

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



UM PROGRAMA DE PLANEAMENTO DA CARREIRA
PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE

Inês Sequeira Calado

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção de Psicologia da Educação e da Orientação

2009

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**UM PROGRAMA DE PLANEAMENTO DA CARREIRA
PARA ESTUDANTES DO 9º ANO DE ESCOLARIDADE**

Dissertação Orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

Inês Sequeira Calado

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
Secção de Psicologia da Educação e da Orientação**

2009

Quero neste momento agradecer à Professora Doutora Maria Odília Teixeira pela sua inteira disponibilidade e compreensão, à minha família, amigos e colegas de trabalho pelo constante incentivo, e às minhas colegas de mestrado, pela partilha e troca de experiências. Todos eles foram peças fundamentais para a concretização deste trabalho.

RESUMO

O desenvolvimento da carreira e o comportamento vocacional têm vindo a assumir centralidade na Psicologia Educacional, constituindo-se como um dos domínios mais representativos da intervenção dos psicólogos nas escolas. Nas actuais condições do mundo do trabalho, a educabilidade do comportamento vocacional perspectiva-se como significativo para a educação e o apoio vocacional na adolescência representa uma das prioridades, visto constituir uma etapa de transição com decisões críticas, para o desenvolvimento vocacional. Neste sentido, esta investigação propõe um programa de planeamento da carreira para jovens do 9º ano de escolaridade, com fundamentação na teoria Sócio-cognitiva e focalizando os conceitos de reflexividade, de auto-eficácia, de interesses e de experiências de conhecimento. O programa foi concebido em doze sessões, cuja avaliação é realizada através de um questionário aplicado no princípio e no final da intervenção. Nas estratégias escolhidas, são relevantes a intervenção com os pais e a articulação com os professores e as instituições da comunidade, como o Instituto de Emprego e Formação Profissional. Os resultados obtidos no final do programa indiciam a eficácia da intervenção no sentido de que os jovens expressam mais confiança no que respeita ao processo de escolha, bem como uma maior consistência em dimensões de identidade pessoal. Os resultados validam ainda o modelo sócio-cognitivo na construção de programas, e acentuam a importância da avaliação da intervenção face ao aperfeiçoamento da mesma.

Palavras-chave: programa de educação da carreira; avaliação, mudança, adolescentes.

ABSTRACT

Career development and vocational behavior have assumed centrality in Educational Psychology, being therefore one of the most representative domains of the psychologists' intervention in schools. In the present conditions of the world of work, the educability of vocational behavior is bound to be significant for education and the vocational support during adolescence represents one of its priorities, as it consists in one the shifting stages with critical decisions in terms of vocational development. In this sense, this investigation suggests a career planning program for 9th form youths based on the sociocognitive theory and focusing on the reflexivity and self-efficacy concepts, interests and on knowledge experiences. The program was developed in twelve sessions, which is evaluated by a questionnaire at the beginning and the end of the intervention. Among the chosen strategies, the intervention with parents and the articulation with teachers and local institutions such as the job center are very important. The final results of the program prove the efficiency of the intervention since youths show more confidence in the choice process, as well as more consistency in the personal identification dimension. The results also validate the sociocognitive view in the construction of programs and emphasize the importance of the evaluation of the intervention as to its improvement.

Key-words: educational career program; evaluation; change; adolescents.

ÍNDICE

| | |
|---|----|
| Introdução | 1 |
| Capítulo 1 – A Teoria Sócio-cognitiva no Contexto do Desenvolvimento de Carreira | 5 |
| 1.1 – Princípios Teóricos..... | 5 |
| 1.2 – Os Modelos Sócio-cognitivos da Carreira de Lent, Brown & Hackett..... | 8 |
| 1.2.1 – Modelo de Desenvolvimento dos Interesses..... | 9 |
| 1.2.2 – Modelo das Escolhas da Carreira..... | 11 |
| 1.2.3 – Modelo do Desempenho..... | 13 |
| 1.3 – Os Programas de Intervenção..... | 15 |
| 1.3.1 – Conceção..... | 15 |
| 1.3.2 – Fases..... | 17 |
| 1.3.3 – Programas de Orientação da Carreira..... | 19 |
| Capítulo 2 – Metodologia | 24 |
| 2.1 – Amostra..... | 24 |
| 2.2 – Conceção e Elaboração do Programa..... | 24 |
| 2.2.1 – Elaboração do Questionário..... | 24 |
| 2.2.2 – Calendarização..... | 25 |
| 2.2.3 – Recursos..... | 25 |
| 2.2.3.1 – O Inventário de Interesses SDS e a Bateria de Aptidões BPR..... | 25 |
| 2.2.4 – Objectivos..... | 26 |
| 2.2.5 – Organização..... | 27 |
| 2.2.6 – Plano das sessões..... | 27 |
| 2.2.6.1 – Sensibilização..... | 28 |
| 2.2.6.2 – 1ª Sessão – Expectativas..... | 28 |
| 2.2.6.3 – 2ª Sessão – Avaliação do Percorso – “Linha de Vida”..... | 29 |
| 2.2.6.4 – 3ª Sessão – Auto-conhecimento e Escolhas..... | 30 |
| 2.2.6.5 – 4ª Sessão – Auto-conhecimento – Avaliação dos Interesses..... | 31 |
| 2.2.6.6 – 5ª e 6ª Sessões – Auto-conhecimento – Avaliação das Aptidões..... | 32 |

| | |
|--|-----------|
| 2.2.6.7 – 7ª Sessão – Alternativas de Formação..... | 32 |
| 2.2.6.8 – 8ª Sessão – Emprego e Mercado de Trabalho..... | 33 |
| 2.2.6.9 – 9ª e 10ª Sessões – Reflexão e Integração – Devolução de Resultados..... | 34 |
| 2.2.6.10 – 11ª Sessão – Sessão para Pais e Encarregados de Educação.. | 35 |
| 2.2.6.11 – 12ª Sessão – Reflectir sobre o Desenvolvimento e Mudança – Conclusão do Programa..... | 37 |
| | |
| Capítulo 3 – Análise e Discussão dos Resultados..... | 38 |
| 3.1 – Análise dos Resultados do Questionário: Precisão e Correlações..... | 38 |
| 3.2 – Análise das Distribuições e Comparação Pré e Pós-Teste..... | 42 |
| 3.3 – Cruzamento das variáveis Participação dos Pais e Encarregados de Educação e Assiduidade dos alunos..... | 45 |
| 3.4 – Resultados do Inventário de Interesses SDS e Matrícula..... | 45 |
| | |
| Capítulo 4 – Síntese e Conclusão..... | 47 |
| | |
| Bibliografia..... | 51 |
| | |
| Anexos..... | 56 |
| | |
| Índice de Figuras | |
| Figura 1- Determinismo recíproco proposto por A. Bandura..... | 6 |
| Figura 2 – Modelo de Desenvolvimento dos Interesses de Lent, Brown & Hackett (1994)..... | 10 |
| Figura 3 - Modelo de Escolhas da Carreira de Lent, Brown & Hackett (1994)..... | 12 |
| Figura 4 - Modelo de Desempenho Lent, Brown & Hackett (1994)..... | 13 |
| | |
| Índice de Quadros | |
| Quadro 1 – Planificação das Sessões..... | 27 |
| Quadro 2 – Intercorrelações dos resultados dos itens que compõem o questionário..... | 39 |

| | |
|--|----|
| Quadro 3 – Médias e Desvios-Padrão das 1ª e 2ª aplicações do questionário..... | 43 |
| Quadro 4 – Razão Crítica da Diferença entre médias e coeficientes de correlação em amostras emparelhadas..... | 44 |
| Quadro 5 – Cruzamento das variáveis Participação dos Pais e Assiduidade..... | 45 |

Índice de Anexos

| | |
|---|----|
| Anexo 1 – Questionário Pré e Pós-teste..... | 57 |
| Anexo 2 – Folha de Autorização para Pais e Encarregados de Educação..... | 59 |
| Anexo 3 – Exemplo de “Linha de Vida” realizado por uma aluna..... | 60 |
| Anexo 4 – Ficha “Quem sou eu?”..... | 61 |
| Anexo 5 – Documento de Devolução dos Resultados..... | 65 |
| Anexo 6 – Resultados do Teste de Interesses e Matrícula..... | 68 |

INTRODUÇÃO

A presente investigação foi realizada no âmbito do Mestrado integrado em Psicologia da Educação, e insere-se na área do Desenvolvimento da Carreira e Construção de Projectos de Vida.

As mudanças sucessivas relativamente ao mundo do trabalho e as suas implicações nas relações pessoa/carreira obrigam uma progressiva adaptação do ser humano, sendo que a globalização e as rápidas mudanças nas tecnologias conduzem a formas mais flexíveis de trabalho e, conseqüentemente, a permanentes adaptações nas habilidades exigidas (Jenschke, 2002). Neste contexto de contínua mudança, as possibilidades de escolha profissional assumem um papel cada vez mais importante, não apenas na procura de realização pessoal mas, essencialmente, no entendimento mais profundo sobre cada novo cenário que se apresenta (Lisboa, 2002).

As modificações ao nível do sistema de ensino têm-se apresentado muito significativas nos últimos anos, contribuindo também para reforçar o papel da Orientação Vocacional no seio dos projectos de vida.

É importante consolidar e melhorar metodologias de intervenção, que permitam aos alunos a realização de um planeamento consciente da carreira, isto é, a possibilidade do conhecimento de si próprio, incluindo capacidades e dificuldades, a definição de objectivos, a exploração de alternativas que melhor se coadunem às suas características pessoais, analisando as viabilidades, as contextualizações, as realidades e prioridades, mas também um conhecimento mais aprofundado relativamente ao mundo do trabalho presente e futuro, como seja o conhecimento da realidade externa, factores que determinam maior ou menor possibilidade de inserção profissional e características das profissões.

Todo este processo se activa, em grande medida, na adolescência, sendo do ponto de vista vocacional uma etapa de transição com decisões críticas, por excelência. Nesta fase, ocorrem pela primeira vez mudanças físicas e psicológicas, que apresentam uma estreita relação entre si, e que transformam o modo como a criança, agora adolescente, se percebe a si mesma e ao contexto em que se insere, assim como as suas interacções com os outros com e o mundo (Palacios, 2004). Nesta nova fase, os adolescentes sentem-se muitas vezes confusos, procurando por uma nova e mais clara definição de que são e quem querem ser (Seligman, 1994).

Do ponto de vista do desenvolvimento, a entrada na adolescência pressupõe já uma aquisição prévia de um conjunto de variáveis psicológicas adquiridas em fases de desenvolvimento anteriores, nomeadamente ao nível do raciocínio lógico, memória, atenção, personalidade, capacidade de processamento de informação, desenvolvimento moral e autonomia (Oliva, 2004a).

Do mesmo modo, também do ponto de vista social o adolescente é confrontado com novas tarefas e habilidades sociais, uma vez que todas as mudanças físicas e psicológicas se repercutirão nas relações estabelecidas em todos os contextos onde se insere, como a escola, a família ou o grupo de pares (Oliva, 2004b).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, as estratégias atingidas até aqui, permitem ao adolescente considerar a diversidade das alternativas escolares e construir objectivos, imaginar consequências, antecipar o desempenho de papéis profissionais, etc., isto é, variáveis indispensáveis da tomada de decisões vocacionais (Imaginário, 1990).

No actual sistema de ensino em Portugal, é na adolescência que surge a primeira grande transição em relação ao contexto educativo, que corresponde ao final do 9º ano de escolaridade, sendo o primeiro momento no qual os alunos podem fazer escolhas que poderão ter implicações nas suas carreiras futuras. Nesta altura do percurso académico, os jovens são confrontados com o “ter que optar” entre várias áreas de estudos e diferentes tipos de ensino, o que se traduz em mais uma tarefa desenvolvimental que terão que ultrapassar. Esta circunstância eleva conseqüentemente as expectativas e mesmo as pressões sociais, nomeadamente por parte da família e da escola, para que os jovens construam os seus projectos vocacionais, ou seja, para que façam escolhas escolares que os encaminhem para determinados percursos profissionais (Imaginário 1990).

A adolescência constitui-se assim como uma fase crítica para o desenvolvimento de carreiras. Os adolescentes encontram-se nesta altura a questionar o seu futuro, estão abertos a novas ideias, e anseiam pela exploração dos seus próprios interesses e aptidões (Seligman, 1996). Como podemos verificar, a escolha vocacional é uma peça fundamental no processo de desenvolvimento dos jovens, pelo que merece um local de destaque no âmbito da Intervenção Psicológica em contexto Escolar. A escolha e o papel profissional assumem-se como uma das áreas mais importantes da vida adulta, pelo que é importante que seja realizada uma preparação adequada da mesma. Neste sentido, a Orientação Escolar e Profissional tem nesta altura um papel fundamental. Não

sendo esta uma função exclusiva do psicólogo escolar, parece importante reforçar e manter todo o apoio de que os jovens necessitarão nesta fase de transição.

É importante salientar o trabalho que tem sido realizado até aqui pelos psicólogos que exercem funções nos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO's) em vários agrupamentos de escolas do país. A Orientação Vocacional surge contemplada pelo Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de Maio, como sendo um dos domínios de intervenção dos SPO's na comunidade educativa (Fernandes *et al*, 2006).

Muitas teorias e metodologias de intervenção têm sido exploradas ao longo dos anos (Herr & Cramer, 1996), sendo que grande parte da intervenção se tem vindo a desenvolver, nesta e noutras áreas da Psicologia, sob a forma de programas de intervenção (Cortes, 2007). Os programas apresentam-se como uma modalidade de intervenção directa, preferencialmente grupal, podendo igualmente ser individual (Solé, 2001), quando assim se considere necessário. Constituem vantagens da utilização de Programas a socialização, a optimização de recursos humanos e materiais, o apoio no estabelecimento de prioridades e objectivos, e as possibilidades de avaliação (com vista a melhorar a intervenção), promovendo a reflexão crítica (Ureta, 1998).

A origem dos modelos de intervenção baseados em programas surgiu da necessidade de dar resposta às exigências da extensão da Orientação a todos os alunos, integrando a intervenção orientadora em todo o contexto escolar (Ureta, 1998).

No campo específico da Orientação Vocacional, a intervenção por meio de Programas é prática comumente utilizada por psicólogos em funções em meio escolar. Em Portugal vários programas têm sido desenvolvidos e implementados, dos quais enumeramos dois a título de exemplo: o “Programa de Orientação da Carreira – POC”, desenvolvido por Ferreira-Marques *et al.* (1996), e o “Construir o Futuro” (2002) construído por Helena Rebelo Pinto.

A presente investigação surge na intersecção de quatro vectores fundamentais, e referidos anteriormente: (1) necessidade de intervenção na carreira nesta fase do ciclo vital que é a adolescência, (2) importância da utilização de programas, (3) o apoio aos jovens na construção de projectos de vida conscientes, flexíveis e que possam ser passíveis de alteração ao longo da vida e (4) necessidade de introduzir, de modo sistemático, factores da realidade profissional.

O facto de exercer funções como psicóloga em vários Agrupamentos de Escolas no Alentejo ao longo da minha experiência profissional, permitiu-me detectar algumas necessidades em encontrar uma resposta mais planeada e centrada neste contexto, aos

alunos que planeiam as suas carreiras em fases de transição, assim como aperfeiçoar a aplicação de métodos e técnicas que providenciem bases sólidas de exploração vocacional e consequentes processos de tomada de decisão.

O objectivo da dissertação foi a construção, aplicação e avaliação de um Programa de Planeamento da Carreira. Foi realizado um momento de pré-teste e outro de pós-teste, no início e no final do Programa, por forma a verificar os objectivos e os efeitos alcançados. O Programa foi dirigido a alunos do 9º ano de escolaridade - ano terminal do 3º Ciclo do Ensino Básico, em turmas do Ensino Regular. O principal objectivo do Programa elaborado foi o de proporcionar aos alunos oportunidade de desenvolverem a capacidade reflexiva, no âmbito do auto-conhecimento, da informação relativa ao sistema de ensino de ensino, do contacto com o contexto laboral em que se encontram e da confiança pessoal para a decisão. Para tal, foram realizadas várias sessões ao longo do ano lectivo, com objectivos e metodologias específicas, que serão apresentadas ao longo do presente trabalho.

Para a implementação do Programa, logrou-se do facto de me encontrar colocada num Agrupamento de Escolas, sendo que uma das áreas de intervenção enquanto psicóloga passa exactamente pela Orientação.

Em termos de estrutura, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos principais. No primeiro capítulo será apresentada a fundamentação teórica que esteve na base deste estudo – a teoria sócio-cognitiva no contexto do desenvolvimento de carreiras. Para aprofundar os conhecimentos neste domínio, o capítulo subdivide-se nos princípios da Teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura, assim como na abordagem ao modelo de Lent, Brown & Hackett. Neste capítulo serão apresentados ainda aspectos teóricos relativos aos programas de intervenção, nomeadamente quanto à sua concepção e às fases de um programa.

O segundo capítulo refere-se à apresentação dos aspectos metodológicos da investigação. É feita uma caracterização da amostra, são apresentados os objectivos, estratégias utilizadas, calendarização, recursos e instrumentos utilizados e descrição das sessões realizadas. No terceiro capítulo é apresentada a análise dos resultados obtidos, e a relação entre os resultados obtidos na aplicação do Inventário de Interesses dos alunos, e a sua matrícula. No final do trabalho, serão apresentadas as conclusões acerca dos resultados obtidos, assim como uma reflexão acerca das implicações para a prática da Orientação Vocacional, e eventuais limitações do estudo.

CAPÍTULO 1 - A TEORIA SÓCIO-COGNITIVA NO CONTEXTO DO DESENVOLVIMENTO DE CARREIRAS

1.1 – PRINCÍPIOS TEÓRICOS

O processo de desenvolvimento da carreira tem merecido grande enfoque por vários modelos teóricos desde os anos cinquenta (Brown & Brooks, 1996). Entre estes, salientam-se os modelos sócio-cognitivos, que se fundamentam na perspectiva de A. Bandura (1986).

Albert Bandura pretendeu ultrapassar a dicotomia entre as teorias que explicavam o comportamento por disposições internas, inatas, e as que consideravam que o comportamento seria determinado meramente por características situacionais, inerentes ao meio (Guichard & Huteau, 2001). Introduziu no estudo do funcionamento humano uma nova perspectiva a que deu o nome de *Teoria Sócio-cognitiva* (Bandura, 1986). De acordo com este autor a estruturação da personalidade não depende apenas dos traços, mas também do comportamento específico e da situação.

Abrangendo algumas noções construtivistas acerca da influência das capacidades humanas no seu desenvolvimento e no ambiente, a Teoria Sócio-cognitiva, surge na intersecção com outras teorias do desenvolvimento de carreiras e ciências cognitivas (Brown & Brooks, 1996).

Para Bandura, o funcionamento psicológico deve ser entendido partindo de três factores fundamentais: (a) o indivíduo, e os seus factores pessoais, tais como cognições, estados afectivos, características físicas, motivações, interesses, valores, etc., (b) factores ambientais externos, e (c) o comportamento manifestado (Lent & Hackett, 1994a). Bandura dá grande ênfase às cognições, principalmente às expectativas de auto-eficácia, ao vicário, à auto-regulação e auto-reflexão como eixos centrais de adaptação e mudança (Pajares, 2002). A teoria sócio-cognitiva reveste-se de um carácter interaccionista, uma vez que considera o comportamento como resultado das interacções entre um indivíduo e o meio que o rodeia, sendo que o indivíduo recebe influência do meio, ao mesmo tempo que age sobre ele. Do mesmo modo, é também o indivíduo que determina o seu comportamento, estando este na origem da sua constituição enquanto pessoa.

Como podemos verificar estes três factores em interacção dinâmica exercem entre eles um “determinismo recíproco” o qual representa, segundo Bandura, o motor do funcionamento humano. O conceito do determinismo recíproco encontra-se esquematizado na Figura 1.

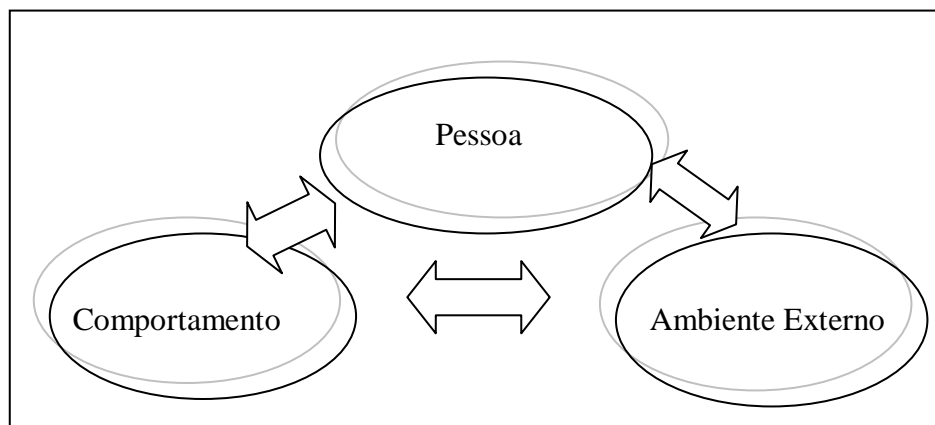


Figura 1- Determinismo Recíproco

Nesta análise, é importante salientar o papel activo do sujeito na construção do seu próprio conhecimento; a pessoa auto-organiza, auto-regula e auto-reflete, ao invés de ser um mero organismo reactivo às condições do meio. Bandura transforma assim a marca da sua teoria de aprendizagem social para sócio-cognitiva, enfatizando o papel fundamental das cognições da capacidade de cada um para construir a realidade, auto-regulando, codificando e executando comportamentos (Pajares, 2002).

Um outro aspecto fundamental na Teoria de Bandura, refere-se às capacidades humanas. À luz desta abordagem, o si (self), contribui fortemente para a regulação da actividade da pessoa, e é constituído por cognições que caracterizam a sua história (Guichard & Huteau, 2001). Estas cognições por sua vez, fornecem dados interpretativos das percepções, padrões individuais ou colectivos, que permitem ao sujeito avaliar os seus desempenhos, e critérios que possibilitam considerar a importância dos seus objectivos. Neste sentido, os seres humanos encontram-se dotados de meios cognitivos que influenciam e determinam a construção do seu próprio percurso.

O ser humano apresenta capacidades que lhe possibilitam o conhecimento do meio e a construção do seu próprio conhecimento: a capacidade de *simbolizar*, enquanto potenciadora da compreensão do meio envolvente e constante processamento e regulação dos acontecimentos ambientais; a capacidade de *premeditar*, descrita pela

capacidade de estabelecer objectivos e antecipar possíveis efeitos; e a *aprendizagem vicariante*, que se refere à aprendizagem realizada através da observação, e que permite estender os conhecimentos e habilidades de cada um (Bandura, 2001, cit. por Carmo, 2002). Esta capacidade ajuda as pessoas na aquisição de regras, e pode decorrer da observação deliberada ou ocasional. Para além disso, uma outra capacidade intrínseca ao ser humano é a capacidade de auto-reflexão, que se prende com a capacidade em avaliar e dar sentido às suas experiências e consequente alteração do seu próprio comportamento (Pajares, 2002).

Na teoria de Bandura surge um outro conceito fundamental para entender o funcionamento psicológico. No seguimento das capacidades acima descritas, Bandura descreve a *auto-eficácia* como elemento chave na proactividade do comportamento. Segundo o autor (1986), as crenças de auto-eficácia são um “julgamento das próprias capacidades de executar cursos de acção exigidos para se atingir certo grau de performance”. Ou seja, designam a apreciação que cada um faz quanto à sua capacidade para realizar determinada performance, estabelecendo as escolhas das actividades e dos contextos, o investimento realizado na concretização dos seus objectivos e o esforço dispendido. Assim, as crenças de auto-eficácia surgem em função do grau de dificuldade das tarefas que o indivíduo se sente capaz de levar a cabo (Guichard & Huteau, 2001). Bandura considera que as crenças individuais estão na base da capacidade de auto-controlo dos acontecimentos que influem nas vidas de cada indivíduo (Bandura, 1989).

É possível destacar quatro aspectos fundamentais que participam na construção das crenças de auto-eficácia (Bandura, 1986):

- as **experiências de conhecimento**: quando de sucesso, proporcionam um elevado sentimento de auto-eficácia, enquanto o fracasso o diminui, uma vez que as pessoas agem de acordo com a interpretação que retiram das suas próprias acções;
- a observação do desempenho dos outros em tarefas pelas quais sente similitudes, desde que o modelo seja eficaz, conduz a um aumento do sentimento de competência (**experiência vicariante**);
- a **persuasão verbal**, que pode envolver julgamentos verbais; os indivíduos que sejam persuadidos de que apresentam capacidades para determinada tarefa, tendem a dirigir e manter um maior esforço para a concretização das mesmas,

sendo que este é tanto mais forte quanto maior for a credibilidade da fonte de influência; e

- as crenças de auto-eficácia encontram-se relacionadas com as **emoções**, na medida em que os desempenhos do sujeito, bons ou maus, induzem a um determinado estado emocional, que é por sua vez indicador de competência.

Bandura considera que a informação proveniente destas fontes influencia a auto-eficácia através de um mecanismo cognitivo, segundo o qual o indivíduo avalia as suas capacidades percebidas e suas experiências passadas e, por outro lado, os diversos componentes da situação, tais como a dificuldade da tarefa, o grau de exigência da mesma e os possíveis facilitadores que possa obter para a realização da mesma (Buzneck, 2009).

1.2 – OS MODELOS SÓCIO-COGNITIVOS DA CARREIRA DE LENT, BROWN & HACKETT

Partindo da teoria sócio-cognitiva geral de Bandura, estes investigadores destacam a existência de três dimensões fundamentais, intrinsecamente relacionadas entre si e constituindo-se como um bloco central na construção da carreira: a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos pessoais (Lent & Brown, 1996). Estas três dimensões representam mecanismos fulcrais no modo como a pessoa regula e dirige as suas acções (Carmo, 2002).

Como já foi referido, a auto-eficácia assume um papel fundamental à luz desta teoria, sendo definida como uma dimensão dinâmica que se constrói a partir do julgamento que os indivíduos fazem das suas próprias capacidades em determinados domínios. Por outro lado, as expectativas de resultados referem-se aos efeitos/consequências desse mesmo julgamento, isto é, à relação entre as acções do sujeito e os resultados das mesmas (Bzuneck, 2009). Assim, as expectativas de resultado, referem-se às representações das consequências de um determinado acto, e não do acto em si (Bandura, 1986), e são adquiridas pela aprendizagem de experiências semelhantes às que se encontram na origem da auto-eficácia. Por fim, relativamente aos objectivos, estes representam igualmente um papel fundamental na decisão vocacional e nos processos de tomada de decisão e podem ser definidos como uma determinação

peçoal para levar a cabo uma dada actividade, ou para chegar a um determinado resultado. Ao serem estabelecidos objectivos, o indivíduo irá organizar e dirigir a sua acção para a concretização dos mesmos, auto-regulando assim o seu próprio comportamento (Lent, Brown & Hackett, 1996).

A Teoria Sócio-cognitiva da Carreira assenta nos processos através dos quais a) os **interesses** académicos e de carreira se desenvolvem, b) os interesses se relacionam com outras variáveis promovendo **escolhas** de carreira, e c) as pessoas atribuem determinado valor à persistência ao **desempenho** no domínio educacional e de carreira. Assim, os autores introduziram modelos explicativos de três dos aspectos mais proeminentes no âmbito da Orientação: os interesses, as escolhas, e o desempenho (Lent & Hackett 1994a). De referir, que esta abordagem enfatiza igualmente os processos cognitivos e do meio, ou seja, a influência triádica anteriormente referida.

Lent, Brown & Hackett (1996) propuseram neste sentido, três modelos explicativos dos referidos conceitos, que serão apresentados em seguida:

1.2.1 – Modelo de Desenvolvimento dos Interesses

Os interesses vocacionais (como as preferências por uma determinada área profissional, por exemplo) têm sido considerados como importantes factores na escolha de carreira, em todas as teorias (Hansen, 1984 cit. por Lent et al, 1996).

O modelo do desenvolvimento dos Interesses proposto na Teoria Sócio-cognitiva da carreira enfatiza quer a experiência, quer as variáveis cognitivas que estão na base dos interesses de carreira, e assinala igualmente o papel fulcral dos interesses nos comportamentos de escolha e na aquisição de competências.

O modelo proposto pelos autores, representado na figura 2, sustenta que a auto-eficácia e as expectativas de resultados exercem um efeito directo na formação dos interesses de carreira (setas 1 e 2), afirmando que as pessoas constroem interesses estáveis por uma determinada actividade, quando sentem capacidades para a levar a cabo e quando conseguem antecipar os resultados positivos, do mesmo modo que tendem a não investir em tarefas nas quais têm uma auto-eficácia baixa (Lent et al, 1996).

Os interesses, desenvolvidos a partir da auto-eficácia e das expectativas de resultado como vimos, promovem determinados objectivos para a realização de actividades. Quando as pessoas se sentem predispostas a desenvolver uma actividade na qual se consideram eficientes ou que prevêem resultados positivos, constroem objectivos de modo a manterem ou incrementarem o seu envolvimento nessa actividade (seta 3), o que por sua vez irá aumentar a probabilidade de escolha e realização da actividade (seta 4). As actividades conduzem a desempenhos de sucesso ou fracasso (seta 5), que por sua vez fornecem um *feedback*, ajudando a reavaliar as fontes de auto-eficácia e as expectativas de resultados (seta 6) e assim, consolidar ou reformular os interesses, objectivos, e as escolhas.

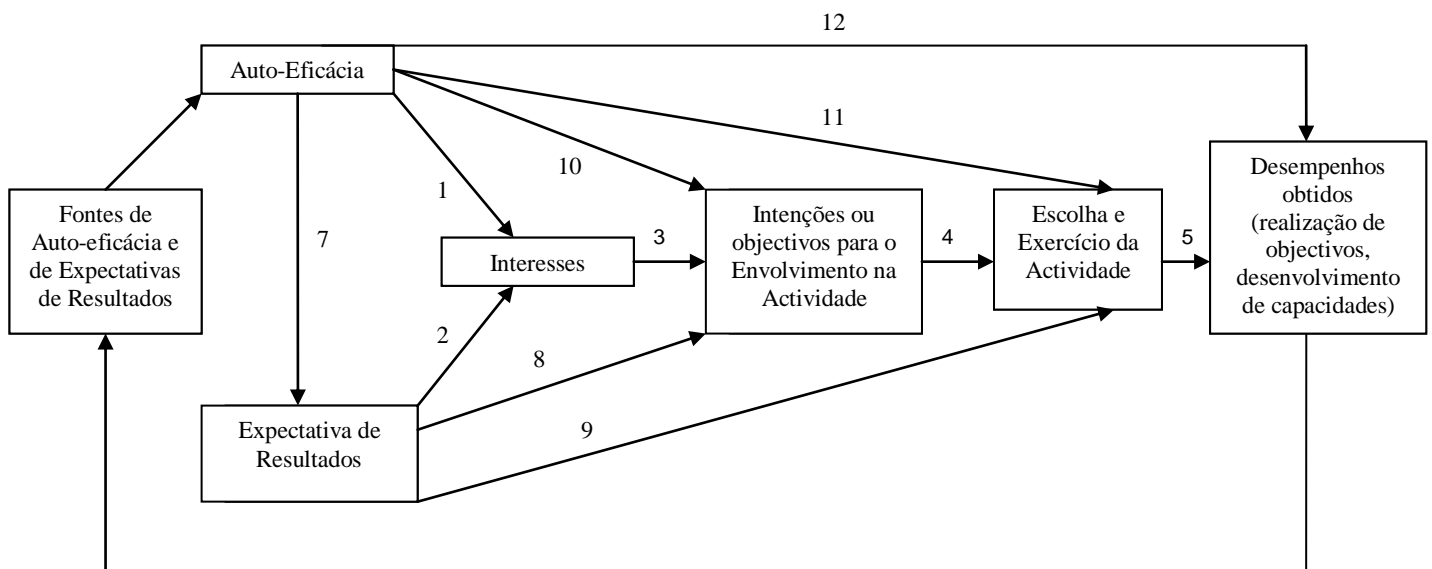


Figura 2 – Modelo do Desenvolvimento dos Interesses, proposto por Lent, Brown & Hackett (1994)

O modelo demonstra ainda que no processo de formação dos interesses, as expectativas de resultados poderão ser directamente influenciadas pela auto-eficácia (seta 7), já que os indivíduos prevêem alcançar bons resultados em tarefas nas quais se avaliam competentes, assim como os objectivos formulados por cada indivíduo podem ser directamente influenciados pelas expectativas de resultado (seta 8). Da mesma forma, os autores também consideram possível que as expectativas de resultado exerçam influência directa na escolha das actividades (seta 9). Por outro lado, também a auto-eficácia percebida pode influenciar directamente os objectivos auto-propostos (seta 10), e a escolha das actividades/carreiras (seta 11).

Por último, o modelo também prevê a possibilidade da organização e qualidade dos desempenhos serem directamente influenciadas pelas crenças de auto-eficácia (seta 12).

É no seio deste processo que, segundo os autores, são desenvolvidos os interesses de carreira. É considerado um processo dinâmico ao longo do ciclo vital, encontrado maior variabilidade durante as fases da infância e adolescência, e tendendo a estabilizar no início da idade adulta; apesar disso, a mudança pode surgir em qualquer momento do ciclo vital, principalmente se as pessoas são confrontadas com mudanças inerentes ao meio em que se encontram inseridas ou com outros desafios de vida (mudança de emprego, gravidez, etc.) que propiciam novas actividades, ou provocam o desenvolvimento de novas capacidades (Lent et al, 1996).

1.2.2 – Modelo das Escolhas de Carreira

A concepção do processo de escolha de carreira proposto por Lent, Brown & Hackett (1994a), integra no modelo básico do desenvolvimento dos interesses apresentado anteriormente, factores pessoais e contextuais (género, raça/etnia, condições de saúde, herança genética, estatuto socioeconómico, etc.) e as experiências de aprendizagem, que influem igualmente nos comportamentos de escolha. A relação entre estes dois modelos reflecte a continuidade entre os interesses vocacionais básicos e a sua eventual transformação em escolhas de carreira (Lent et al, 1996).

Conceptualmente, os autores sugerem que o modelo possa ser dividido em três componentes fundamentais: (1) a definição de objectivos de escolha; (2), as acções para a implementar as escolhas; e (3) as consequências dos desempenhos (sucessos ou fracassos). Esta divisão conceptual destaca o papel activo das características pessoais, enfatizando a escolha como um processo dinâmico.

O Modelo das Escolhas de Carreira encontra-se esquematizado em seguida, na Figura 3.

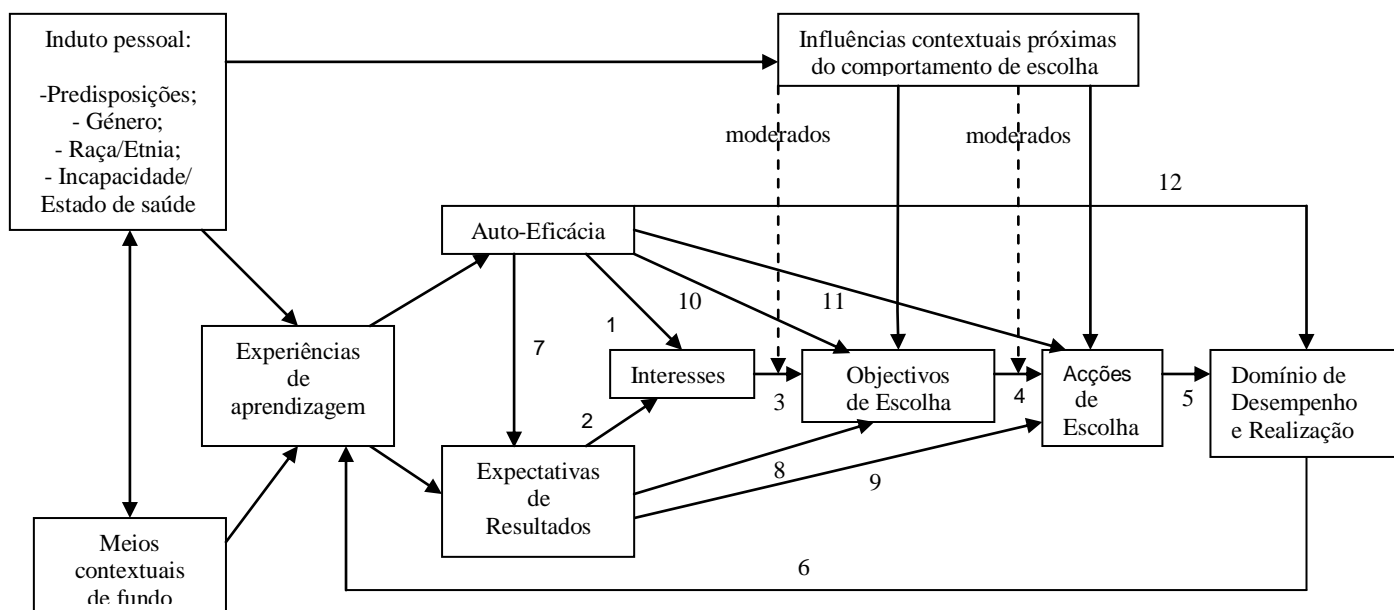


Figura 3 – Modelo de Escolhas da Carreira, proposto por Lent, Brown & Hackett (1994)

Como podemos observar na Figura 3, as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultados exercem influência conjunta sobre os interesses (setas 1 e 2) os quais influenciam os objectivos auto-propostos (que contemplam intenções ou planos para seguir uma carreira) (seta 3). Estes por sua vez, vão promover determinadas acções para os concretizar (seta 4); as acções realizadas levam então a determinadas realizações e desempenhos (seta 5). Os resultados desses desempenhos irão ajudar na reavaliação das fontes de auto-eficácia e expectativa de resultados (seta 6), e assim consolidar ou reajustar os comportamentos de escolha.

Neste modelo, os objectivos e as acções podem ser directamente influenciados pelas crenças de auto-eficácia e pelas expectativas de resultado (setas 8 a 11), o que pode ser explicado segundo os autores, por situações de vida nas quais as pessoas precisam de comprometer os seus interesses em prol de uma carreira profissional (Lent et al, 1996). Na seta 12, os autores mostram ainda que as crenças de auto-eficácia podem agir directamente sobre os desempenhos alcançados por cada um.

No modelo, é possível verificar que os factores contextuais e ambientais podem exercer efeitos directos nos objectivos e nas acções de escolha, funcionando como facilitadores ou como barreiras ou na sua implementação.

1.2.3 – Modelo de Desempenho

Um último modelo descrito por Lent, Brown & Hackett (1994), diz respeito ao Desempenho, e é apresentado na Figura 4.

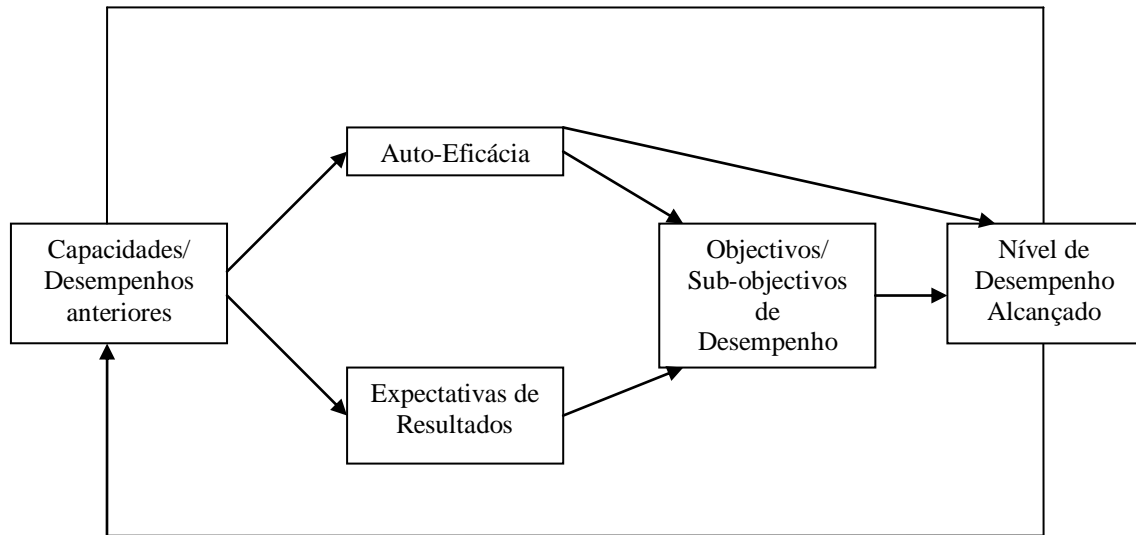


Figura 4 – Modelo de Desempenho, proposto por Lent, Brown & Hackett (1994)

Este modelo reporta-se ao nível e qualidade das realizações das pessoas e à persistência dos seus comportamentos em questões de carreira. É enfatizada a interação entre as capacidades, a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os objectivos, na determinação dos desempenhos demonstrados (Lent et al, 1996). Por outro lado, o modelo é retroactivo e enfatiza a informação percebida no desempenho sobre as crenças de capacidade.

As capacidades – reconhecidas através de realizações, aptidões ou desempenhos anteriores –, são vistas pelos autores enquanto influência quer directa quer indirecta nos desempenhos. Podemos verificar que este modelo destaca uma grande importância exactamente na possibilidade das capacidades exercerem uma acção directa nos níveis de desempenho alcançados. Quando é exercida uma influência indirecta, é mediada pela auto-eficácia, recebendo esta a sua acção directa, e influenciando conseqüentemente os desempenhos; quanto às expectativas de resultado estas apenas exercem uma influência indirecta nos desempenhos.

O modelo retrata um ciclo dinâmico entre os níveis de desempenho alcançados e o comportamento decorrente dessa realização. Experiências de sucesso promovem o

desenvolvimento de capacidades, assim como uma auto-eficácia elevada juntamente com as expectativas de resultado, promovem a definição de objectivos mais ambiciosos, os quais permitirão às pessoas mobilizar e manter melhores níveis de desempenho. Da mesma forma, quando as pessoas constroem crenças de auto-eficácia baixas (relativas às capacidades que reconhecem em si), têm tendência para investir menos nas tarefas, definir objectivos mais baixos e, alcançam níveis de desempenho inferiores. Assim, os autores chamam a atenção mais uma vez para a importância da auto-eficácia, enquanto co-determinante da qualidade e nível dos desempenhos. A auto-eficácia influencia o modo como as pessoas implementam as suas capacidades (Lent et al, 1996).

Por fim, de salientar que este modelo enfatiza os objectivos enquanto “objectivos de desempenho”, remetendo para o nível de realização dirigida para atingir determinados domínios de desempenho. Embora diferentes, estão intimamente relacionados com os “objectivos de escolha”, uma vez que estes são orientados para levar a cabo uma determinada tarefa, e a qualidade das suas consequentes realizações depende dos objectivos de desempenho estipulados.

Várias investigações realizadas têm vindo a validar as proposições sócio-cognitivas na explicação do comportamento vocacional, nomeadamente quanto à importância do construto de auto-eficácia.. Bandura, Barbaranelli, Caprara e Pastorelli (2001), realizaram uma investigação em Itália com 272 jovens de idades compreendidas entre os 11 e os 15 anos, com o objectivo de avaliar os aspectos sócio-cognitivos que influenciam e moldam as aspirações dos jovens e as suas trajectórias de carreira. O estudo recorreu à aplicação de escalas de avaliação, e à análise das notas escolares dos alunos. As escalas para avaliação da auto-eficácia percebida incidiram em dimensões como: auto-eficácia para realizações académicas, auto-eficácia como regulação das aprendizagens, auto-eficácia para actividades de extra-curriculares e de lazer, auto-eficácia social, auto-eficácia como regulação da pressão dos pares, auto-assertividade percebida, e a auto-eficácia para lidar com as aspirações de terceiros (pais, professores). Os resultados permitiram verificar que aspectos socioeconómicos, familiares, académicos, e a influência de características individuais operam de modo a moldar as trajectórias de carreira dos jovens.

Carmo e Teixeira (2004), apresentaram um estudo realizado numa amostra de 222 alunos do 9º ano de escolaridade, analisando as principais propostas do modelo sócio-cognitivo de Lent, Brown & Hackett (1994) no âmbito da escola da área do 10º

ano de escolaridade. Para o estudo foi utilizada a Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida (Bandura, 1990 cit. por Carmo e Teixeira, 2004), e um questionário para recolha dos dados pessoais e expectativas dos projectos profissionais. Os resultados desta investigação permitiram confirmar a influência directa dos interesses e das expectativas dos projectos nas decisões, nos processos de aprendizagem no desenvolvimento das escolhas, havendo também evidências de que o desempenho escolar é uma fonte de auto-eficácia, assim como influencia o desenvolvimento dos interesses.

Neste sentido, de acordo com Teixeira (2007), a pesquisa tem evidenciado o significado das crenças de auto-eficácia no domínio vocacional. A relação entre as experiências, a aprendizagem e a formação dos interesses traduz-se normalmente nas escolhas, no desempenho académico, nas preferências vocacionais e no nível de aspiração profissional dos jovens (Carmo, 2003; Teixeira, 2007).

A investigação aponta ainda para a confirmação das hipóteses referidas no modelo sócio-cognitivo, nas quais o papel da escola e da família são considerados meios privilegiados de aprendizagem social e do desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Teixeira, 2008).

1.3 – OS PROGRAMAS DE INTERVENÇÃO

1.3.1 – Concepção

A origem da intervenção através de Programas reside nas limitações observadas nos modelos que a procederam, como é o caso do *Counselling*, no qual a ênfase é colocada num processo de ajuda directa e individual. Segundo Ureta (1998), são apontadas como principais limitações da utilização do *Counselling* em contexto educativo: o facto de impedir a extensão dos benefícios da Orientação a um maior número de alunos e ao longo de toda a sua trajectória pessoal, académica e profissional; e o facto de os professores e restante comunidade educativa poderem adquirir uma atitude passiva face ao processo de Orientação, deixando nas mãos do “especialista” ou seja, do psicólogo.

De acordo com o “Diccionario de Ciencias de la Educación de Santillana”, referido por Ureta (1998), um Programa consiste num “projecto que expõe um conjunto de actuações que se desejam realizar para alcançar determinados e explícitos

objectivos”. A mesma autora cita ainda uma outra definição proposta por De la Orden (1985) e que descreve um Programa como “qualquer plano de acção sistemático em prol de um objectivo ou conjunto de objectivos”. Assim, um Programa constitui uma intervenção planificada num determinado contexto, dirigida a grupos amplos de alunos, e orientada para a concretização de objectivos com o fim de colmatar necessidades previamente detectadas.

De acordo com Fernández-Ballesteros (1992), um programa pode ser definido como um conjunto específico de acções humanas e de recursos materiais desenhados e implementados de forma organizada em determinada realidade social, com o objectivo de resolver um determinado problema identificado que atinja um conjunto de pessoas. Jardim & Pereira (2006) definem um programa como “uma intervenção intencional e sistemática, resultante da identificação de necessidades de uma determinada população ou grupo, dirigidas para alguns objectivos e fundamentada em posicionamentos teóricos”.

As definições apresentadas convergem para uma série de pontos-chave para conceptualizar os Programas: a intervenção planificada, num determinado contexto, orientada para a concretização de determinados objectivos e assim atender às necessidades detectadas. Assim, a pertinência da intervenção por programas justifica-se ainda por facilitar uma participação mais activa dos participantes, potencializar os recursos existentes na comunidade e permitir mais facilmente a avaliação da intervenção.

Na intervenção psicológica em contextos educativos, a modalidade de intervenção por Programas cresceu rapidamente nas últimas décadas e tem vindo a merecer um maior destaque ao longo dos anos, sendo uma das técnicas mais utilizadas pelos profissionais (Taveira, 2005). O início da utilização deste modelo de intervenção remonta ao início dos anos setenta nos Estados Unidos (Ureta, 1998). Em Portugal, o modelo viu o início da sua implementação com a criação dos Serviços de Informação e de Orientação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e mais tarde, com a colocação de psicólogos nos Serviços de Psicologia e Orientação (Taveira, 2005).

Para o psicólogo escolar, o modelo de intervenção baseado em Programas tornou-se um instrumento de eleição em vários domínios da sua actuação, uma vez que permite responder a uma vasta gama de necessidades e ao envolvimento de grande parte ou quase totalidade dos seus destinatários.

Os modelos de Intervenção por Programas apresentam várias características transversais às várias áreas passíveis deste tipo de intervenção, como sejam, (a) uma intervenção directa do psicólogo, podendo igualmente incluir a participação de outros agentes, (b) o facto de ser dirigido a grupos amplos de alunos, (c) a intervenção programada de forma intencional, sistematizada e contextualizada, por forma a satisfazer as necessidades previamente identificadas (d) e a possibilidade de avaliação (Ureta, 1998). A capacidade integradora do modelo é outra das suas características, uma vez que favorece a acção no terreno de diferentes técnicos e agentes educativos com o objectivo de alcançar metas comuns (Taveira, 2005).

Cada programa compreende um racional e uma estrutura própria, e define-se por uma oferta educativa ou de orientação em relação ao desenvolvimento pessoal dos seus destinatários, devendo ser coerente com as necessidades dos mesmos e com as características do contexto onde se vai intervir (Taveira, 2005).

1.3.2 – Fases

A construção de um Programa de intervenção psicológica em contexto educativo pode obedecer a uma série de aspectos idênticos, independentemente do seu conteúdo (quer se trate de um programa de orientação, de promoção de competências cognitivas, desenvolvimento de habilidades para a aprendizagem escolar, etc.), embora variem na sua finalidade, estratégias de implementação, população-alvo ou agentes de intervenção envolvidos (Ureta, 1998).

Destacamos em seguida três abordagens à construção de programas.

Para Fernández-Ballesteros (2001), existem sete etapas fundamentais na construção de um Programa de Intervenção: 1) Identificação do problema e das necessidades; 2) Definição de objectivos e metas; 3) Pré-avaliação e Selecção do que se considera mais adequado; 4) Desenho e configuração do programa; 5) Implementação; 6) Avaliação propriamente dita; e 7) tomar decisões sobre o programa.

Para este autor, qualquer programa parte da identificação de um determinado problema, que é traduzido em necessidades. A avaliação dessas necessidades irá justificar a intervenção e a pertinência do programa. Em relação aos objectivos estes referem-se a algo que se deseja atingir e as metas dão conta do que se pretende conseguir. A fase de pré-avaliação diz respeito à escolha da melhor intervenção; para tal, deve ser realizada uma análise da literatura relevante e sobre o problema

identificado, as suas causas e possíveis soluções. Segue-se o Desenho do programa e é nesta fase que é planificado o esboço pormenorizado do que vai ser o programa, a quem se dirige, as actividades a realizar, os materiais e infra-estruturas necessárias, etc. Na fase da Implementação, põe-se em prática o programa desenhado e realiza-se a avaliação do processo, de que incluir registos escritos, observações, questionários, etc. Em termos da avaliação propriamente dita, esta surge após a implementação do programa e antecede a fase da tomada de decisões a qual permitirá a eliminação, aperfeiçoamento ou continuidade da implementação do programa (Fernández-Ballesteros, 2001).

Ureta (1998) distingue igualmente sete fases às quais o desenho e desenvolvimento de um programa deve atender: 1) Análise das necessidades dos destinatários e das características inerentes ao contexto e à instituição em que vai decorrer o programa; 2) Estudo de evidências teóricas e empíricas sobre a satisfação dessas necessidades; 3) Análise dos recursos disponíveis (humanos e materiais); 4) Desenho do programa; 5) Aplicação e seguimento do programa; 6) Avaliação dos resultados obtidos e reflexão sobre os mesmos; e 7) Tomada de decisões sobre o aperfeiçoamento e continuidade do programa.

Jardim & Pereira (2006) por sua vez, destacam quatro etapas fundamentais para qualquer intervenção por programas: 1) a Identificação de necessidades (o que é preciso avaliar, que passos e tarefas devem ser realizados, que instrumentos deverão ser utilizados, como analisar, interpretar e aplicar os resultados; 2) o Desenho do Programa; 3) Implementação; e 4) Avaliação. O desenho do programa é definido pelos autores como “a estratégia integral do processo de intervenção, a qual pressupõe a explicitação das opções teóricas, metodológicas e avaliativas” sendo este que “permite a todo e qualquer agente ou entidade replicar o mesmo programa em circunstâncias similares”. O desenho do programa deve contemplar cinco elementos fundamentais: o contexto e justificação (lugar geográfico, infra-estruturas, instituição promotora, agentes e destinatários, tema, problema, tempos, e modalidades de aplicação), os referenciais teóricos, a metodologia (objectivos, conteúdos, actividades, sessões, aplicação, e materiais), e a elaboração da estratégia de avaliação do programa (Jardim & Pereira, 2006).

Relativamente à Implementação, esta fase pressupõe a execução do desenho elaborado; neste momento deve ser conferida particular atenção às possíveis variações e adaptações a serem efectuadas, e aos factores externos ao desenvolvimento do programa

como atrasos ou imprevistos, para seja possível alguma reestruturação que permita o bom funcionamento do programa. Por fim, a fase de Avaliação implica a demonstração da funcionalidade do programa e a sua eficácia. Esta fase é considerada uma etapa fundamental do programa uma vez que a partir dela é possível tomar decisões emitir juízos sobre a eficácia e o aperfeiçoamento do programa.

1.3.3 – Programas de Orientação da Carreira

A adolescência constitui-se como uma fase de reestruturação a vários níveis, e constitui um campo psicológico privilegiado para o estudo da mudança (Doron & Parot, 2001). Sendo a escolha vocacional uma das tarefas-chave nesta altura do desenvolvimento, é importante proporcionar aos jovens uma exploração planeada, uma vez que quando realizada com sucesso, representa uma síntese adaptativa que integra as mudanças operadas em cada indivíduo (Imaginário, 1989).

O desenvolvimento vocacional encontra então durante a adolescência um momento crucial, que coincide com importantes transições impostas pelo sistema de ensino e com fortes expectativas sociais e familiares. Neste período, ocorrem múltiplas transformações físicas, psicológicas e sociais. Ao nível do desenvolvimento cognitivo, processam-se determinadas mudanças no tipo de raciocínio, sendo o adolescente mais capaz nesta fase, de pensar acerca de possibilidades, antecipar resultados, e de perspectivar o futuro profissional, equacionando diferentes opções (Ribeiro, 2004).

Segundo Piaget (cit. por Sprinthall & Collins, 2003), existe uma diferença importante entre a criança e o adolescente que é capacidade deste último de “pensar para além do presente” particularmente no que se refere ao mundo do trabalho. A generalidade dos adolescentes adquiriu já neste momento características psicológicas que os capacitam para o confronto com as tarefas vocacionais (Imaginário, 1989).

Numa perspectiva de educação para a carreira, os estudos de Aubrey (1977) e Farmer (1985) citados por Seligman (1996) sugerem as seguintes características do desenvolvimento das carreiras, em jovens pré-adolescentes:

1. Conseguem identificar os seus pontos fortes e as suas limitações;
2. Conseguem enumerar actividades que preferem realizar;
3. Cerca de 70% têm um hobby, desporto, ou actividades paralelas à escola, e compreendem a relação entre as actividades académicas e as de lazer;

4. Conseguem identificar alguns factores determinantes para a escolha de um emprego;
5. A maioria consegue identificar os seus interesses e preferências profissionais, ainda que apenas uma pequena percentagem sinta certeza nas suas escolhas vocacionais, sendo que a flutuação entre uma escolha definitiva e a incerteza é típica;
6. O interesse por nível de estudos inferiores sofre um declínio; a maioria das escolhas dos pré-adolescentes requer a conclusão do ensino secundário;
7. Muitos dispõem já de informação geral acerca de ocupações e profissões;
8. Alguns conseguem identificar algumas das características da procura de emprego; e
9. Três quartos acreditam ser capazes de fazer uma tomada de decisão acerca das suas carreiras.

Face a estas características, no que respeita ao domínio da Intervenção Vocacional, vários programas têm sido desenvolvidos e implementados, variando na fundamentação conceptual, nos objectivos, estratégias, estrutura, população-alvo, actividades propostas, materiais e procedimentos de avaliação (Rodriguez, 1995).

Da investigação realizada em Portugal neste âmbito, destacamos aqui dois exemplos de Programas: Por um lado, o POC (Programa de Orientação da Carreira), elaborado por investigadores da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa (Ferreira-Marques et al, 1996); este Programa tem como população-alvo os estudantes do 9º ano de escolaridade, e teve como principais objectivos “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). A estrutura do programa organiza-se em 19 sessões de 90 minutos cada, podendo estas ser adaptadas para 60 minutos. As sessões encontram-se divididas em cinco partes: 1) Planear a

carreira; 2) Conhecer-se a si próprio; 3) Conhecer as oportunidades escolares e profissionais; 4) Aprender a decidir; e 5) Formular Projectos Pessoais.

O segundo programa que apresentamos denomina-se “Construir o Futuro”. Este programa, da autoria de Helena Rebelo Pinto (2004), visa a intervenção com alunos do 1º, 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e também alunos do Ensino Secundário. Este encontra-se estruturado em quatro sub-programas, desenvolvidos ao longo de todos os ciclos do ensino básico e do ensino secundário: “Quem faz o quê?” - 1º Ciclo; “Ser estudante” – 2º Ciclo; “Descobrir caminhos” – 3º Ciclo; e “Lançar Projectos” – ensino secundário. Este programa tem como principais objectivos “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, 2004).

Como outro exemplo de um programa de orientação da carreira, destacamos aqui um programa construído e desenvolvido na Austrália, por Prideaux et al (2002), denominado “CCCC” (*Career Choice Cycle Course*). Este programa surge como uma tentativa de incorporar a teoria sócio-cognitiva na prática da educação da carreira.

O programa teve lugar numa escola na Austrália, e compreendeu na sua construção as várias fases de abordadas anteriormente (Prideaux et al,2002):

- Inicialmente foi feito um levantamento das necessidades; para tal, foram realizadas entrevistas e inquéritos aos alunos, pais e outros agentes educativos para avaliar as suas percepções acerca da necessidade de educação para a carreira, e foi igualmente analisada informação acerca do contexto e a escolha dos instrumentos. Foi realizado um pré-teste e pós-teste e os construtos medidos foram a auto-eficácia na decisão da carreira, maturidade vocacional, indecisão vocacional e estratégias de *coping* na decisão;

- Em seguida foi seleccionada uma base teórica para o programa. Os autores procuraram uma teoria contemporânea, que considerasse o desenvolvimento da carreira

como um processo cíclico e dinâmico; pretendiam igualmente uma teoria que tivesse em conta o contexto e as pressões vividas na fase da adolescência. Foi então escolhida a Teoria Sócio-cognitiva da Carreira de Lent, Brown & Hackett (1994) como base teórica do programa por apresentar as características desejadas, e por corresponder a muitos dos elementos abordados pelos estudantes nos inquéritos como por exemplo a necessidade do desenvolvimento da auto-confiança e/ou auto-estima no processo de escolha – este factor levou a equacionar a necessidade de construir um programa baseado na auto-eficácia para a tomada de decisão;

- A terceira fase prendeu-se com o Desenho do Programa. Este, foi desenhado para alunos de 15 anos, no ano 10 – este nível foi escolhido por ser um ano de transição e escolhas cruciais no sistema de ensino australiano. O programa foi desenhado para ser desenvolvido em seis semanas, em blocos de 70 minutos semanais. Os temas de cada sessão semanal foram os seguintes:

- 1- ***“O que influencia o desenvolvimento da tua carreira”*** – Reflecte as características pessoais e as variáveis contextuais referidas pela Teoria Sócio-cognitiva da Carreira;
- 2- ***“O que já aprendeste?”*** – Relaciona-se com as experiências de aprendizagem, auto-eficácia e expectativas de resultados evidenciadas igualmente na Teoria Sócio-cognitiva da Carreira;
- 3- ***“Quem és tu?”*** – Aborda as questões relacionadas com os Interesses, e modo como eles se desenvolvem; Aqui, é realçada a relação entre os interesses de cada um (ou aquilo em que se consideram melhores) e as suas decisões de carreira;
- 4- ***“O que queres fazer?”*** – Foca a identificação de objectivos e de actividades para os concretizar;
- 5- ***“Como decides e promoves a tua escolha?”*** – Aborda como tomar uma decisão de carreira e actuar sobre ela; Representa o domínio do desempenho e da realização. Esta sessão culmina com uma actividade que requer que os alunos recapitem todos os passos necessários para uma transição planeada para o ano lectivo seguinte;
- 6- ***“Como reflectes o teu desenvolvimento, te revês e mudas?”*** – Esta última sessão pretende a identificação de possíveis barreiras e mudanças ao longo da carreira; remete para as capacidades já aprendidas e como estas podem ser utilizadas na re-adaptação dos processos de desenvolvimento da carreira ao longo da vida. Teoricamente, esta sessão relaciona-se com o conceito de determinismo

recíproco desenvolvido por Bandura (1986), o qual é demonstrado no modelo de escolhas da carreira da teoria de Lent, Brown & Hackett (1994), quando surge necessidade de reavaliar as fontes de auto-eficácia e expectativas de resultados para reajustar os comportamentos de escolha e os padrões de desempenho.

- A quarta e última fase deste programa foi a fase da Avaliação. Também estes autores focam a importância de uma avaliação sistemática e rigorosa do programa (Prideaux et al, 2002).

Em relação à presente investigação, o programa realizado centrou-se numa fase de transição (9º ano de escolaridade) em população adolescente, tal como os programas anteriormente apresentados, e a sua fundamentação baseia-se, à semelhança do programa CCCC (Prideaux et al, 2002) na Teoria Sócio-cognitiva da Carreira, respeitando as fases de construção propostas na literatura consultada.

No próximo capítulo serão apresentados todos os aspectos relacionados com a construção, implementação e avaliação do programa.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA

2.1. AMOSTRA

A amostra é composta por 53 alunos do 9ºano de escolaridade, do ensino regular, da Escola Básica 2,3 e SEC Dr. Hernâni Cidade de Redondo, com idades compreendidas entre os 14 e 18 anos (média de 14,38 e $dp=0,814$). Desta amostra, 37 (69,8%) eram do sexo feminino e 16 (30,2%) do sexo masculino.

2.2 – CONCEPÇÃO E ELABORAÇÃO DO PROGRAMA

2.2.1 – Elaboração do Questionário

Após a revisão de literatura o programa foi elaborado, seguindo as premissas teóricas e alguns dos modelos de programa descritos.

Foi necessário, numa primeira etapa, construir um questionário, o qual foi utilizado como instrumento de recolha de dados e como elemento de pré e pós-teste (Anexo 1).

O questionário utilizado foi preparado com base na pesquisa bibliográfica realizada. Inicialmente foi necessário proceder a uma especificação do objectivo e domínio a avaliar, que passou essencialmente pela definição do construto e da população-alvo. Em seguida, foi realizada uma fase de análise e selecção dos itens que compreendeu a realização de um maior número de itens, passando a uma posterior eliminação de alguns e reformulação dos restantes, consoante a forma como seria feita a aplicação dos mesmos e assim garantir a adequação dos itens ao construto a avaliar. A versão final do questionário é composta por 22 itens dispostos numa escala de resposta tipo *Lickert*, com uma amplitude de resposta que varia entre cinco posições qualitativas, com o seguinte significado: 1. Nada Confiante; 2. Não muito Confiante; 3. Confiante; 4. Bastante Confiante e 5. Muito Confiante. A escolha da utilização de um grau de amplitude com apenas 5 hipóteses de opção surgiu na tentativa de criar as possibilidades de resposta o mais objectivo possível, parecendo os 5 níveis de resposta adequados para os objectivos pretendidos.

2.2.2 – Calendarização

O Programa decorreu a partir do início do 2º Período lectivo, no mês de Janeiro e teve o seu término em meados do 3º Período, no mês de Maio. No total, foram realizadas 10 sessões de grupo. Após a conclusão das sessões de grupo, foram realizados atendimentos individualizados, nos casos em que se justificou, e ainda actividades com Pais e Encarregados de Educação.

2.2.3 – Recursos

Na concepção e implementação do programa foram identificados os seguintes recursos humanos e materiais:

- Órgão de Gestão do Agrupamento de Escolas;
- Psicóloga;
- Coordenadora dos Directores de Turma do 3º Ciclo;
- Directores de Turma;
- Psicóloga do Centro de Emprego de Évora do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional);
- Técnica da UNIVA (Unidade de Inserção da Vida Activa) de Redondo;
- Salas disponíveis;
- Instrumentos de avaliação psicológica: O Inventário de interesses de exploração auto-dirigida (SDS) de Holland e a Bateria BPR de Leandro de Almeida
- Computador e Projector de Vídeo;
- Material de desgaste.

2.2.3.1. O Inventário de Interesses SDS e a Bateria de Aptidões BPR

O inventário de interesses SDS foi desenvolvido, nos primórdios dos anos 70, por Holland, e é dos inventários mais usados na investigação e na prática do aconselhamento da carreira. A sua utilização é adequada a partir dos 14-15 anos. As escalas do SDS estão organizadas com referência aos seis tipos de personalidade e de ambientes: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional (RIASEC). O inventário foi construído com base no princípio de que as pessoas com as

mesmas profissões têm histórias de vida e personalidades semelhantes, e que todas as pessoas tendem a procurar meios congruentes com as suas características. Para além da congruência, os conceitos de consistência, de diferenciação e de identidade são conceitos chave na interpretação dos resultados do SDS.

Para avaliação psicológica das Aptidões foi usada a BPR – Bateria de Provas de Raciocínio, de Leandro de Almeida & Gina Lemos (2006). Esta Bateria é composta por um conjunto de provas de avaliação da capacidade de inferir e aplicar relações (raciocínio), recorrendo a tarefas de conteúdo diferenciado (figurativo-abstracto, numérico, verbal, mecânico e espacial). Estes conteúdos prendem-se com disciplinas escolares e tendencialmente com as experiências, rendimentos e motivações. As provas que compõe a bateria são RA – Raciocínio Abstracto, RV – Raciocínio Verbal, RM – Raciocínio Mecânico, RE – Raciocínio Espacial, e RN – Raciocínio Numérico, e inclui ainda uma escala Global que avalia a capacidade global de raciocínio.

2.2.4 – Objectivos

O objectivo geral do Programa foi o de promover a capacidade de reflexividade, proporcionando aos alunos inscritos um maior envolvimento do seu processo de exploração vocacional e facilitar o desenvolvimento de competências para a tomada de decisão.

Especificando, os principais objectivos foram os seguintes:

- Permitir a identificação da noção de conceito de si próprio e dos elementos que o integram (aptidões, interesses, entre outros);
- Permitir a identificação das atitudes, conhecimentos e capacidades necessárias à resolução das tarefas de desenvolvimento que se colocam na transição do 9º ano para o 10º ano de escolaridade, para a prossecução de estudos ou para uma actividade profissional;
- Permitir o conhecimento da área profissional de interesse dos alunos (características das profissões e alternativas de formação);
- Permitir a identificação das alternativas de formação escolar e profissional que dão acesso ao exercício das profissões;
- Permitir o conhecimento das diversas realidades profissionais e laborais;
- Promover a tomada de decisão.

2.2.5 – Organização

Na implementação do programa, para uma melhor dinâmica dos grupos, e sempre que possível, cada turma foi dividida em 2 sub-grupos. Contou-se com um total de 53 alunos, perfazendo um total de 5 grupos:

- 9ºA: 1º Grupo: 12 alunos
2º Grupo: 10 alunos
- 9ºB: 1º Grupo: 15 alunos
- 9ºC: 1º Grupo: 6 alunos
2º Grupo: 10 alunos

O Programa desenvolveu-se em sessões semanais de 45 minutos, fora do horário lectivo. Privilegiou-se esta metodologia por se considerar que a inscrição facultativa no Programa poderia aumentar o envolvimento de cada aluno no seu processo de tomada de decisão.

Foram marcadas salas específicas para as Sessões, as quais se mantiveram inalteráveis do início ao final do Programa. Os alunos foram previamente informados dos horários das sessões assim como das salas onde este iria decorrer.

2.2.6 – Plano das Sessões

As sessões foram planificadas como é indicado no Quadro 1:

Quadro 1 – Planificação das Sessões

| | |
|---------------------|---|
| Sessão Preparatória | Sensibilização, Apresentação do programa; Entrega das fichas de autorização para os Encarregados de Educação |
| 1ª Sessão | Apresentação do Grupo; Levantamento de Expectativas face ao Programa; Pré-teste |
| 2ª Sessão | Avaliação o percurso dos alunos e identificação e factores determinantes em relação às suas experiências pessoais <i>Linha de vida</i> |
| 3ª Sessão | Auto-conhecimento – <i>Quem sou eu?</i> |
| 4ª Sessão | Auto-conhecimento: Identificação dos Interesses |
| 5ª e 6ª Sessões | Auto-conhecimento: Identificação das Aptidões |
| 7ª Sessão | Informação acerca da Estrutura do Sistema de Ensino Português e Alternativas de Formação |
| 8ª Sessão | Informação sobre Emprego e Mercado de Trabalho |
| 9ª -10ª sessões | Reflexão e Integração - Devolução de Resultados |
| 11ª Sessão | Informação para Pais e Encarregados de Educação |
| 12ª Sessão | Conclusão -Pós-teste |

2.2.6.1 – Sensibilização

Para dar início ao Programa foi realizada uma sessão preparatória de sensibilização juntos dos alunos. A actividade consistiu numa pequena reunião em cada turma de 9ºano – previamente marcada com o Director de Turma – na qual foi feita uma primeira abordagem sobre o Programa. Foram explicados os objectivos do Programa, o funcionamento das sessões, e foram marcados os horários de cada sessão. A marcação das sessões foi feita fora do horário lectivo, o que foi conseguido em todas as turmas. O Programa tem natureza voluntária, contando apenas com os alunos interessados em participar no Programa e devidamente autorizados pelo Encarregado de Educação. Neste sentido, nesta primeira reunião foram distribuídas aos alunos fichas de autorização para os Encarregados de Educação (Anexo 2), com uma nota explicativa do funcionamento e finalidade do Programa. A adesão foi elevada compreendendo a quase totalidade dos alunos de 9ºano.

2.2.6.2: 1ªSessão – Expectativas

Objectivos:

No final desta sessão, os alunos deverão:

- Identificar as suas expectativas e objectivos pessoais face ao futuro;
- Identificar as características do programa que possam responder às suas necessidades;
- Conhecer as regras de funcionamento do Programa.

Actividade:

A actividade consiste na apresentação de cada um dos elementos do grupo, começando pela psicóloga. Cada elemento dispõe de uns breves minutos para falar acerca de si próprio: idade, tempos livres, disciplinas preferidas, disciplinas onde sente maior dificuldade, projectos para o futuro, principais dúvidas, o que espera do Programa, etc.

Posteriormente, com base na discussão anterior, explica-se de modo compreensivo e acessível, o conteúdo e a finalidade do programa, assinalando os aspectos que se vão trabalhar e o seu sentido vocacional.

Deverão ser acordados neste momento as principais regras de funcionamento do Programa, nomeadamente no que respeita a horários, número de faltas permitidas, etc. Sugere-se que apenas sejam dadas 2 faltas às sessões, por forma a garantir o bom clima de trabalho no grupo.

Em seguida, foi proposto aos alunos o preenchimento de uma *Checklist*, que funcionou como ponto de partida do Programa (pré-teste).

Material:

Folha de Preenchimento da *Checklist*.

Avaliação da Sessão:

A receptividade dos alunos face às actividades propostas foi positiva. O facto de o Programa ser facultativo também favoreceu a motivação e interacção entre os membros o grupo, Os alunos revelaram-se bastante interessados no Programa apresentado.

2.2.6.3: 2ª Sessão – Avaliação do percurso de vida - “Linha de Vida”

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar a importância de factos significativos relativamente às experiências anteriores (aspectos escolares; aspectos pessoais), que possam influenciar o seu percurso de vida;
- Identificar a relação entre actividades presentes, passadas e futuras, e qual o papel destas no planeamento da carreira;
- Adquirir os conceitos de planeamento e de carreira, como processos contínuos ao longo da vida.

Actividade:

Nesta actividade os alunos deverão realizar a sua “Linha de Vida” (Anexo 4), para a qual dispõem de cerca de 10 minutos. Sugere-se aos participantes que desenhem uma linha e nela coloquem os principais acontecimentos positivos e negativos. A linha deverá representar a sua vida, desde o nascimento até à idade actual, e nela deverão constar os acontecimentos sentidos como “positivos”, assinalados por cima, e os

“negativos”, assinalados por baixo. A psicóloga deverá fazer também a sua própria “linha de vida” e apresenta-la antes dos alunos.

Em seguida, cada aluno deverá apresentar a sua “linha de vida”, salientando os pontos (positivos e negativos) que nela colocaram. Após a apresentação de todos, promove-se uma pequena reflexão, acerca do modo como esses acontecimentos influenciaram as suas escolhas até então.

Material:

Folhas brancas; caneta.

Avaliação da Sessão:

A actividade foi muito bem aceite pelos alunos. O facto da psicóloga ter iniciado a actividade com a construção e apresentação da sua própria “linha de vida” foi um facilitador da actividade. Os alunos sentiram uma maior abertura para a realização da actividade. Após a apresentação de todos, os alunos conseguiram identificar os aspectos mais importantes das suas histórias de vida, e o modo como esses aspectos os influenciaram até aqui.

2.2.6.4: 3ª Sessão – Auto-conhecimento e Escolhas

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar a necessidade de aprofundar o conhecimento de si próprio para a realização das suas escolhas vocacionais;
- Identificar características de si mesmos, assim como tomar consciência das suas próprias dificuldades e potencialidades;
- Identificar as características de cada um para a concretização de objectivos (potenciar o positivo).

Actividade:

A actividade deverá ser iniciada com uma breve explicação sobre a importância do conhecimento de si próprio nas tarefas vocacionais e na tomada de decisão, fazendo a relação com a sessão anterior.

Em seguida, sugere-se aos alunos o preenchimento de uma ficha, denominada “Quem sou eu?”, na qual se encontram várias perguntas e tarefas relacionadas com o

auto-conhecimento, preenchimento de frases incompletas, melhores e piores notas, tempos livres, projecção do futuro, etc. (Anexo 4).

Material:

Ficha “Quem sou eu?”; caneta.

Avaliação da Sessão:

Os alunos revelaram alguma imaturidade e dificuldade em pensar sobre si próprios e em descreverem-se a si mesmos. Contudo, no final da sessão foi feito um balanço da mesma, e os alunos demonstraram agrado na actividade identificando a importância do seu auto-conhecimento, e a forma como a actividade os levou a reflectir sobre os vários aspectos que constituem a sua personalidade.

2.2.6.5: 4ª Sessão – Auto-conhecimento - Avaliação dos Interesses

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar os seus principais Interesses Profissionais;
- Identificar as suas principais Competências e capacidades;
- Reconhecer várias Alternativas Profissionais com as quais se identificam.

Actividade:

Esta actividade foi a primeira de Avaliação Psicológica, tendo sido abordados os Interesses Profissionais. Assim, a actividade consiste no preenchimento de um inventário de interesses. Foi utilizado neste programa, o “SDS – *Inventário de Auto-Exploração dos Interesses*” de J. Holland e A. Powell.

Material:

Inventário de Interesses “SDS – *Inventário de Auto-Exploração dos Interesses*”; caneta.

Avaliação da Sessão:

Os alunos respeitaram as instruções fornecidas pela psicóloga, colaborando no preenchimento do inventário; mostraram-se bastante receptivos à actividade, não revelando dificuldades ou dúvidas no preenchimento do mesmo. No final, a maioria dos alunos já conseguia identificar possíveis opções de futuro.

2.2.6.6: 5ª e 6ª Sessões – Auto-conhecimento - Avaliação das Aptidões

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar as suas principais dificuldades e capacidades;
- Identificar as suas Aptidões

Actividade:

No seguimento da Avaliação Psicológica, esta actividade consistiu na aplicação de uma bateria de provas de Aptidão. Foi utilizada a *BPR – Bateria de Provas de Raciocínio* de Leandro de Almeida & Gina Lemos.

Material:

BPR - Bateria de Provas de Raciocínio - Manual técnico;

Folhas de resposta;

Cadernos de Aplicação;

Cronómetro;

Caneta.

Avaliação da Sessão:

Esta actividade foi dividida em duas sessões dada a dimensão da Prova e suas sub-provas; Na 5ª sessão realizaram-se as sub-provas de Raciocínio Abstracto, Raciocínio Verbal e Raciocínio Mecânico; na 6ª sessão tiveram lugar as sub-provas de Raciocínio Espacial e Raciocínio Numérico. No final da 6ª sessão, os alunos reflectiram acerca das sub-provas nas quais tiveram maiores dificuldades e porquê.

2.2.6.7: 7ª Sessão – Alternativas de Formação

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar as principais opções de prosseguimento de estudos, disponíveis no Sistema de Ensino Português;
- Identificar as alternativas de formação escolar e profissional, disponíveis após o término do 9º ano de escolaridade que dão acesso ao exercício das profissões;
- Identificar as principais saídas profissionais de cada área de estudos;

- Identificar a Oferta Formativa disponível na escola, e em outras escolas próximas.

Actividade:

Nesta actividade pretendeu-se facultar aos alunos a informação acerca do Sistema de Ensino, prosseguimento de estudos, tipologia de cursos, requisitos e disciplinas de cada curso, carga horária, e as várias alternativas de formação escolar e profissional. A actividade consistiu no visionamento de uma apresentação em *PowerPoint*, contendo toda a informação. Os alunos foram convidados a questionarem sempre que considerassem necessário. Em seguida, foi distribuída uma folha-síntese das temáticas abordadas.

No final, promoveu-se uma reflexão sobre as várias alternativas possíveis.

Material:

Computador;
Projector de vídeo;
Tela de Projecção;
Folhas-síntese.

Avaliação da Sessão:

Os alunos revelaram muita curiosidade no conhecimento das várias alternativas de formação escolar e profissional, assim como nos conteúdos referentes a cada uma (disciplinas, saídas profissionais, etc.). Na reflexão final, alguns dos alunos conseguiram identificar a sua escolha.

2.2.6.8: 8ª Sessão – Emprego e Mercado de Trabalho

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar as opções do mercado de trabalho e tecido empresarial da região do Alentejo;
- Identificar a empregabilidade de cada área/curso.

Actividade:

Para esta sessão, foi convidada a psicóloga do Centro de Emprego de Évora, do IEFP (Instituto de Emprego e Formação Profissional), e a técnica superior da UNIVA (Unidade de Inserção na Vida Activa) de Redondo, embora apenas tenha comparecido a psicóloga do Centro de Emprego.

A actividade consistiu numa reunião elaborada pela convidada, na qual foram abordados temas acerca da empregabilidade actual, oportunidades de emprego em Portugal e no contexto sociocultural do Alentejo. A psicóloga distribuiu vários folhetos e pequenas publicações do IEFP alusivos às várias actividades e carreiras profissionais.

No final, os alunos colocaram dúvidas e perguntas que haviam preparado previamente, gerando-se um debate entre todos.

Material:

Folhetos e publicações do IEFP

Avaliação:

A actividade correu como planeada, embora alguns alunos não tivessem comparecido. Os presentes mostraram-se interessados na temática, e participaram activamente na colocação de questões e dinamização da sessão. Os alunos viram esclarecidas algumas das suas principais dúvidas face ao mercado de trabalho e saídas profissionais, pela voz de uma profissional que diariamente lida com cenários de desemprego, e têm uma maior percepção das necessidades empresariais, dos cursos com maior/menor hipótese de trabalho, etc.

2.2.6.9: 9ª e 10ª Sessões – Reflexão e Integração - Devolução de Resultados

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar as suas principais áreas de Interesses Profissionais, e principais aptidões (resultados dos testes aplicados), relacionando-as com as suas experiências pessoais, no contexto escolar e nas actividades fora da escola
- Realizar um balanço entre a informação que já adquiriram e a que necessitam ainda de obter para a gestão do seu percurso profissional;

- Identificar/reformular objectivos e definir o que necessitam para os concretizar.

Actividade:

Nesta actividade, foram distribuídos aos alunos os resultados da avaliação psicológica anteriormente realizada. Foi elaborado um documento de devolução dos resultados (Anexo 5) , no qual se encontravam os resultados dos testes de interesses e dos testes de aptidão. A actividade dividiu-se em duas sessões; na 9ª sessão foram trabalhados os resultados referentes aos interesses. Na 10ª sessão deu-se continuidade, tendo lugar a discussão referente às aptidões. Pretendeu-se no final, permitir uma abordagem individual com cada um dos participantes acerca dos seus resultados nos testes.

Material:

Documento de Devolução dos Resultados

Avaliação:

A entrega dos resultados foi acompanhada de uma breve discussão acerca dos resultados de cada um. Aos alunos que continuaram a revelar alguma indecisão, foram marcadas sessões individuais para melhor integração dos resultados.

2.2.6.10: 11ª Sessão – Sessão para Pais e Encarregados de Educação

Objectivos:

No final desta sessão os Pais e Encarregados de Educação deverão:

- Identificar as várias possibilidades de prosseguimento de estudos existentes;
- Identificar as várias alternativas de educação e formação disponíveis;
- Identificar as características de cada opção;
- Identificar as saídas profissionais de cada área de estudos;
- Identificar a Oferta Formativa desta e de outras escolas;

- Contribuir para uma atitude de maior abertura face às escolhas dos seus educandos, bem como promover uma maior comunicação entre pais e filhos.

Actividade:

A actividade contou com uma preparação prévia que consistiu no contacto com os Encarregados de Educação; Este contacto foi realizado através de uma carta/convite para uma Sessão para Pais e Encarregados de Educação, entregue através dos Directores de Turma.

Na sessão foi feita uma apresentação em *PowerPoint*, onde foi apresentado aos pais todas as Sessões realizadas com os alunos, informação acerca das várias tipologias de ensino e formação, disciplinas, saídas profissionais, alternativas, assim como a Oferta disponível nesta e em outras escolas. A última parte da reunião decorreu mais individualizada, com temas mais específicos que os encarregados de educação colocaram, acerca dos resultados escolares, motivação e projectos de futuro dos seus educandos.

Material:

Computador;

Projector de Vídeo;

Tela de Projecção;

Sala com mesas dispostas em U.

Avaliação:

Os Directores de Turma, enquanto figura privilegiada de contacto entre a Escola/Família, foram igualmente convidados para assistir à Sessão, o que se verificou no caso das três turmas. Estiveram presentes 21 pais/encarregados de educação, 37% do total dos convocados. Contudo, os participantes mostraram envolvimento na vida académica e no futuro vocacional dos seus educandos, colocando questões e pedindo mais informações. Alguns dos alunos acompanharam os Pais na reunião o que enriqueceu a reflexão.

2.2.6.11: 12ª Sessão – Reflectir sobre o Desenvolvimento e a Mudança - Conclusão do Programa

Objectivos:

No final desta sessão os alunos deverão:

- Identificar a importância da Participação no Programa;
- Identificar o melhor percurso para cada um;
- Identificar o grau de confiança para a realização da tomada de decisão.

Actividade:

Nesta Sessão, foi realizada uma síntese de todo o programa. Realizou-se um debate no qual cada um dos alunos se pronunciou acerca da aprendizagem que fez ao longo do programa, acerca de si mesmo e das várias dimensões que o constituem: interesses, aptidões, *hobbies*, capacidades, dificuldades, projectos de futuro, etc.

No final, foi proposto aos alunos novo preenchimento da *Checklist*, que funcionou como Avaliação do Programa (pós-teste).

Material:

Folha de Preenchimento da *Checklist*

Avaliação:

Os alunos consideraram positiva a sua participação no Programa. Aos que se revelaram indecisos, foram propostas novos atendimentos individuais até que se considerasse necessário.

CAPÍTULO 3 – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

3.1 – Análise dos resultados do Questionário: Precisão e correlações

A análise dos resultados tem como propósito a avaliação do programa de intervenção, e nesse sentido apoia-se essencialmente num questionário, elaborado para a intervenção, e que foi aplicado no início e no final do programa.

Nos procedimentos prévios efectuados, foi analisado o grau de consistência das questões que pretendiam avaliar o grau de confiança dos jovens face às tarefas e conteúdos para lidar com a decisão vocacional do 9º ano. Assim, os resultados revelaram que o conjunto dos 22 itens que constituem a escala evidenciam um alto grau de consistência interna, apresentando coeficientes alfa de .93 e .95 na 1ª e 2ª aplicações respectivamente.

Com o propósito de analisar as relações entre os conteúdos, e de certo modo validar a opção de usar o questionário de modo unidimensional mas não redundante, examinam-se as correlações entre os 22 itens. Nesse sentido, o Quadro 2 inclui as intercorrelações dos resultados da primeira aplicação, tomando-se como critério o coeficiente $|\geq .40|$, com base na dimensão da amostra.

O item 1 “**Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos**” tem correlações superiores a $|\geq .40|$ com os itens 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso, 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões, 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos, 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais, 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação, 19. Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais, 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais, 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões.

O item 2 “**Conversar com os meus pais sobre o meu futuro**” revela coeficientes superiores a $|\geq .40|$ com os itens 5 e 7, cujos conteúdos são respectivamente Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos e Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais.

Quadro 2 - INTERCORRELAÇÕES DOS RESULTADOS DOS ITENS - 1ª aplicação

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 | 22 |
|----|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|
| 1 | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 2 | ,147 | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 3 | ,461** | ,163 | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 4 | ,478** | ,171 | ,574** | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 5 | ,567** | ,416** | ,501** | ,453** | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 6 | ,350* | ,329* | ,184 | ,232 | ,311* | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 7 | ,457** | ,453** | ,351* | ,319* | ,457** | ,628** | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | | |
| 8 | ,335* | ,227 | ,460** | ,408** | ,391** | ,156 | ,232 | 1,000 | | | | | | | | | | | | | | |
| 9 | ,332* | ,113 | ,470** | ,303* | ,340* | ,123 | ,241 | ,575** | 1,000 | | | | | | | | | | | | | |
| 10 | ,336* | ,228 | ,277* | ,310* | ,353** | ,248 | ,440** | ,288* | ,506** | 1,000 | | | | | | | | | | | | |
| 11 | ,276* | ,120 | ,329* | ,393** | ,282* | ,019 | ,319* | ,341* | ,459** | ,633** | 1,000 | | | | | | | | | | | |
| 12 | ,344* | ,354** | ,309* | ,255 | ,392** | ,458** | ,559** | ,354** | ,139 | ,236 | ,260 | 1,000 | | | | | | | | | | |
| 13 | ,600** | ,286* | ,364** | ,298* | ,541** | ,259 | ,412** | ,424** | ,538** | ,536** | ,511** | ,413** | 1,000 | | | | | | | | | |
| 14 | ,334* | ,273* | ,506** | ,369** | ,522** | ,130 | ,503** | ,450** | ,412** | ,526** | ,616** | ,434** | ,518** | 1,000 | | | | | | | | |
| 15 | ,399** | ,240 | ,465** | ,451** | ,431** | ,197 | ,405** | ,413** | ,374** | ,452** | ,578** | ,419** | ,496** | ,753** | 1,000 | | | | | | | |
| 16 | ,202 | ,259 | ,361** | ,230 | ,472** | ,208 | ,445** | ,483** | ,473** | ,467** | ,427** | ,467** | ,435** | ,599** | ,516** | 1,000 | | | | | | |
| 17 | ,391** | ,190 | ,216 | ,190 | ,318* | ,307* | ,425** | ,157 | ,371** | ,603** | ,529** | ,322* | ,380** | ,478** | ,502** | ,471** | 1,000 | | | | | |
| 18 | ,331* | ,304* | ,337* | ,100 | ,347* | ,144 | ,346* | ,197 | ,176 | ,172 | ,159 | ,376** | ,198 | ,323* | ,510** | ,346* | ,449** | 1,000 | | | | |
| 19 | ,529** | ,137 | ,299* | ,312* | ,315* | ,201 | ,257 | ,394** | ,455** | ,288* | ,389** | ,575** | ,502** | ,390** | ,510** | ,321* | ,554** | ,390** | 1,000 | | | |
| 20 | ,515** | ,253 | ,474** | ,390** | ,400** | ,258 | ,437** | ,417** | ,516** | ,583** | ,489** | ,335* | ,546** | ,570** | ,567** | ,500** | ,705** | ,353** | ,604** | 1,000 | | |
| 21 | ,372** | ,215 | ,358** | ,438** | ,430** | ,119 | ,311* | ,404** | ,238 | ,229 | ,272* | ,547** | ,418** | ,448** | ,521** | ,429** | ,197 | ,421** | ,582** | ,348* | 1,000 | |
| 22 | ,498** | ,229 | ,560** | ,262 | ,500** | ,206 | ,429** | ,593** | ,520** | ,393** | ,372** | ,371** | ,527** | ,460** | ,511** | ,557** | ,386** | ,493** | ,388** | ,550** | ,383** | 1,000 |

Notas: * p<0.05 ** p<=0.01; Itens: 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos; 2. Conversar com os meus pais sobre o meu futuro; 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso; 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões; 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos; 6. Identificar em que medida a pressão dos colegas pode influenciar as minhas escolhas; 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais; 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9º ano; 9. Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação; 10. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais; 11. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com características actuais do mercado de trabalho; 12. Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais; 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação; 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões?; 16. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo; 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego; 18. Identificar as principais saídas profissionais na região onde residio; 19. Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais; 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais; 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais; 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões.

O item 3. “Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso” regista coeficientes com o item 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos, bem como com os seguintes: 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões, 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos, 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9ª ano. 9. Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação, 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses, 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões, 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais, e 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões.

Em relação ao item 4. **“Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões”** regista associações com os itens 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos, 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso, 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos, 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9ª ano, 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões, 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais.

O item 5. **“Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos”** apresenta coeficientes já identificados com os itens 1, 2, 3 e 4 e ainda evidencia associações com os itens 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação, 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses, 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões, 16. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo, 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais, 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais e 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões.

O item 6. **“Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões”**, revela correlações com os itens 7. e 12. que são respectivamente Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais e Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais.

No que respeita ao item 7 **“Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais”**, este apresenta coeficientes já identificados com o item 1., 2., 5., 6., e ainda com o itens 10. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais, 12., 14., 15., 16., 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego, 20. e 22.

O item 8 **“Identificar as diferentes alternativas após o 9ª ano”**, correlaciona-se como já vimos com os itens 3. e 4., e ainda com o item 9., 13., 14., 15., 16., 20., 21., e 22.

O item 9. **“Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação”**, revela coeficientes já identificados com os itens 3. e 8. E ainda com os itens 10., 11. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as características actuais do mercado de trabalho, 13., 14., 16., 19., 20., e 22.

Relativamente ao item 10. **“Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais”**, este correlaciona-se acima do coeficiente $|.40|$, com os itens 7., 9., 11., 13., 14., 15., 16., 17., e 20.

O item 11. **“Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as características actuais do mercado de trabalho”**, apresenta coeficientes com os itens 9., 10., 13., 14., 15., 16., 17., e 20.

O item 12. **“Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais”**, regista coeficientes já identificados com os itens 6. e 7. e ainda com os itens 13., 14., 15., 16., 19., e 21.

Em relação ao item 13. **“Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação”**, este encontra-se correlacionado como já vimos com os itens 1., 5., 8., 9., 10., 11., 12., e ainda com os itens 14., 15., 16., 19., e 21.

O item 14. **“Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses”**, regista correlação com os itens 3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 15., 16., 17., 20., 21. e 22.

O item 15. **“Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões”**, correlaciona-se com os itens 3., 4., 5., 7., 8., 10., 11., 12., 13., 14., 16., 17., 18., 19., 20., 21., e 22.

O item 16. **“Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo”** regista associações com os itens 5., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 17., 20., 21., e 22.

No que respeita ao item 17. **“Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego”**, este encontra-se correlacionado com os itens 7., 10., 11., 14., 15., 16., 18., 19., e 20.

O item 18. **“Identificar as principais saídas profissionais na região onde resido”**, apresenta coeficientes superiores a $|.40|$ com os itens 15., 17., 19., e 20.

Para além das relações já identificadas com os itens 1., 9., 12., 13., 15. e 17., o item 19. **“Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais”**, regista ainda associação com os itens 21. e 22.

O item 20. **“Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais”**, evidencia relação com os itens 1., 3., 5., 7., 8., 9., 10., 11., 13., 14., 15., 16., 17., 19., e 22.

O item 21. **“Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais”**, regista correlação com os itens 4., 5., 8., 12., 13., 14., 15., 16., 18. e 19.

Por último, como já foi identificado, o item 22. **“Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões”**, revela coeficientes superiores a $|.40|$ com os itens 1., 3., 5., 7., 8., 9., 13., 14., 15., 16., 18., e 20.

3.2 – Análise das Distribuições e Comparação Pré e Pós-Teste

O Quadro 3 apresenta os resultados médios e os desvios-padrão dos itens aplicados na primeira e na última sessão do programa, isto é, 1ª e 2ª aplicação, e no Quadro 4 é apresentada a razão crítica da diferença entre as médias e os coeficientes de correlação, face aos resultados médios do princípio e do final do programa.

Nos 22 itens, em 18 emergem diferenças estatisticamente significativas entre as médias (Quadro 4). Estes índices demonstram que a intervenção conduziu a mudanças no domínio do desenvolvimento pessoal, em áreas do auto-conhecimento, de planeamento pessoal, de informação sobre as alternativas de formação e as opções profissionais, e ainda propiciou uma melhor de relação com a família.

Contudo, os itens cujas diferenças não apresentam significado estatístico (item 6. Identificar em que medida a pressão dos colegas pode influenciar as minhas escolhas; item 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses; item 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego; e item 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais) sugerem que a intervenção poderá/ deverá aprofundar no futuro estas dimensões da informação (Quadro 4). Para estes resultados, pode ter contribuído a ausência de muitos dos estudantes na sessão realizada pela psicóloga do IEFP.

| Quadro 3. Médias e Desvios-padrão, a primeira (1ª) e última sessões (2ª) | | | |
|---|----|-------|---------------|
| Itens | | Média | Desvio-padrão |
| | | | |
| 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos | 1ª | 3,15 | ,807 |
| | 2ª | 3,57 | ,773 |
| 2. Conversar com os meus pais sobre o meu futuro profissional | 1ª | 3,68 | 1,200 |
| | 2ª | 3,98 | 1,093 |
| 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso | 1ª | 3,11 | ,849 |
| | 2ª | 3,57 | ,834 |
| 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões | 1ª | 3,13 | ,687 |
| | 2ª | 3,61 | ,856 |
| 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos pessoais | 1ª | 3,32 | ,755 |
| | 2ª | 3,81 | ,947 |
| 6. Identificar em que medida a pressão dos colegas pode influenciar as minhas escolhas | 1ª | 3,19 | 1,076 |
| | 2ª | 3,47 | ,905 |
| 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais | 1ª | 3,49 | ,804 |
| | 2ª | 3,89 | ,814 |
| 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9º ano | 1ª | 3,15 | ,932 |
| | 2ª | 3,98 | ,872 |
| 9. Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação | 1ª | 3,11 | ,840 |
| | 2ª | 3,62 | ,709 |
| 10. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais | 1ª | 3,28 | ,713 |
| | 2ª | 3,62 | ,848 |
| 11. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com características actuais do mercado de trabalho | 1ª | 3,11 | ,961 |
| | 2ª | 3,49 | ,804 |
| 12. Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais | 1ª | 3,70 | ,998 |
| | 2ª | 4,00 | ,956 |
| 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação | 1ª | 3,11 | ,840 |
| | 2ª | 3,72 | ,826 |
| 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses | 1ª | 3,72 | 1,077 |
| | 2ª | 3,96 | ,833 |
| 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas capacidades | 1ª | 3,36 | 1,031 |
| | 2ª | 3,91 | ,855 |
| 16. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo | 1ª | 3,26 | ,828 |
| | 2ª | 3,67 | ,896 |
| 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego | 1ª | 3,47 | ,929 |
| | 2ª | 3,57 | ,715 |
| 18. Identificar as principais saídas profissionais na região onde resido | 1ª | 2,98 | 1,011 |
| | 2ª | 3,43 | ,927 |
| 19. Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais | 1ª | 3,17 | ,816 |
| | 2ª | 3,51 | ,804 |
| 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais | 1ª | 3,40 | ,948 |
| | 2ª | 3,72 | ,772 |
| 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais | 1ª | 3,30 | 1,041 |
| | 2ª | 3,55 | ,775 |
| 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões | 1ª | 3,00 | ,808 |
| | 2ª | 3,57 | ,827 |
| Total | 1ª | 72,39 | 12,40 |
| | 2ª | 80,50 | 13,01 |

| Quadro 4. Razão crítica da diferença entre as médias e coeficientes de correlação, em amostras emparelhadas | <i>t</i> | <i>r</i> |
|---|----------|----------|
| 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos | -3,15** | ,31* |
| 2. Conversar com os meus pais sobre o meu futuro | -2,97* | ,82*** |
| 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso | -2,97* | ,19 |
| 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes | -3,76*** | ,39** |
| 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos | -4,04*** | ,54*** |
| 6. Identificar em que medida a pressão dos colegas pode influenciar as minhas escolhas | | ,31* |
| 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais | -3,26** | ,45** |
| 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9 ^a ano | -6,05*** | ,46** |
| 9. Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação | -3,97*** | ,36* |
| 10. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais | -2,86** | ,47*** |
| 11. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com características actuais do mercado de trabalho | -2,65* | ,38* |
| 12. Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais | -2,31* | ,59*** |
| 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação | -4,27*** | ,29* |
| 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses | | ,47** |
| 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas aptidões | -3,81*** | ,46** |
| 16. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo | -3,48** | ,57*** |
| 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego | | ,47** |
| 18. Identificar as principais saídas profissionais na região onde resido | -2,89** | ,41** |
| 19. Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais | -2,55* | ,36* |
| 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais | -2,28* | ,39** |
| 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais | | ,33* |
| 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões | -4,48*** | ,42** |
| TotalxTotal | -5,84*** | ,74*** |

3.3 – Cruzamento das variáveis Participação dos Pais e Encarregados de Educação e Assiduidade dos alunos

Foi elaborado o cruzamento das variáveis “Participação dos pais e encarregados de educação” e “assiduidade dos alunos” face às sessões do programa, cujo resultado se apresenta no Quadro 5.

Quadro 5 – Cruzamento das variáveis Participação dos Pais na Reunião e Assiduidade

| | | Presença na reunião de Pais | | |
|-----------------------------------|-----|-----------------------------|--------|--------|
| | | Sim | Não | Total |
| Assiduidade (80% das sessões) | Sim | 20 | 27 | 47 |
| | | 95,2% | 84,4% | 88,7% |
| | Não | 1 | 5 | 6 |
| | | 4,8% | 15,6% | 11,3% |
| Total | 21 | 32 | 53 | |
| | | 100,0% | 100,0% | 100,0% |

Os resultados demonstram que dos 21 pais e encarregados de educação que participaram na sessão, 20 dos filhos tiveram um elevado índice de assiduidade ao programa (mais do 80%). Apesar de a associação entre as duas variáveis não possuir significado estatístico ($X^2_{(2)} = 1,49$), sublinha-se a respectiva relação, pois em Portugal existe pouco hábito dos pais participarem na vida escolar dos seus filhos, e assim a relação não é aleatória do ponto de vista do padrão dos costumes.

3.4 – Resultados do Inventário de Interesses SDS e Matrícula

O teste de Interesses aplicado nas sessões referentes à Avaliação Psicológica foi o “SDS – *Inventário de Auto-Exploração dos Interesses*” de J. Holland e A. Powell. O referido teste é baseado na teoria de Holland que agrupa os interesses a partir dos seis tipos de personalidades vocacionais RIASEC: R: Realista; I: Intelectual/Investigativo; A: Artístico; S: Social; E: Empreendedor; e C: Convencional (Leitão & Miguel, 2004). Os resultados individuais são apresentados num código de três letras que correspondem aos três tipos de interesses com resultados sequencialmente mais elevados.

Neste sentido, foi realizado uma avaliação entre os resultados obtidos pelos alunos no código do teste de interesses e, a matrícula que realizaram após a conclusão

do programa, a qual é apresentada em anexo (Anexo 6). Apenas estão registados os alunos que participaram nas sessões de Avaliação Psicológica, não contando por isso com três dos alunos que compõem a amostra, uma vez que não compareceram às referidas sessões.

É possível verificar que na generalidade dos casos, as escolhas de prosseguimento de estudos são congruentes com os resultados do inventário de Interesses. Por outro lado, na maioria dos alunos há consistência dos resultados dos interesses, ou seja, os seus interesses mais elevados expressam tipos adjacentes da taxonomia RIASEC, o que é indicador de maturidade e de identidade diferenciada.

CAPÍTULO 4 – SÍNTESE E CONCLUSÃO

A presente investigação tem como propósito organizar a construção, a implementação e a avaliação de um Programa de Planeamento da Carreira, para uma amostra de alunos do 9º ano de escolaridade. A maioria dos alunos do 9º ano vive uma fase de transição, na qual o início da adolescência coexiste com a primeira grande escolha de cariz vocacional. Esta decisão exige um conjunto de competências vocacionais que são desenvolvidas num quadro global de organização pessoal.

Na fundamentação teórica do programa, apresentada no capítulo 1, a abordagem de Lent, Brown & Hackett (1994) sobre o desenvolvimento da carreira foca o desenvolvimento dos interesses, a escolha de carreira e o desempenho. Em qualquer dos três modelos destacam-se os mecanismos auto-regulatórios do comportamento, e as dimensões de auto-eficácia, de expectativas de resultados e os objectivos pessoais que constituem uma influência directa ou indirecta para o desenvolvimento vocacional. De acordo com Teixeira (2007), o conceito de auto-eficácia preconiza o papel activo do indivíduo, realçando as suas capacidades reflexivas e auto-regulatórias e embutido num determinado contexto, onde decorrem as experiências e o desenvolvimento individual - o qual inclui comportamentos de escolha.

A revisão de literatura também incide sobre o tema dos programas, salientando-se que a avaliação das intervenções é parte integrante do processo de construção de um programa pelo que os resultados obtidos fornecem dados importantes sobre os aspectos positivos/limitativos do programa, permitindo assim a sua reformulação e aperfeiçoamento.

A intervenção vocacional aqui apresentada considera o aconselhamento vocacional em grupo. Contudo, esta estratégia não excluiu o atendimento individual sempre que se considerar necessário, nomeadamente em casos em que os alunos se mostram mais indecisos e procuram apoio individualizado. Em relação à avaliação, esta é realizada através de questionário construído para o efeito, cuja aplicação se deu aplicado no início e no final do programa, de acordo com a técnica teste-reteste.

No geral, os resultados revelam a eficácia do programa, cumprindo os objectivos a que se propôs. Na maioria dos conteúdos representados, os jovens consideram-se mais confiantes do que antes do processo.

As categorias nas quais não se verificaram diferenças estatisticamente significativas prendem-se com (1) a influência dos colegas nas escolhas, (2) a identificação das profissões de acordo com os interesses, (3) a relação entre as actividades de tempos livres e os objectivos pessoais e (4) a identificação das oportunidades profissionais com maior empregabilidade. No que respeita às três primeiras categorias, no programa não foram concebidas actividades específicas para cada um destes temas, pelo que seria importante de futuro a inclusão de actividades para explorar também a influência destes factores na carreira.

No que respeita às categorias sobre as profissões e o mundo do trabalho, seria importante que as intervenções incluíssem um maior número de actividades e de estratégias facilitadoras de uma mais ampla exploração das profissões. Na presente investigação, as actividades centraram-se mais na divulgação da oferta formativa e não tanto nas características das profissões. A reflexão sobre os conceitos de trabalho e de empregabilidade deverão merecer também um maior destaque nas intervenções. Exemplos de estratégias que poderão ser implementadas de futuro passam pela escolha de meios mais activos, como o contacto directo com profissionais, com vista ao conhecimento mais aprofundado das profissões e dos ambientes de trabalho.

Relativamente à quarta dimensão (oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego), os resultados obtidos podem estar relacionados com o facto de apenas 35 alunos (66% dos inscritos) terem comparecido à sessão realizada pela psicóloga do IIEFP. Tais resultados poderão também reflectir a actual incerteza relacionada com os fenómenos do desemprego e mudanças constantes no cenário académico e laboral, o que pode dificultar a identificação de carreiras mais promissoras ou percursos que garantam possibilidades de emprego. As alterações constantes do mercado de trabalho fazem com que a actividade profissional deixe de ser entendida numa perspectiva de estabilidade, de certeza e de continuidade, dando lugar ao aleatório e à rotatividade (Martins, 2001). Também por este motivo, se reveste de particular interesse o planeamento da carreira; os jovens deverão elaborar projectos flexíveis e que possam ser alterados ao longo da vida, focando sobretudo competências para lidar com os factores que geram incerteza.

Em relação aos resultados obtidos no Inventário de Interesses SDS e a matrícula, feita posteriormente, os resultados parecem revelar a tendência das escolhas serem congruentes com os resultados do SDS. Os alunos com matrícula no Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia revelam, em geral, resultados mais elevados no tipo de interesse Investigativo. Os alunos inscritos nos Cursos Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades e Científico-Humanístico de Artes Visuais revelam interesses Artístico mais elevados. Os alunos que optaram pelos Cursos Profissionais, de carácter mais técnico, tendem a revelar interesses mais elevados no tipo Realista.

Na presente investigação, a adesão dos pais ao programa contou apenas com 37% do total dos convocados, apesar da importância atribuída ao envolvimento dos pais no processo de desenvolvimento vocacional dos filhos (Pinto & Soares, 2001). Contudo, a fraca participação dos pais pode estar associada a questões de horário de trabalho e/ou de residência. Muitos dos pais trabalham por turnos e muitas das famílias residem em freguesias fora do Concelho em que se situa a escola. Ainda assim, os encarregados de educação que estiveram presentes mostraram muito interesse nas questões de carreira dos seus educandos e foi notório o envolvimento no processo. De forma a garantir maior participação da família, os programas futuros deverão propor mais actividades que os incluam directamente, e, sempre que necessário arranjar formas mais flexíveis e individualizadas de atendimento.

A comunidade educativa também deverá ser abrangida pelos programas. No presente, apenas se contou com a colaboração dos directores de turma, que em muito contribuíram para a funcionalidade do programa. No futuro, actividades como semanas temáticas relacionadas com as profissões, actividades integradas no Projecto Curricular de Turma ou a desenvolver nas áreas curriculares não disciplinares como é o caso da Área de Projecto, poderão ser mais um cenário de exploração vocacional. Apesar de podermos considerar os programas de intervenção como uma mais-valia no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, por vezes a sua implementação encontra impedimentos de diversa natureza, como sejam a disponibilidade de meios logísticos, a dificuldade de integração nas actividades da turma ou a conciliação de horários. Tais factores impedem, por vezes, que os programas se apliquem nas condições inicialmente previstas, pelo que os técnicos e professores deverão unir esforços na implementação das actividades que possibilitem reflexão pessoal e exploração vocacional.

A utilização de recursos da comunidade envolvente, como o caso do IEFP, entidades ligadas ao trabalho, ao emprego, à formação e à saúde, será uma estratégia a incentivar, pois, para além de conhecimentos e informações, possibilita a aproximação da escola à comunidade social assim como permite dar conhecimento do que se passa na escola à comunidade local.

Seria igualmente interessante que em futuras investigações, o programa fosse replicado a alunos em outras fases do sistema de ensino, como por exemplo no 12.º ano de escolaridade. A mudança para o ensino superior ou para o mercado de trabalho afigura-se como outra fase de transição importante na vida de um jovem, na qual é importante avaliar e consolidar as escolhas realizadas anteriormente. Da mesma forma, seria interessante a realização do Programa com alunos que não estejam incluídos em turmas do Ensino Regular, como é o caso das turmas de percursos alternativos ou de Cursos de Educação Formação (CEF's), e também em diferentes contextos sociais.

Por último, a investigação tende a corroborar a adequabilidade dos modelos sócio-cognitivos para a intervenção vocacional. As actividades desenvolvidas neste programa tiveram em conta o contexto sociocultural e pessoal dos alunos, de forma a valorizar as suas capacidades auto-reflexivas, para lidar com as experiências e os factores que forjam a realidade, nas oportunidades dos projectos de carreira e de vida.

BIBLIOGRAFIA

Almeida, L. S. & Lemos, G. (2006). *Bateria de Provas de Raciocínio – Manual Técnico*. Braga: Universidade do Minho, CIPSI-Edições.

Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: a Social Cognitive Theory*. Englewoods Cliffs, NY: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1989). Human Agency in Social Cognitive Theory. *American Psychologist*, 44.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1).

Branconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi.

Brown, D. & Brooks, L. (1996). Introduction to Theories of Career Development and Choice – Origins, Evolution, and Current Efforts. In Brown, D., Brooks, L. & Associates. *Career Choice and Development* (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

Bzuneck, J. A. (2009). As crenças de Auto-eficácia e o seu papel na Motivação do aluno. In Boruchovitch, E. & Bzuneck, J.A. (Org.) *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea* (4^aEd.). Petrópolis: Editora Vozes.

Carmo, A. (2002). *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. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Cortes, M.J. (2007). *Estudos de Avaliação do Processo de Intervenção do Programa “Futuro Bué”*. Dissertação de Mestrado. Évora: Universidade de Évora.

- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa. Climepsi Editores.
- Fernandes, P. (coord.) (2006). *Estudo sobre a Intervenção no Contexto Escolar dos Serviços de Psicologia e Orientação – Relatório Final*. Lisboa: CIDEC – Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos.
- Fernández-Ballesteros. R. (1992). *Introducción a la Evaluación Psicológica II*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Ballesteros. R. (2001). *Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis
- 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.
- Guichard, J., & Huteau M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Dunod: Instituto Piaget.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling through the life span. Systematic approaches* (5th ed.). New York: Harper Collins
- Imaginário, L. (1990). Os Jovens e o Trabalho: Desenvolvimento Vocacional dos Jovens. In Campos. B. P. *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens: Volume II*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais, Guia Prático para a mudança positiva*. Porto: Asa Editores.
- Jenschke, B. (2002). Educação Profissional em Escolas em uma perspectiva internacional. In Lenvenfus, R. S. e Soares, D. H. P. & Cols. *Orientação Vocacional Ocupacional: Novos Achados Teóricos, Técnicos e Instrumentais para a Clínica, a Escola e a Empresa*. Porto Alegre: Artmed.

Leitão, L. M. e Miguel, J. P. (2004). Avaliação dos Interesses. In Leitão, L. M. (coord.). *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Coimbra: Quarteto.

Lent, R. W., & Hackett, G. (1994a). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career Development: Pantheoretical Prospects. in *Convergence in Career Development Theories: Implications for Science and Practice*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologist Press.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994b). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interests, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45 (1).

Lent, R. & Brown, S. D. (1996). Social Cognitive Approach to Career Development: An Overview. *The Career Development Quarterly*, 44.

Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In Brown, D., Brooks, L. & Associates. *Career Choice and Development* (3rd Ed.) San Francisco: Jossey-Bass.

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

Martins, J. C. (2001). *Emprego, Mercado e Pessoas*. Coimbra: Quarteto.

Oliva, A. (2004a). Desenvolvimento da personalidade durante a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. & colaboradores. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Volume 1 – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

Oliva, A. (2004b). Desenvolvimento social durante a adolescência. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. & colaboradores. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Volume 1 – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*.

Retirado Outubro, 03, 2009, <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>

Palácios, J., & Oliva, A. (2004). Adolescência e seu significado evolutivo. In Coll, C., Marchesi, A., Palácios, J. & colaboradores. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Volume 1 – Psicologia Evolutiva*. Porto Alegre: Artmed.

Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001), Influência Parental na carreira: evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26.

Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2004), Envolver os pais nas práticas de Orientação Vocacional. In Taveira, M. C. (Coord.) *Desenvolvimento Vocacional ao longo da Vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Pinto, H. R. (2002). *Construir o futuro - manual técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.

Prideaux, L., Patton, W. & Creed, P. (2002). Development of a Theoretically Derived School Career Program: An Australian Endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2: 115-130.

Ribeiro, C. (2004). Apoio à transição numa fase de transição. In Taveira, M. C. (Coord.) *Desenvolvimento Vocacional ao longo da Vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Rodriguez, M. L. (coord.) (1995). *Educación para a carrera y diseño curricular. Teoria y práctica de programas de educación para el trabajo*. Barcelona: Universitat de Barcelona Publicacions.

Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications

Solé, I. (2001). *Orientação Educacional e Intervenção Psicopedagógica*. Porto Alegre: Artmed.

Sprinthall, N. A. & Collins, W. A. (2003). *Psicologia do Adolescente - Uma abordagem desenvolvimentista* (3ªEd.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taveira, M. C. (2005). Comportamento e Desenvolvimento Vocacional na Adolescência. In Taveira, M. C. (coord.), *Psicologia Escolar, Uma Proposta Científico-Pedagógica*. Coimbra: Quarteto.

Teixeira, M. O. e Carmo, A. (2004). O papel da auto-eficácia, das expectativas de resultados, dos interesses e do desempenho escolar nas escolhas de carreira. In Taveira, M. C. (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao longo da Vida – fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação dos interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44.

Teixeira, M. O. (2008), A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da Orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2).

Ureta, C. V. M. (1998). *Orientación y Intervención psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Granada: Algibe.

ANEXOS

**Programa de Planeamento da Carreira
9^a ano**

Instruções

Este questionário foi elaborado para que os estudantes possam identificar os aspectos mais relevantes para planearem a sua carreira e tomarem as suas decisões no final do ano lectivo. Por favor, avalia o grau em que és capaz, neste momento, de fazer cada uma das tarefas que se seguem, fazendo uma cruz (X) no quadrado que corresponde ao número apropriado. Não há respostas certas ou erradas, com as tuas respostas deves aprender mais sobre ti próprio(a). Todos estes aspectos irão ser tratados ao longo do programa.

Utiliza os números abaixo para indicar o grau de confiança que sentes em cada uma das tarefas descritas

(1) Nada confiante (2) Não muito confiante (3) Confiante (4) Bastante confiante (5) Muito confiante

Nome _____ Idade _____ Sexo _____

Ano/ Turma _____

Utiliza os números abaixo para indicar o grau de confiança que sentes em cada uma das tarefas:

(1) Nada confiante (2) Não muito confiante (3) Confiante (4) Bastante confiante (5) Muito confiante

| | Nada (1) | Não Muito (2) | Confiante (3) | Bastant e (4) | Muito (5) |
|---|---------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|
| 1. Identificar os meus pontos fortes e os meus pontos fracos | | | | | |
| 2. Conversar com os meus pais sobre o meu futuro profissional | | | | | |
| 3. Identificar as diferentes profissões que posso desempenhar no futuro com sucesso | | | | | |
| 4. Identificar as tarefas que as pessoas fazem nas diferentes profissões | | | | | |
| 5. Relacionar o meu rendimento escolar com os meus objectivos pessoais | | | | | |
| 6. Identificar em que medida a pressão dos colegas pode influenciar as minhas escolhas | | | | | |
| 7. Relacionar as diferentes actividades escolares com os meus objectivos profissionais | | | | | |
| 8. Identificar as diferentes alternativas após o 9º ano | | | | | |
| 9. Identificar as exigências de cada uma das alternativas de formação | | | | | |
| 10. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com as minhas características pessoais | | | | | |
| 11. Avaliar as diferentes alternativas de formação de acordo com características actuais do mercado de trabalho | | | | | |
| 12. Conversar com os meus colegas da escola sobre os meus objectivos pessoais e profissionais | | | | | |
| 13. Relacionar o meu trabalho escolar com as diferentes alternativas de formação | | | | | |
| 14. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus interesses | | | | | |
| 15. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando as minhas capacidades | | | | | |
| 16. Identificar as diferentes profissões que posso seguir considerando os meus hábitos de estudo | | | | | |
| 17. Identificar as oportunidades profissionais com maior probabilidade de emprego | | | | | |
| 18. Identificar as principais saídas profissionais na região onde resido | | | | | |
| 19. Relacionar as minhas experiências de vida com as minhas escolhas profissionais | | | | | |
| 20. Relacionar os meus projectos de vida com os meus objectivos profissionais | | | | | |
| 21. Relacionar as minhas actividades de tempos livres com os meus objectivos profissionais | | | | | |
| 22. Identificar quais os aspectos a que devo atender para tomar decisões. | | | | | |

Anexo 2 – Folha de Autorização para os Pais e Encarregados de Educação

Ex.mo (a) Sr. (a) Encarregado(a) de Educação:

A Escola Básica 2/3 /SEC Dr. Hernâni Cidade de Redondo, tem até ao final do ano lectivo ao dispor dos alunos do 9º, um Programa de Orientação Vocacional e Profissional, a cargo da psicóloga do Agrupamento.

O Programa tem como principais objectivos, o acompanhamento, apoio e orientação dos estudantes na construção do seu percurso profissional, assim como o fornecimento de informações acerca de saída profissionais, prosseguimento de estudos, ou percursos de formação alternativos.

Será realizado em sessões de grupo com a duração de 45 minutos por semana, e também em sessões individuais quando assim se justificar. Todas as sessões serão realizadas fora do horário das aulas. Este Programa é gratuito e não é obrigatório, contando apenas com os alunos que estejam interessados em inscrever-se, e que estejam devidamente autorizados pelo(a) Encarregado(a) de Educação.

Para tal, venho por este meio pedir-lhe que devolva o destacável devidamente preenchido, assinalando se autoriza ou não, o seu educando a frequentar as sessões.

Para qualquer esclarecimento, encontro-me disponível todas as 3^{as} e 4^{as}-feiras.

Com os melhores cumprimentos

A psicóloga

(Inês Calado)

✂-----
Eu, _____, Encarregado(a) de Educação
de _____, da turma _____, n.º _____, autorizo , não autorizo
o meu educando a frequentar as sessões do Programa de Orientação Vocacional e Profissional.

(Assinatura)

Quem sou eu?

Nome: _____, ano: _____, turma _____,

Idade: _____ Data de nascimento: _____

Estudos e Profissão do Pai: _____

Estudos e Profissão da Mãe: _____

1. No conjunto dos 7º, 8º e 9º anos, as três disciplinas que obtive notas melhores foram:

1. _____ (as melhores notas)

2. _____

3. _____

2. No conjunto dos 7º, 8º e 9º anos, as três disciplinas que obtive notas mais baixas foram:

1. _____ (as notas mais baixas)

2. _____

3. _____

3. Independentemente das notas que tenho obtido, as três disciplinas que gosto mais são:

1. _____

2. _____

3. _____

4. (Só para quem já reprovou) Reprovei no(s)_____ano(s) de escolaridade.
Para mim, as razões da(s) minha(s) retenção(ões) foram:

5. As 3 coisas que gosto mais de fazer nos tempos livres são:

1. _____

2. _____

3. _____

6. As 3 profissões que gostaria mais de ter quando trabalhar são:

1. _____

2. _____

3. _____

7. As 3 coisas que gostaria mais de fazer na vida nos próximos vinte anos
são:

1. _____

2. _____

3. _____

8.

☼ Sempre gostei de _____

☼ Sinto-me bem quando _____

☼ Se eu estudasse _____

☼ Por vezes penso que seria melhor se eu _____

- ☼ Consigo imaginar-me, no futuro, a fazer _____
- ☼ Não consigo imaginar-me a _____
- ☼ Na escola sempre _____
- ☼ Quando era criança, queria: _____
- ☼ Os meus professores pensam que eu _____
- ☼ No mundo em que vivo é melhor _____ do que _____
- ☼ Prefiro _____ a _____
- ☼ Comecei a pensar no futuro _____
- ☼ Quando penso na Universidade _____
- ☼ A minha família _____
- ☼ Para mim, ter que escolher é _____
- ☼ Eu admiro _____ porque _____
- ☼ Os meus colegas pensam que eu _____
- ☼ Se eu fosse _____ podia _____
- ☼ No que se refere ao mundo do trabalho _____
- ☼ A coisa mais importante na vida é _____
- ☼ Tenho mais jeito para _____ do que para _____
- ☼ Acho que ficaria contente se _____

9. Em relação às escolhas que vou ter que fazer no final do 9º ano (marcar com um X):

1. Já sei qual vai ser a minha escolha para o próximo ano____

2. Penso que já sei qual vai ser a minha escolha, mas ainda tenho algumas dúvidas____

3. Não faço a mínima ideia____

10. Preciso de ter mais informação sobre:_____

11. Depois de pensar um pouco sobre mim, **neste momento** penso em (marcar com um X):

1. Deixar a escola depois de passar o 9º ano____

2. Deixar a escola depois de passar o 12º ano____

3. Ir para a Universidade____

Programa de Planeamento da Carreira

Resultados das Provas de Avaliação Psicológica

SDS – Inventário de Auto-Exploração dos Interesses
BPR – Bateria de Provas de Raciocínio

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Os teus resultados baseiam-se nas respostas dadas aos testes realizados e são indicadores dos teus interesses e as tuas aptidões actuais.

Os resultados representam indicadores para a pessoa pensar sobre ela própria e o seu significado só é válido no conjunto dos dados pessoais, e particularmente das experiências, das aprendizagens anteriores e da importância dos objectivos a que se propõe.

Uma pessoa que tenha uma aptidão de nível baixo, significa mais esforço na aprendizagem das matérias que lhe estão relacionadas, e deve conhecer os seus pontos mais positivos para valorizá-los e desenvolvê-los.

INVENTÁRIO DE AUTO-EXPLORAÇÃO DOS INTERESSES – SDS

A estrutura dos interesses no Inventário SDS é expressa em seis tipos de interesses. Os resultados individuais correspondem aos três tipos de interesses com resultados sequencialmente mais elevados. O quadro abaixo sintetiza os os seus interesses, relacionados com o mundo escolar e profissional. Para uma maior compreensão, os tipos de interesses estão descritos nesta página.

Tipos de interesses predominantes, por ordem

| | | |
|--------------------|--|--|
| Preferências (SDS) | | |
|--------------------|--|--|

DESCRIÇÃO DOS TIPOS SDS

| TIPOS SDS | As pessoas com predomínio dos diferentes tipos tendem a manifestar | |
|----------------------|--|--|
| Realista | Preferência por profissões ou situações (e.g., electricista, mecânico) onde pode desenvolver actividades concretas, práticas, estruturadas, e cujos resultados são mensuráveis. Possui valores tradicionais. Percebe-se com competências técnicas e com habilidade para manusear máquinas. Tende a evitar actividades com exigências sociais e julga-se com pouco jeito para lidar com pessoas. | Conformismo, reserva, dogmatismo, persistência, inflexibilidade, sentido prático |
| Investigativo | Preferência por profissões ou situações (e.g., biólogo, médico) de investigação observacional, sistemática, simbólica e criativa nos campos da biologia, da física, da química e contextos culturais, no propósito de compreender e controlar os fenómenos. Procura problemas desafiantes. Valores de abertura a novas ideias e experiências. Tende a evitar actividades com exigências empreendedoras e julga-se com pouco jeito para situações de persuasão. | Análise, complexidade, crítica, curiosidade, independência, reserva, intelectualidade, precisão, introspecção, racionalidade |
| Artístico | Preferência por profissões ou situações (e.g., escritor, decorador) artísticas, cuja natureza seja ambígua, livre, não sistemática, e que inclua a manipulação de materiais físicos, verbais ou humanos para criar objectos ou produtos artísticos. Tende a evitar actividades com exigências convencionais e pode sentir-se frustrado com actividades organizacionais. | Desorganização, emoção, complicação, imaginação, impulso, introspecção, idealismo, independência, originalidade, intuição, sensibilidade |
| Social | Preferência por profissões ou situações (e.g., professor, assistente social), cuja natureza envolve o contacto com outros, a informar, a formar, a desenvolver, a cuidar. Valores de igualdade e fraternidade. Aspira a tornar-se um pai/mãe, professor ou terapeuta competente. Tende a evitar actividades com exigências realistas. | Cooperação, empatia, amizade, simpatia, generosidade, idealismo, paciência, persuasão, responsabilidade, sociabilidade, compreensão |
| Empreendedor | Preferência por profissões ou situações (e.g., gestor, vendedor), cuja natureza envolve o contacto com outros para atingir objectivos organizacionais ou ganhos materiais. Valores tradicionais. Aspira a tornar-se líder. Evita actividades de investigação. | Aventura, ambição, assertividade, energia, extroverção, optimismo, auto-confiança, sociabilidade |
| Convencional | Preferência por profissões ou situações (e.g., documentalista, bancário), cuja natureza envolve a manipulação de dados, de modo explícito, ordenado e sistemático. Valores organizacionais e materiais. Aspira a tornar-se um perito em finanças ou comércio. Evita actividades artísticas. | Cuidado, conformismo, dogmatismo, eficiência, inflexibilidade, obediência, organização, persistência, sentido prático |

BATERIA DE PROVAS DE RACIOCÍNIO – BPR

Aptidões indicam a maior ou menor facilidade para aprender diferentes matérias ou raciocinar com diferentes conteúdos, e dependem muito do treino e da aprendizagem.

A Bateria de Provas de Raciocínio é composta provas de avaliação da capacidade aplicada a tarefas de conteúdo diferenciado. Os resultados indicados são os obtidos nas provas que realizaste e comparados com os dos jovens do teu sexo e nível de escolaridade. Para uma maior compreensão, as aptidões estão descritos nesta página.

| Percentil Aptidões | Superior | Médio Superior | Médio | Médio Inferior | Fraco |
|--------------------|----------|----------------|-------|----------------|-------|
| RA | | | | | |
| RV | | | | | |
| RM | | | | | |
| RE | | | | | |
| RN | | | | | |
| Global | | | | | |

Raciocínio Abstracto (RA). Uma medida não-verbal, não numérica, da capacidade de raciocínio. Aptidão para compreender relações entre coisas (objectos, desenhos, diagramas ou esquemas) mais do que entre palavras e números. Útil no trabalho de oficina, de desenho e de laboratório e também em matemática, na programação de computadores, na eliminação de avarias eléctricas ou mecânicas, nas artes, etc.

Raciocínio Verbal (RV). Concilia o conhecimento de vocabulário e a capacidade de estabelecer relações entre elementos (raciocínio). Está particularmente presente e todas as disciplinas escolares e em todos os cursos superiores. A Aptidão Verbal é indispensável em actividades, quer escolares quer profissionais, onde se utiliza predominantemente a linguagem. Exemplos de áreas funcionais onde é exigida uma boa compreensão verbal: aprendizagem de línguas, secretariado, vendas, ensino, direito, magistratura, jornalismo, etc. e em todas aquelas em que há contacto com outras pessoas de quem se recebem ou a quem se prestam informações.

Raciocínio Mecânico (RM). Representa um conjunto de conhecimentos básicos de física e de mecânica que podem decorrer ou não das aprendizagens escolares. A prova requer uma boa capacidade de atenção e de percepção da informação contida no texto e na figura de cada exercício. Está muito associada aos cursos na área das ciências físicas, aos trabalhos manuais em oficinas, à reparação mecânica, trabalhos de engenharia, estudos técnicos e uma grande variedade de profissões nas fábricas.

Raciocínio Espacial (RE) –O desempenho nesta prova implica a capacidade para perceber formas e para representar mentalmente o movimento dessas formas no espaço. A prova traduz uma boa capacidade de reflexão, de concentração e, mesmo, de resistência à fadiga. Está presente nas tarefas das áreas técnicas, mecânicas, artísticas e outras que façam apelo à percepção de formas e elementos de figuras. É necessária aos arquitectos, engenheiros, técnicos de construção civil e a outros profissionais cujo trabalho exija a visualização de figuras no espaço, tais como para a aprendizagem de geometria, de desenho mecânico, de trabalhos manuais, de física, etc. É também essencial em actividades profissionais como: desenhador, electricista, mecânico, marceneiro, condutor, piloto, etc. actividades essas que exigem uma boa capacidade para focar e localizar, com rigor, objectos no espaço.

Raciocínio Numérico (RN) – Avalia a facilidade para lidar com números, efectuar cálculos e, sobretudo, inferir e aplicar relações entre números. Está presente em tarefas nas áreas da matemática, da química, da física, e da engenharia, e nas actividades dos técnicos de laboratório, economistas, estatísticos, bancários, contabilistas, despachantes, carpinteiros, e em todas as áreas em que o cálculo matemático surge como principal componente.

Global – medida da capacidade geral de raciocínio.

Anexo 6 – Resultados do Teste de Interesses e Matrícula.

| Alunos | Resultado teste de Interesses | Matrícula |
|--------|-------------------------------|---|
| 1 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 2 | SIA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 3 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 4 | IRA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 5 | SIA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 6 | ASR | RETIDO |
| 7 | SEA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 8 | AIS | RETIDO |
| 9 | ASI | Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais |
| 10 | RES | Curso Profissional de Mecatrónica Automóvel |
| 11 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 12 | ASR | RETIDO |
| 13 | AIS | Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades |
| 14 | RSA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 15 | AIS | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 16 | RES | RETIDO |
| 17 | ISC | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 18 | SIA | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 19 | ARI | RETIDO |
| 20 | IRS | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 21 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 22 | AES | Curso Profissional de Técnico de Gestão Equina |
| 23 | SAI | RETIDO |
| 24 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |

| | | |
|----|-----|---|
| 25 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 26 | SIE | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 27 | ISE | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 28 | EAR | RETIDO |
| 29 | AIE | Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades |
| 30 | SER | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 31 | ISA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 32 | ECS | RETIDO |
| 33 | SAI | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 34 | ERA | RETIDO |
| 35 | RSE | Curso Profissional de Técnico de Construção Civil |
| 36 | ASE | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 37 | SEA | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 38 | ESA | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 39 | SIC | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 40 | SIA | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 41 | CIA | RETIDO |
| 42 | SER | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 43 | SAE | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 44 | IAE | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 45 | SAR | RETIDO |
| 46 | SAC | Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologia |
| 47 | SAE | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 48 | SIA | Curso Profissional de Técnico de Turismo |
| 49 | ASI | RETIDO |
| 50 | SRI | Curso Profissional de Técnico de Energias Renováveis |

Nota: Apenas se contam 50 resultados, uma vez que três dos alunos não compareceram às sessões de Avaliação Psicológica.