curso ...desse alguma estabilidade	I – A – b = 1 II – I = 1

O quadro 31, serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante da categorização das consequências negativas, com a indicação dos participantes que se referiram a ela, podendo, a totalidade das categorias ser consultada, em anexo (Quadros A34).

### Quadro 31 – Exemplo da categorização das expectativas dos familiares

Categoria	Sub-categoria	Participantes	Codificação	
I – Futuro	A) Continuar a estudar	a) Continuar a estudar	a)6	I = 53 (29F; 24M)
		b) Curso	b)8, 13, 49, 50	A=14 (8F; 6M)
		c) Curso que goste	c)51, 55	a = 1 (1F)
		d) Curso profissionalizante	d)37	b = 4 (1F; 3M)
		e) Curso superior	e)2, 12, 18, 30, 42, 43	c = 2 (2M) d = 1 (1M) e = 6 (5F; 1M)
	B) Profissão	f) Nomeação de uma profissão	f) 16, 22	B= 20 (7F; 13M)
		g) Nomeação de uma profissão na área da saúde	g)5, 15, 24, 25, 26, 28, 40, 46, 57	f = 2 (2F) g = 9 (3F; 6M)
		h) Nomeação de uma profissão de formação superior	h) 21, 32, 33, 54, 56	h=5 (2F; 3M)
		i) Nomeação de duas profissões de formação superior	i) 9, 20, 31, 48	i=4 (4M)
		C) Apoio/reserva	j) A escolha é minha/ o que eu quiser/ não opinam	j)3, 7, 10, 14, 19, 23, 29, 34, 35, 38, 44, 52
	l) Apoiam a minha escolha		l)7, 15, 22, 44, 45, 47	l=6 (4F; 2M)
	m) Temem que faça escolhas que me venha a arrepender		m)55	m=1 (1F)

Como se pode analisar através do quadro 32, as questões relacionadas com o futuro são as que apresentam maior número de ocorrências (53 ocorrências - 73,61%). Enquanto as raparigas referem mais, que os familiares lhes dão apoio e têm alguma preocupação em relação ao seu futuro (sub-categoria - Apoio/reserva) (14 ocorrências - 32,56%), os rapazes referem mais as questões da profissão (13 ocorrências - 44,83%). Esta sub-categoria das profissões, corresponde apenas à nomeação de uma ou mais profissões, na generalidade ligadas ao ensino superior, especialmente, à área da saúde.

**Quadro 32. Síntese da categorização da expectativa dos familiares vistas pelo participante (N= 56)**

Categorias	Rg	%	Rz	%	Tt	%
Sub-categoria						
<b>I – Futuro</b>	<b>29</b>	<b>67,44</b>	<b>24</b>	<b>82,76</b>	<b>53</b>	<b>73,61</b>
A – Continuar a estudar	8	18,60	6	20,69	14	19,44
B – Profissão	7	16,28	13	44,83	20	27,78
C – Apoio/ reserva	14	32,56	5	17,24	19	26,39
<b>II – Características do Self</b>	<b>14</b>	<b>32,56</b>	<b>5</b>	<b>17,24</b>	<b>19</b>	<b>26,39</b>
D) Responsável	2	4,65	1	3,45	3	4,17
E) Organizado	1	2,33	0	0	1	1,39
F) Estudioso	1	2,33	1	3,45	2	2,78
G) Boas notas	0	0	1	3,34	1	1,39
H) Realização	3	6,98	1	3,45	4	5,56
I) Estabilidade	0	0	1	3,45	1	1,39
J) Ser feliz	2	4,65	0	0	2	2,78
L) Bem sucedido	1	2,33	0	0	1	1,39
M) Seguir os meus sonhos/ objectivos	4	9,30	0	0	4	5,56
<b>Total</b>	<b>43</b>	<b>100</b>	<b>29</b>	<b>100</b>	<b>72</b>	<b>100</b>

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

#### 2.4.1.2 – Aspirações dos participantes

No instrumento I2 já existia uma questão relacionada com as aspirações, no entanto, era uma questão fechada, tendo a resposta a ver com a ideia que o participante tinha, de até quando iria estudar. No I8 a questão é aberta e a análise das aspirações dos participantes, foi feita mais uma vez, através da utilização dos parâmetros de Bardin (2004). Na fase pré-analítica, após a organização das respostas, fez-se a leitura mais cuidada das respostas dos participantes para encontrar as ideias significativas. Na fase de exploração do material, verificou-se que muitos dos conteúdos eram semelhantes aos das expectativas dos familiares e que seria interessante utilizar as mesmas categorias, para assim se poder estabelecer comparação entre elas. Assim, foram utilizadas as 2

categorias: futuro; e características do Self. Relativamente às sub-categorias existiram algumas alterações, na categoria futuro, a sub-categoria apoio/ reserva foi substituída pela de projectos que os participantes têm, e na categoria características do Self algumas sub-categorias não registaram qualquer ocorrência. Assim, na categoria das características do self só há referências ao ser estudioso, à realização e ao seguir os meus sonhos.

De seguida é apresentado o quadro 33, para o qual foram transcritos os registos das aspirações de dois participantes. Esta transcrição serve apenas para ilustrar como foram tratados os dados desta questão, podendo, a totalidade das respostas dadas pelos participantes e a respectiva codificação ser consultados em anexo (Quadros A35).

### Quadro 33 – Registo das aspirações de dois participantes

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
4	Gostaria de tirar o meu curso e realizar-me profissionalmente, ser professora	... tirar o meu curso ... realizar-me profissionalmente, Ser professora	I – A – a = 1 I – B – d = 1 II – F = 1
41	Ser enfermeira	Ser enfermeira	I – B – e = 1

O quadro 34, serve para demonstrar a forma como se sistematizou a informação resultante da categorização das consequências negativas, com a indicação dos participantes que as referiram, podendo a totalidade das categorias ser consultadas em anexo (Quadros A34).

**Quadro 34 – Exemplo da categorização das aspirações dos participantes**

Categoria	Sub-categoria	Participantes	Codificação			
I – Futuro	A) Continuar a estudar	a) Curso	a)4	I =71 (42F; 29M)		
		b) Curso profissionalizante	b) 6, 12,17, 18, 19, 23,	A=8 (7F; 1M) a = 1 (1F)		
		c) Curso superior	54	b = 0 c =7 (6F; 1M)		
	B) Profissão	d) Nomeação de uma profissão de formação superior	d)4, 12, 16, 19, 20, 22, 35, 39, 47, 51, 56	B =48 (26F; 22M) d =11(6F; 5M)		
			e)1, 2, 3,7, 14, 22, 23,	e =12 (8F; 4M)		
			e) Nomeação de uma ou mais profissões de formação superior na área da saúde	24, 28, 29, 41, 57 f)5, 6, 15, 25, 30, 31, 32, 34, 40, 41, 50, 52, 53, 55	f =14 (6F; 8M) g =11 (6F; 5M)	
		C) Projectos	g) Nomeação de uma ou mais profissões sem formação superior	g)8, 9, 10, 11, 13, 27, 43, 44, 45, 46, 48,		
				h) Família	h)16, 36(2x)	C =15 (9F; 6M)
				i) Ser feliz	i)17	h=3 (2F; 1M)
				j) Ter casa/ carro	j)36, 39	i=1 (1F)
			l) Fazer algo que goste/ ter sucessos/ ser alguém na vida	l)37, 38, 39, 46	j=2 (2F)	
			m) Ter benefícios pelo trabalho	m)37	l=4 (1F; 3M)	
			n) Ter uma carreira/ Exercer a minha profissão/ emprego	n)17, 33, 36	m=1 (1M)	
			o) Trabalhar com pessoas (sem referir nenhuma profissão)	o)26	n=3 (2F; 1M)	
					o=1 (1F)	

Como se pode analisar através do quadro 35, as questões relacionadas com o futuro são as que apresentam maior número de ocorrências (71 ocorrências – 91,03%), com 42 ocorrências (89,36%) nas raparigas e 29 ocorrências (93,55%) nos rapazes. A sub-categoria com maior número de ocorrências é a da profissão com 26 para as raparigas, 22 para os rapazes e 48 na totalidade. Esta sub-categoria das profissões, corresponde à nomeação de uma ou mais profissões, na generalidade ligadas ao ensino superior e dentro destas destacam-se as da área da saúde.

**Quadro 35. Categorização das aspirações dos participantes (N= 56)**

Categories	Rg	%	Rz	%	Tt	%
Sub-categoria						
<b>I – Futuro</b>	<b>42</b>	<b>89,36</b>	<b>29</b>	<b>93,55</b>	<b>71</b>	<b>91,03</b>
A – Continuar a estudar	7	14,89	1	3,23	8	10,26
B – Profissão	26	55,32	22	70,97	48	61,54
C – Projectos	9	19,15	6	19,35	15	19,23
<b>II – Características do Self</b>	<b>5</b>	<b>10,64</b>	<b>2</b>	<b>6,45</b>	<b>7</b>	<b>8,97</b>
D) Responsável	0	0	0	0	0	0
E) Organizado	0	0	0	0	0	0
F) Estudioso	2	4,26	0	0	2	2,56
G) Boas notas	0	0	2	6,45	2	2,56
H) Realização	1	2,13	0	0	1	1,28
I) Estabilidade	0	0	0	0	0	0
J) Ser feliz	0	0	0	0	0	0
L) Bem sucedido	0	0	0	0	0	0
M) Seguir os meus sonhos/ objectivos	2	4,26	0	0	2	2,56
<b>Total</b>	<b>47</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>78</b>	<b>100</b>

Através da comparação entre as aspirações dos participantes e expectativas dos familiares constata-se que existe maior número de ocorrências nas primeiras. Verifica-se que a categoria futuro, apesar de ser a mais escolhida por ambos, é nas aspirações dos participantes onde a escolha é mais evidente. Nas sub-categorias, enquanto as aspirações vão mais para as profissões, as expectativas vão mais para o apoio/ reserva.

#### **2.4.1.3 – Comparação entre as respostas dadas ao longo do programa e neste momento**

Encontramos algumas alterações, em relação ao que os participantes assinalaram nos outros instrumentos e o que assinalam neste último instrumento.

Em relação às aspirações dos participantes, a maioria manifesta intenção de tirar

um curso superior, quer no I2, quer no I8.

Em relação às disciplinas que gostam mais, às melhores e às piores (I3) existem algumas diferenças.

A Educação Física deixou de ser a que gostam mais (passou de 44 alunos para 10), surge agora em primeiro lugar a Matemática (passou de 35 para 23 alunos), seguida das Ciências Naturais (passou de 33 para 22 alunos), da História (passou de 35 para 17 alunos), do Inglês (passou de 26 para 15 alunos), e da Geografia (passou de 39 para 14 alunos). Anteriormente, a ordem era Educação Física, Geografia, Matemática e História, Ciências Naturais e Inglês.

Em relação às disciplinas em que são melhores, a Geografia continua a ser a mais referenciada (34 alunos/ 34), seguida da Matemática (passou de 25 para 20 alunos), da História (20 para 19 alunos), das Ciências Naturais (passou de 16 para 17 alunos) e do Inglês (passou de 22 para 16 alunos). Neste caso, só houve uma pequena troca entre as Ciências e o Inglês.

A Língua Portuguesa continua a ser considerada a pior disciplina (passou de 35 para 39 alunos), seguida do Inglês (passou de 19 para 17 alunos), e das Ciências Físico-Químicas (passou de 23 para 16 alunos). Neste caso, verifica-se também uma troca entre o Inglês e as Ciências Físico-Químicas.

Em relação aos tempos livres, os participantes acabam por assinalar actividades que gostam de fazer e que se sobrepõem às, anteriormente, analisadas.

As profissões mais nomeadas continuam a ser, em primeiro lugar Médico, em segundo Veterinário, seguindo-se Professor e Engenheiro.

Na actividade do I4, o papel mais seleccionado, no presente, foi o de estudante, seguido da família/ filho, seguido do lazer e no futuro foi trabalhador e família/ pai. No I8, o papel mais seleccionado é o de estudante, seleccionado por 48 participantes, seguido pelo lazer seleccionado por 19, filho por 13, família por 13, constituir família por 2. No I8 o presente e o futuro misturam-se.

Relativamente aos valores, a Progressão/ Desenvolvimento é a mais nomeada, seguida da Autonomia/Independência; da Estética/Beleza; da Criatividade/ Inovação, do Altruísmo, e do Intelectual. As restantes categorias têm valores muito baixos. Verifica-se pois, que os valores mais nomeados são iguais, no entanto, o Altruísmo no I5

aparecia em terceiro lugar e agora é dos menos nomeados.

O código do I6 está quase igual ao do I8, com uma diferença na ordem das últimas duas letras, em I6 o código era SEIACR e agora em I8 é SEIARC.

Relativamente à escolha do curso do ensino secundário, em I7 tinham sido 44 participantes a colocar o curso de Ciências e Tecnologias como a sua 1ª opção, em I8 foram 38 participantes (66,67%), acontecendo que os restantes se dispersaram por vários cursos.

Apesar da profissão mais nomeada ser a medicina, só cerca de metade dos participantes que referem essa profissão, referem esse curso como um curso a seguir no ensino superior. Alguns participantes acabam por colocar cursos do ensino secundário no espaço dos cursos do superior.

Finalmente, no espaço “a minha decisão é:” as Ciências e Tecnologias sobem para 71,93% ou seja 41 participantes; existe ainda 1 participante que coloca que quer ser médico e que por isso deve ir também para este curso. Em segundo lugar vêm as Ciências Sociais e Humanas com 10,53%, ou seja, 6 participantes. Todas as outras opções têm um só interessado, correspondente a 1,75%. De referir ainda que: 3 participantes vão para cursos Tecnológicos (cada um numa área); 1 para o Ensino Artístico Especializado na área da Dança; 1 se não passar deixa de estudar e que se concluir o 9º ano, vai para um curso profissional; e 2 alunos estão ainda indecisos entre o curso de Ciências e Tecnologias e um outro curso (um é Desporto, o outro é Ciências Sociais e Humanas).

### **3 – Discussão de Resultados**

Como já foi referido, neste estudo é analisado um programa de intervenção com base nos dados recolhidos através dos oito instrumentos que acompanharam a sua implementação. A discussão de resultados organiza-se em função dos objectivos delineados para este estudo, tal como passamos a descrever:

1 – Caracterizar o processo de intervenção vocacional no Programa de Intervenção “Futuro Bué!”: perfil do aluno; estilos do aluno; evolução das decisões a tomar

2 – Avaliar a pertinência, eficácia, adequação e impacto do Programa de Intervenção “Futuro Bué!”, de acordo com os pressupostos teóricos

#### **1 – Análise e discussão da caracterização do processo de intervenção vocacional no Programa “Futuro Bué!”: perfil do aluno; estilos do aluno; evolução das decisões a tomar**

Esta análise permite perceber o perfil do aluno, o estilo e a evolução das opções tomadas.

No que se refere ao **perfil do aluno** que frequenta o programa, os instrumentos I1, I2 e I3 (ver ponto dos Instrumentos) contribuem para essa definição.

#### **Caracterização dos clientes**

A caracterização sócio-demográfica da família é feita através dos dados disponibilizados pelo I1. Esta caracterização inicial dá-nos informações, que podem ser importantes para perceber algumas das decisões, que o aluno pode vir a fazer ao longo das sessões. No nosso caso, os alunos têm entre 14 e 15 anos, sendo 32 raparigas e 25 rapazes, que frequentam o 9º ano de escolaridade, num colégio da zona norte do país. Os Pais têm idades compreendidas entre os 35 e os 55 anos e uma escolaridade que varia entre o 4º ano e o curso superior, porém, um grande número possui um curso superior. No que diz respeito à profissão verifica-se que se encontram no grupo 2 “Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas”, seguido do grupo 5 “Pessoal dos Serviços e Vendas” e do grupo 1 “Quadros Superiores da Administração Pública,



Assim, e tendo em conta este grupo concreto, poderemos dizer que é um grupo de alunos cujas aspirações, em termos académicos, são elevadas, uma vez que 54 dos 56 que responderam a esta questão, pretendem, pelo menos, tirar um curso superior.

Em termos do rendimento académico global, este grupo de 57 participantes pode ser considerado bom, uma vez que a maioria dos alunos (43) se encontra com médias de 4 ou superiores e sem níveis inferiores a três. Alguns dos participantes que têm negativas, são bons alunos às outras disciplinas. Para terminar a referência ao rendimento académico, é de referir que 6 participantes (2 raparigas e 4 rapazes) têm níveis inferiores a três, no 9º ano, que se fosse o final do 3º período, não lhes permitiria concluir o 3º ciclo. No entanto, estas notas correspondem às notas de final de 1º Período ou 2º Período, consoante a altura em que foi desenvolvido o programa e que os alunos ainda podem recuperar. Ao analisar o rendimento académico por disciplina, verifica-se que os problemas maiores se encontram ao nível da Língua Portuguesa de 9º Ano, especialmente com os rapazes, uma vez que é a única disciplina que apresenta média inferior a 3.

Ao analisar o interesse pelas disciplinas, na totalidade dos participantes, verifica-se que a Educação Física é a disciplina assinalada por mais participantes, como uma das disciplinas que eles gostam. Segue-se a Geografia, a Matemática e a História. A disciplina mais referenciada como a que não gostam é a Língua Portuguesa, seguida da Educação Visual, do Inglês, das Ciências Físico-Químicas, e do Francês.

A disciplina que é nomeada por mais participantes como uma das 3 melhores é, sem dúvida, a Geografia, seguida da Matemática. Metade das raparigas nomeiam também o Inglês.

A Língua Portuguesa é considerada pelos participantes como a pior disciplina. As Ciências Físico-Químicas surgem como a segunda pior disciplina, seguida da Educação Visual.

As que têm médias mais baixas, são aquelas de que os alunos não gostam e que consideram como as piores. Existem algumas exceções, como no caso da Educação Física, que é das que têm a média mais elevada, é das que mais gostam, mas não é assinalada como sendo das melhores.

Se analisarmos apenas as notas que os participantes dizem que tiveram no 9º ano, na altura em que o programa de intervenção foi implementado (1º ou 2º períodos do 9º ano), constata-se que a Geografia é a disciplina, que para além de não ter níveis inferiores a três, tem a média mais elevada, seguida da Educação Física e da Educação

Tecnológica. A disciplina de Francês não tem níveis inferiores a três, tem muitos participantes com níveis 4 e 5, no entanto, não aparece referenciada, nem como uma das melhores, nem como uma das que gostam mais. A Língua Portuguesa é a disciplina com média mais baixa, mas tem tantos níveis inferiores a três como Inglês (10 participantes), no entanto, o que acontece é que o Inglês é de extremos, tem estes 10 participantes que são fracos e depois tem 15 com nível 4 e 16 com nível 5, situação que leva a que seja nomeada como uma das melhores, especialmente pelas raparigas. As Ciências Físico-Químicas têm 9 níveis inferiores a três, seguida da Matemática e da História com 5, e das Ciências Naturais com 2.

A análise dos interesses e dos rendimentos académicos dos vários alunos, sugeria nesta fase, que estávamos perante um grupo de alunos cujos interesses estariam muito divididos, essencialmente, entre dois dos Cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente o Curso de Ciências Sociais e Humanas, uma vez que neste, os alunos teriam História A, (disciplina específica trienal desse curso), e eventualmente a Geografia A e a Matemática Aplicada às Ciências Sociais, embora pudessem escolher apenas uma e escolher Economia A no 11º ano (disciplinas específicas bienais de opção); e o Curso das Ciências Sócio-Económicas, uma vez que neste, os alunos teriam Matemática A (disciplina específica trienal desse curso), e eventualmente Geografia A e Economia A, embora pudessem escolher apenas uma e escolher a História B no 11º ano (têm que fazer duas disciplinas específicas bienais).

Os restantes três cursos pareciam, nesta fase, menos indicados, uma vez que: no curso das Ciências e Tecnologias, para além de terem a Matemática A (disciplina específica trienal desse curso) que não parece ser problema para a generalidade destes alunos, eventualmente, teriam a Biologia e Geologia e a Física e Química A, esta última aparenta ser um problema para alguns alunos e é referenciada também como uma das que se gosta menos, embora pudessem escolher apenas uma e escolher a Geometria Descritiva A no 11º ano (têm que fazer duas disciplinas específicas bienais); o Curso das Artes Visuais para além do Desenho A (disciplina específica trienal desse curso) que não parece despertar muito interesse, havendo até referências a Educação Visual como uma das disciplinas que se gosta menos, eventualmente teriam a Geometria Descritiva A e a Matemática B, embora pudessem escolher apenas uma e escolher a História da Cultura e das Artes no 11º ano; e o Curso de Línguas e Humanidades que tem uma Língua Estrangeira (disciplina específica trienal desse curso), eventualmente

teria Literatura Portuguesa, Latim, embora pudessem escolher apenas uma e escolher a História da Cultura e das Artes no 11º ano.

Os dados sugerem ainda que alguns alunos podem vir a ter dificuldade em concluir o secundário, uma vez que todos os cursos têm que ter Português e muitos apresentam dificuldade nessa disciplina. Esta situação é mais grave para os alunos que pretendem ir para os cursos Científico-Humanísticos, uma vez que nesse tipo de cursos, os alunos têm que fazer exame nacional no final do 12º ano, para concluir a disciplina. Outro aspecto a ter em conta é o facto de em todos os cursos, os alunos terem também uma Língua Estrangeira, razão pela qual devem pensar se querem continuar com uma das duas já iniciadas ou se querem iniciar uma nova (esta opção pode ser interessante, especialmente para quem apresenta dificuldades ou não gosta das já iniciadas). Os alunos devem, pois, estar despertos para as dificuldades que podem encontrar.

### **Actividades desenvolvidas fora da escola**

As actividades a que os participantes dedicam mais tempo são as que se relacionam com a vertente desportiva, seguida da relacionada com o estudo, seguida das ligadas à informática e aos jogos electrónicos. Em relação às actividades que gostam mais, o desporto é também aqui o mais assinalado, seguido da informática e jogos electrónicos, seguido do estar com os amigos.

As actividades que os participantes gostam menos são as relacionadas com o estudo, depois as relacionadas com o ajudar a família.

Em relação às actividades desenvolvidas fora da escola, destaca-se o facto de 47 alunos, apesar de quererem continuar a estudar até ao ensino superior, não lhes agradar as actividades relacionadas com o estudo.

### **Profissões**

Quando se perguntava aos participantes sobre as profissões que conheciam melhor, pretendia-se saber se conheciam muitas ou poucas e se era um conhecimento diversificado. Chegou-se à conclusão que só cerca de metade dos participantes referiu as 8 profissões que eram pedidas (ou por falta de conhecimento ou por não acharem necessário). Relativamente à diversidade, os participantes nomeiam diversas profissões existindo uma convergência em algumas delas, nomeadamente, na nomeação da profissão de professor (46 participantes), de médico (37 participantes), de engenheiro e de veterinário (com 18 participantes cada).

A profissão mais escolhida como a preferida é a de médico (25 participantes), segue-se a de veterinário (23 participantes), e a de professor (17 participantes). As razões para a primeira escolha têm a ver, na maior parte dos casos, com o ajudar as outras pessoas, para a segunda, com o gostar de animais e para a terceira, com o ensinar, estar com crianças, e com o desporto.

Voltando às opções após o 9º ano, e tendo em conta estes últimos dados, será de referir que para se ingressar num curso de Medicina ou de Medicina Veterinária, e até de Ensino de Educação Física, faz todo o sentido que o aluno vá para o curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias e que escolha as disciplinas de Biologia e Geologia e de Física e Química A. Com esta nova tendência levantam-se aqui dois problemas: um, é o facto dos alunos não gostarem de estudar e o outro, é a relação que grande parte destes alunos tem com as Ciências Físico-Químicas. Relativamente a esta disciplina, 14 alunos dizem que não gostam, 23 afirmam que é uma das suas três piores disciplinas e 9 têm nessa disciplina, nível inferior a três, no 9ºano.

No que se refere aos **estilos do aluno** que frequentam o programa, os instrumentos I4, I5 e I6 (ver ponto dos Instrumentos) contribuem para a definição desses estilos.

#### **Relação dos participantes com os papéis ocupacionais**

Os papéis que o aluno considera desempenhar ao longo da sua vida (avaliados através do I4), no presente, está em destaque o de estudante, seguido do da família em que representa o papel de filho, seguido do de lazer. No futuro, o de estudante é substituído pelo de trabalhador, no da família deixa de ser referenciado o papel de filho e surge o de pai, e o papel de lazer deixa de ter destaque.

#### **Relação dos participantes com os valores implicados na tomada de decisão**

O aluno é levado a reflectir sobre alguns valores e sobre as implicações que eles têm na sua vida e no estilo de vida que pretende vir a ter através do inventário I5. A informação que se pode trabalhar no nosso estudo é apenas a que os alunos assinalaram, ou seja, qual a importância que eles atribuem a cada valor. Não há registos da discussão/reflexão que foi desenvolvida a seguir.

Em termos de valores, o mais importante para este grupo, é sem dúvida o de Progresso/ Desenvolvimento (38 alunos seleccionaram-no como muito importante). Segundo a descrição que está no instrumento Progresso/ Desenvolvimento significa “conseguir progredir, ser promovido, saber mais a cada dia, especializar-se em alguma área e o de autonomia/ independência”. O segundo valor mais importante é o de Autonomia/ Independência (27 alunos seleccionaram-no como muito importante). Segundo a descrição do instrumento, significa “tomar decisões por ti próprio, ser independente na altura de agir. Estudar sem a necessidade de supervisão ou controlo dos outros”. O valor do Progresso/ Desenvolvimento é o que está mais relacionado com a evolução da carreira profissional, e tendo em conta as características deste grupo, em que muitos querem estudar pela vida fora e em que o papel que colocam em primeiro lugar na sua vida futura é o de trabalhador, pensamos ter tudo a ver com eles. O valor da Autonomia/ Independência também se enquadra na perspectiva de gostarem de tomar decisões por si próprios (daí, o que alguns menos gostam é que os mandem fazer coisas).

Este grupo considera a generalidade dos valores importantes ou muito importantes, no entanto, será de destacar que estávamos à espera que o Altruísmo aparecesse mais referido no muito importante, tendo em conta as referências ao interesse pela medicina. De referir também, que para muitos dos alunos de 9º ano, o valor mais importante é o do Dinheiro/ Ambição, no entanto, neste grupo, esta não é a realidade, talvez por, na generalidade, não sentirem dificuldades económicas.

### **Relação dos participantes com os interesses implicados na tomada de decisão**

O tipo e padrão de personalidade do aluno são definidos por um código (ao qual se chega através do questionário I6). Não seria possível chegar a um código de três letras para todo o grupo, assim, considerando por ordem as letras com mais nomeações, poder-se-á dizer que este grupo de participantes se enquadra no código SEIACR.

O código das raparigas é SIAEC, com destaque para o S como sendo o mais escolhido, assim, 14 raparigas escolhem-no em primeira posição, outras 14 em segunda, e as restantes 3 em terceira posição. Ou seja, todas se revêem na categoria Social. A categoria Artística e a Empreendedora têm o mesmo número de escolhas, embora a Artística apareça mais, como primeira ou segunda escolha e a Empreendedora como a terceira escolha. A categoria Realista não foi escolhida por nenhuma rapariga.

Os códigos dos rapazes são ESIRAC. Os rapazes espalham-se pelas várias categorias, não existindo nenhuma que seja seleccionada por todos. Apesar de no total os rapazes seleccionarem mais a categoria social, do que a intelectual, como primeira categoria é a intelectual a mais seleccionada.

Se formos analisar os códigos por participante, verifica-se que o dominante é o de ISE com 4 raparigas e 2 rapazes, seguido do ASE com 4 raparigas, do SAE com 3 raparigas e do SIE com 2 raparigas e 1 rapaz. Nas raparigas, os códigos dominantes são ISE e ASE com 4 raparigas cada. Nos rapazes os códigos dominantes são IES, ISR, ISE, e ERA/S com 2 rapazes cada.

As últimas duas fichas servem para verificar a **evolução das opções tomadas**.

#### **Relação dos participantes com as opções disponíveis**

Depois de apresentadas as opções disponíveis, os alunos são levados a escolher três alternativas e a reflectir sobre os aspectos positivos e negativos de cada uma delas. (17).

Em relação aos três cursos que lhes agradavam mais, 43 dos 55 alunos que responderam a esta questão, colocaram como 1ª opção o curso de Ciências e Tecnologias, e em segundo lugar, ainda dentro da 1ª opção, aparece apenas com 5 alunos, o curso de Ciências Sociais e Humanas, os outros 7 alunos dispersaram-se cada um, por um curso diferente. A maioria dos participantes (40) preencheu apenas a 1ª opção. Dos 14 alunos que preencheram a 2ª opção, 4 ponderam ainda a possibilidade de ir para Ciências e Tecnologias, outros 4 para o Curso das Ciências Sócio-Económicas, 3 para Artes Visuais, e os restantes 3 dispersam-se cada um, por um curso diferente. A 3ª opção foi preenchida por 3 alunos, 2 ponderam ir para Artes Visuais e um para Ciências Sócio-Económicas. Daqui se conclui que apenas 8 alunos põem, à partida, de parte este curso e que todas as outras alternativas têm um número pequeno de interessados.

Relativamente às consequências positivas que encontram na escolha dos cursos que mais lhes agradam, têm a ver com os interesses, nomeadamente, ser a área do seu interesse e o dar acesso à área/ curso/ profissão que quer. Ao nível das consequências negativas destaca-se o ter que se estudar muito.

Daqui se conclui que no final da 4ª sessão, a grande maioria dos alunos coloca a hipótese de ir para o Curso de Ciências e Tecnologias, que as consequências positivas assinaladas pela maioria têm a ver com o facto de ser uma área do seu interesse e que as consequências negativas estão relacionadas com o facto de terem que estudar muito.

### **Tomada de decisão**

No final do programa o aluno faz a síntese do trabalho realizado ao longo das sessões e indica a decisão que tomou (I8).

Neste instrumento é perguntado quais as expectativas dos familiares, tendo a noção de que esta resposta será sempre baseada na percepção que os alunos têm das mesmas. As respostas andam muito à volta do futuro, enquanto as raparigas referem mais, que os familiares lhes dão apoio, os rapazes referem mais as questões da profissão, com a indicação do nome das profissões, muitas delas ligadas à área da saúde. Ou seja, as raparigas são deixadas mais à vontade para escolher o que quiserem e os rapazes são influenciados para seguir determinadas profissões.

Relativamente às aspirações dos próprios, também referem o futuro, nomeadamente a questão das profissões, citando profissões de que gostam, a maioria com formação superior, algumas delas na área da saúde. As raparigas referem mais profissões que os rapazes, especialmente as da área da saúde. Em relação às expectativas dos familiares, existe menos referência às profissões e é nos rapazes onde aparece mais.

Embora as restantes questões sejam para o aluno resumir o que foi trabalhado ao longo das sessões, verificam-se algumas alterações em relação ao que os alunos escreveram nos outros instrumentos.

Assim, nas disciplinas que gostam mais, anteriormente, a ordem era Educação Física, Geografia, Matemática e História, Ciências Naturais e Inglês, agora aparece a Matemática como a mais escolhida, seguida das Ciências Naturais, da História, do Inglês, e da Geografia; nas disciplinas onde são melhores, antes, a ordem era Geografia, Matemática, História, Inglês, e Ciências Naturais, tendo havido agora apenas uma troca entre as duas últimas; nas disciplinas onde são piores, antigamente, a ordem era Língua Portuguesa, Inglês e Físico-Química; agora há apenas uma troca entre as duas últimas.

Estas alterações podem ter a ver com vários factores, entre os quais a generalidade dos participantes ter nomeado menos disciplinas na ficha I8, e os

participantes terem recebido alguns testes que os levaram a alterar a ordenação das disciplinas (neste caso, as escolhas não seriam muito consistentes).

Em relação aos tempos livres, os participantes acabam por assinalar actividades que gostam de fazer e que se sobrepõem às anteriormente analisadas (desporto, informática /jogos electrónicos e estar com amigos).

As profissões mais nomeadas continuam a ser, em primeiro lugar Médico, em segundo Veterinário, seguindo-se Professor, e Engenheiro.

Na actividade do I4, o papel mais seleccionado, no presente, foi o de estudante, seguido da família/ filho, do lazer; no futuro, o de trabalhador, e o da família/ pai. No I8, o papel mais seleccionado é o de estudante, seguido pelo lazer, Família e filho, e constituir família. Em I8 o presente e o futuro aparecem misturados.

Relativamente aos valores em I8, a Progressão é a que é mais nomeada, seguida da Autonomia/ Independência; da Estética/Beleza; da Criatividade/ Inovação, do Altruísmo, e do Intelectual. As restantes categorias têm valores muito baixos. Verifica-se pois, que os primeiros valores são iguais aos de I5, no entanto, o altruísmo aparecia em terceiro lugar e agora é dos menos nomeados.

O código que define o tipo e padrão de personalidade está quase igual em I6 e em I8, com uma diferença na ordem das últimas duas letras: em I6 era SEIACR e em I8 é SEIARC

Dos 52 participantes que responderam à questão, “de quais os cursos do ensino secundário que gostavam”, 38 colocam o Curso de Ciências e Tecnologias como a sua 1ª opção, os restantes dispersam-se por vários cursos. Em I5, tinham sido 44 a indicar esse mesmo curso na 1ª opção.

Relativamente às profissões, as mais nomeadas continuam a ser, em I8, em primeiro lugar Médico, seguida de Veterinário, Professor, e Engenheiro, tal como já tinha acontecido em I2. Os cursos superiores mais nomeados são Medicina, seguido de Medicina Veterinária.

Finalmente, no espaço destinado ao aluno colocar a sua decisão, a opção pelo curso de Ciências e Tecnologias sobe para 41 alunos. Em segundo lugar vê o curso de Ciências Sociais e Humanas com 6 alunos. Cursos Tecnológicos são pretendidos por 3 alunos, cada um numa área diferente. O curso de Ensino Artístico Especializado na área



da Dança também é pretendido por 1 aluno. Outro refere que se não passar vai parar de estudar e se concluir o 9ºano, vai para um curso profissional. Um outro refere só “ser médico”, pelo que se supõe que também pretende ir para o curso de Ciências e Tecnologias Existem ainda 2 alunos que dizem estar ainda indecisos entre o curso de Ciências e Tecnologias e outro curso.

### **Em síntese:**

#### **Perfil do aluno**

O estatuto sócio-económico dos alunos pode ser considerado médio alto. Poderemos dizer que as suas aspirações são elevadas, não gostam de estudar e apesar de terem boas notas à generalidade das disciplinas, alguns apresentam problemas em algumas disciplinas. As disciplinas que mais gostam são a Educação Física, Geografia, Matemática e História. As melhores são a Geografia e a Matemática e as piores a Língua Portuguesa e as Ciências Físico-Químicas. Conhecem algumas profissões, e têm preferência por profissões relacionadas com a área das Ciências. Neste momento, ainda não foi perguntado ao aluno qual o curso que pretende seguir, o psicólogo é que, com base nos dados que tem, pode fazer as suas conjecturas e traçar hipotéticos panoramas: os alunos seguem com as disciplinas que gostam mais e onde são melhores, ou ingressam para um curso que tem disciplinas mais complicadas para eles, mas que lhes permite chegar ao curso superior pretendido? Qualquer que seja a opção, vão ter sempre que se debater com o problema da Língua Portuguesa.

#### **Estilos do aluno**

Através dos papéis de vida percebe-se que este grupo se vê a estudar, enquanto isso, desempenha o papel de filho e existe ainda espaço para o lazer. No futuro vê-se a trabalhar e a desempenhar o papel de pai. É um grupo que valoriza essencialmente a Progressão/ Desenvolvimento, seguida da Autonomia/ Independência. E ao nível do padrão de personalidade, poderemos definir este grupo como SEIACR, sendo as raparigas, SIAEC e os rapazes ESIRAC. Este padrão de personalidade a que se chegou no grupo, indicia o interesse por actividades relacionadas com a área social.

### **Evolução das decisões a tomar**

Em I7 (4ª sessão), a grande maioria dos alunos (43 alunos, dos 55 que responderam) colocaram como 1ª opção o curso de Ciências e Tecnologias, e em segundo lugar dentro da 1ª opção, o curso de Ciências Sociais e Humanas com apenas 5 alunos. Dos alunos que preencheram a 2ª opção, 4 ponderam a possibilidade de ir para Ciências e Tecnologias. Apenas 8 alunos põem, à partida, de parte este curso.

Como consequências positivas assinalam a área do seu interesse e o dar acesso à área/ curso/ profissão que querem. Como consequências negativas o terem que estudar muito.

Em I8 (5ª sessão), quando se pede para colocar cursos do ensino secundário, 38 alunos colocam o Curso de Ciências e Tecnologias como a sua 1ª opção, os restantes dispersam-se por vários cursos e 5 não responderam.

Finalmente, no espaço destinado para o aluno colocar a sua decisão, a opção pelo curso de Ciências e Tecnologias sobe para 41 alunos (existe ainda 1 aluno que coloca apenas que quer ser médico, pelo que deve pretender também ir para este curso). Em segundo lugar está o curso de Ciências Sociais e Humanas com 6 alunos. As outras opções apresentam 1 interessado cada. Existem, ainda, 2 alunos que indicaram estar ainda indecisos, entre o curso de Ciências e Tecnologias e outro curso.

Resumindo, as Ciências e Tecnologias foram sempre a opção da maioria dos alunos, existindo, no entanto, algumas oscilações e 2 alunos que ainda se encontram indecisos, mas mais uma vez entre este curso e outro.

Acabámos de fazer a caracterização do processo de intervenção vocacional no Programa de Intervenção “Futuro Bué!”, através da definição do perfil do aluno, dos estilos e da evolução das decisões a tomar. Para estas definições foram utilizadas as respostas dadas aos instrumentos do programa, por um grupo de 57 alunos, que procurou ajuda para a tomada de decisão vocacional após o 9º ano.

Uma vez que se tem a noção de que estes alunos têm características muito homogêneas entre si, que é um grupo pequeno de alunos e que, tal como refere Taveira (2004), diferentes escolas têm diferentes grupos de alunos, com diferentes necessidades, seria de todo o interesse fazer este estudo com alunos com outras características, nomeadamente, alunos que não querem prosseguir os estudos. Depois poder-se-iam comparar os resultados.

Ao alargar esta avaliação a outros grupos, alarga-se também o conhecimento sobre o programa e a forma como os participantes reagem às actividades propostas. A cada avaliação, podem então, ser sugeridas algumas alterações para que o programa fique o mais adequado possível às características do tipo de grupo que se trabalhou. Quando se aplica a um novo grupo e partindo das informações recolhidas na 1ª sessão, o psicólogo pode considerar que, face às características do grupo, será aconselhável seguir as alterações sugeridas pela avaliação feita a um grupo com as mesmas características.

## **2 – Avaliação da pertinência, eficácia, adequação e impacto do Programa de Intervenção “Futuro Bué!”.**

### **I – Em que medida a intervenção, estruturada em 5 sessões é pertinente para as expectativas dos jovens (pertinência de intervenção) a quem se dirige?**

Como já foi referido, no Programa “Futuro Bué!” aplica-se o modelo de processo da consulta psicológica vocacional desenvolvido por Taveira (2001b), o qual é um modelo desenvolvimentista centrado na relação. Este processo de intervenção estrutura-se em quatro fases principais (Iniciar, Explorar, Comprometer e Finalizar). Cada uma dessas fases envolve procedimento de intenções e técnicas específicas por parte do psicólogo, e reacções particulares da parte dos clientes, como foi referido na tabela 1 (Gilbson & Mitchell, 1998; Spokane, 1991; Taveira, 2001b), do enquadramento teórico.

Tal como se pode constatar na análise descritiva dos resultados, optámos por apresentar os mesmos, enquadrados nessas fases; assim as 5 sessões de trabalho directo com os adolescentes estão enquadradas nas 4 fases, através das quais se pretende responder às necessidades dos participantes, ao nível da tomada de decisão.

Na primeira fase – Iniciar – encontram-se os conteúdos da 1ª sessão, em que se destaca a definição dos objectivos e interesses individuais pela intervenção; a definição grupal dos objectivos e interesses pela intervenção; e a exploração/ avaliação inicial, das condições para a tomada de decisão Nesta sessão avaliam-se as expectativas em relação ao programa e o estatuto de decisão dos alunos.

Na segunda fase – Explorar – encontram-se os conteúdos da 2ª e 3ª sessões. Da 2ª sessão destacam-se a relação dos participantes com os papéis ocupacionais e a relação dos participantes com os valores implicados na tomada de decisão, nomeadamente, a perspectiva temporal da tomada de decisão e a interligação de papéis e impacto da tomada de decisão em outros papéis (Super, 1981). São também trabalhados os valores, as suas implicações em termos de estilos de vida e o processo de tomada de decisão eminente. Da 3ª sessão destaca-se a relação dos participantes com os interesses implicados na tomada de decisão.

Na terceira fase – Comprometer – encontram-se os conteúdos da 4ª sessão, dos quais se destaca a relação dos participantes com as opções disponíveis. Nessa sessão são apresentadas as ofertas educativas e formativas após o 9º ano, as ofertas de trabalho e é avaliado o estatuto de decisão de cada aluno.

Na quarta fase – Finalizar – encontram-se conteúdos da 5ª sessão, dos quais se destaca a tomada de decisão por parte dos participantes.

Ao comparar as expectativas iniciais dos participantes com os objectivos do programa, verifica-se que a categoria escolha/decisão, é considerada tanto pelos participantes, como pelo programa. No entanto, existem aspectos do programa e dos temas que não são referenciados pelos alunos, nomeadamente, a questão dos papéis desenvolvidos; os participantes parecem dar maior ênfase à questão de obter conhecimentos sobre as profissões, cursos, disciplinas e escolas, do que o programa. O programa reserva apenas o final da 3ª sessão e início da 4ª sessão para serem abordados os temas relacionados com o mundo profissional, com a oferta educativa e formativa após o 9º ano (cursos, disciplinas, exames) e “possivelmente, de outros aspectos mais relacionados com o ensino superior (se os alunos demonstram alguma curiosidade e necessidade de esclarecimento não será adequado negligenciar)” (Taveira et al, p. 15). Pensamos que alguns grupos necessitariam de um pouco mais de tempo para explorar estas questões. Existe uma grande diversidade de cursos à saída do 9º ano, com especificidades muito diversas, que os alunos podem ter interesse em conhecer. Os alunos solicitam também informação referente ao conhecimento sobre profissões e sobre os cursos superiores, os quais são apenas referidos muito indirectamente no final da 3ª sessão. No final das sessões ainda existem 2 alunos que estão indecisos, pelo que pensamos que para esses, a intervenção, apesar de pertinente, não foi suficiente.

Em síntese, a pertinência da intervenção é evidente, embora se deva equacionar a necessidade de rever alguns objectivos, na perspectiva de se reflectir sobre a pertinência de reforçar no programa, as questões relacionadas com o conhecimento, acima descritas.

## **II - As actividades levadas a cabo contribuíram para a concretização dos objectivos do programa (eficácia)?**

Num estudo realizado por Faria, Araújo, Taveira, e Pinto (in press), sobre a eficácia da aplicação deste programa, a estes mesmos 57 participantes, verificou-se que o programa foi eficaz (esta avaliação foi feita com base no pré e no pós-teste aplicados na sessão 2 e 10 do programa), uma vez que se verificaram efeitos positivos nos clientes após a administração do mesmo. No entanto, ainda não foi feita nenhuma avaliação relativa ao processo de intervenção.

Nesse sentido, tendo em conta os objectivos deste programa, e considerando importante o que Melo-Silva (2007), e Hernández-Fernández e Martínez-Claves (1996) referem sobre a necessidade de fazer a avaliação das actividades, vamos agora estudar o processo de intervenção, de forma a perceber o que aconteceu em cada uma das sessões de intervenção em termos das actividades realizadas. Tendo noção da importância das actividades para a concretização dos objectivos do programa, iremos também fazer referência ao grau de dificuldade, à suficiência, à cobertura e nível de realização das actividades.

Para se perceber o que aconteceu em termos de actividades em cada uma das sessões, segue-se uma pequena descrição da estrutura das mesmas.

Em todas as sessões começa-se por tirar possíveis dúvidas dos alunos, suscitadas na sessão anterior, e de novas hipóteses ou conversas que possam ter tido durante o intervalo. Todas as sessões terminam com uma síntese da sessão feita pela psicóloga em conjunto com os alunos, abrindo pistas e motivando para a sessão seguinte. Por último, cada aluno faz a avaliação da sessão, através de uma grelha criada para o efeito. Tirando o início e o fim que são iguais em todas as sessões, o resto da estrutura de cada sessão é diferente, apesar de todas terem actividades individuais e actividades de grupo. As actividades individuais passam sempre pelo preenchimento de um instrumento, enquanto que as actividades de grupo incluem os momentos em que a psicóloga está a

expor algum tema, momentos em que os alunos estão a expor as suas ideias e momentos de reflexão/ discussão em grupo.

A 1ª sessão começa por uma actividade de grupo, segue-se o preenchimento do instrumento I2, cuja primeira parte é feita individualmente e a segunda é primeiro discutida e depois assumida por todos os elementos do grupo. A actividade seguinte é o preenchimento do instrumento I3, seguida da discussão em grupo, do seu conteúdo.

A 2ª sessão começa com uma actividade de grupo, depois uma actividade individual (preenchimento do instrumento I4), seguida por outra de grupo. Depois é novamente uma actividade individual com o preenchimento do instrumento I5 e novamente actividade de grupo.

A 3ª sessão começa com uma actividade de grupo, seguida do preenchimento individual do instrumento I6, e de nova actividade em grupo.

A 4ª sessão começa com uma actividade de grupo, seguida do preenchimento individual do instrumento I7, e de nova actividade em grupo.

A 5ª sessão começa com o preenchimento individual do instrumento I8, seguido do preenchimento de um outro instrumento (não analisado neste estudo). No final é uma actividade em grupo.

Como se pode observar, cada sessão tem sempre períodos de exposição de algumas temáticas por parte da psicóloga, trabalho individual por parte dos alunos e diálogo entre os vários elementos do grupo, com o objectivo de os levar a discutir e reflectir sobre os temas trabalhados.

Após esta descrição sobre o tipo de actividades que são desenvolvidas em cada sessão, iremos agora fazer a avaliação das actividades realizadas. Será analisada em que medida essas actividades contribuíram para a concretização dos objectivos do programa, tendo a noção de que só vamos poder avaliar as actividades relacionadas directamente com os instrumentos e de que muitas das actividades, como acabámos de ver, estão relacionadas com o diálogo, a reflexão e a discussão em grupo.

Na 1ª sessão de intervenção, (I2) avaliam-se as expectativas dos alunos face ao programa, e (I3) o estatuto de decisão em que o aluno se encontra nesse momento.

Na 2ª sessão, (I4) avalia-se a perspectiva temporal de futuro dos alunos, (I5) promove-se o seu auto-conhecimento, relativamente aos valores pessoais e culturais. Em ambos, são trabalhados os objectivos vocacionais dos alunos e promovida a sua consciência sobre a necessidade de decidir.

Na 3ª sessão, (I6) promove-se o auto conhecimento dos alunos, no que toca aos seus interesses, valores e competências; através da exploração das suas áreas de preferência e de rejeição e dos seus pontos fortes e fracos

Na 4ª sessão, (I7) cria-se um conjunto de hipóteses prováveis para cada aluno e para cada uma são colocadas as vantagens e as desvantagens.

Na 5ª sessão, (I8) faz-se a integração dos conteúdos e processos abordados durante as sessões anteriores; aplica-se o processo de tomada de decisão e toma-se a decisão do percurso a seguir após o 9º ano; é definido um plano de carreira.

Pensamos que as actividades proporcionadas pela utilização destes instrumentos permitem alcançar os objectivos acima assinalados, provocando nos alunos resultados positivos. Em cada sessão, para além dos objectivos aqui referidos, existem outros, os quais pensamos, também terão sido alcançados na generalidade, embora no final da última sessão, ainda se encontrem 2 alunos indecisos (I8).

Como referimos no início desta questão, também é de extrema importância reflectir sobre a facilidade com que se executa o programa, ou seja, o grau de dificuldade das actividades. A generalidade das actividades são acessíveis, no entanto, alguns alunos, em alguns dos instrumentos, deram respostas um pouco diferentes do que seria de esperar (situação que vamos desenvolver na questão da adequação dos instrumentos). Mais uma vez estamos, apenas, a referir-nos às actividades que envolviam directamente os instrumentos, uma vez que as que resultam do diálogo não se conseguem avaliar neste estudo. Apesar do programa ter sido implementado por duas psicólogas que não participaram neste estudo, pensamos que o programa é de fácil execução, tendo, no entanto, a noção de que esta modalidade de intervenção vocacional exige níveis elevados de preparação por parte dos psicólogos e que é necessário que o psicólogo consiga estabelecer uma aliança terapêutica com o cliente (Taveira, 2001b).

Relativamente à suficiência das actividades, só nos poderemos referir, também, à que tem directamente a ver com os instrumentos, uma vez que existem actividades que não incluem o registo escrito de dados, por parte dos alunos. Através da avaliação dos dados disponíveis, e pensando, nomeadamente, no número e qualidade de instrumentos, parecem-nos adequados e suficientes, no entanto, uma análise mais aprofundada sobre este tema será feita na questão sobre a adequação dos instrumentos.

No que se refere à cobertura do programa, deve-se referir que foi aplicado a alunos de 9º ano, tal como estava previsto. Foram também realizadas todas as actividades que estavam inicialmente previstas ou pelo menos as que tinham a ver com o preenchimento de instrumentos, uma vez que foi através deles que se realizou este estudo. De referir apenas que o programa não foi cumprido na totalidade por todos os alunos, uma vez que alguns alunos faltaram a uma ou outra sessão, pelo que, em algumas sessões não são 57 participantes, mas sim 56 ou 55, daí algumas questões terem menos participantes. Pontualmente, também aconteceu um participante deixar uma questão por responder.

Este é um aspecto a ter em conta em qualquer aplicação de programas, uma vez que existe sempre a possibilidade de, por variadíssimos motivos, algum aluno ter que faltar a alguma sessão. Deve-se ter também em atenção, que se o contexto fosse outro, com outro tipo de população, o nível de execução poderia ser diferente.

Pelo que foi dado perceber, sempre com base no tratamento dos dados dos instrumentos, as actividades foram levadas a cabo nos períodos de tempo predefinidos, ou seja, foi cumprida a calendarização prevista e as psicólogas puseram em prática as actividades pelas quais eram responsáveis, tal como estava previsto no programa.

Relativamente à utilização dos recursos disponíveis para a realização das actividades, os recursos humanos utilizados foram os que tinham sido previstos. Em relação aos recursos materiais tinha sido previsto a utilização de fichas (os instrumentos aqui trabalhados e outras fichas de apoio às actividades), e a utilização de meios informáticos na 4ª sessão. Não temos forma de saber se estes últimos foram utilizados, mas tendo em conta que foi a escola que fez o pedido de consulta, deverá ter disponibilizado os meios necessários. Parece pois, que o programa foi implementado conforme estava previsto.

Tal como foi referido, neste estudo só trabalhámos com os dados dos instrumentos, não sabemos se houve tempo para que todas as actividades fossem correctamente desenvolvidas, no entanto, pensamos que talvez a 4ª sessão tenha necessidade de, em alguns grupos, ser desdobrada em pelo menos mais uma sessão de 45 minutos, para que os alunos fiquem esclarecidos em relação às diferenças entre os vários tipos de cursos, perfil profissional dos cursos qualificantes, e disciplinas.

Face ao que acabou de ser exposto, e apesar de estarmos a avaliar as actividades, apenas através dos instrumentos utilizados, pensamos que as mesmas contribuem para a concretização dos objectivos do programa.



### **III – Os Métodos e Instrumentos serão adequados aos objectivos do programa (adequação)?**

Hernández-Fernández e Martínez-Claves (1996) referem os métodos e os instrumentos como indicadores que permitem perceber como correu a aplicação do programa e se será necessário fazer algumas alterações, nomeadamente, ao nível da facilidade com que os destinatários percebem os materiais, se os mesmos são suficientes, se serão necessários mais, ou se será conveniente retirar ou adaptar algum.

De seguida iremos reflectir sobre a adequação dos métodos e dos instrumentos do Programa “Futuro Bué!”.

O Programa de Intervenção “Futuro Bué!”, sendo uma consulta psicológica vocacional destinada a promover a capacidade do adolescente para tomar bem decisões e desenvolver a sua carreira (Spokane, 1991), em nosso entender é adequado, devendo a utilização de instrumentos ser encarada como um meio de levar os adolescentes a reflectir e a organizar as suas ideias sobre os seus projectos vocacionais, sendo a discussão em grupo, com o debate dos seus pontos de vista também importante. No entanto, todo este estudo caso se baseia nos registos escritos existentes nestes instrumentos.

Relativamente à adequação, pensamos que os instrumentos são adequados, embora existam alguns, nos quais se poderiam melhorar alguns itens, para que, o seu preenchimento não levante dúvidas. Através deste estudo conseguimos perceber algumas dificuldades, que os alunos apresentam ao preencher os instrumentos e que vão ser discutidas de seguida.

Na 1ª sessão, a primeira referência feita por nós vai para o I2, mas esta não tem a ver com dificuldade de preenchimento, apenas uma nota para posterior reflexão: após a análise das regras propostas por cada grupo, chegou-se à conclusão que os conteúdos tratados andavam à volta de três categorias (horário, princípios e valores e regras comportamentais), situação que nos leva a reflectir sobre a pertinência de se construir uma grelha, para ser apresentada futuramente aos participantes, nesta actividade.

Nesta mesma sessão, I3 apresenta algumas dificuldades: existe uma tabela que tem por título “As minhas notas” na qual o aluno tem que colocar as notas e o interesse que tem pelas várias disciplinas. Propomos que o título seja mudado para “Disciplinas: Notas e Interesses”. Ainda relativamente a esta questão, propomos que se coloque também espaço para as outras disciplinas (Oferta de Escola, Educação Moral e Tecnologias da Informação e da Comunicação) e áreas curriculares não disciplinares

(Formação Cívica, Área de Projecto, Estudo Acompanhado). Esta sugestão tem a ver com o facto de alguns alunos terem acrescentado o nome de algumas disciplinas e colocado as notas e o interesse que tinham por elas. A percepção que tivemos foi que esses alunos acharam que eram bons a algumas disciplinas, que não eram valorizadas. Para além disso, pensamos que a disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação e as disciplinas de oferta de escola como a Dança, a Música, o Teatro, e a Expressão Plástica, também podem ser indicadores de interesses e aptidões importantes.

Na 2ª sessão, ao nível da recolha de informação do I4 colocaram-se problemas, uma vez que não existia um instrumento pré-elaborado, era o aluno que criava uma tabela que posteriormente preenchia, colocando os papéis da sua vida. Devido à inexistência de um modelo, cada grupo elaborou o seu, segundo as instruções da Psicóloga do grupo. A uns a instrução dada foi para indicarem os papéis mais importantes e os que ocupavam mais tempo no passado, no presente e no futuro; noutros foi pedido para indicarem os papéis do passado, presente e futuro; a outros só os papéis do presente e do futuro. A juntar a esta questão, está o facto de alguns alunos colocarem papéis que não foram estabelecidos por Super, como é o caso de irmão, avó e equitação. O problema deste instrumento fica resolvido com a criação de uma ficha composta por uma grelha, na qual estejam expressas as instruções do que se pretende.

Na 4ª sessão, através do I7 pretende-se que os alunos façam uma reflexão sobre as opções após o 9º ano. Na primeira questão, “Regista os cursos secundários que mais te agradam:”, esperava-se que os alunos reflectissem sobre os cursos que mais gostavam. Na segunda “Atendendo aos teus valores, interesses e competências escolares, bem como às oportunidades educativas após o 9º ano de escolaridade, selecciona 3 cursos Científico-Humanísticos” que reflectissem e escolhessem os cursos tendo em conta o que conhecem da sua realidade. Verifica-se que na primeira questão 25 alunos indicaram o nome de um dos cursos Científico-Humanísticos, 21 alunos indicaram um Tipo de Curso, 6 indicaram dois tipos de cursos, 3 indicaram o nome de dois cursos, um dos quais está mal denominado (o aluno refere o curso Científico-Humanístico de Acção social, sendo esse um curso tecnológico), enquanto que na segunda questão os alunos colocam o nome de cursos. A forma como esta questão está formulada coloca um problema, pede para os alunos indicarem 3 cursos Científico-Humanísticos, o que induz a que têm que escolher cursos Científico-Humanísticos e existem alunos interessados em seguir por outras vias. Apesar disso, alguns alunos

assinalaram cursos tecnológicos, profissionais e artísticos especializados. Fica a dúvida se existirão alguns alunos que estando interessados noutros cursos, não os colocaram por entenderem que não haveria espaço para eles neste instrumento.

Apesar de aparentemente, a primeira questão estar bem formulada, as respostas dos alunos sugerem dificuldades na sua compreensão, uma vez que uns alunos colocam o nome dos cursos e os outros, o tipo de cursos. Em relação à segunda questão do I7, deveria ser retirada a referência aos cursos Científico-Humanísticos para não induzir em erro.

Pensamos que se deveria reflectir se será necessário colocar as duas questões, e se os alunos não as vêem como sendo uma repetição. Ainda neste instrumento, pensamos que o espaço destinado a colocar as consequências positivas e negativas deveria ser aumentado, uma vez que, alguns alunos tiveram dificuldade em escrever tudo o que queriam naquele espaço, ficando as letras todas, em cima umas das outras

Na 5ª sessão, o I8 é um resumo de tudo o que foi trabalhado ao longo das 5 sessões. No entanto, verificam-se algumas alterações em relação ao que o participante escreveu nos outros instrumentos.

Na análise deste instrumento verifica-se que quando se pergunta quais os cursos do ensino superior que gostariam, 2 alunos nomeiam cursos Científico-Humanísticos. Tal como acontece na primeira questão do I7, quando se pergunta sobre os cursos do secundário, alguns alunos indicam nomes de cursos, enquanto que outros mencionam tipos de cursos. Quando se pede para indicarem a decisão, tal como na segunda questão do I7, aparecem os nomes dos cursos.

Em virtude das dificuldades detectadas, pensamos que é de todo o interesse fazer as alterações sugeridas, no sentido de melhorar os instrumentos. Cabe também ao psicólogo que está a acompanhar o grupo, em próximas intervenções com outros grupos, chamar a atenção para a forma correcta de preencher os vários itens do instrumento, com especial atenção para a questão dos cursos do secundário e do superior.

Em relação aos instrumentos e itens não referenciados aqui, parece-nos que os mesmos são adequados e que são facilmente percebidos pelos adolescentes. Relativamente ao número de instrumentos, também nos parece adequado, uma vez que ao longo das sessões surgem quando é necessário que o adolescente reflecta

individualmente, sobre os assuntos que se estão a trabalhar. Outra vantagem é a de permitir que o psicólogo tenha acesso a esses dados.

#### **IV – Impacto**

Logo na 1ª sessão se verificou que existiam muitos alunos com interesses profissionais ligados à área das ciências, os quais se mantiveram quase inalteráveis ao longo das sessões, apesar das dificuldades apontadas por vários alunos na disciplina de Ciências Físico-Químicas. Poucos terão sido, pois, os alunos que mudaram as suas ideias iniciais. Apesar disso, pensamos que o programa os ajudou a desenvolver atitudes de autonomia e antecipação, e de competências para planear e tomar decisões (Campos 1991).

O factor humano assinalado por Hernández-Fernández e Martínez-Claves (1996) como o modo de realizar as actividades, e a relação que se estabelece entre o agente e os sujeitos, é sem dúvida muito importante, e embora a análise que se fez neste estudo não nos tenha permitido ver se existiam diferenças entre as psicólogas que aplicaram o programa, num estudo recente com estes alunos (Faria et al, in press) verificou-se que essa diferença existia.

Todas as informações que são trabalhadas neste estudo, são os dados que se podem retirar do preenchimento dos instrumentos utilizados ao longo das 5 sessões, pelos participantes. Assim sendo, muitos dos dados resultam da forma como o participante percepciona as situações que lhe são colocadas. Por exemplo, as notas que dizem ter tido a cada disciplina, as disciplinas que gostam mais e menos, aquelas onde são melhores e piores, a expectativa que a família tem em relação ao seu futuro, são algumas das situações em que a percepção do participante tem muita importância.

Muitas vezes, quando se pergunta aos alunos as notas que tiveram às disciplinas nos últimos 3 anos, verifica-se que já não têm a certeza de todas elas, respondendo de forma aproximada e apostando muito na percepção que têm do seu desempenho em relação às disciplinas. Quanto às disciplinas de que gostam mais e menos e àquelas onde são melhores e piores, tende a oscilar em função da forma como se está a dar com a disciplina nos últimos tempos. Talvez por isso, algumas das disciplinas que foram nomeadas na primeira sessão, já não o foram na 5ª sessão e vice-versa. Em relação às disciplinas nota-se também que, em algumas delas, apesar de ser onde têm melhores notas, como é o caso da Educação Física e da Educação Tecnológica, não são muito

referidas como uma das disciplinas melhores, sendo a Educação Física indicada como uma das que gostam mais. O Francês é também uma disciplina onde, ao longo do 3º ciclo, ninguém teve negativas, existindo muitos níveis 4 e 5, no entanto, não é muito referida, sendo ainda referenciada por algumas raparigas, como uma disciplina de que não gostam.

Provavelmente, a enumeração, em relação às disciplinas, foi encarada pelos participantes como aquelas que são mais importantes ou as que dão mais trabalho. Se a avaliação tivesse sido feita pelo psicólogo que aplicou o programa, provavelmente conseguiria dar respostas a algumas destas questões, no entanto, como esta é uma avaliação externa não se tem acesso a esses dados.

Como se acabou de referir, a percepção e a forma como o adolescente vivencia o seu percurso escolar vai ter uma grande influência nas opções por si tomadas. Outro factor que tem grande influência na realização escolar e profissional dos filhos (Bryant et al., 2006) e em última instância na tomada de decisão, são as aspirações dos pais. Por essa razão, seria de grande interesse que em futuros estudos, para além de se estudar a percepção que o adolescente tem das expectativas dos pais, deveriam estudar-se as expectativas reais dos pais e comparar as duas. Faria e colaboradores (2007) já desenvolveram um estudo sobre as expectativas dos pais, mas não fizeram a relação com as percepções que os filhos tinham dessas expectativas. Os resultados a que chegaram reforça a ideia de que é indispensável que se trabalhe com a família, de forma que os pais manifestem as suas expectativas e os adolescentes se sintam compreendidos no processo.

Apesar de não ser alvo deste estudo, o programa, para além das sessões de trabalho com os adolescentes, prevê também sessões de trabalho com os pais, quanto a nós, fundamentais, uma vez que os pais são um dos principais intervenientes no processo de escolha dos adolescentes. O impacto do programa vê-se aumentado ao implicar os pais no processo de intervenção.

## **CONCLUSÃO**

O desenvolvimento vocacional do adolescente constitui um tema fundamental no campo da Educação e da Psicologia, e a provar isso temos as várias teorias que se têm desenvolvido sobre esta temática. Partindo do princípio que a maioria dos adolescentes se encontra em contexto escolar, o desenvolvimento de programas de intervenção psicológica, nesse contexto, são essenciais.

Actualmente, os programas de intervenção não podem apoiar os jovens na construção e implementação de projectos pessoais e profissionais lineares, nos quais é previsto sequencialmente a formação escolar, qualificação profissional, profissão e emprego (Coimbra, 1996), hoje devem apoiar o jovem na construção de projectos flexíveis e que possam ser alterados ao longo da vida.

O tipo de intervenção a fazer ao nível da orientação, também deve ter em conta que a mesma intervenção não pode ser adequada a todos os sujeitos (Spokane, 2004), uma vez que diferentes grupos de alunos, têm diferentes necessidades de educação e desenvolvimento (Taveira, 2004). Daí que não se deva aplicar um programa de intervenção de forma massificada, o mesmo deve ser adaptado às características dos seus destinatários, e para se perceber se está bem adaptado e se está a alcançar os objectivos a que se propõe, deve ser avaliado.

A avaliação de programas é vista como uma investigação sistemática através de métodos científicos, que pretende verificar os objectivos e os efeitos, para que se possam tomar decisões sobre eles (Fernández-Ballesteros, 1983). Assim, não basta aplicar os programas, é imprescindível que os mesmos sejam avaliados nas diversas componentes que os especificam.

A avaliação da intervenção é fundamental para que se consiga perceber se está a ir de encontro aos resultados esperados ou não (Melo-Silva, 2007). Os programas de intervenção vocacional, como qualquer outro tipo de intervenção, também devem ser avaliados. No entanto, verifica-se que até ao momento, poucas são as avaliações feitas a este tipo de intervenção.

A avaliação só servirá se os resultados forem usados para melhorar os programas actuais ou para desenhar melhores intervenções para o futuro (Cronbach, 1981). Se a avaliação mostrar que os objectivos de um programa estão a ser alcançados, pode converter-se num instrumento útil, na altura de ampliar um programa ou de solicitar ou manter o financiamento ao programa (OCDE, 2005). Por outro lado, se a avaliação mostra que certos aspectos do programa são insatisfatórios, pode fornecer informação concreta, com a qual se podem introduzir mudanças. Neste sentido, é fundamental

divulgar os resultados da avaliação, tanto às pessoas que dirigem o programa, como às que realizam as actividades, aos utilizadores do programa e aos organismos que o financiam (Hernández & Olariaga, 2000).

Um outro aspecto a ter em conta é a necessidade do próprio psicólogo, que aplica a intervenção, ser um investigador da intervenção (Sanz-Oro, 2000). Esta é uma necessidade e uma mais valia para o psicólogo, uma vez que lhe permite avaliar a intervenção que está a fazer e perceber se a mesma está a alcançar os objectivos a que se propunha ou se é necessário fazer alguma adaptação à população com quem está a trabalhar. Outra vantagem tem a ver com o facto do psicólogo recolher dados que lhe possam permitir a justificação da necessidade do serviço, junto do organismo que o financia.

Como ficou aqui assinalado, para se saber se a intervenção está a ir de encontro ao que se espera, é necessário que se faça uma avaliação rigorosa, mas na prática ainda se faz pouca avaliação, nomeadamente avaliação de programas. Relativamente à realidade portuguesa, apesar de ainda haver pouca investigação sobre esta temática, já existem alguns estudos, nomeadamente ao nível da avaliação de resultados da intervenção vocacional através da consulta psicológica vocacional (Faria & Taveira, 2006a; Faria & Taveira, 2006b; Faria & Taveira, 2006c).

O estudo aqui apresentado surgiu na sequência dos estudos acima referidos, que apontavam para a necessidade de se avaliar o processo de intervenção ao longo das diversas sessões de consulta psicológica. Este estudo pretendeu, assim, contribuir para o melhoramento do programa, partindo da avaliação do processo de intervenção através da análise das respostas, que os participantes deram em cada um dos instrumentos utilizados no programa.

A pertinência da avaliação que desenvolvemos sobre o Programa de Intervenção Vocacional “Futuro Bué!”, justifica-se por todos os motivos acima referidos. Como ficou relatado, este programa já tinha alguns estudos sobre a eficácia da sua aplicação, mas era sentida a necessidade de se perceber como os seus destinatários respondiam aos instrumentos nele utilizados. Surgiu assim, este estudo de natureza exploratória, o qual avaliou o processo de intervenção vocacional de jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade e que por essa razão estavam prestes a ter de tomar uma decisão, depois do mesmo ter sido aplicado.

Os alunos que participaram neste estudo, foram os alunos de 9º ano de uma escola privada no Norte do País que solicitaram a intervenção dos serviços do



S.C.P.D.H. da Universidade do Minho. O programa de intervenção vocacional decorreu entre Fevereiro e Maio de 2006, tendo a participação de 57 participantes (32 raparigas e 25 rapazes) com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos, distribuídos por 7 grupos e duas psicólogas.

Os instrumentos utilizados neste estudo foram 8 fichas de registo de informação e de trabalho individual ou em grupo, os quais contribuíram para definir o perfil, os estilos do aluno, e a evolução das opções, por ele tomadas.

A apresentação dos dados seguiu as fases do processo de intervenção do Programa “Futuro Bué!” (Iniciar, Explorar, Compreender, e Finalizar), com os resultados da análise descritiva dos 8 instrumentos distribuídos pelas 4 fases. 1ª Fase – Iniciar, trabalhou os objectivos e interesses pela intervenção e a exploração/ avaliação inicial das condições de tomada de decisão. 2ª Fase – Explorar, trabalhou a relação dos participantes com os papéis ocupacionais e a perspectiva temporal da tomada de decisão, trabalhou ainda os valores e os interesses relacionados com a tomada de decisão. 3ª Fase – Comprometer, foi avaliado o estatuto de decisão de cada aluno. 4ª Fase – Finalizar, trabalhou-se a tomada de decisão por parte do aluno.

Uma vez que este foi um estudo exploratório, e atendendo à natureza qualitativa dos dados, tivemos de optar por uma análise de conteúdo e um tratamento das frequências absolutas e relativas das respostas dadas pelos alunos. Apesar desta limitação, conseguiu-se, nesta análise, fazer uma descrição de todo o processo de intervenção e das respostas aos itens trabalhados em cada instrumento. Considerámos muito frutuoso analisar as várias respostas a cada item, a evolução das respostas dos alunos ao longo do processo, perceber as questões que levantavam dúvidas e as que apesar de serem abertas, envolviam basicamente o mesmo tipo de respostas por parte do aluno. Com esta análise conseguiu-se recolher muita informação a qual foi fundamental para a discussão de resultados.

A discussão de resultados, começou por fazer a caracterização do perfil dos alunos que frequentaram este programa, seguida dos estilos de aluno e finalmente a evolução das decisões a tomar. Após esta caracterização foram discutidas algumas questões de investigação relacionadas com a avaliação do programa, nas quais se pretendiam analisar a pertinência da intervenção, a eficácia das actividades levadas a cabo, a adequação dos métodos e instrumentos utilizados e o impacto deste estudo, que passamos a sintetizar.

A pertinência da intervenção é inequívoca, embora se deva equacionar a necessidade de rever alguns objectivos, na perspectiva de se reflectir sobre a pertinência de reforçar no programa, as questões relacionadas com o conhecimento, muito referenciadas pelos jovens como uma necessidade. Em próximas aplicações, também se poderá passar no final da última sessão, um pequeno instrumento que pergunte directamente aos participantes, se o programa respondeu às suas expectativas e necessidades. Poderá também perguntar se alterariam alguma coisa nas sessões.

A avaliação da eficácia das actividades, através deste estudo, não pôde ser muito abrangente, uma vez que só se avaliaram as respostas dadas nos instrumentos e muitas das actividades ocorriam sem que houvesse registo (exposição e discussão de ideias). Apesar disso, as actividades avaliadas mostraram-se eficazes, de realçar apenas, que para alguns alunos poderia revelar-se necessário desdobrar, em pelo menos mais 45 minutos o início da 4ª sessão, para ficarem mais esclarecidos em relação às diferenças entre os vários tipos de cursos, perfil profissional dos cursos qualificantes e disciplinas.

Relativamente aos métodos e instrumentos, pareceram-nos adequados, embora se pudessem melhorar alguns itens, para que o seu preenchimento não levantasse dúvidas. Neste ponto foram discutidas algumas alterações a ser realizadas em alguns itens, com o objectivo de facilitar o seu preenchimento.

Sobre o impacto causado pela intervenção poderemos referir que a grande maioria dos alunos, na primeira sessão, mostrava interesses pelas áreas da saúde e a grande maioria acabou por se decidir pelo curso das Ciências e Tecnologias, apesar das dificuldades apontadas por vários, na disciplina de Ciências Físico-Químicas.

Este estudo apresenta algumas limitações, nomeadamente o facto de: só se terem avaliado as respostas dadas pelos alunos aos 8 instrumentos; ser um grupo pequeno e com alunos maioritariamente de aspirações bastante elevadas; ser um grupo, todo ele pertencente à zona norte do País; ter havido uma alteração ao nível dos currículos e o curso de Línguas e Literaturas e o curso de Ciências Sociais e Humanas terem sido fundidos num só (Curso de Línguas e Humanidades) desde o ano lectivo 2007/ 2008 (embora estes cursos tenham tido pouca expressividade junto destes alunos).

A relevância da intervenção no 9º ano prende-se com o facto de ser nesse ano escolar que os jovens são chamados pela primeira vez a tomar decisões relativamente ao seu futuro escolar e / ou profissional com impacto significativo na sua carreira/vida e de que a maioria desses alunos nunca tinham tido, até esse momento, qualquer apoio vocacional. Para além de, como foi referido, a intervenção psicológica vocacional ser

muito pertinente neste nível académico, é fundamental que a mesma seja acompanhada de uma adequada avaliação. Nesse sentido e apesar de termos perfeita noção das limitações do nosso estudo, pensamos que face ao escasso número de investigações no nosso país sobre a intervenção psicológica vocacional, consideramos que este estudo se reveste de grande interesse, uma vez que avaliou de forma pioneira o processo de intervenção psicológica vocacional do Programa “Futuro Bué!”..

Temos consciência de que este foi um pequeno contributo e que existe ainda muito a fazer ao nível da intervenção psicológica vocacional, nomeadamente no desenvolvimento de investigações pertinentes para os psicólogos, mas também para a população a quem se aplica a intervenção, a qual se deve sentir implicada desde o início.

Como já foi referido, neste estudo foram descritas as características de 57 alunos de 9º ano da zona norte do País, e pensamos que é fundamental que o mesmo seja alargado a alunos com outras características, e de outras zonas do País para depois se poder comparar. Esta comparação irá permitir perceber a forma como alunos com características diferentes reagem ao programa. Permitirá também, através desse alargamento do conhecimento, propor, de forma mais consistente, alterações ao programa com vista à sua correcta adaptação aos diversos grupos de alunos.

No nosso estudo propusemos apenas alterações que tinham a ver com o facilitar o preenchimento, uma vez que em nosso entender, o programa está adequado a este tipo de população. Com uma população diferente pode ser necessário fazer outro tipo de adaptação.

Independentemente das características do grupo que participou nesta investigação, este estudo permitiu que se estruturasse um protocolo de avaliação, que uma vez montado, esperamos que venha a ser útil aos psicólogos que futuramente possam trabalhar com ele. Pensamos que a avaliação de programas deve ser encarada pelos psicólogos, tal como nos sugere Hernandez e Olariaga (2000), como uma investigação aplicada. Assim, o protocolo por nós montado poderá servir de base à implementação dessa investigação aplicada, na qual o psicólogo que aplica o programa é também o avaliador participante, e o coordenador de um grupo de implicados (alunos do 9º ano), que também são parte activa e os verdadeiros agentes do processo (Hernández e Olariaga, 2000). Esta forma de intervir será vantajosa para os psicólogos, nomeadamente aqueles que se encontram nos Serviços de Psicologia e Orientação, uma vez que ao incorporarem actividades de investigação nas suas tarefas diárias, mais

facilmente conseguem prestar contas das suas actividades, justificando desta forma que os serviços que oferecem são eficazes (Sanz-Ozo, 2000; Taveira, 2004).

Pretende-se assim, que o psicólogo crie um protocolo de avaliação das informações produzidas pelos alunos a longo das sessões do programa de intervenção vocacional “*Futuro Bué*”, que vai desenvolvendo à medida que as sessões vão decorrendo. Através deste protocolo o psicólogo vai ficando com a informação do perfil dos alunos que tem no grupo, das suas necessidades, dos seus estilos e de como evoluem as suas tomadas de decisão. A recolha destas informações permite que o psicólogo conheça o grupo com que está a trabalhar e decida se é necessário fazer alguma alteração ao programa inicialmente previsto, de forma que este se adapte às necessidades do grupo. Esta pode ser uma forma do psicólogo, que está no terreno, começar a fazer investigação/ acção. Pode criar a sua própria base de dados com o tipo de alunos que vão aparecendo e a forma como eles reagem ao programa e como o programa se adapta aos diferentes tipos de alunos e às suas necessidades. Tal como foi referido no enquadramento teórico, será quase impossível que a replicação do programa seja feita, dadas as características quase irrepetíveis na execução de um programa de intervenção, mas a replicação deste tipo de investigação com vários tipos de alunos, poderá permitir que se conheça cada vez melhor a forma como os vários alunos reagem ao programa e o tipo de adaptações adequadas para cada tipo de grupo.

Assim, este trabalho pode, em nosso entender, constituir um ponto de partida para que futuros estudos se possam desenvolver, e especialmente por parte dos psicólogos que estão no terreno a aplicar o Programa “*Futuro Bué!*”, uma vez que se estrutura a análise da informação recolhida, através dos instrumentos utilizados no programa. A aplicação do programa e o protocolo de avaliação aqui apresentado a outros grupos irá permitir, por um lado melhorar o programa e por outro melhorar o protocolo.

Apresentamos de seguida mais algumas sugestões para futuros estudos.

No presente estudo tivemos a preocupação de estudar ao longo das 5 sessões as diferenças entre géneros, fazendo apenas referências pontuais à relação entre o desempenho dos sub-grupos e a psicóloga que era responsável por eles. Em próximas investigações será fundamental estudar os factores comuns da intervenção, como no caso da aliança terapêutica que se estabelece entre o psicólogo que aplica o programa e os alunos.

Outro estudo será perceber qual a avaliação que o aluno faz do programa aos vários níveis – pertinência da intervenção, eficácia das actividades, adequação dos métodos e instrumentos e impacto. Esta avaliação poderá ser feita através de um questionário elaborado para o efeito e que o aluno poderá responder na última sessão.

Propomos ainda que seja feita uma avaliação longitudinal, na qual se avaliem os percursos dos alunos para perceber se os mesmos se mantiveram nos cursos que escolheram e mais tarde se conseguiram alcançar os objectivos que se propunham a médio prazo (entrada em determinados cursos do ensino superior).

Para terminar, apenas algumas reflexões sobre as implicações deste estudo para a nossa prática. Este tipo de investigação é fundamental para os psicólogos que estão no terreno, e ao mesmo tempo contribui para o aumento do conhecimento sobre o desenvolvimento vocacional, nomeadamente ao nível do “Futuro Bué!”. A maioria dos psicólogos que trabalham nos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas, onde nos incluímos, sentem-se muito isolados e estão muitas vezes longe das actividades de investigação académica que se desenvolvem nas universidades, por outro lado as universidades não sabem muitas vezes o que se passa no terreno, por isso é imprescindível que se reforcem as relações entre os psicólogos que estão no terreno e os que estão nas universidades. Este estudo serviu para nos aproximar e os ensinamentos adquiridos são uma mais valia para a nossa prática futura.

## **BIBLIOGRAFIA**

**Abbott, R., Hill, K., Catalano, R. & Hawkins, D. (2000).** Predictors of early high school dropout: a test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582.

**Abreu, M. V. (1992).** *Desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens: papel da família, da escola e dos serviços de psicologia e orientação*. Comunicação apresentada na Conferência: Pais e Escola, Parceiros na Orientação. Lisboa (Policopiado).

**Abreu, M. V. (1996).** *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.

**Almeida, F. H. e Melo-Silva, L. L. (2006).** Avaliação de um serviço de orientação profissional: a perspectiva de ex-usuários. *Revista brasileira de orientação profissional*, [online] 7 (2), 81-102. Retirado da Internet a 5 de Setembro 2007: [http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1679-33902006000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902006000200007&lng=pt&nrm=iso).

**Alves, M. (1997).** *A inserção na vida activa de jovens diplomados do ensino superior: Contributo para o estudo das relações entre percursos educativos, formativos, formativos e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais e processo de construção de identidades sociais e profissionais*. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Lisboa: FCT/UNL.

**Alvira, F. (1991).** *Metodologia de evaluación de programas*. Cuadernos metodológicos. Madrid: CIS.

**Araújo, S. (2002).** *Desenvolvimento vocacional na infância. Um estudo exploratório com crianças em idade pré-escolar*. Tese de mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.

**Azevedo, J. (1999).** *Voos de borboleta: Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.

**Azevedo, J. (coord.) (2004).** *Que estratégias para o ensino tecnológico e profissional em Portugal*. Lisboa: SEDES

**Bandura, A. (1977).** Self-Efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.

**Bardin, L. (2004).** *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70

**Bickman, L. & Rog, D. J. (1998).** Introduction: Why a handbook of applied social research methods?, In L. Bickman & D. J. Rog (Eds). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.

**Borland, J.H. (1990).** Postpositivist inquiry: Implications of the “New philosophy of science” for the field of the education of the gifted. *Gifted Child Quarterly*, 34, 161-167.

**Borland, J. H. (1997).** Evaluating gifted programs. In N. Colangelo & G. A. Davis (Eds.). *Handbook of gifted education*. (2<sup>nd</sup> ed.). Boston: Allyn & Bacon.

**Botella, J. & Barriopedro, M. I. (1995).** Análisis de datos. In Fernández-Ballesteros, R. (Ed.). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 173-203). Madrid: Síntesis.

**Brown, S. D., & Ryan-Krane, N. E. (2000).** Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counselling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 740-766). New York: Wiley.

**Bryant, B. K., Zvonkovic, A.M. & Reynolds, P. (2006).** Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 149-175.

**Callahan, C. M. (1993).** Evaluation programs and procedures for gifted education: International problems and solutions. In K.A. Heller, F. J. Monks & A.H. Passow (Eds.). *International Handbook of Research and Development of Giftedness and Talent* (pp. 605-618). Oxford: Pergamon Press.

**Campos, B. P. (1980).** Desenvolvimento vocacional: Construção do projecto de existência. In B. P. Campos (Org.), *Orientação Vocacional no unificado e formação de professores* (pp. 44-60). Lisboa: Livros Horizonte.

**Campos, B. P. (1991).** *Educação e desenvolvimento pessoal e social*. Porto: Afrontamento.

**Carmo, A. (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. Lisboa: FPCE (policopiado).

**César, M. (1992).** Escolhas Vocacionais: Primeiros dados dum estudo longitudinal. *Análise Psicológica*, 4 (X), 489-498.

**Coimbra, J. L. (1991).** *Estratégias cognitivo-desenvolvimentais em consulta psicológica interpessoal*. Prova complementar para efeitos de apresentação de provas de Doutoramento. Porto: FPCE-UP (policopiado).





**Coimbra, J. L. (1996).** O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Conferência “O papel da orientação para a educação e formação ao longo da vida”*, Porto.

**Cortes, M. J. (2005).** *Relatório dos resultados do questionário “tomadas de decisão dos alunos no final do 9º ano”, passado a alunos de 10º Ano*. Estremoz: ERSI.

**Crites, J.O. (1969).** *Vocational Psychology*. New York: McGraw-Hill.

**Cronbach, J. L. (1981).** *Toward a reform of program evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

**Cronbach, J. L. (1982).** *Designing evaluations of educational and social programs*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

**De la Orden, A. (1985).** Investigación evaluativa. In De la orden, A. Investigación Educativa. *Diccionario de Ciencias de la Educación* (pp. 133-137). Madrid: Anaya.

**De la Orden, A. (1990).** Evaluación de los efectos de los programas de intervención. *Revista de Investigación Educativa*, nº 16, 61-76.

**De Miguel, M. (1999).** La evaluación de programas: entre el conocimiento y el compromiso. *Revista de Investigación Educativa*, 17(2), 345-348.

**Edwards, W. (1954).** The theory of decision making. *Psychological Bulletin*, 51, 380-417.

**Fairchild, T.N. (1986).** Time analysis: Accountability tool for counsellors. *School counselor*, 34, 36-43.

**Faria, L. & Taveira, M.C. (2006a).** Avaliação da Exploração e da indecisão de jovens no contexto da consulta Psicológica vocacional: Um estudo de eficácia da intervenção. In C. Machado; L. Almeida; M. A. Guisande; M. Gonçalves; V. Ramalho (Coord.). *XI Conferência Internacional - avaliação psicológica: Formas e Contextos*. Braga: Psiquilíbrios

**Faria, L. & Taveira, M.C. (2006b).** Ativação do Desenvolvimento Vocacional: Avaliação de uma intervenção psicológica. In J. Tavares, A. Pereira, C. Fernandes, & S. Monteiro (Org.). *Actas do Simpósio Internacional Ativação do Desenvolvimento Psicológico* (pp. 179-188). Aveiro: Universidade de Aveiro - Comissão Editorial.

**Faria, L. & Taveira, M.C. (2006c).** Avaliação dos resultados da Intervenção psicológica vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo

do ensino básico. *Simpósio nacional de investigação em psicologia*, 6. Évora: Actas Évora: Universidade, Departamento de Psicologia.

**Faria, L., Taveira, M. C. & Pinto, J. (2007).** Família e aconselhamento parental: trajetória de carreira saudáveis. *Actas do II Congresso Família, Saúde e Doença: Modelos, Investigação e Prática em Diversos Contextos de Saúde*. Braga: IEP

**Faria, L., Araújo, A., Taveira, M.C. & Pinto, J. (in press).** Consulta psicológica vocacional em grupo: estudos de caso com alunos de 9º ano de escolaridade.

**Feldhusen, J. F. & Jarwan, F.A. (1993).** Identification of Gifted and talented youth of educational programs. In K.A. Heller, F.J. Mönks & A.H. Passow. *International handbook of research and development of giftedness and talent* (pp. 233-251). Oxford: Pergamon Press.

**Feldman, R. S. (2001).** *Compreender a Psicologia*. (5ª Ed). Amadora: McGraw-Hill.

**Fernández-Ballesteros. R. (1983).** El proceso de evaluación psicológica. In R. Fernández- Ballesteros (Eds.). *Psicodiagnóstico*. Madrid: UNED

**Fernández-Ballesteros. R. (1987).** Ciencia, ideología y política en evaluación de programas. *Revista de Psicología Social*, 2, 159-183.

**Fernández-Ballesteros. R. (1992).** *Introducción a la Evaluación Psicológica II*. Madrid: Pirámide.

**Fernández-Ballesteros. R. (1994).** *Program evaluation in Spain: From Legal and Economic control toward Program Evaluation*. La Haya, Dezembro: European Evaluation Society Founding Conference.

**Fernández-Ballesteros. R. (2001).** Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud. Madrid: Síntesis

**Fernández-Ballesteros. R. (2005a).** El proceso como procedimiento científico I: el proceso descriptivo-predictivo. In R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 61-87). Madrid: Síntesis

**Fernández-Ballesteros. R. (2005b).** El proceso como procedimiento científico II: el proceso interventivo-valorativo. In R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación psicológica: conceptos, métodos y estudio de casos* (pp. 89-119). Madrid: Síntesis

**Ferreira-Marques, J. (2004).** Algumas considerações sobre orientação e desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Coord), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações* (pp. 9-12). Coimbra: Almedina

**Ferreira-Marques, J. F., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E. Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1996).** *Programa de Orientação da Carreira POC* (6ª edição revista). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

**Festinger, L. A. (1957).** *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

**Fink, A (1993).** *Evaluation fundamental*. Newbury Park: Sage Pub.

**Flynn, R.J. (1994).** Evaluating the effectiveness of career counseling: Recent evidence and recommended strategies [Special issue]. *Canadian Journal of counseling*, 28 (4), 270-280.

**Fouad, N. A. (1994).** Annual review: 1991-1993: Vocational choice, decision-making, assessment and intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 125-176.

**French, F., Hiebert, B., & Bezanon, L. (1994).** Introduction: and emerging evaluation model for changing times. *Canadian Journal of Counselling/ Revue Canadienne de Counseling*, 28 (4), 261-269.

**Friedman, H. J. (1963).** Patient-expectancy and symptom reduction. *Archives of therapy*, 21, 189-196.

**Gall, M.D., Borg, W.R. & Gall, J.P. (1996).** *Educational research. An introduction* (6ª ed.) New York: Longman.

**Gelatt, H. B. (1962).** Decision-making. A conceptual frame of reference for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 240-245.

**Gilbson, R. C. & Mitchell, M. H. (1998).** *Introduction to counselling and guidance*. (5<sup>th</sup> ed., pp. 122-177). New Jersey: Prentice Hall

**Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951).** *Occupational choice: an approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.

**Gurman, A. S. (1977).** The patient's perception of the therapeutic relationship. In A. S. Gurman & A. M. Razin (Eds.), *Effective psychotherapy: A handbook of research* (pp. 5003-543). NY: Pergamon Press.

**Gysbers, N. C. (1997).** *A model comprehensive guidance program*. Eric Counseling Students Services Clearinghouse.

**Gysbers, N. C., Heppner, M.J., & Johnston, A. (1998).** *Career counselling: Process, issues, and techniques*. Needham Heights, MA, Allyn e Bacon.

- Harren, V. A. (1979).** A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harrington, T. F. & Harrington, J. (2001).** A new generation of self-report methodology and validity evidence for the Ability Explorer. *Journal of Career Assessment*, 9, 41-48.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2005).** Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419
- Hernández, L. L. & Olariaga, L. J. (2000).** El análisis de datos en la evaluación de programas educativos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 357-379.
- Hernández-Fernández, J. & Martínez-Claves, P. (1996).** Propuesta metodológica para evaluar programas de orientación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa* [on-line], 2(2). Consultado a 04/02/12007 em: [www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2\\_1.htm](http://www.uv.es/RELIEVE/v2n2/RELIEVEv2n2_1.htm)
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996).** *Career guidance and counselling through the life span. Systematic approaches* (5<sup>th</sup> ed.). New York: Harper Collins.
- Hiebert, B. (1994).** A framework for quality control, accountability and evaluation: Being clear about the legitimate outcomes of career counselling (Special issue). *Canadian Journal of Counselling*, 28 (4), 334-45.
- Hilton, T.L. (1962).** Career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 9, 291-291.
- Holland, J. L. (1997).** *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L., Magoon, T.M., & Spokane, A. R. (1981).** Counseling psychology: Career interventions, research and theory. *Annual Review in Psychology*, 32, 279-305.
- Instituto de Emprego e Formação Profissional (1994).** *Classificação Nacional de Profissões - Versão 1994*. Lisboa: Ministério do Emprego e Segurança Social.
- Instituto Nacional de Estatística (INE) (2002).** *Censos 2001: resultados definitivos do XIV recenseamento geral da população, IV recenseamento geral da habitação*. Lisboa: INE

**Krumboltz, J.D. (1979).** A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G.G. Jane & J.D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston, RI: Carole Press.

**Krumboltz, J.D. (1983).** *Private rules in career decision making*. Columbus, OH: The National Center for Research in Vocational Education.

**Janis, I.L., & Mann, L. (1977).** *Decision making*. New York: Free Press.

**Johnson, S. K. & Whitfield, E. A. (1991).** *Evaluating guidance programs*, Iowa city, IA: American College Testing.

**Lambert, M., Ogles, B. & Masters, K. (1992).** Choosing outcome assessment devices an organizational and conceptual scheme. *Journal of Counseling and Development*, 70, 527-532.

**Law, B. (2001).** L' education à l' orientation: rien de plus pratique qu' une bonne théorie. In J. Guichard, V. Guillon & V. Lowit (Eds.), *Actes du colloque international Éduquer em orientation: enjeux et perspectives*, 569-575.

**Leão, P. (2007).** A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). In *The international centre for career development and public policy. Revista 5*, [On-line] 63-78. Consultado a 4 de Outubro de 2007 em. <http://www.iccdpp.org/Portals/1/School%20guidance%20Portugal%20P%20Leao1007.pdf>

**Lee, F. & Ip, F. (2003).** Young school dropouts: levels of influence of different systems. *Journal of Youth Studies*, 6(1), 89-110.

**Leitão, L. (2004).** Introdução. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 9-18). Coimbra: Quarteto.

**Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (1994).** Towards a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

**Lent, R.W., Brown, S.D., Nota, L., & Soresi, S. (2003).** Testing social cognitive interest and choice hypotheses across Hollond types in italian high school student. *Jornal of Vocational Behavior*, 62, 101-118.

**Levine, H. M. (1975).** Cost-effectiveness in evaluation research. In M. Guttentag & E.L. Struening (Eds), *Handbook of evaluation research*. Beverly Hills, CA: Sage Pub.

- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985).** *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Lucchiari, D. H. (1993).** *Pensando e vivendo a orientação profissional*. São Paulo: Summus Editorial.
- Martínez-Mediano, C. (1997).** La teoría de la evaluación de programas. In AIDIPE *Actas del VIII Congreso de Modelos de Investigación Educativa*.
- Matarazzo, J. (1972).** *Wechsler's measurement and appraisal of adult intelligence* (5th ed.). New York: Oxford University Press.
- Melo-Silva, L., & Jacquemin, A (2001).** *Intervenção em Orientação Vocacional/ Profissional. Avaliando Resultados e Processos*. São Paulo: Vetor-Editora Psico-Pedagógica.
- Melo-Silva, L. M.(2007).** Avaliação de processos e resultados em orientação profissional no Brasil. Consultado a 28 de Setembro de 2007 em: [www.geocities.com/Julio\\_gonzalez/op26a.pdf](http://www.geocities.com/Julio_gonzalez/op26a.pdf)
- Municio, P. (1992).** La evaluación segmentada de programas. *Bordón*, 43 (4), 375-395.
- Nelson, R. O. (1988).** Relationship between assessment and treatment with a behavioral perspective. *Journal of Psychopathology and Behavioural Assessment*, 10, 155-170.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988).** Career intervention outcome: What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology*, 35, 447-462.
- Organização Mundial de Saúde (1981).** *Evaluación de programas de salud*. Ginebra: OMS.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2005).** *Orientação escolar e profissional – Guia para decisores*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2007).** *Education at a Glance 2007*. Consultado a 12 de Outubro de 2007 em: [http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,3398,en\\_2825\\_495609\\_1\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/topicstatsportal/0,3398,en_2825_495609_1_1_1_1_1,00.html)
- Osipow, S. H. (1982).** Research in career counseling: An analysis of issues and problems. *The Counseling Psychologist*, 10 (4), 27-34
- Osipow, S. H. & Fitzgerald, L. F. (1996).** *Theories of career development (4<sup>a</sup> ed.)*. Boston: Allyn and Bacon.

- Osipow, S. H., Carney, C. G., Winer, J.L., Yanico, B. & Koshier, M. (1976).** *The Career Decision Scale* (3<sup>rd</sup> revision). Columbus, OH: Marathon Consulting & Press and Odessa, FL: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Parsons, F. (1909).** *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Pérez-Juste, R. (1995).** Metodología para la evaluación de programas educativos. In L. M. Villar & A. Medina (coord.), *Evaluación de programas educativos, centros y professors*. Madrid: Universitas.
- Peterson, G. W., Sampson, J. P., Jr., & Reardon, R. C. (1991).** *Career development and services: A cognitive approach*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Pimenta, S. G. & Kawashita, N. (1986).** *Orientação Profissional: Um diagnóstico emancipador* (2<sup>a</sup> ed.). São Paulo: Loyola.
- Pinto, H. R. (2004a).** Desenvolvimento vocacional, políticas e intervenções nacionais: reflexões introdutórias à posteriori. In M. C. Taveira (coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.
- Pinto, H. R. (2004b).** *Construir o futuro - manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Pinto, H.R. (2004c).** Orientação Vocacional em Portugal: Temas para reflexão. *Psicologica, Extra-serie (homenagem Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu)*, 181-195.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001).** Influência parental na carreira: evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psicologica*, 26, 135-149
- Pinto, H. R., & Janeiro, I. (2004).** *Descobrir caminhos, manual III do programa construir o futuro*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Portal da Educação (2006).** *Novas oportunidades para a conclusão do ensino básico*. Consultado a 1 de Março de 2006 em: Retirado do site <http://www.min-edu.pt/np3/41.htm>.
- Renzulli, J. S. (1975).** *A guidebook for evaluating programs for the gifted and talented*. Ventura, CA: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Rodríguez, M.L. (1988).** *Orientación Educativa*. Barcelona: CEAC.
- Rodríguez, M. L. (coord.) (1995).** *Educación para a carreira y diseño curricular. Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.
- Rutman, L. (1980).** *Planning useful evaluations. Evaluability assessment*. Beverly Hills: Sage Pub.

**Rounds, J. B. & Tinsley, H. E. A. (1984).** Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D.Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (pp. 137-177). NY: Wiley.

**Saavedra, L. (2004).** Género, diversidade e conflito no desenvolvimento da carreira. In M.C. Taveira (et al) Cood., *Desenvolvimento Vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*. (pp. 89-93). Coimbra: Almedina.

**Sampson, J. P., Jr., Peterson, G. W., Lenz, J. G., & Reardon, R. C. (1992).** A cognitive approach to career services: Translating concepts into practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 67-74.

**Santacana, M. F. & Benito, J. G. (2001).** Evaluación de programas en educación. In R. Fernández-Ballesteros, *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud* (pp. 241-282). Madrid: Síntesis Psicología.

**Sanz-Oro, R. (2000).** El orientador como investigador de la acción. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 509-519.

**Savickas, M. L. (1995).** Examining the personal meaning of inventoried interests during career counselling. *Journal of Career Assessment*, 3, 188-201.

**Savickas, M. L. (2001).** Toward a comprehensive theory of career development: dispositions, concerns, and narratives. In F. Leong & A. Barak, *Contemporary models in vocational psychology* (pp.295-320). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

**Savickas, M.L. (2002).** Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brwn, L. Brooks, & Associates, *Career choices and development* (3 ed), San Francisco: Jossey-Bass.

**Savickas, M. (2004).** Um modelo para a avaliação da carreira. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 21-44). Coimbra: Quarteto Editora.

**Scriven, M. (1967).** The methodology of evaluation. In R.E. Stake e colaboradores. (Eds). *Perspectives on curriculum evaluation*. AERA Monograph series in curriculum evaluation. N. Chicago: Rand McNally.

**Silva, J.T. (2004).** Avaliação da indecisão vocacional. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto Editora.



**Sobrado, L. (2005).** A orientação profissional dos jovens nos países da união europeia. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar – uma proposta científico-pedagógica* (pp.197-219). Coimbra: Quarteto Editora

**Spokane, A. R. (1991).** *Career Intervention*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

**Spokane, A. R. (2004).** Avaliação do processo de intervenção. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 453-473).

**Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983).** The Outcomes of vocational intervention. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.) *Handbook of vocational psychology* (vol. 2, pp. 99-126). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

**Stufflebeam, D. L., & Shinkfield, J. (1987).** *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Buenos Aires: Ed. Paidós.

**Stumpf, S. A., Colarelli, M. S., & Hartman, K. (1983).** Development of career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.

**Super, D. E. (1942).** *The dynamics of vocational adjustment*. NY: Harper & Row.

**Super, D. E. (1957a).** *Vocational development: A framework for research*. New York: College Entrance Examination College Press.

**Super, D. E. (1957b).** *The psychology of careers*. New York: Harper & Row

**Super, D. E. (1963).** Vocational development in adolescence and early adulthood: Tasks and behavior. In D. E. Super & Cols. (orgs), *Career development: Self concept theory* (pp. 1-16). New York: College Entrance Examination Board.

**Super, D. E. (1985).** Review of Holland's making vocational choices (2<sup>nd</sup> ed.). *Contemporary Psychology*, 30, 771.

**Super, D. E. (1990).** A life-span, life-space, approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

**Talavera, E.R., Liévano, B. M., Soto, N. M., Ferrer-Sama, P., & Hiebert, B. (2004).** Competências internacionais para orientadores educativos e vocacionais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, [On-line] 5 (1), 1-14. Consultado a 20 de Janeiro 2007 em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/rbop/v5n1/v5n1a02.pdf>

**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. Braga. Universidade do Minho.

- Taveira, M. C. (1999).** Investigação precoce no desenvolvimento vocacional. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 4(1), 173-190.
- Taveira, M. C. (2000).** *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Braga: CEEP, Universidade do Minho.
- Taveira, M.C. (2001a).** Exploração Vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C. (2001b).** *O modelo de intervenção vocacional por programas*. Casa Pia de Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004).** Os serviços de desenvolvimento vocacional em Portugal: Algumas notas-estímulo para reflexão. *Psychologica Extra-série número de homenagem Prof. Doutor Manuel Viegas Abreu*, 213-234.
- Taveira, M.C. (2005).** Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia escolar – uma proposta científico-pedagógica* (pp.147-177). Coimbra: Quarteto Editora
- Taveira, M. C., Oliveira, H., & Gonçalves, A. (2002).** *Futuro bué. Programa de Intervenção Vocacional – Manual de apoio*. Braga: Universidade do Minho, Consulta Psicológica Vocacional.
- Taveira, M.C., & Nogueira, C. (2004).** Estudos de género e psicologia vocacional: Confronto de teorias e implicações para a intervenção vocacional. In M. C. Taveira. (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida – fundamentos, princípios e orientações* (pp. 57-82). Coimbra: Almedina.
- Tejedor, F. J. (1994).** La experimentación como método de investigación educativa. In V. García Hoz, *Problemas y métodos de investigación en educación personalizada*, pp. 256-285. Madrid: Rialp.
- Tejedor, F. J. (2000).** El diseño y los diseños en la evaluación de programas. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 319-339.
- Tiedeman, D. V. (1961).** Decision and vocational development: A paradigm and its implications. *Personnel and Guidance Journal*, 40, 15-20.
- Tiedeman, D.V., & O'Hara, R. P. (1963).** *Career development: Choice and adjustment*. Princeton: College Entrance Examination Board.
- Tourón, J. (2000).** Evaluación de programas para alumnos de alta capacidad: algunos problemas metodológicos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 565-585.
- Tourón, J., Peralta, F. & Repáraz, C. (1998).** *La superdotación intelectual. Modelos, identificación y estrategias educativas*. Pamplona: EUNSA.

**Tourón, J., Repáraz, C. & Peralta, F. (1999).** The identification of high ability students: results of a detection process in Navarra (Spain). *High ability studies*, 10(2), 163-181.

**Tyler, R. W. (1942).** General Statement on evaluation. *Journal of Educational Research*, 35, 392-501.

**Wagner, E. (1971).** Structural Analysis: A theory of personality based on projective techniques. *Journal of Personality Assessment*, 35, 426.

**Walborn, F. (1996).** *Process Variables. Four Common Elements of Counseling and Psychotherapy*. Brooks/ Cole Publishing Company.

**Weis, C.H. (1982).** *Investigación evaluativa. Métodos para determinar la eficiencia de los programas de acción social*. México: Trillas.

**Whiston, S. C. (1996).** Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 74, 616-623.

**Whiston, S. C., Sexton, T. L., & Lasoff, D. L. (1998).** Career intervention outcome: A replication and extension of Oliver & Spokane (1988), *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.

**Vernon, P. A. (2000).** Recent studies of intelligence and personality using Jackson's Multidimensional Aptitude Battery and Personality Research Form. In R. D. Goffin & Helmes, E. (Eds.), *Problems and solutions in human assessment: Honoring Douglas N. Jackson at seventy* (pp.195-212). New York: Kluwer Academic/ Plenum.

**Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996).** A contextual explanation of career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds). *Career choice & development* (3rd ed.) (pp. 477-512). San Francisco: Jossey – Bass.

**Young, R. A., & Chen, C. P. (1999).** Annual Review: Practice and research in career counselling and development- 1998. *The Career Development Quarterly*, 48, 98-141.

**Vondracek, F. W., (1990).** A developmental-contextual approach to career development research. In R. Young & W. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 37-56). New York: PRAEGER.

**Vondracek, F.W., Hostetler, M., Shulenberg, J.E., & Shimizu, K. (1990).** Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 98-106.

**Vroom, V. (1964).** *Work and motivation*. New York: Wiley.

## **Legislação**

**Decreto-lei 190/91, de 17 de Maio**, Diário da República Nº 113, I Série - cria os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas.

**Decreto-lei 300/97, de 31 de Outubro**, Diário da República Nº 253, I Série - A - cria a carreira dos psicólogos nas escolas.

**Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março**, Diário da República Nº 73, I Série – A - Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.

**Despacho Normativo nº 1/2006, de 6 de Janeiro**, Diário da República nº 5, II Série B – Regulamenta a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com percursos curriculares alternativos.

**Despacho Conjunto nº 453/2004, de 27 de Julho**, Diário da República nº 175, II Série – Regulamenta a criação de cursos de Educação e Foração com dupla certificação escolar e profissional, destinados preferencialmente a jovens com idade igual ou superior a 15 anos.

**Portaria nº 550 C/ 2004, de 21 de Maio**, Diário da República nº 119, I Série – B - Aprova o regime de criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário.

## **ANEXOS**

**Quadro A1. Distribuição dos participantes, por género (N=32Rg; 25 Rz)**

Participantes	Rg	Rz	Participantes (cont.)	Rg	Rz
1	1	0	30	0	1
2	1	0	31	0	1
3	1	0	32	0	1
4	1	0	33	0	1
5	1	0	34	1	0
6	1	0	35	0	1
7	0	1	36	1	0
8	0	1	37	0	1
9	0	1	38	0	1
10	1	0	39	1	0
11	1	0	40	0	1
12	1	0	41	1	0
13	0	1	42	1	0
14	1	0	43	1	0
15	1	0	44	1	0
16	1	0	45	1	0
17	1	0	46	1	0
18	1	0	47	0	1
19	1	0	48	0	1
20	0	1	49	1	0
21	1	0	50	0	1
22	1	0	51	0	1
23	1	0	52	0	1
24	0	1	53	0	1
25	0	1	54	1	0
26	1	0	55	1	0
27	0	1	56	0	1
28	0	1	57	0	1
29	1	0	Total	32	25

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A2. Registo dos objectivos individuais na intervenção, dos participantes (N=57)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidades de registo	Categorização e codificação
1	<u>Expandir o meu conhecimento sobre a vida profissional</u> , focalizando em experiências de vida. Abrir os horizontes.	Expandir o meu conhecimento sobre a vida profissional...	I - C - i = 1
2	<u>Escolher a minha área.</u>	Escolher a minha área.	II - E - p = 1
3	<u>Ajudar-me a conhecer melhor</u> e com o objectivo de este programa me <u>ajudar a ter a certeza das minhas futuras opções.</u>	Ajudar-me a conhecer melhor... ...ajudar a ter a certeza das minhas futuras opções.	I - A - b = 1 II - E - p = 1
4	<u>Ajudar-me a decidir melhor o futuro, esclarecendo as minhas dúvidas e a escolher qual a área que se adapta melhor à minha profissão do futuro.</u>	Ajudar-me a decidir melhor o futuro... ...esclarecendo as minhas dúvidas ... escolher qual área que se adapta melhor à minha profissão do futuro	I - D - o = 1 II - E - p = 1 II - F - q = 1
5	<u>Aprofundar os conhecimentos que tenho sobre os cursos.</u>	Aprofundar os conhecimentos ... sobre os cursos	I - C - j = 1
6	<u>Me informar mais sobre as várias disciplinas e sobre as áreas</u>	Informar sobre as ... disciplinas e ... Áreas	I - B - e - f = 2
7	<u>Ser ajudado na área das disciplinas a escolher no 10º, 11º e 12º anos. E que cursos é que posso escolher de acordo com a área com que mais me identifico.</u>	Ser ajudado na área das disciplinas a escolher ... ...que cursos posso escolher de acordo com a área com que mais me identifico	I - B - e = 1 II - E - p = 1
8	<u>Decidir o meu futuro e esclarecer algumas dúvidas</u>	Decidir o meu futuro... ... esclarecer algumas dúvidas	I - D - o = 1 II - F - q = 1
9	O meu objectivo principal neste programa é <u>saber aquilo que eu quero ser no futuro.</u>	Saber aquilo que eu quero ser no futuro	I - A - c = 1
10	Alcançar <u>mais informações acerca do curso que quero seguir depois do 9º ano.</u>	...mais informação acerca do curso que quero seguir depois do 9º ano	I - C - j = 1
11	<u>Esclarecer e reflectir sobre as minhas possibilidades de escolha, entre os diferentes cursos.</u>	Esclarecer e reflectir sobre as minhas possibilidades de escolha, sobre os diferentes cursos	I - D - m = 1
12	<u>Decidir melhor o meu futuro.</u>	Decidir melhor o meu futuro	II - F - q = 1
13	<u>Escolher a minha área.</u>	Escolher a minha área	II - E - p = 1
14	Não respondeu - A aluna faltou a essa sessão		
15	<u>Perceber melhor e saber que áreas é que existem, estudar a área que me interessa, saber que profissões existem se escolhermos essa área.</u>	Perceber melhor e saber que áreas é que existem... ...estudar a área que me interessa... ...saber que profissões existem se escolhermos essa área	I - B - d - e = 2 I - C - j = 1
16	<u>Esclarecer dúvidas, e ajudarem-me a escolher uma área.</u>	Esclarecer dúvidas... ... escolher uma área	I - D - o = 1 II - E - p = 1
17	<u>Descobrir mais sobre mim, sobre a minha área, a que escolherei e sobretudo perceber se estou a tomar a decisão certa em relação ao meu futuro.</u>	Descobrir mais sobre mim, sobre a minha área... ...perceber se estou a tomar a decisão certa em relação ao meu futuro	I - A - b = 1 I - C - j = 1 II - F - q = 1

Participantes (Cont.)	Unidade de contexto	Unidades de registo	Categorização e codificação
18	Poder obter <u>mais informação das carreiras profissionais que possa seguir</u> ou escolher no meu futuro.	... Mais informação das carreiras profissionais que posso seguir...	I - C - i = 1
19	<u>Conhecer melhor as minhas capacidades e descobrir em que posso trabalhar.</u>	Conhecer melhor as minhas capacidades... ... descobrir em que posso trabalhar.	I - A - b = 1 I - B - d = 1
20	Ficar a <u>saber mais sobre os cursos, ter uma ideia daquilo que queremos seguir, esclarecer dúvidas.</u>	...saber mais sobre os cursos... ...ter uma ideia daquilo que queremos seguir... ...esclarecer dúvidas	I - C - j = 1 I - D - o = 1 II - E - p = 1
21	<u>Esclarecer as minhas dúvidas sobre o curso que quero seguir.</u>	Esclarecer as minhas dúvidas sobre o curso que quero seguir	I - D - m = 1
22	<u>Esclarecer as minhas dúvidas, ter conhecimentos dos cursos existentes e também se o nosso curso terá fundamentos no futuro.</u>	Esclarecer as minhas dúvidas... ...ter conhecimento dos cursos existentes... ...se o nosso curso terá fundamentos no futuro	I - B - d - e = 2 I - D - o = 1
23	<u>Conhecer-me e descobrir quais são as várias profissões que se relacionam mais comigo.</u>	Conhecer-me... ...descobrir quais são as várias profissões que se relacionam mais comigo	I - A - a = 1 I - B - d = 1
24	<u>Conhecer mais profissões desse curso que quero e conhecer-me a mim próprio.</u>	Conhecer mais profissões desse curso que quero... ...conhecer-me...	I - A - a = 1 I - B - d = 1
25	<u>Escolher melhor uma profissão e saber mais informações sobre a profissão que quero seguir.</u>	Escolher melhor uma profissão... ...saber mais informações sobre a profissão que quero seguir	I - B - d = 1 II - E - p = 1
26	<u>Ajudarem-me a decidir o que seguir (área/profissão)</u>	Ajudarem-me a decidir o que seguir (área/profissão)	II - F - q = 1
27	<u>Me descobrir melhor, esclarecer dúvidas em relação aquilo que quero seguir.</u>	Me descobrir melhor... ...esclarecer dúvidas em relação aquilo que quero seguir	I - A - b = 1 I - D - o = 1
28	<u>Ser médico</u>	Ser médico	II - E - p = 1
29	<u>Conhecer-me a mim próprio e ajudar em certas decisões</u>	Conhecer-me ... ...ajudar em certas decisões	I - A - a = 1 II - F - q = 1
30	<u>Esclarecer as dúvidas que posso vir a ter, ajudar a tomar decisões acerca de meu futuro.</u>	Esclarecer as dúvidas... ...ajudar a tomar a decisão acerca de meu futuro	I - D - o = 1 II - F - q = 1
31	<u>Conseguir esclarecer as minhas dúvidas em relação ao meu futuro e saber os cursos correspondentes a cada área.</u>	...esclarecer as minhas dúvidas em relação ao meu futuro... ...saber os cursos correspondentes a cada área	I - B - e = 1 I - D - o = 1
32	<u>Aprofundar o conhecimento sobre as profissões.</u>	Aprofundar o conhecimento sobre profissões	I - C - i = 1
33	<u>Descobrir-me melhor, descobrir e interpretar informação e ajudar a tomar uma decisão.</u>	Descobrir-me melhor... ...descobrir ...informação... ...ajudar a tomar uma decisão	I - A - b = 1 I - B - h = 1 II - F - q = 1



Participantes	Unidade de contexto	Unidades de registo	Categorização e codificação
34	<u>Esclarecer as minhas dúvidas relativamente ao curso que gostaria de seguir após o 9º ano.</u>	Esclarecer as minhas dúvidas relativamente ao curso a seguir	I - D - m = 1
35	<u>De conhecer novas profissões e saber mais coisas sobre mim</u>	Conhecer novas profissões... ...saber mais ... sobre mim	I - A - b = 1 I - B - d = 1
36	<u>Receber informações sobre profissões e as disciplinas de um determinado curso, o que é preciso ter e ser para seguir uma determinada profissão</u>	... informações sobre profissões e as disciplinas de um determinado curso ... ... o que é preciso ter e ser para seguir uma determinada profissão	I - B - d (2x) - f = 3
37	<u>Conhecer-me a mim próprio e saber o que quero seguir quando acabar o 9º ano.</u>	Conhecer-me... ...saber o que quero seguir quando acabar o 9º ano	I - A - a = 1 II - E - p = 1
38	<u>Me ajudar a descobrir melhor, ou incentivar a saber como e porquê ambiciono fazê-lo e segui-lo (o curso)</u>	...descobrir melhor ou incentivar a saber como e porquê ambiciono fazê-lo e segui-lo (o curso)	I - A - b = 1
39	<u>Saber mais informações sobre o curso que queremos tirar. As disciplinas que vamos ter no 10º ano. Descobrir o nosso futuro, o nosso curso e o que pretendemos.</u>	Mais informações sobre o curso que queremos tirar As disciplinas que vamos ter no 10º ano Descobrir o nosso futuro, o nosso curso e o que pretendemos	I - A - c = 1 I - C - j - I = 2
40	<u>Obter informação.</u>	Informações	I - B - h = 1
41	<u>Experiências novas</u>	Experiências novas	III = 1
42	<u>Esclarecer as minhas dúvidas em relação ao curso que vou seguir depois do 9º ano.</u>	Esclarecer as minhas dúvidas em relação ao curso que vou seguir	I - D - m = 1
43	<u>Me conhecer melhor para me ajudar a escolher uma profissão que se caracterize comigo.</u>	Me conhecer melhor... ... escolher uma profissão que se caracterize comigo	I - A - b = 1 II - E - p = 1
44	<u>Conhecer melhor o mundo das profissões, conhecer escolas onde tenham o meu curso e saber se é realmente esta a minha profissão.</u>	Conhecer melhor o mundo das profissões ... ... conhecer escolas onde tenham o meu curso... ...saber se é esta a minha profissão	I - B - g = 1 I - C - i = 1 I - D - n = 1
45	<u>Receber mais informações acerca do curso que quero seguir/ conhecer algumas escolas e universidades ligadas ao curso que quero seguir.</u>	Mais informações acerca do curso que quero seguir... ...conhecer algumas escolas e universidades ligadas ao curso que quero seguir	I - B - g = 1 I - C - j = 1
46	<u>Obter mais informações acerca de mim, daquilo que irei fazer num futuro próximo.</u>	Mais Informações acerca de mim, daquilo que irei fazer num futuro próximo	I - A - b - c = 2
47	<u>Escolher o que vou seguir após o 9º ano e também conhecer melhor os cursos que estou interessado e esclarecer as minhas dúvidas.</u>	Escolher o que vou seguir após o 9º ano... ...conhecer melhor os cursos que estou interessado... ... esclarecer as minhas dúvidas	I - C - j = 1 I - D - o = 1 II - E - p = 1
48	<u>Obter mais informação dos cursos superiores que existem no nosso país.</u>	...informação dos cursos superiores que existem...	I - B - e = 1

Participantes	Unidade de contexto	Unidades de registo	Categorização e codificação
49	<u>Conhecer melhor a área que quero seguir e que disciplinas existem. Gostava de saber outras profissões (cursos) existentes para além daquilo que quero seguir.</u>	Conhecer melhor a área que quero seguir... ...que disciplinas existem. ...saber outras profissões (cursos) para além daquilo que quero seguir.	I - B - d - f = 2 I - C - j = 1
50	<u>Ter a certeza que área e disciplina escolher.</u>	Ter a certeza que área e disciplina escolher	II - E - p = 1
51	<u>Me informar um pouco mais sobre o curso a escolher.</u>	Informar um pouco mais sobre o curso a escolher	I - C - j = 1
52	<u>Esclarecer algumas dúvidas/ qual das minhas vocações.</u>	Esclarecer algumas dúvidas...	I - D - o = 1
53	<u>Melhorar o meu auto-conhecimento.</u>	Melhorar o meu auto-conhecimento	I - A - b = 1
54	<u>Nos ajudar a tomar decisões para o nosso futuro.</u>	...tomar decisões para o nosso futuro	II - F - q = 1
55	<u>Obter informações, ajudas em decisões importantes para o futuro.</u>	Obter informações... ajudas em decisões importantes para o futuro	I - B - h = 1 II - F - q = 1
56	<u>Ser veterinário.</u>	Ser veterinário	II - E - p = 1
57	<u>Definir qual das minhas vocações vou seguir/ ver as minhas dúvidas serem esclarecidas.</u>	Definir qual das minhas vocações vou seguir... ...ver as minhas dúvidas serem esclarecidas	I - D - o = 1 II - E - p = 1

**Quadro A3. Categorização dos objectivos dos participantes (N=57)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>		<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>	
I -Conhecimento	A) Conhecimento orientado para o self	a) Ajuda no auto-conhecimento - Conhecer-se	a) 23; 24; 29; 37 2F+2M=4	I = 72 (45F; 27M)	
		b) Aprofundar o auto-conhecimento - Quer saber mais sobre si	b) 3; 17; 19; 27; 33; 35; 38; 43; 46; 53 5F+ 5M=10	A = 5+9+3 = 17 (9F; 8M)  B = 10+6+3+2+3=24 (16F; 8M)	
		c) Perspectiva de futuro - Quando existe preocupação com o futuro	c) 9; 39; 46 2F+1M=3	C = 3+9+1=15 (11F; 4M)	
	B) Alcançar conhecimento	Ter conhecimento sobre:			
		d) Profissões	d) 15; 19; 22; 23; 24; 25; 35; 36(2x); 49 7F+3M=10	D = 4+1+11= 16 (9F; 7M)	
		e) Cursos	e) 6; 7; 15; 22; 31; 48 3F+3M=6		
		f) Disciplinas	f) 6; 36; 49 3F=3		
		g) Escolas	g) 44; 45 2F=2		
	C) Aprofundar conhecimento	h) Não especificadas	h) 33; 40; 55 1F+2M=3		
		Quer saber mais sobre:			
		i) Profissões	i) 1; 18; 32; 44 3F+1M=4		
	D) Esclarecer dúvidas	j) Cursos	j) 5; 10; 15; 17; 20; 39; 45; 47; 49; 51 7F+3M=10		
		l) Disciplinas	l) 39 1F=1		
		Sobre:			
m) Cursos		m) 11; 21; 34; 42 4F=4			
n) Profissões		n) 44 1F=1			
o) Não especificadas		o) 4; 8; 16; 20; 22; 27; 30; 31; 47; 52; 57 4F+7M=11			

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>
(Cont.)			
II – Escolha/ Decisão	E) Escolha	p) 2; 3; 4; 7; 13; 16; 20; 25; 28; 37; 43; 47; 50; 56; 57 5F+10M=15	II = 25 (12F; 13M) E = 15 (5F; 10M)
	F) Decisão	q) 4; 8; 12; 17; 26; 29; 30; 33; 54; 55 7F+3M=10	F = 10 (7F; 3M)
III- Experiências novas		III – 41 1F=1	III = 1 (1F)

Legenda: F – Raparigas; M - Rapazes

#### Quadro A4. Análise de conteúdo das regras por grupo (N=7)

<b>Grupo</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Categorização e codificação</b>
1	<u>Estar em silêncio quando um colega está a falar;</u>	Estar em silêncio quando um colega está a falar;	I – A=1 I – C=1 III – I=2
	<u>Pontualidade;</u>	Pontualidade;	III – L=1 III-M=1
	<u>Falar um de cada vez;</u>	Falar um de cada vez;	
	<u>Respeitar-se mutuamente;</u>	Respeitar-se mutuamente;	
	<u>Proibido ir à casa de banho;</u>	Proibido ir à casa de banho;	
	<u>Respeitar todas as regras.</u>	Respeitar todas as regras	
2	<u>Não gozar com a opinião dos outros;</u>	Não gozar com a opinião dos outros	I – A=1 II – D=1
	<u>Assuntos confidenciais não são revelados lá fora;</u>	Confidencialidade	III – I=1 III – J=1
	<u>Pontualidade à entrada e à saída;</u>	Pontualidade	III – N=1 III – R=1
	<u>Falar um de cada vez;</u>	Falar um de cada vez;	
	<u>Ajudar os membros do grupo;</u>	Ajudar os membros do grupo;	
	<u>As respostas são voluntárias</u>	As respostas são voluntárias	

<b>Grupo</b> (Cont.)	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidades de registo</b>	<b>Categorização e codificação</b>
3	<u>Respeitar a opinião dos outros</u> membros do grupo;	Respeitar a opinião dos outros;	I – B=1 III – J=1 III – O =1
	<u>Pontualidade - respeitar os horários;</u>	<u>Pontualidade - respeitar os horários;</u>	
	<u>Partilhar as suas opiniões</u> com o grupo. <u>Respeitar a vez</u> de cada um;	Partilhar opiniões Respeitar a vez;	I – B =1 II – E=1
4	<u>Saber ouvir</u> os outros;	Saber ouvir os outros;	II – G=1 III – I =1
	<u>Respeito mútuo;</u>	Respeito mútuo;	III – P=1 III – Q=1
	<u>Trazer material;</u>	Trazer material;	
	<u>Pontualidade à entrada e à saída;</u>	Pontualidade à entrada e à saída;	
	<u>Bom comportamento.</u>	Bom comportamento.	
5	<u>Ser pontual a tudo (10.30h - 12h);</u>	Ser pontual a tudo (10.30h - 12h);	I-B=1 II- D=1
	<u>Falar um de cada vez;</u>	Falar um de cada vez;	III- I=1 III-O=1
	<u>Confidencialidade;</u>	Confidencialidade;	
	<u>Partilha de ideias.</u>	Partilha de ideias.	
6	<u>Trabalhar em equipa;</u>	Trabalhar em equipa;	I-B=1 II – E=1
	<u>Empenho;</u>	Empenho;	II – F=2 II – G=1
	<u>Responsabilidade;</u>	Responsabilidade;	III – S =1
	<u>Chegar e sair a horas;</u>	Chegar e sair a horas;	
	<u>Respeito;</u>	Respeito;	
	<u>Interesse.</u>	Interesse.	
7	<u>Confidencialidade;</u>	Confidencialidade;	I-A=1 II – D=1
	<u>Partilha de informação;</u>	Partilha de informação;	II – H=1 III – I - 1
	<u>Pontualidade;</u>	Pontualidade;	III – O=1
	<u>Sinceridade;</u>	Sinceridade;	
	<u>Não haver conversas paralelas.</u>	Não haver conversas paralelas.	

**Quadro A5. Categorização das regras indicadas (N=7)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categorias</b>	<b>Grupos</b>	<b>Codificação</b>
I – Horário	A) Pontualidade	A) 1, 2, 7	I = 8
	B) Pontualidade à entrada e à saída;	B) 3, 4, 5, 6	
	C) Proibido ir à casa de banho	C) 1	A = 3 B = 4 C = 1
II – Princípios e Valores	D) Confidencialidade	D) 2, 5, 7	II – 10
	E) Respeito	E) 4, 6	
	F) Empenho /Interesse	F) 6(2x)	D = 3
	G) Responsabilidade/ Bom comportamento	G) 4, 6	E = 2
	H) Sinceridade	H) 7	F = 2 G = 2 H = 1
III – Regras Comportamentais	I) Falar um de cada vez, respeitando a sua vez	I) 1, 2, 4, 5, 7	III – 17
	J) Não gozar com a opinião dos outros (respeitá-la)	J) 2, 3	
	L) Respeitar-se mutuamente	L) 1	I = 5
	M) Respeitar todas as regras	M) 1	J = 2
	N) Ajudar os membros do grupo	N) 2	L = 1
	O) Partilhar as suas ideias/ informações/ opiniões com o grupo	O) 3, 5, 7	M = 1
	P) Saber ouvir	P) 4	N = 1
	Q) Trazer o material necessário	Q) 4	O = 3
	R) As respostas são voluntárias	R) 2	P = 1
	S) Trabalhar em equipa	S) 6	Q = 1 R = 1 S = 1

**Quadro A6. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas melhores (total das três opções), em função do gênero (N=57)**

D	Total					
	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
P	2	6,25	0	0	2	3,51
I	16	50	6	24	22	38,60
F	9	28,13	2	8	11	19,30
M	14	43,75	11	44	25	43,86
H	12	37,5	8	32	20	35,09
G	19	59,38	15	60	34	59,65
CN	8	25	8	32	16	28,07
FQ	0	0	2	8	2	3,51
EV	1	3,13	4	16	5	8,77
ET	1	3,13	3	12	4	7,02
EF	7	21,88	10	40	17	29,82
TIC	2	6,25	1	4	3	5,26
Tt	32	100	25	100	57	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; D – Disciplinas; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ - Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física; TIC – Tecnologias da Educação e Comunicação; Tt – Total

**Quadro A7. Análise das frequências absolutas e relativas das disciplinas piores (total das três opções), em função do gênero (N=56)**

Disciplinas	Total					
	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
P	16	50	19	79,17	35	62,50
I	9	28,13	10	41,67	19	16,07
F	8	25	6	25	14	25
M	6	18,75	5	20,83	11	19,64
H	5	15,63	4	16,67	9	33,93
G	0	0	0	0	0	0
CN	4	12,50	3	12,50	7	12,50
FQ	16	50	7	29,17	23	41,07
EV	9	28,13	4	16,67	13	23,21
ET	1	3,13	1	4,17	2	3,57
EF	3	9,38	1	4,17	4	7,14
TIC	0	0	0	0	0	0
Tt	32	100	24	100	56	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; D – Disciplinas; P – Português; I – Inglês; F – Francês; M – Matemáticas; H – História; G – Geografia; CN – Ciências Naturais; FQ - Ciências Físico-Químicas; EV – Educação Visual; ET – Educação Tecnológica; EF – Educação Física; TIC – Tecnologias da Educação e Comunicação; Tt – Total

**Quadro A8. Análise das actividades a que o participante dedica mais tempo (total das 3 opções), em função do género (N=56)**

Actividades	Rg		Tt			
			Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Desporto	31	100	19	76	50	89,29
Ligadas ao estudo	18	58,06	15	60	33	58,92
Informática/ Jogos electrónicos	10	32,26	19	76	29	51,79
Amigos	4	12,90	5	20	9	16,07
Artes	12	38,71	1	4	13	23,21
Cinema e TV	8	25,81	7	28	15	26,79
Grupos de Jovens	5	16,13	0	0	5	8,93
Ajudar a família	1	3,23	3	12	4	7,14
Descansar	0	0	3	12	3	5,36
Total	31	100	25	100	56	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A9. Análise das actividades que o participante gosta mais de fazer no tempo livre (total das 3 opções), em função do género (N=57)**

Actividades	Rg		Tt			
			Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Desporto	23	71,88	24	96	47	82,46
Ligadas ao estudo	9	28,13	0	0	9	15,79
Informática/ Jogos electrónicos	15	46,88	20	80	35	61,40
Amigos	17	53,13	15	60	32	52,14
Artes	13	40,63	1	4	14	24,56
Cinema e TV	16	50	6	24	22	38,60
Ajudar a família	0	0	1	4	1	1,75
Descansar	2	6,25	3	12	5	8,77
Contacto com a natureza e animais	1	3,13	4	16	5	8,77
Total	32	100	25	100	57	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total



**Quadro A10. Análise das actividades que o participante gosta menos (total das 3 opções), em função do género (N=57)**

Actividades	Tt					
	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Desporto	6	18,75	6	24	12	21,05
Ligadas ao estudo	25	78,13	22	88	47	82,46
Informática/ Jogos electrónicos	2	6,25	2	8	4	7,02
Amigos	0	0	1	4	1	1,75
Cinema e TV	6	18,25	5	20	11	19,30
Ajudar a família	26	81,25	12	48	38	66,67
Artes	3	9,38	0	0	3	5,26
Descansar	11	34,38	12	48	23	40,35
Brincar/ passear com família	2	6,25	0	0	2	3,51
Cumprir regras impostas	3	9,38	6	24	9	15,79
Contacto com a natureza e animais	1	3,13	1	4	2	3,51
Regras de Higiene, alimentação e segurança	4	12,5	1	4	5	8,77
Relacionadas com ciências Sociais	4	12,5	3	12	7	12,28
Total	32	100	25	100	57	100

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A11 – As três profissões que gosto mais... (1opção), em função do género (N=57)**

<b>Profissões</b>	<b>Rg</b>	<b>Rz</b>	<b>Tt</b>
Bailarino	1	0	1
Biólogo	2	0	2
Biólogo Marinho	1	0	1
Economista	0	1	1
Enfermeiro	1	1	2
Engenheiro Agrónomo	0	1	1
Engenheiro Electrotécnico	0	1	1
Engenheiro Mecânico	0	1	1
Engenheiro Têxtil	0	1	1
Fisioterapeuta	1	0	1
Gestor de Equitação	1	0	1
Interprete	1	0	1
Jogador de Futebol	0	3	3
Jornalista Desportista	0	1	1
Juiz	1	0	1
Manequim	1	0	1
Marketing	0	1	1
Médico	3	5	8
Médico Cardiologista	0	1	1
Médico Cirurgião	1	0	1
Médico Legista	2	0	2
Médico Obstetra	1	0	1
Médico Pediatra	2	0	2
Médico Sem Fronteiras	1	0	1
Militar	0	1	1
Pintor-Auto	1	0	1
Professor	0	1	1
Professor 1º ciclo	1	0	1
Professor de Educação Física	1	1	2
Professor de Ginástica	1	0	1
Psicólogo	2	0	2
Técnico de Informática	1	1	2
Veterinário	5	4	9
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>57</b>

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A12 – As três profissões que gosto mais...(2opção), em função do género (N=57)**

<b>Profissões</b>	<b>Rg</b>	<b>Rz</b>	<b>Tt</b>
Actor	1	0	1
Advogado	1	2	3
Analista	0	1	1
Arquitecto	1	1	2
Assistente Social	2	0	2
Biólogo	2	1	3
Cientista	1	0	1
Criminalista	1	0	1
Dançarino	1	0	1
Economista	1	0	1
Educador de Infância	2	0	2
Electrónico	0	1	1
Empregado de Café	0	1	1
Empresário	0	2	2
Engenheiro Agrónomo	0	1	1
Engenheiro Civil	0	1	1
Engenheiro Electrónico	0	1	1
Engenheiro Informático	1	0	1
Estilista	1	0	1
Estudante de 9º Ano	0	1	1
Farmacêutico	2	2	4
Fisioterapeuta	1	0	1
Guia turístico	0	1	1
Informático	0	2	2
Jogador de Futebol	1	1	2
Matemático	0	1	1
Médico	1	2	3
Médico Pediatra	2	0	2
Médico Sem Fronteiras	1	0	1
Piloto de Aviões	0	1	1
Podologista	1	0	1
Professor	2	0	2
Professor de Desporto	1	0	1
Professor de Educação Física	0	1	1
Professor de Ginástica	1	0	1
Químico	0	1	1
Técnico Forense	1	0	1
Veterinário	3	0	3
<b>Total</b>	<b>32</b>	<b>25</b>	<b>57</b>

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A13 – As três profissões que gosto mais...(3opção), em função do género (N=52)**

<b>Profissões</b>	<b>Rg</b>	<b>Rz</b>	<b>Tt</b>
Advogado	1	0	1
Aluno	1	0	1
Arquitecto	0	1	1
Artes	0	1	1
Artista	1	0	1
Atleta de equitação, saltos, etc.	1	0	1
Bombeiro - INEM	1	0	1
Cantor	1	0	1
Cientista	2	1	3
Comerciante	0	1	1
Consultor	0	1	1
Detective	1	0	1
Educação Física	0	1	1
Empresário	0	2	2
Enfermeiro	1	0	1
Engenheiro electrónico	0	1	1
Engenheiro Mecânico	0	1	1
Farmacêutico	0	1	1
Funcionário Judicial	1	0	1
Gestor	1	0	1
Gestor de Equitação	1	0	1
Jornalista	2	0	2
Judoca	1	0	1
Médica Pediatra	1	0	1
Médico	1	0	1
Médico Dermatologista	1	0	1
Médico Ortopedista	0	1	1
Músico	0	1	1
Operador Turístico	0	1	1
Pasteleiro	0	1	1
Pintor	1	0	1
Polícia	1	0	1
Professor	3	2	5
Professor de Dança	1	0	1
Professor de Educação Física	0	1	1
Radiologista	1	0	1
Tratador de animais	0	1	1
Trolha	0	2	2
Veterinário	4	1	5
Total	30	22	52

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A14 – As três profissões que gosto mais...(4opção), em função do género (N=10)**

Profissões	Rg	Rz	Tt
Arqueologia	1	0	1
Biólogo	0	1	1
Caixa de supermercado	1	0	1
Cantor	1	0	1
Criminalista	1	0	1
Desportista	0	1	1
Engenheiro Civil	0	1	1
Historiador	1	0	1
Militar	1	0	1
Pintor	1	0	1
Total	7	3	10

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A15 – As três profissões que gosto mais...(5opção), em função do género (N=2)**

	Rg	Rz	Tt
Arquitecto	1	0	1
Médico	1	0	1
Total	2	0	2

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A16 – Análise das frequências absolutas e relativas das profissões mais escolhidas como sendo as preferidas dos participantes (totais), em função do género (N=57)**

Profissões	Rg		Rz		Tt	
	N	%	N	%	N	%
Medico	16	50	9	36	25	43,86
Veterinário	15	46,88	8	32	23	40,35
Professor	11	34,38	6	24	17	29,82
Engenheiro	0	0	8	32	8	14,04
Jogador de Futebol	2	6,25	5	20	7	12,28
Cientista	2	6,25	1	4	3	5,27
Total	32	100	25	100	57	100

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A 17 – Perfil de resultados do Questionário SDS, em função do género (N=57)**

Código1	Código2	Código3	Rg	%	Rz	%	Tt	%
R	E	S	0	0	1	4	1	1,75
R	E	C	0	0	1	4	1	1,75
R	I/E	A	0	0	1	4	1	1,75
I	E	S	0	0	2	8	2	3,571
I	R	C	0	0	1	4	1	1,75
I	R	S/E	0	0	1	4	1	1,75
I	A	S	1	3,23	0	0	1	1,75
I	S	R	0		2	8	2	3,51
I	S	A	1	3,23	0	0	1	1,75
I	S	E	4	12,9	2	8	6	10,52
I	S	C	2	6,45	0	0	2	3,51
I	S	A/E/C	1	3,23	0	0	1	1,75
A	S	I	1	3,23	0	0	1	1,75
A	S	E	4	12,9	0	0	4	7,01
A	S	E/C	1	3,23	0	0	1	1,75
A	I	S	2	6,45	0	0	2	3,51
S	E	I	1	3,23	0	0	1	1,75
S	E	A	1	3,23	0	0	1	1,75
S	E	S	0	0	1	4	1	1,75
S	E	A/C	1	3,23	0	0	1	1,75
S	E	I/A	0		1	4	1	1,75
S	R	A/E/C	0	0	1	4	1	1,75
S	A	I	1	3,23	0	0	1	1,75
S	A	E	3	9,68	0	0	3	5,26
S	I	A	2	6,45	0	0	2	3,51
S	I	E	2	6,45	1	4	3	5,26
S	I	C	1	3,23	0	0	1	1,75
S	I	A/E	1	3,23	0	0	1	1,75
S	C	E	1	3,23	0	0	1	1,75
E	R	A/S	0	0	2	8	2	3,51
E	A	S	0	0	1	4	1	1,75
E	A	S/I	0	0	1	4	1	1,75
E	S	I	0	0	1	4	1	1,75
E	S	A	0	0	1	4	1	1,75
E	S	I/A	0	0	1	4	1	1,75
E	I	A	0	0	1	4	1	1,75
E	C	I	0	0	1	4	1	1,75
C	I	R	0	0	1	4	1	1,75

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt – Total; R – Realista; I – Investigador; A – Artístico; S – Social; E – Empreendedor; C – Convencional

**Quadro A18 - Selecção de 3 cursos atendendo aos valores, interesses e competências escolares, e oportunidades educativas após o 9º ano de escolaridade (totais), em função do género (N=55)**

Cursos	Ra		Rz		Tt	
	Ra	%	Rz	%	Tt	%
CCT	27	64.29	20	66.67	47	65.28
CCSE	1	2.38	4	13.33	5	6.94
CAV	2	4.76	1	3.33	3	4.17
CCSH	5	11.90	1	3.33	6	8.33
CLH	2	4.76	0	0.00	2	2.78
OT	0	0.00	1	3.33	1	1.39
Mk	0	0.00	1	3.33	1	1.39
Ms	1	2.38	0	0.00	1	1.39
If	2	4.76	0	0.00	2	2.78
PD	1	2.38	0	0.00	1	1.39
E/E	0	0.00	1	3.33	1	1.39
D	0	0.00	1	3.33	1	1.39
E	1	2.38	0	0.00	1	1.39
Total	42	100.00	30	100.00	72	100.00

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt – Total; CCT – Curso de Ciências e Tecnologias; CCSE – Curso de Ciências Sócio-Económicas; CAV – Curso de Artes Visuais; CCSH – Curso de Ciências Sociais e Humanas; CLH – Curso de Línguas e Humanidades; OT – Operador Turístico; Mk – Marketing; Ms – Música; If – Informática; PD – Profissional de Dança; EE – Electrotecnia/ Electrónica; D- Desporto; E - Estilismo

**Quadro A19. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção1 (N= 50)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
1	<u>Várias possibilidades de escolha, realização pessoal</u>	Várias possibilidades de escolha, realização pessoal	I – D = 1 II – E = 1
2	<u>Tem muitos cursos, saídas no futuro</u>	Tem muitos cursos, saídas no futuro	II – F = 1 II – G = 1
3	<u>Várias possibilidades de opção</u>	Várias possibilidades de opção	II – E = 1
4	<u>Conhecer melhor os nossos interesses</u>	Conhecer melhor os nossos interesses	I – A = 1
5	<u>Acho as disciplinas interessantes e importantes e necessito delas para entrar no curso que desejo</u>	...disciplinas interessantes ... necessito delas para entrar no curso que desejo	III – H = 1 V – O = 1
6; 12	<u>Conseguir alcançar os meus objectivos</u>	... alcançar os meus objectivos	I – B = 1
7	<u>Tenho mais opções (profissões) a escolher ao fim do curso</u>	... mais opções (profissões) a escolher ao fim do curso	II – E = 1
8	<u>Trabalhar no mundo da noite</u>	Trabalhar no mundo da noite	V – N = 1
9	<u>Mais cultura e mais facilidade na vida</u>	Mais cultura e mais facilidade na vida	V – N = 1
10; 26; 32; 54; 57	Não Respondeu	Não Respondeu	
11	<u>A média não é muito alta e são as áreas que me interessam</u>	... média não é muito alta ... ... áreas que me interessam	IV – J = 1 V – N = 1
13	<u>Tenho mais matemática</u>	Tenho mais matemática	III – H = 1
14	<u>Porque dá no ensino superior área de ciências e saúde; tem as disciplinas ligadas às ciências</u>	... dá no ensino superior área de ciências e saúde; tem as disciplinas ligadas às ciências	III – H = 1 V – O = 1
15	<u>Porque as disciplinas são mais acessíveis. Ser boa aluna</u>	... as disciplinas são mais acessíveis. Ser boa aluna	III – I = 1 IV – M = 1
16	<u>Acho que é o melhor para mim porque é o que eu gosto</u>	... é o melhor para mim ... ... é o que eu gosto	I – C = 1 V – N = 1
17	<u>Tenho oportunidade de estudar as áreas em que tenho mais interesse e estudar para exercer a profissão que quero</u>	... oportunidade de estudar as áreas em que tenho mais interesse e estudar para exercer a profissão que quero	V – N = 1 V – O = 1
18	<u>Poderei estudar no curso e área que quero e que tenho mais interesse</u>	... estudar no curso e área que quero e que tenho mais interesse	V – N = 1 V – O = 1
19	<u>A partir deste curso posso na faculdade seguir o curso que quero</u>	A partir deste curso posso na faculdade seguir o curso que quero	V – O = 1
20	<u>Aprender a mexer em electricidade</u>	Aprender a mexer em electricidade	V – N = 1
21	<u>Gostar das disciplinas, saber que se for para este curso me irei aplicar mais para conseguir o que quero</u>	Gostar das disciplinas, ... se for para este curso me irei aplicar mais para conseguir o que quero	I – B = 1 III – H = 1
22	<u>Porque tem trabalho com ciências e dá-me acesso ao curso que pretendo</u>	... tem trabalho com ciências e dá-me acesso ao curso que pretendo	V – N = 1 V – O = 1
23	<u>Através desta área posso seguir para o ensino superior e atingir o meu objectivo (tirar um curso superior)</u>	Através desta área posso seguir para o ensino superior ... Attingir o meu objectivo	I – B = 1 V – O = 1
24	<u>Gosto de cursos ligados a essa área</u>	Gosto de cursos ligados a essa área	V – N = 1



Participantes (Cont.)	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
25; 27; 31	<u>Poder tirar um curso</u>	Poder tirar um curso	V - P = 1
28	<u>Gosto das disciplinas</u>	Gosto das disciplinas	III - H = 1
29	<u>Ensino superior</u>	Ensino superior	V - P = 1
30	<u>Porque é a área que eu sempre quis, tem ciências</u>	...é a área que eu sempre quis, tem ciências	V - N = 1
33	<u>Seguir a área que gosto</u>	Seguir a área que gosto	V - N = 1
34	<u>Ter melhor aproveitamento nessas disciplinas</u>	Ter melhor aproveitamento	IV - L = 1
35	<u>Curso mais parecido com a profissão que quero</u>	Curso mais parecido com a profissão que quero	V - O = 1
36	<u>Tenho mais oportunidades em relação à escolha de profissões (e variadas)</u>	Tenho mais oportunidades em relação à escolha de profissões (e variadas)	II - G = 1
37	<u>É uma área onde no futuro posso praticar algo ligado ao desporto</u>	...área onde no futuro posso praticar algo ligado ao desporto	V - N = 1
38	<u>Estudar no que quero</u>	Estudar no que quero	V - N = 1
39; 50	Falta esta folha	Falta esta folha	
40	<u>Faço o que gosto</u>	Faço o que gosto	V - N = 1
41	<u>É o curso que me leva a profissões que quero seguir</u>	...curso que me leva a profissões que quero seguir	V - O = 1
42	<u>Gostar das disciplinas</u>	Gosto das disciplinas	III - H = 1
43	<u>Formar-se</u>	Formar-se	V - P = 1
44	<u>Maior escolha profissional</u>	Maior escolha profissional	II - G = 1
46	<u>Maior possibilidade de emprego na área</u>	Maior possibilidade de emprego na área	II - G = 1
47; 52	<u>Tirar o curso que gosto</u>	Tirar o curso que gosto	V - P = 1
48	<u>Sinto-me melhor com estas disciplinas</u>	Sinto-me melhor com estas disciplinas	III - H = 1
49	<u>Ficamos a saber mais sobre os temas que me interessam</u>	...saber mais sobre os temas que me interessam	V - N = 1
51	<u>Porque é o apropriado para o que eu quero seguir</u>	...é o apropriado para o que eu quero seguir	V - O = 1
53	<u>Realização de interesses</u>	Realização de interesses	I - D = 1
55	<u>A possibilidade de entrar mais tarde numa boa universidade com uma futura carreira que vá de encontro aos meus gostos</u>	A possibilidade de entrar mais tarde numa boa universidade ...vá de encontro aos meus gostos	I - B = 1 V - N = 1
56	<u>Disciplinas que têm a minha atenção</u>	Disciplinas que têm a minha atenção	III - H = 1

**Quadro A20. Categorização das consequências positivas da opção1 (N= 50)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>
<b>I – Self</b>	A) Conhecer melhor os nossos interesses	A) 4	<b>I = 9 (9F; 1M)</b>
	B) Alcançar os meus objectivos	B) 6, 12, 21, 23, 55	A = 1 (1F)
	C) É o melhor para mim	C) 16	B = 5 (5F)
	D) Realização	D) 1, 53	C = 1 (1F)
			D = 2 (1F; 1M)
<b>II - Maior escolha</b>	E) Várias possibilidades de escolha	E) 1, 3, 7 F) 2	<b>II = 8 (7F; 1M)</b>
	F) Cursos	G) 2, 36, 44, 46	E = 3 (2F; 1M)
	G) Saídas/ profissões		F = 1 (1F) G = 4 (4F)
<b>III – Disciplinas</b>	H) Disciplina(s) Interessante(s) / que gosto;	H) 5, 13, 14, 21, 28, 42, 48, 56	<b>III = 9 (5F; 4M)</b>
	I) Disciplinas acessíveis;	I) 15	H = 8 (4F; 4M) I = 1 (1F)
<b>IV – Notas</b>	J) Média não é muito alta	J) 11	<b>IV = 3 (3F)</b>
	L) Melhor aproveitamento	L) 34	
	M) Ser bom aluno	M) 15	J = 1 (1F) L = 1 (1F) M = 1 (1F)
<b>V – Interesse</b>	N) Área de interesse	N) 1, 8, 9, 11, 16, 17, 18, 20, 22, 23,	<b>V = 35 (18F; 17M)</b>
	O) Acesso à área / curso/ profissão que quero;	24, 30, 33, 37, 38,	N = 18 (9F; 9M)
	P) Tirar um curso/ formar-se	40, 49, 55	O = 10 (8F; 2M)
		O) 5, 14, 17, 18, 19, 22, 23, 35, 41, 51 P) 25, 27, 29, 31, 43, 47, 52	P = 7 (1F; 6M)

**Legenda:** F – Raparigas; M – Rapazes; Tt - Total

**Quadro A21. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção2 (N= 10)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
5	<u>História é uma das disciplinas que eu adoro</u>	História é uma das disciplinas que eu adoro	III – H = 1
8	<u>Trabalhar na hotelaria</u>	Trabalhar na hotelaria	V – N = 1
16	Dá-me <u>acesso a desenhar roupas</u> para as pessoas	...acesso a desenhar roupas...	V – N = 1
24	<u>Gosto muito de desenhar</u>	Gosto muito de desenhar	V – N = 1
26	<u>Tenho mais facilidade para a universidade</u>	... facilidade para a universidade	V – O = 1
28	<u>Gosto de Matemáticas, tenho carreira mais cedo</u>	Gosto de Matemáticas, tenho carreira mais cedo	III – H = 1 V – N = 1
37	<u>É uma área onde as disciplinas estão mais ao meu gosto</u>	...disciplinas ...ao meu gosto	III – I = 1
40	<u>Faço o que gosto</u>	Faço o que gosto	V – N = 1
46	<u>Requer muita criatividade</u>	Requer ... criatividade	V – N = 1
54	<u>Melhor preparação para a universidade</u>	Melhor preparação para a universidade	V – O = 1

**Quadro A22. Categorização das consequências positivas da opção2 (N= 10)**

Categoria	Sub-categoria	Sujeitos	Codificação
III – Disciplinas	H) Disciplina(s)	H) 5, 28	III = 3 (1F; 2M)
	Interessante(s) / que gosto;	I) 37	
	I) Disciplinas acessíveis;		H = 2 (1F; 1M)
			I = 1 (1M)
V – Interesse	N) Área de interesse	N) 8, 16, 24, 28,	V = 8 (4F; 4M)
	O) Acesso à área / curso/ profissão que quero;	40, 46	N = 6 (2F; 4M)
		O) 26, 54	O = 2 (2F)
	P) Tirar um curso/ formar-se	P)	P = 0

Legenda: F – Raparigas; M - Rapazes

**Quadro A23. Análise de conteúdo das consequências positivas da opção3 (N= 3)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
5	<u>Sempre tive tendência para línguas</u>	Sempre tive tendência para línguas	V - N = 1
44	<u>Desporto</u> (mas nas CSH)	Desporto	V- N=1
46	<u>Maior conhecimento de línguas</u>	Maior conhecimento de línguas	III - I = 1

**Quadro A24. Categorização das consequências positivas da opção3 (N= 3)**

Categoria	Sub-categoria	Sujeitos	Codificação
III – Disciplinas	H) Disciplina(s)	H)	III = 1 (1F)
	Interessante(s) / que gosto;	D) 46	H = 0
	D) Disciplinas acessíveis;		I = 1 (1F)
V – Interesse	N) Área de interesse	N) 5, 44	V = 2 (2F)
	O) Acesso à área / curso/ profissão que quero;	O)	N = 2 (2F)
	P) Tirar um curso/ formar-se	P)	O = 0
			P = 0

Legenda: F – Raparigas; M – Rapazes

### Quadro A25. Consequências positivas da escolha (N=77)

C	Total						
	Sb	Rg	%	Rz	%	Tt	%
<b>I</b>	<b>8</b>	<b>18,76</b>	<b>1</b>	<b>3,45</b>	<b>9</b>	<b>11,69</b>	
A)	1	2,08	0	0	1	1,30	
B)	5	10,42	0	0	5	6,49	
C)	1	2,08	0	0	1	1,30	
D)	1	4,17	1	3,45	2	2,60	
<b>II</b>	<b>7</b>	<b>14,58</b>	<b>1</b>	<b>3,45</b>	<b>8</b>	<b>10,39</b>	
E)	2	4,17	1	3,45	3	3,90	
F)	1	2,08	0	0	1	1,30	
G)	4	8,33	0	0	4	5,19	
<b>III</b>	<b>7</b>	<b>14,58</b>	<b>6</b>	<b>20,69</b>	<b>13</b>	<b>16,88</b>	
H)	5	10,42	5	17,24	9	11,69	
D)	2	4,17	1	3,45	3	3,90	
<b>IV</b>	<b>3</b>	<b>6,25</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>3,90</b>	
J)	1	2,08	0	0	1	1,30	
L)	1	2,08	0	0	1	1,30	
M)	1	2,08	0	0	1	1,30	
<b>V</b>	<b>24</b>	<b>50</b>	<b>21</b>	<b>72,41</b>	<b>45</b>	<b>58,44</b>	
N)	13	27,08	13	44,83	26	33,77	
O)	10	20,83	2	6,90	12	15,58	
P)	1	2,08	6	20,69	7	9,09	
Tt	48	100	29	100	77	100	

Legenda: Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

C – categoria; Sb – Sub-categoria

Categoria I: Self; Sub-categoria: A) Conhecer melhor os interesses; B) Alcançar os meus objectivos; C) É melhor para mim; D) Realização

Categoria II: Maior escolha; Sub-categoria: E) Várias possibilidades de escolha; F) Cursos; G) Saídas/ Profissões

Categoria III: Disciplinas; Sub-categorias: H) Disciplina(s) interessante(s) / que gosto I) Disciplinas acessíveis

Categoria IV: Notas; Sub-categorias: J) Média não é muito alta; L) Melhor aproveitamento; M) Ser bom aluno

Categoria V: Interesse; sub-categorias: N) Área de interesse; O) Acesso à área / curso/ profissão que quer; P) Tirar um curso/ formar-se.

**Quadro A26. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção1 (N= 49)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
1	<u>Exige uma grande aplicação nos estudos</u>	grande aplicação nos estudos	IV – M
2	<u>Ter muita atenção com o tempo que tenho para estudar</u>	... estudar	IV – M
3	<u>Um grande esforço</u>	... grande esforço	IV – O
4	<u>Aplicar mais nos estudos tendo assim que abdicar de outras coisas</u>	Aplicar mais nos estudos... abdicar de outras coisas	III – H IV – M
5	<u>A carga horária é grande e exige muito estudo</u>	A carga horária é grande... exige muito estudo	III – I IV – M
6	<u>Ter de estudar muito, vai ser mais difícil</u>	Ter de estudar muito, ...difícil	I – A IV – M
7, 25, 27, 36, 38, 47, 57	<u>Estudar muito</u>	Estudar muito	IV – M
8	<u>Pouco tempo com os pais</u>	Pouco tempo com os pais	III – L
9	<u>Menos tempo livre, mais stress na rotina</u>	Menos tempo livre, mais stress na rotina	III – J IV – Q
10, 15, 34, 35, 41, 46	NR	NR	
11	<u>Muito tempo de estudo e posso não ter muito saída</u>	Muito tempo de estudo... posso não ter muito saída	IV – M V – S
12	<u>Muitas horas de estudo</u>	Muitas horas de estudo	IV – M
13	<u>Tenho línguas</u>	Tenho línguas	I – A
14	<u>Disciplinas muito exigentes</u>	Disciplinas muito exigentes	I – B
16	<u>Acho que não há nada de negativo</u>	... não há nada de negativo	VI
17	<u>Este curso exige muito estudo, mas penso que se me esforçar conseguirei ultrapassar esta barreira</u>	... muito estudo, ...se me esforçar conseguirei ultrapassar esta barreira	IV – M IV – O
18	<u>Terei mais tempo ocupado e não tanto tempo para poder estar com a família</u>	...mais tempo ocupado ... não tanto tempo para poder estar com a família	III – G III – H
19	<u>Durante os 3 anos do curso, vou ter de me esforçar muito para obter os resultados que desejo</u>	... esforçar muito para obter os resultados que desejo	IV – O
20	<u>Muito tempo de aulas</u>	Muito tempo de aulas	III – I
21	<u>Ter que estudar muito, muito, muito</u>	... estudar muito...	IV – M
22	<u>As disciplinas são bastante exigentes</u>	disciplinas ... bastante exigentes	I – B
23	<u>Durante 3 anos vou ter que me "matar" a estudar porque as médias da entrada na universidade são muito altas</u>	"matar" a estudar ... médias da entrada na universidade são muito altas	II – E IV – M
24	<u>Não gosto de química</u>	Não gosto de química	I – A
26	<u>Tenho menos probabilidade de entrar nas universidades que quero</u>	... menos probabilidade de entrar nas universidades que quero	IV – P
28	<u>Minha carga horária, só tenho como carreira mais tarde</u>	... carga horária, só tenho como carreira mais tarde	III – I V – T
29	<u>Estudar intensivo</u>	Estudar intensivo	IV – M
30	<u>Tenho muitas disciplinas exigentes</u>	... disciplinas exigentes	I – B
31, 42	<u>Ter que estudar muito</u>	... estudar muito	IV – M
32	<u>Difícil entrada no mercado de trabalho</u>	Difícil entrada no mercado de trabalho	V – S
33	<u>Exames e Línguas estrangeiras</u>	Exames e Línguas estrangeiras	I – A I – D
37	<u>Durante o 10, 11, e 12º ano não há muita prática de desporto</u>	... não há muita prática de desporto	I – C
39, 50	<u>Falta esta folha</u>	Falta esta folha	
40	<u>Biologia</u>	Biologia	I – A

Participantes (Cont.)	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
43, 44, 45	<u>Médias altas</u>	Médias altas	II – E
48	<u>Não me sinto muito bem com a física</u>	Não me sinto muito bem com a física	I – A
49	<u>Menos tempo para o lazer pois tenho que me esforçar nas notas</u>	Menos tempo para o lazer ... me esforçar nas notas	II – F III – G
51	<u>Muitas horas de aulas</u>	Muitas horas de aulas	III – I
52	<u>Estudar bastante</u>	Estudar bastante	IV – M
53	<u>Bastante estudo e esforço</u>	Bastante estudo e esforço	IV – M IV – O
54	<u>Preparação para a universidade não ser tão prática</u>	Preparação para a universidade não ser tão prática	IV – N
55	<u>Médias altas, muito tempo de estudo</u>	Médias altas, muito tempo de estudo	II – E IV – M
56	<u>Ter de estudar</u>	Ter de estudar	IV – M

**Quadro A27. Categorização das consequências negativas da opção1 (N= 49)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Sujeitos</b>	<b>Codificação</b>
<b>I – Disciplinas</b>	A) Dificuldades / não gostar de algumas disciplinas	A) 6, 13, 24, 33, 40, 48 B)14, 22, 30	<b>I = 11 (3F; 8M)</b> A = 6 (1F; 5M)
	B) Disciplinas muito exigentes	C) 37	B = 3 (2F; 1M)
	C) Pouco tempo de uma disciplina	D)33	C = 1 (1M)
	D) Exames		D = 1 (1M)
<b>II – Notas</b>	E) Média alta na entrada na universidade	E) 23, 43, 44, 45, 55	<b>II = 6 (6F)</b>
	F) Esforçar nas notas	F) 49	E = 5 (5F)
	G) Não ter bom aproveitamento	G)	F = 1 (1F) G = 0
<b>III – Tempo</b>	H) Abdicar de outras coisas	H) 4,	<b>III = 10 (5F;</b>
	I) Carga horária (aulas) grande	I) 5, 20, 28, 51	<b>5M)</b>
	J) Menos tempo livre	J)9, 18, 49	H = 1 (1F)
	L) Pouco tempo para os pais e família	L) 8, 18	I = 4 (1F; 3M) J = 3 (2F; 1M) L = 2 (1F; 1M)
<b>IV – Estudar</b>	M) Estudo/ Muito estudo	M)1, 2, 4, 5, 7, 11, 12, 17, 21,	<b>IV = 30 (18F;</b>
	N) Preparação para a universidade não ser muito prática	23, 25, 27, 29, 31, 36, 38, 42, 47, 52, 53, 55, 56, 57	<b>12M)</b> M = 23 (13F;
	O) Esforço para ultrapassar barreiras	N) 54	<b>10M)</b>
	P) Menos possibilidades de entrar nas universidades que quero	O) 3, 17, 19, 53 P) 26	N = 1 (1F) O = 4 (3F; 1M)
	Q) Stress na rotina	Q) 9	P =1 (1F)
	R) Não vai gostar muito do curso	R)	Q = 1 (1M) R =0
<b>V – Mercado de trabalho</b>	S) Não ter muita saída	S) 11, 32	<b>V = 3 (1F; 2M)</b>
	T) Só poder aceder à carreira mais tarde	T) 28	S = 2 (1F; 1M) T = 1 (1M)
<b>VI – Sem Consequências</b>		16	<b>VI = 1 (1F)</b>

**Legenda: F – Raparigas; M - Rapazes**



**Quadro A28. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção2 (N= 10)**

<b>Participantes</b>	<b>Unidade de contexto</b>	<b>Unidade de registo</b>	<b>Categorização e codificação</b>
5	<u>A falta de emprego é muito acentuado</u>	...falta de emprego...	V – S
8	<u>Passar pouco tempo com os pais e amigos</u>	Passar pouco tempo com os pais e amigos	III – L
15	<u>Não sou boa aluna a Matemática, física, química, etc e não ter um bom aproveitamento</u>	<u>Não sou boa aluna a Matemática, física, química, etc e não ter um bom aproveitamento</u>	I – A II – G
16	<u>Não me sinto muito entusiasmada porque acho que não vou gostar muito</u>	Não me sinto muito entusiasmada porque acho que não vou gostar muito	IV – R
24	<u>Pode não ter boa saída no mercado de trabalho</u>	... não ter boa saída no mercado de trabalho	V – S
34	<u>Não ter bom aproveitamento às disciplinas de geologia e biologia, física-química e Matemática</u>	Não ter bom aproveitamento às disciplinas de geologia e biologia, física-química e Matemática	II – G
40	<u>Não permite acesso aos cursos da área da saúde</u>	Não permite acesso aos cursos da área da saúde	IV – P
44	<u>Pouca oferta de trabalho</u>	Pouca oferta de trabalho	V – S
46	<u>Falta de emprego nesta área</u>	Falta de emprego nesta área	V – S
54	<u>Carga horária mais pesada</u>	Carga horária mais pesada	III – I

**Quadro A29. Categorização das consequências negativas da opção2 (N= 10)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>
<b>I – Disciplinas</b>	A) Dificuldades / não gostar de algumas disciplinas	A) 15	I = 1 (1F)
	B) Disciplinas muito exigentes	B)	A = 1 (1F)
	C) Pouco tempo de uma disciplina	C)	B = 0
	D) Exames	D)	C = 0 D = 0
<b>II – Notas</b>	E) Média alta na entrada na universidade	E)	II = 2 (2F)
	F) Esforçar nas notas	F)	E = 0
	G) Não ter bom aproveitamento	G) 15, 34	F = 0 G = 2 (2F)
<b>III – Tempo</b>	H) Abdicar de outras coisas	H)	III = 2 (1F;
	I) Carga horária (aulas) grande	I) 54	1M)
	J) Menos tempo livre	J)	H = 0
	L) Pouco tempo para os pais e família	L) 8	I = 1 (1F) J = 0 L = 1 (1M)
<b>IV – Estudar</b>	M) Estudo/ Muito estudo	M)	IV = 2
	N) Preparação para a universidade não ser muito prática	N)	(1F;1M)
	O) Esforço/ esforço para ultrapassar barreiras	O)	M = 0
	P) Menos possibilidades de entrar nas universidade que quero	P) 40	N = 0
	Q) Stress na rotina	Q)	O = 0
	R) Não vai gostar muito do curso	R) 16	P = 1 (1M) Q = 0
<b>V – Mercado de trabalho</b>	S) Não ter muita saída	S) 5, 24, 44, 46,	R = 1 (1F) V = 4 (3F;
	T) Só puder aceder à carreira mais tarde	T)	1M) S = 4 (3F; 1M) T = 0
<b>VI – Não existem aspectos negativos</b>			VI = 0

Legenda: F – Raparigas; M - Rapazes

**Quadro A30. Análise de conteúdo das consequências negativas da opção3 (N= 3)**

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
5	<u>Não há muita saída a nível deste curso</u>	Não há muita saída a nível deste curso	V - S
44	<u>Pouca oferta de trabalho</u>	Pouca oferta de trabalho	V - S
46	<u>Falta de emprego na área após o curso de ensino superior</u>	Falta de emprego na área após o curso de ensino superior	V - S

**Quadro A31. Categorização das consequências negativas da opção3 (N= 3)**

Categoria	Sub-categoria	Participantes	Codificação
V - Mercado de trabalho	S) Não ter muita saída	S) 5, 44, 46	V = 3 (3F)
	T) Só poder aceder à carreira mais tarde	T) 0	S = 3 (3F)
			T = 0

Legenda: F - Raparigas; M - Rapazes

**Quadro A32 Consequências negativas**

C	Total						
	Sb	Rg	%	Rz	%	Tt	%
<b>I</b>	<b>4</b>	<b>8.89</b>	<b>8</b>	<b>25.81</b>	<b>12</b>	<b>15.79</b>	
A)	2	4,44	5	16,13	7	9,21	
B)	2	4,44	1	3,23	3	3,95	
C)	0	0	1	3,23	1	1,32	
D)	0	0	1	3,23	1	1,32	
<b>II</b>	<b>8</b>	<b>17.78</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>10,53</b>	
E)	5	11,11	0	0	5	6,58	
F)	1	2,22	0	0	1	1,32	
G)	2	4,44	0	0	2	2,63	
<b>III</b>	<b>6</b>	<b>13.33</b>	<b>6</b>	<b>19.35</b>	<b>12</b>	<b>15.79</b>	
H)	1	2,22	0	0	1	1,32	
I)	2	4,44	3	9,68	5	6,58	
J)	2	4,44	1	3,23	3	3,95	
L)	1	2,22	2	6,45	3	3,95	
<b>IV</b>	<b>19</b>	<b>42.22</b>	<b>13</b>	<b>41.94</b>	<b>32</b>	<b>42,11</b>	
M)	13	28,89	10	32,26	23	30,26	
N)	1	2,22	0	0	1	1,32	
O)	3	6,67	1	3,23	4	5,26	
P)	1	2,22	0	0	1	1,32	
Q)	0	0	2	6,45	2	2,63	
R)	1		0	0	1	1,32	
<b>V</b>	<b>7</b>	<b>15.56</b>	<b>4</b>	<b>12.90</b>	<b>11</b>	<b>14,47</b>	
S)	7	15,56	3	9,68	10	13,16	
T)	0	0	1	3,23	1	1,32	
<b>VI</b>	<b>1</b>	<b>2.22</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>1.32</b>	
<b>Tt</b>	<b>45</b>	<b>100</b>	<b>31</b>	<b>100</b>	<b>76</b>	<b>100</b>	

**Legenda:** Rg – Raparigas; Rz – Rapazes; Tt - Total

C – categoria; Sb – Sub-categoria

Categoria I: Disciplinas; Sub-categoria: A) Dificuldades/ não gostar de algumas disciplinas; B) Disciplinas muito exigentes; C) Pouco tempo de uma disciplina; D) Exames

Categoria II: Notas; Sub-categoria: E) Média alta na entrada na Universidade; F) Esforçar nas notas; G) Não ter bom aproveitamento

Categoria III: Tempo; Sub-categoria: H) Abdicar de outras coisas; I) Carga horária (aulas) grande; J) Menos tempo livre; L) Pouco tempo para os pais e família

Categoria IV: Estudar; Sub-categoria: M) Estudo/ Muito estudo; N) Preparação para a Universidade não ser muito prática; O) Esforço para ultrapassar dificuldades; P) Menos possibilidades de entrar nas Universidades que quero; Q) Stress na rotina; R) Não gostar muito do curso

Categoria V: Mercado de Trabalho; Sub-categoria: S) Não ter muita saída; T) Só poder aceder à carreira mais tarde

Categoria VI: Sem consequências

**Quadro A33. Análise de conteúdo da expectativa dos familiares vistas pelo participante**  
(N= 56)

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
1	Independente da minha escolha, fosse uma mulher <u>realizada e feliz</u> . <u>Bem sucedida</u>	...realizada e feliz. Bem sucedida	II - H = 1 II - J = 1 II - L = 1
2, 30	<u>Tira-se um curso superior</u>	... curso superior	I - A - e = 1
3	<u>Não opinam</u> no que gostariam que eu fosse	Não opinam ...	I - C - j = 1
4	<u>Realizar os meus sonhos, ou seja, seguir os meus objectivos</u>	Realizar os meus sonhos, ou seja, seguir os meus objectivos	II - M = 1
5, 46	<u>Fosse médica</u>	Fosse médica	I - B - g = 2
6	<u>Continuar a estudar</u>	Continuar a estudar	I - A - a = 1
7	<u>Seguisse um curso que eu goste</u> , e por acaso até <u>me apoiem no curso que eu estou a pensar</u>	Seguisse um curso que eu goste, ... me apoiem no curso que eu estou a pensar	I - C - j = 1 I - C - l = 1
8	<u>Tirasse um curso que me desse alguma estabilidade</u>	Tirasse um curso ...desse alguma estabilidade	I - A - b = 1 II - I = 1
9	<u>Médico/ Engenheiro</u>	Médico/ Engenheiro	I - B - i = 1
10	<u>A escolha é minha</u>	A escolha é minha	I - C - j = 1
11	<u>Concretizar os meus sonhos</u>	Concretizar os meus sonhos	II - M - 1
12, 18, 42, 43	<u>Tirasse um curso superior</u>	Tirasse um curso superior	I - A - e = 4
13, 50	<u>Tirar um curso</u>	Tirar um curso	I - A - b = 2
14	<u>O que eu gostaria para mim</u>	O que eu gostaria para mim	I - C - j = 1
15	<u>Fosse enfermeira! Mas apoiem-me se escolher outra profissão!</u>	Fosse enfermeira! ... apoiem-me se escolher outra profissão!	I - B - g = 1 I - C - l = 1
16	<u>Fosse estilista</u>	Fosse estilista	I - B - f = 1
17	<u>Desejam que eu exerça a profissão com que me torne mais feliz e me sinta realizada</u>	... profissão ...que me torne mais feliz e me sinta realizada	II - H = 1 II - J = 1
19	<u>Fizesse e que seguisse o curso que desejo</u>	... seguisse o curso que desejo	I - C - j = 1
20	<u>Professor/ Engenheiro</u>	Professor/ Engenheiro	I - B - i = 1
21	<u>Fosse engenheira agrónoma</u>	Fosse engenheira agrónoma	I - B - h = 1
22	<u>O que eu gostasse, mas é obvio que gostariam que fosse algo com falar</u>	O que eu gostasse, mas é obvio que gostariam que fosse algo com falar	I - B - f = 1 I - C - j = 1
23	<u>Fosse aquilo que eu quero ser</u>	... aquilo que eu quero ser	I - C - j = 1
24	<u>Que entrasse no curso de medicina (médico)</u>	... entrasse no curso de medicina...	I - B - g = 1
25	<u>Médico</u>	Médico	I - B - g = 1
26	<u>Seguisse algo que tenha a ver com a saúde</u>	... algo que tenha a ver com a saúde	I - B - g = 1
27	<u>Ser responsável/ estudioso, tirasse boas notas</u>	Ser responsável/ estudioso, tirasse boas notas	II - D = 1 II - F = 1 II - G = 1
28	<u>Médico</u>	Médico	I - B - g = 1
29	<u>Conseguisse aquilo que eu quero</u>	Conseguisse aquilo que eu quero	I - C - j = 1
31	<u>Arquitectura ou Engenharia Civil</u>	Arquitectura ou Engenharia Civil	I - B - i = 1
32	<u>Piloto de aviões</u>	Piloto de aviões	I - B - h = 1
33	<u>Fosse Engenharia Agrónoma</u>	Fosse Engenharia Agrónoma	I - B - h = 1
34	<u>Os meus familiares queriam apenas que eu fizesse o que gostasse</u>	... eu fizesse o que gostasse	I - C - j = 1
35	<u>Fosse a profissão que quisesse ser</u>	...profissão que quisesse ser	I - C - j = 1
36	<u>Organizada e responsável</u>	Organizada e responsável	II - E = 1 II - D = 1
37	<u>Entrasse num curso profissionalizante</u>	... curso profissionalizante	I - A - d = 1
38	<u>Seguir o que eu quiser</u>	...o que eu quiser	I - C - j = 1
39	<u>Fosse responsável, mais estudiosa e que lesse mais livros</u>	... responsável, mais estudiosa ...	II - D = 1 II - F = 1

Participantes (Cont.)	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
40	<u>Tirasse um curso relacionado com medicina</u>	... um curso relacionado com medicina	I - B - g = 1
41	NR	NR	
44	<u>Gostavam que eu fizesse o que gostasse e apoiem-me nas minhas escolhas</u>	... que eu fizesse o que gostasse ... apoiem-me nas minhas escolhas	I - C - j = 1 I - C - l = 1
45. 47	<u>O que eu quisese</u>	O que eu quisese	I - C - l = 2
48	<u>Piloto aviador/ Farmacêutico</u>	Piloto aviador/ Farmacêutico	I - B - i = 1
49	<u>Escolher um curso que me realize e que me aplicasse para atingir os meus objectivos</u>	... curso que me realize ... me aplicasse para atingir os meus objectivos	I - A - b = 1 II - H = 1 II - M = 1
51	<u>Quer escolher um curso que eu gostasse</u>	... um curso que eu gostasse	I - A - c = 1
52	<u>O que eu quiser</u>	O que eu quiser	I - C - j = 1
53	<u>Escolher uma profissão que me realize</u>	... uma profissão que me realize	II - H = 1
54	<u>Continuasse a estudar e que tirasse um curso de informática</u>	... tirasse um curso de informática	I - B - h = 1
55	<u>Seguisse os meus sonhos mas temem que faça escolhas que me venha a arrepender</u>	Seguisse os meus sonhos ... temem que faça escolhas que me venha a arrepender	II - M = 1 I - C - m = 1
56	<u>Padre</u>	Padre	I - B - h = 1
57	<u>Seguir medicina</u>	Seguir medicina	I - B - g = 1

**Quadro A34. Categorização da expectativa dos familiares vistas pelo participante (N= 56)**

Categoria	Sub-categoria	Participantes	Codificação		
I – Futuro	A) Continuar a estudar	a) Continuar a estudar	a)6 b)8, 13, 49, 50	I = 53 (29F; 24M) A=14 (8F; 6M)	
		b) Curso	c)51, 55	a = 1 (1F)	
		c) Curso que goste	d)37	b = 4 (1F; 3M)	
		d) Curso profissionalizante	e)2, 12, 18, 30, 42, 43	c = 2 (2M)	
		e) Curso superior		d = 1 (1M) e = 6 (5F; 1M)	
	B) Profissão	f) Nomeação de uma profissão	f) 16, 22 g)5, 15, 24, 25, 26, 28,	B= 20 (7F; 13M) f =2 (2F)	
		g) Nomeação de uma profissão na área da saúde	40, 46, 57 h) 21, 32, 33, 54, 56	g =9 (3F; 6M) h=5 (2F; 3M)	
		i) Nomeação de duas profissões de formação superior	i) 9, 20, 31, 48	i=4 (4M)	
		C) Apoio/reserva	j) A escolha é minha/ o que eu quiser/ não opinam	j)3, 7, 10, 14, 19, 23, 29, 34, 35, 38, 44, 52	C=19 (14F; 5M) j=12 (9F; 3M)
			l) Apoiam a minha escolha	l)7, 15, 22, 44, 45, 47	l=6 (4F; 2M)
II – Características do Self	D) Responsável E) Organizado F) Estudioso G) Boas notas H) Realização I) Estabilidade J) Ser feliz L) Bem sucedido M) Seguir os meus sonhos/objectivos	m) Temem que faça escolhas que me venha a arrepender	m)55 m=1 (1F)		
		D)27, 36, 39	II = 19 (14F; 5M)		
		E)36	D=3 (2F; 1M)		
		F)27, 39	E= 1 (1F)		
		G)27	F=2 (1F; 1M)		
		H)1, 17, 49, 53	G=1 (1M)		
		I)8	H= 4 (3F; 1M)		
		J)1, 17	I=1 (1M)		
		L)1	J =2 (2F)		
		M) 4, 11, 49, 55	L= 1 (1F) M = 4 (4F)		

**Legenda:** F – Raparigas; M - Rapazes

Quadro A35. Análise de conteúdo das aspirações do participante (N= 56)

Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
1	<u>Obstetra (Pediatria)</u>	Obstetra (Pediatria)	I – B – e = 1
2	<u>Saúde</u>	Saúde	I – B – e = 1
3	<u>Pediatria, Farmacêutica, Nutricionista</u>	Pediatria, Farmacêutica, Nutricionista	I – B – e = 1
4	<u>Gostaria de tirar o meu curso e realizar-me profissionalmente, ser professora</u>	... tirar o meu curso ... realizar-me profissionalmente, Ser professora	I – A – a = 1 I – B – d = 1 II – F = 1
5	<u>Médica/ Veterinária/ Professora de Dança/ Epistóloga</u>	Médica/ Veterinária/ Professora de Dança/ Epistóloga	I – B – f = 1
6	<u>Tirar um curso superior, Ser fisioterapeuta ou veterinário</u>	... curso superior; Ser fisioterapeuta ou veterinário	I – A – c = 1 I – B – f = 1
7	<u>Ser médica Pediatra, de Clínica Geral ou Farmacêutica</u>	Ser médica Pediatra, de Clínica Geral ou Farmacêutica	I – B – e = 1
8	<u>Ter uma profissão estável no mundo do turismo. Por esse motivo gostava de ser operador turístico</u>	Ter uma profissão estável ... operador turístico	II – G = 1 I – B – g = 1
9	<u>Médico/ Engenheiro/ Jogador de Futebol</u>	Médico/ Engenheiro/ Jogador de Futebol	I – B – g = 1
10	<u>Cantora</u>	Cantora	I – B – g = 1
11	<u>Técnica de Informática</u>	Técnica de Informática	I – B – g = 1
12	<u>Tirar um curso superior, tornar-me juíza; concretizar os meus objectivos</u>	Tirar um curso superior; tornar-me juíza; concretizar os meus objectivos	I – A – c = 1 I – B – d = 1 II – M = 1
13	<u>Ser marinheiro/ Engenheiro mecânico/ Fuzileiro</u>	Ser marinheiro/ Engenheiro mecânico/ Fuzileiro	I – B – g = 1
14	<u>Farmacêutica/ Veterinária</u>	Farmacêutica/ Veterinária	I – B – e = 1
15	<u>Professor/ Veterinário/ Psicólogo/ Educador de Infância</u>	Professor/ Veterinário/ Psicólogo/ Educador de Infância	I – B – f = 1
16	<u>Ser professor de dança e constituir família</u>	... professor de dança e constituir família	I – B – d = 1 I – C – h = 1
17	<u>Seguir um curso superior, tomar-me licenciada, exercer a minha profissão e ser feliz</u>	... curso superior, ...exercer a minha profissão e ser feliz	I – A – c = 1 I – C – i = 1 I – C – n = 1
18	<u>Tirar um curso superior com sucesso</u>	... curso superior...	I – A – c = 1
19	<u>Tirar um curso de ensino superior e ser psicóloga</u>	... curso de ensino superior... psicóloga	I – A – c = 1 I – B – d = 1
20	<u>Engenheiro Electrónico</u>	Engenheiro Electrónico	I – B – d = 1
21	<u>Veterinária</u>	Veterinária	I – B – d = 1
22	<u>Dentista ou Farmacêutico</u>	Dentista ou Farmacêutico	I – B – e = 1
23	<u>Tirar um curso do ensino superior (medicina) ser cirurgiã</u>	... curso do ensino superior (medicina) ...	I – A – c = 1 I – B – e = 1
24	<u>Médica</u>	Médica	I – B – e = 1
25	<u>Médico, farmacêutico, técnico de informática</u>	Médico, farmacêutico, técnico de informática	I – B – f = 1
26	<u>Trabalhar com pessoas (crianças, idosos)</u>	Trabalhar com pessoas	I – C – o = 1
27	<u>Jogador de futebol, informática</u>	Jogador de futebol, informática	I – B – g = 1
28	<u>Médico</u>	Médico	I – B – e = 1
29	<u>Farmácia/ Medicina</u>	Farmácia/ Medicina	I – B – e = 1
30	<u>Veterinário/ Dentista/ Biólogo</u>	Veterinário/ Dentista/ Biólogo	I – B – f = 1
31	<u>Arquitecto ou Engenheiro Civil</u>	Arquitecto ou Engenheiro Civil	I – B – f = 1
32	<u>Piloto de aviões/ Jogador de futebol</u>	Piloto de aviões/ Jogador de futebol	I – B – f = 1
33	<u>Ter o meu emprego e uma vida estável</u>	Ter o meu emprego e uma vida estável	I – B – n = 1 II – G = 1
34	<u>Jornalista/ Professor/ Advogada/ Psicóloga</u>	Jornalista/ Professor/ Advogada/ Psicóloga	I – B – f = 1
35	<u>Engenheiro mecânico</u>	Engenheiro mecânico	I – B – d = 1
36	<u>Ter uma carreira, uma casa, família e um carro</u>	Ter uma carreira, uma casa, família e um carro	I – C – n = 1 I – C – j = 1 I – C – h = 2



Participantes	Unidade de contexto	Unidade de registo	Categorização e codificação
37	<u>Trabalhar em algo que gosto/ e ao mesmo tempo ter benefícios pelo trabalho</u>	Trabalhar em algo que gosto/ ... ter benefícios pelo trabalho	I - C - l = 1 I - C - m = 1
38	<u>Ter sucesso</u>	Ter sucesso	I - C - l = 1
39	<u>Ser professor de Educação Física, ter uma casa, essencialmente ser alguém na vida</u>	... professor de Educação Física, ter uma casa, ... ser alguém na vida	I - B - d = 1 I - C - j = 1 I - C - l = 1
40	Medicina e gestão	Medicina e gestão	I - B - f = 1
41	Ser enfermeira	Ser enfermeira	I - B - e = 1
42	Bióloga/ veterinária	Bióloga/ veterinária	I - B - f = 1
43	Atleta de equitação	Atleta de equitação	I - B - g = 1
44	Bailarina/ cabeleireira	Bailarina/ cabeleireira	I - B - g = 1
45	Dançarina	Dançarina	I - B - g = 1
46	<u>Ser hospedeira/ toureira/ ser feliz / entrar num videoclip de Hip-Hop</u>	... hospedeira/ toureira/ ser feliz/ entrar num videoclip de Hip-Hop	I - B - g = 1 II - H = 1 I - C - l = 1
47	<u>Ser veterinária</u>	Ser veterinária	I - B - d = 1
48	<u>Tratador de cães/ socorrer outras pessoas/ piloto de aviões</u>	Tratador de cães/ socorrer outras pessoas/ piloto de aviões	I - B - g = 1
49	<u>Gostaria de atingir os meus objectivos para me sentir realizada pessoalmente</u>	Gostaria de atingir os meus objectivos... sentir realizada pessoalmente	II - M = 1 II - F = 1
50	<u>Tornar-me num Físico ou Químico</u>	... Físico ou Químico	I - B - f = 1
51	<u>Ser um engenheiro Electrónico</u>	Ser um engenheiro Electrónico	I - B - d = 1
52	<u>Veterinário/ Engenheiro Agrónomo</u>	Veterinário/ Engenheiro Agrónomo	I - B - f = 1
53	<u>Economista / Analista</u>	Economista / Analista	I - B - f = 1
54	<u>Fazer um curso superior</u>	... curso superior	I - A - e = 1
55	<u>Veterinária/ Bióloga Marinha/ Artista</u>	Veterinária/ Bióloga Marinha/ Artista	I - B - f = 1
56	<u>Veterinário</u>	Veterinário	I - B - d = 1
57	<u>Ser médico</u>	... médico	I - B - e = 1

**Quadro A36. Categorização das aspirações dos participantes (N= 56)**

<b>Categoria</b>	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>			
<b>I – Futuro</b>	<b>A) Continuar a estudar</b>	a) Curso	a)4	<b>I =71 (42F; 29M)</b>		
		b) Curso profissionalizante	b) 6, 12,17, 18, 19, 23,		A=8 (7F; 1M) a = 1 (1F)	
		c) Curso superior	54		b = 0 c =7 (6F; 1M)	
	<b>B) Profissão</b>	d) Nomeação de uma profissão de formação superior	d)4, 12, 16, 19, 20, 22, 35, 39, 47, 51, 56	B =48 (26F; 22M) d =11(6F; 5M)		
			e)1, 2, 3,7, 14, 22, 23,	e =12 (8F; 4M)		
			e) Nomeação de uma ou mais profissões de formação superior na área da saúde	24, 28, 29, 41, 57 f)5, 6, 15, 25, 30, 31, 32, 34, 40, 41, 50, 52, 53, 55	f =14 (6F; 8M) g =11 (6F; 5M)	
		g) Nomeação de duas ou mais profissões de formação superior	g)8, 9, 10, 11, 13, 27, 43, 44, 45, 46, 48,			
			<b>C) Projectos</b>	h) Família	h)16, 36(2x)	C =15 (9F; 6M)
				i) Ser feliz	i)17	h=3 (2F; 1M)
				j) Ter casa/ carro	j)36, 39	i=1 (1F)
	l) Fazer algo que goste/ ter sucessos/ ser alguém na vida	l)37, 38, 39, 46	j=2 (2F)			
		m)37	l=4 (1F; 3M)			
		n)17, 33, 36	m=1 (1M)			
		m) Ter benefícios pelo trabalho	o)26	n=3 (2F; 1M) o=1 (1F)		
		n) Ter uma carreira/ Exercer a minha profissão/ emprego				
o) Trabalhar com pessoas (sem referir nenhuma profissão)						

<b>Categoria</b> (Cont.)	<b>Sub-categoria</b>	<b>Participantes</b>	<b>Codificação</b>
<b>II – Características do Self</b>	D) Responsável	D)	<b>II = 7 (5F; 2M)</b>
	E) Estudioso	E)	D=0
	F) Realização	F)4, 49	E=0
	G) Estabilidade	G)8, 33	F=2 (2F)
	H) Ser feliz	H) 46	G=2 (2M)
	I) Estabilidade	I)	H=1 (1F)
	J) Ser feliz	J)	I=0
	L) Bem sucedido	L)	J=0
	M) Seguir os meus sonhos/ objectivos	M)12, 49	L=0 M= 2 (2F)

**Legenda:** F – Raparigas; M - Rapazes