



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

**O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento
Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e
Profissionais do Ensino Secundário**

Vitor Manuel Pacheco Gamboa

Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação

FARO

2011

Aos meus filhos,

Maria Beatriz e

João Pedro

AGRADECIMENTOS

Quero expressar a minha gratidão às pessoas e instituições que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, à Professora Doutora Maria Paula Paixão, minha orientadora científica, por toda a dedicação, interesse, encorajamento, rigor e suporte evidenciados, bem como pelos desafios que me foi colocando ao longo da realização deste trabalho.

Ao Professor Doutor Saúl Neves de Jesus, também meu orientador científico, pelo apoio fundamental que proporcionou nos momentos mais estruturantes desta tese. Manifesto ainda o meu inestimável apreço pela nossa amizade, a qual nasceu quando ambos éramos jovens “aprendizes” de Psicologia, em Coimbra.

À Professora Doutora Maria do Céu Taveira, pela cedência da CES e pela disponibilidade que sempre manifestou no esclarecimento das minhas dúvidas.

Ao Professor Doutor José Tomás da Silva, pela cedência dos instrumentos, pelas pertinentes sugestões e pelo apoio frequentemente demonstrado.

Ao Luís Faísca (PhD), pelas longas sessões de trabalho em torno de algumas das questões metodológicas e de análise de dados que este trabalho foi colocando. As nossas conversas constituíram, para mim, momentos de verdadeira aprendizagem.

Às escolas secundárias e profissionais e a todos os seus professores, alunos e representantes das estruturas de gestão e orientação educativa, pela imprescindível colaboração, sobretudo nos processos relativos à recolha de dados.

À colega Isabel Quirino, pela amizade, pela discussão interessada em torno das questões mais estruturantes deste trabalho e pelo indispensável apoio na organização da logística necessária à concretização de um dos estudos empíricos.

Aos colegas dos Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), Amália Dionísio, Manuel Bandeira, Esperança Santos, Isabel Quirino, Salvadora Viegas e Aida Rita, pela

amizade e por terem representado o interesse deste trabalho junto das escolas das suas áreas de influência.

À aluna e agora colega Ana Rita Inácio, minha tábua de salvação das inúmeras ocasiões em que me faltou tempo para aplicar os instrumentos. Agradeço a disponibilidade e a forma interessada e rigorosa com que participou neste trabalho e desejo-lhe as maiores realizações pessoais e profissionais.

Às colegas Ida Lemos e Sandra Valadas, pela enorme dedicação na revisão e discussão dos textos. Para além das vossas pertinentes e sábias sugestões, agradeço ainda todo o apoio que me foram proporcionando ao longo destes quatro “longos” anos.

Aos colegas de gabinete, Luís Gonzaga e Sérgio Vieira, companheiros de proximidade, pelo vosso interesse e amizade. Nesta fase final, um agradecimento muito especial ao Sérgio, pois o teu pragmatismo constituiu um ingrediente fundamental nas etapas mais complicadas deste trabalho.

Aos colegas do Departamento de Psicologia que me acompanharam de forma mais próxima na concretização deste trabalho, muito particularmente, à Cristina Nunes, ao Luís Janeiro, à Carla Vilhena, à Antónia Rós, à Ana Teresa, à Cátia Martins, à Cláudia Carmo, agradeço a presença, os almoços “animados”, as conversas de “café”, as caminhadas “higiénicas”, enfim, a amizade que fomos capazes de construir, apesar da “pressa” que invade o nosso quotidiano na faculdade.

A todos os meus familiares e amigos, em especial aos meus filhos, Maria Beatriz e João Pedro, pelo modo exemplar com que foram capazes de lidar com este meu projecto.

Título da tese: O impacto da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional de alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário

Resumo

A aprendizagem em contexto real de trabalho constitui uma importante componente da formação dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais. No que se refere ao efeito deste tipo de experiências no desenvolvimento vocacional, os resultados da investigação não são muito conclusivos, tendo em consideração a expectativa teórica de que a experiência de trabalho afecta claramente o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (e.g., Dawis, 2002, 2005; Lent, Brown & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996; Savickas, 2005; Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). No corolário desta observação, surge o principal objectivo deste estudo – esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular e o desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais. Recorrendo a um desenho longitudinal (pré e pós – estágio), realizámos um estudo (N=346) que explora a relação entre as qualidades percebidas do estágio (Inventário Qualidade do Estágio - autonomia, feedback dos colegas, suporte social, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem, clareza das instruções, treino, feedback do supervisor e suporte do supervisor) e os processos de exploração (CES – Stumpf et al., 1983; adapt. Taveira, 1997), tomada de decisão (CDS– Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; adapt. Silva, 1997) e compromisso de carreira (CCCS Blustein, Ellis & Devenis, 1987; adapt. Silva, 1997). Os resultados obtidos sugerem a relevância da qualidade da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos alunos, sobretudo no âmbito do processo de exploração. A organização dos alunos em quatro perfis vocacionais distintos, por sua vez, tornou mais expressivo o efeito da interacção entre as diferentes qualidades do estágio e as variáveis psicológicas vocacionais. Os resultados encontrados reforçam ainda a importância dos objectivos ou planos de carreira, uma vez que os mesmos parecem ter um efeito diferenciador no modo como a qualidade do estágio interage com o desenvolvimento vocacional dos alunos. Por último, são discutidas as implicações destes resultados para a intervenção vocacional e para as futuras investigações a realizar neste domínio.

Palavras-chave: ensino secundário profissionalizante, qualidade da experiência de trabalho, exploração vocacional, tomada de decisão, compromisso de carreira, intervenção vocacional.

Title: The impact of the training experience in the vocational development of students attending the technological and vocational branch in secondary education

Abstract

The provision of workplace-based experiences (internship/placement) is an important component of the training program of students attending technological and professional courses, in secondary education. Regarding the impact of such experiences in the vocational development, research results are not conclusive enough, mainly, if we consider the theoretical expectation that work experiences clearly affect the vocational development of adolescents (e.g., Dawis, 2002, 2005; Lent, Brown & Hackett, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996; Savickas, 2005; Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

As a corollary of this observation, the main purpose of this study is to clarify the type of relations existing between the work experience quality and the student's vocational development. Using a longitudinal design (pre and post - internship), we conducted a study (N = 346) that explores the relationship between perceived qualities of the training experience (IQE - autonomy, colleagues feedback, social support, task variety, learning opportunities, instructions clarity, training, supervisor feedback and support) and the student's career exploration (CES – Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997), career decision-making (CDS– Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; Silva, 1997) and career commitment (CCCS Blustein, Ellis & Devenis, 1987; Silva, 1997).

The results suggest that the quality of the work experience is relevant for the vocational development of students, especially, in what concerns the process of career exploration. Furthermore, the organization of the sample students according to four vocational profiles (clusters), highlights the effect of the interaction between the work experience qualities and the vocational development variables. The results obtained also reinforce the importance of career plans, since they seem to have a differentiating effect on how the quality of the work experience interacts with the student's vocational development. Finally, we discuss the implications of the findings for the design of career interventions and for future investigation in this domain.

Key words: vocational education and training, quality of work experience, career exploration, career decision-making, career commitment, career intervention.

	Págs.
INTRODUÇÃO	3
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	13
CAPÍTULO 1 – Cursos Tecnológicos e cursos Profissionais do ensino secundário	15
1.1. Introdução	17
1.2. O contexto social e político no qual foram desenhadas e implementadas estas modalidades de formação profissionalizante do ensino secundário	18
1.3. Cursos Tecnológicos: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho	25
1.4. Cursos Profissionais: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho	29
1.5. Relações entre a formação inicial e o mercado de trabalho: o papel dos cursos Tecnológicos e Profissionais	32
1.6. Caracterização dos alunos das fileiras profissionalizantes do ensino secundário: cursos Tecnológicos e cursos Profissionais	34
1.7. Síntese	40
CAPÍTULO 2 – Experiência de trabalho: conceito, finalidades e qualidade	43
2.1. Introdução	45
2.2. O conceito de experiência de trabalho	46
2.3. As finalidades das experiências de trabalho	52
2.4. A qualidade das experiências de trabalho	57
2.4.1. A qualidade em função do modo como são organizadas	59
2.4.2. A qualidade em função das actividades desenvolvidas e das relações sociais vividas	68
2.5. Síntese	73
CAPÍTULO 3 – Experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional	75
3.1. Introdução	77
3.2. Contributos das teorias psicológicas do desenvolvimento vocacional	79
3.2.1. Teorias do ajustamento indivíduo-contexto	79
3.2.2. Teorias desenvolvimentistas	88
3.2.3. Teorias da aprendizagem social	99
3.2.4. Teoria sócio-cognitiva da carreira	107
3.2.5. Teorias desenvolvimentistas-contextualistas	119
3.2.6. Teoria da construção da carreira	128
3.3. Síntese	139

CAPÍTULO 4 – O impacto das experiências de trabalho nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira	143
4.1. Introdução	145
4.2. Experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional dos jovens	145
4.2.1. Estudos que se baseiam no estatuto perante o trabalho: trabalhadores versus não trabalhadores	148
4.2.2. Estudos que se baseiam na intensidade das experiências de trabalho: horas ou semanas de trabalho	151
4.2.3. Estudos que se baseiam nas dimensões qualitativas das experiências de trabalho	152
4.2.4. Síntese	155
4.3. O impacto da experiência de trabalho na exploração vocacional	155
4.3.1. O construto de exploração vocacional	157
4.3.2. Os antecedentes da exploração vocacional	164
4.3.2.1. Antecedentes individuais da exploração vocacional	165
4.3.2.2. Antecedentes contextuais da exploração vocacional	171
4.3.3. Consequências da exploração vocacional	178
4.3.4. Qualidade das experiências de trabalho e exploração vocacional	180
4.3.5. Síntese	191
4.4. O impacto das experiências de trabalho na tomada de decisão	192
4.4.1. O construto tomada de decisão de carreira	195
4.4.2. Influência dos factores individuais e factores contextuais no processo de tomada de decisão	202
4.4.2.1. Os factores individuais no processo de tomada de decisão	202
4.4.2.2. Os factores contextuais no processo de tomada de decisão	213
4.4.3. Qualidade das experiências de trabalho e a tomada de decisão de carreira	219
4.4.4. Síntese	225
4.5. O impacto da experiência de trabalho no compromisso de carreira	225
4.5.1. O construto de compromisso de carreira	228
4.5.2. Influência dos factores individuais e dos factores contextuais no compromisso de carreira	231
4.5.3. Qualidade das experiências de trabalho e compromisso de carreira	234
4.5.4. Síntese	237
4.6. Proposta de um modelo conceptual das relações entre experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário	238

PARTE II – ESTUDOS EMPÍRICOS	245
CAPÍTULO 5 – Estudo 1: Construção e validação do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE)	247
5.1. Introdução	249
5.2. Racional Teórico	250
5.3. Objectivos do estudo	252
5.4. Estratégias para o desenvolvimento das medidas	252
5.5. Amostra	267
5.6. Procedimentos de recolha de dados	268
5.7. Medidas de resultado	268
5.8. Procedimentos de análise de dados	269
5.9. Resultados	270
5.9.1. Apreciação das qualidades psicométricas dos itens e das sub-escalas	270
5.9.2. Exploração da estrutura factorial do IQE	277
5.9.3. Estudo das correlações entre as sub-escalas, os factores extraídos e as medidas de resultado	283
5.9.4. As qualidades do estágio enquanto variáveis predictoras da satisfação, do desempenho, da persistência e da utilidade percebida do estágio	287
5.9.5. Síntese das principais características do IQE	291
5.10. Conclusão	293
CAPÍTULO 6 – Estudo 2: O efeito do período de estágio e da sua qualidade na actividade exploratória, na auto-eficácia, na tomada de decisão e no compromisso de carreira	295
6.1. Introdução	297
6.2. Objectivos do estudo	298
6.3. Amostra	300
6.4. Instrumentos	304
6.4.1. Questionário de dados sócio-demográficos	305
6.4.2. Career Exploration Survey	305
6.4.3. Career Decision Scale	308
6.4.4. Commitment to Career Choices Scale	310
6.4.5. Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form	311
6.4.6. Inventário da Qualidade do Estágio	314
6.5. Desenho do estudo e procedimentos de recolha e de análise dos dados	314
6.6. Apresentação dos resultados	318
6.6.1. O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional	318
6.6.2. Relações bivariadas entre as variáveis em estudo	326
6.6.3. O efeito das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos	331
6.6.4. O efeito global da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos	336
6.6.5. Estudo dos perfis vocacionais dos alunos	338
6.6.6. O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos em função dos diferentes perfis vocacionais	348

6.6.7. O efeito das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos em função dos diferentes perfis vocacionais	359
6.6.8. O efeito do período de estágio e da sua qualidade nos planos de carreira dos alunos	374
6.7. Discussão dos resultados	390
6.8. Síntese	409
CAPÍTULO 7 – Estudo 3: Estudo da eficácia de uma intervenção vocacional de preparação e acompanhamento do estágio ao nível da exploração vocacional	411
7.1. Introdução	413
7.2. Âmbito e racional da intervenção	419
7.3. Objectivos da intervenção	422
7.4. Estrutura e componentes processuais da intervenção	423
7.4.1. Sessões com o grupo-turma	423
7.4.2. Atendimento individual	426
7.4.3. Intervenção com os directores de curso	427
7.4.4. Recursos	427
7.4.5. Avaliação	428
7.5. Participantes	429
7.6. Desenho da investigação	429
7.7. Procedimentos	430
7.8. Instrumentos	431
7.9. Hipótese	432
7.10. Resultados	433
7.10.1. Análises preliminares	433
7.10.2. Resultados principais	437
7.10.3. Efeitos da intervenção	439
7.11. Discussão dos resultados e conclusão	442
CONCLUSÃO	449
BIBLIOGRAFIA	465
ANEXOS	

Índice de Anexos

- Anexo 1 - Inventário da Qualidade do Estágio (IQE)
- Anexo 2 - Ofício aos directores das escolas (Estudo 1)
- Anexo 3 - Apresentação do estudo aos alunos (Estudo 1)
- Anexo 4 - Consentimento informado Encarregados de Educação
- Anexo 5 - Medidas de resultado e questionário sócio-demográfico (Estudo 1)
- Anexo 6 - Classificação do nível sócio-económico
- Anexo 7 - Questionário de dados sócio-demográficos (Estudo 2)
- Anexo 8 - Career Exploration Survey (CES – Stumpf et al., 1983; adaptação Taveira, 1997)
- Anexo 9 - Career Decision Scale (CDS – Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; adaptação Silva, 1997)
- Anexo 10 - Commitment to Career Choices Scale (CCCS – Blustein, Ellis & Devenis, 1987; adaptação Silva, 1997)
- Anexo 11 - Career Decision Making Self-efficacy Scale – Short Form (CDMSE-SF; Betz, Klein, & Taylor, 1996; adaptação Silva & Paixão, 2005)
- Anexo 12 Ofício aos directores das escolas (Estudo 2)
- Anexo 13 Apresentação do estudo aos alunos e consentimento informado dos encarregados de educação (Estudo 2)
- Anexo 14 Questionário de dados sócio-demográficos (Estudo 3)

Índice de Figuras

	Pags.
Figura 2.1 - Model of work experience (Tesluk & Jacobs, 1998)	50
Figura 4.1 - Modelo conceptual das relações entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional	239
Figura 6.1 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Certeza (CDS).	350
Figura 6.2 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Indecisão (CDS).	351
Figura 6.3 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração e compromisso (CCCS).	352
Figura 6.4 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Estatuto de emprego (EE).	353
Figura 6.5 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Instrumentalidade externa (IE).	354
Figura 6.6 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Instrumentalidade interna (II).	355
Figura 6.7 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração do meio (EM).	356
Figura 6.8 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração intencional-sistemática (EIS).	357
Figura 6.9 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Stresse com a tomada de decisão (STD).	358
Figura 6.10 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES).	378
Figura 6.11 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração intencional-sistemática (EIS).	379
Figura 6.12 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES).	382
Figura 6.13 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Quantidade de informação (QI).	383
Figura 6.14 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Stresse de exploração (SE).	384
Figura 6.15 - Análise múltipla de variância com medições repetidas para o Factor Stresse na tomada de decisão (STD).	385
Figura 7.1 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração do meio (EM)	441
Figura 7.2 - Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES)	442

Índice de Tabelas

	Pags.
Tabela 1.1 - Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós – 9º ano em Portugal - 1992	20
Tabela 1.2 - Descrição das componentes de formação dos Cursos Tecnológicos	26
Tabela 5.1 - Formulação inicial e reformulação dos itens por sugestão dos juizes	263
Tabela 5.2 - Divergências encontradas na correspondência dos itens com as respectivas dimensões	264
Tabela 5.3 - Inventário das Qualidades do Estágio – itens e dimensões	266
Tabela 5.4 - Descrição da amostra em função do curso, sexo e idade (N=400)	267
Tabela 5.5 - Análise dos itens e dos totais das subescalas – autonomia, <i>feedback</i> , suporte social, variedade de tarefas e oportunidades de aprendizagem (Média, Mediana, Moda, DP, Min e Max, ritc e Alfa s/ item, coeficiente de Assimetria e coeficiente de Curtose), e medidas de precisão das sub-escalas (alfa de Cronbach). (N=400)	272
Tabela 5.6 - Análise dos itens e dos totais das subescalas – clareza das instruções, treino proporcionado pelo supervisor, <i>feedback</i> do supervisor e suporte/encorajamento do supervisor (Média, Mediana, Moda, DP, Min e Max, ritc e Alfa s/ item, coeficiente de Assimetria e coeficiente de Curtose), e medidas de precisão das sub-escalas (alfa de Cronbach). (N=400)	274
Tabela 5.7 - Matriz factorial em componentes principais, seguida de rotação <i>Varimax</i> , e comunalidades. (N=400)	279
Tabela 5.8 - Matriz factorial em componentes principais, seguida de rotação <i>Varimax</i> , e comunalidades. (N=400)	281
Tabela 5.9 - Estatística descritiva (média e desvio-padrão) e intercorrelações entre as variáveis estudadas. (N=400)	285
Tabela 5.10 - Variáveis preditivas das medidas de resultado (satisfação com o estágio, satisfação global com o estágio, persistência nas tarefas, classificação final de estágio e utilidade percebida do estágio), coeficientes β , valores t e percentagem de variância explicada (r^2).	290
Tabela 6.1 - Distribuição dos participantes (em percentagem) de acordo com o nível de escolaridade dos pais, categoria profissional pais e nível sócio-económico da família.	303
Tabela 6.2 - Médias e desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo para ambos os momentos e testes t de student para amostras emparelhadas (N= 346).	319
Tabela 6.3 - Correlações das variáveis em T1 (apresentadas abaixo da diagonal), e em T2 (apresentadas acima da diagonal). Intercorrelações entre momentos (T1xT2) na diagonal. (N=346)	327
Tabela 6.4 - Correlações entre as variáveis vocacionais e as qualidades do estágio (T2). (N = 346).	330

Tabela 6.5	- Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 346).	332
Tabela 6.6	- Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do impacto da qualidade do estágio na variação dos valores médios das variáveis vocacionais.	337
Tabela 6.7	- Médias das variáveis psicológicas e distribuição dos resultados nas variáveis sócio-demográficas por cluster e para o total da amostra. (N = 346)	343
Tabela 6.8	- Médias das variáveis vocacionais para cada um dos clusters (T1 e T2) e análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (Within-Subject Factor), com dois níveis, considerando os diferentes clusters na qualidade de Factor Between-Subject. (N = 346)	349
Tabela 6.9	- Cluster 1 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 109)	361
Tabela 6.10	- Cluster 2 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 48).	365
Tabela 6.11	- Cluster 3- Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 121).	367

Tabela 6.12	- Cluster 4 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 68).	370
Tabela 6.13	- Interações de maior magnitude entre o Factor Within-Subject (variáveis vocacionais) e as qualidades do estágio (IQE), em cada um dos agrupamentos de alunos	371
Tabela 6.14	- Distribuição dos estudantes por cada uma das alternativas de resposta do item - quando conclúes o curso pretendes. (N = 345)	376
Tabela 6.15	- Análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (Within-Subject Factor), com dois níveis, considerando a variável da mudança de planos na qualidade de Factor Between-Subject. (N = 345)	377
Tabela 6.16	- Análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (Within-Subject Factor), com dois níveis, considerando a variável planos de carreira (T1), na qualidade de Factor Between-Subject. (N = 191)	381
Tabela 6.17	- Grupo: prosseguimento dos estudos - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 100)	387
Tabela 6.18	- Grupo: inserção no mercado de trabalho - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, IE, CR, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, STD; CDMSE - auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interação Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 91)	389
Tabela 7.1	Intercorrelações entre as variáveis da exploração vocacional em ambos os momentos (T1 e T2) e entre momentos (T1xT2) (N = 73)	436
Tabela 7.2	Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas, ANOVAS com medições repetidas e magnitude do efeito (η^2).	438

CAPÍTULO 1

Cursos Tecnológicos e cursos Profissionais do ensino secundário

1.1. Introdução

1.2. O contexto social e político no qual foram desenhadas e implementadas estas modalidades de formação profissionalizante do ensino secundário

1.3. Cursos Tecnológicos: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho

1.4. Cursos Profissionais: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho

1.5. Relações entre a formação inicial e o mercado de trabalho: papel dos cursos Tecnológicos e Profissionais

1.6. Caracterização dos alunos das fileiras profissionalizantes do ensino secundário: cursos Tecnológicos e cursos Profissionais

1.7. Síntese

1.1. Introdução

No âmbito do sistema educativo português, os cursos Tecnológicos e os cursos Profissionais são percursos de formação com a duração de três anos (10º, 11º, 12º anos) e representam, actualmente, as principais fileiras profissionalizantes do ensino secundário. Lançados no final dos anos 80 e início dos anos 90, estes dois percursos formativos foram actualizados na última revisão curricular do ensino secundário, nomeadamente no que se refere às suas principais finalidades, ao desenho da matriz curricular e à avaliação e certificação das aprendizagens. Assim, num primeiro momento, iremos caracterizar o contexto sócio-político no qual surgiram estas duas modalidades de formação, dando conta das razões de natureza económica, social e de política educativa que estiveram subjacentes à sua criação e implementação. Num segundo momento, passaremos à caracterização de cada uma destas alternativas de formação, tendo por base os documentos orientadores da revisão do secundário e os respectivos normativos legais. Depois deste primeiro exercício de sistematização, abordaremos algumas das questões que têm vindo a ser debatidas a propósito das modalidades de nível secundário da formação, sobretudo naquilo que hoje em dia são considerados os seus aspectos mais estruturantes, ou seja: a) a crescente heterogeneidade dos alunos, no que se refere às suas trajectórias escolares, interesses e expectativas; b) o lugar da formação de nível secundário no desenho do sistema educativo; e c) o papel destes cursos na inserção profissional dos seus diplomados. No essencial, com este percurso analítico interessa-nos esclarecer as circunstâncias em que surgem estas vias de formação, sistemáticas e regulares, e a forma como a população escolar se tem distribuído por cada uma delas, tentando perceber as lógicas da procura dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário e o papel cometido à formação em contexto real de trabalho. Por último, gostaríamos de referir que, no

âmbito da presente investigação, este capítulo inicial assume-se como um primeiro quadro organizador das imprescindíveis análises que, ao longo deste trabalho, terão de ser feitas às relações que se estabelecem entre as políticas educativas e o comportamento vocacional dos alunos.

1.2. O contexto social e político no qual foram desenhadas e implementadas estas modalidades de formação profissionalizante do ensino secundário

Em Portugal, nos finais dos anos 70, a formação/educação orientada para a qualificação era quase inexistente e a que existia estava mal organizada e não tinha grande expressão no número de alunos inseridos no sistema escolar (Alves, Almeida, Foutora & Alves, 2001; Cunha, 1993). Fora do sistema escolar, a formação inicial qualificante dava os primeiros passos, mas ainda sem capacidade para formar os elevados contingentes de jovens que procuravam obter uma qualificação profissional (Azevedo, 1991; Pedroso, 1993). Passada uma década, permanecíamos desprovidos de uma oferta de formação inicial capaz de consolidar as opções de desenvolvimento económico e social tão necessárias ao país (Travassos & Ribeiro, 1998) e a comparação da situação portuguesa com os dados internacionais continuava a evidenciar o deficit do sistema educativo/formativo português, sobretudo no que se refere à oferta de modalidades de formação qualificante de nível secundário (Alves et al., 2001; Azevedo, 1991; Cardim, 2005). Perante este diagnóstico, emergem na década de oitenta, ainda que de forma pouco articulada, diversas vias de formação profissionalizante (Pedroso, 1993), principalmente ao nível do ensino secundário. Na formação inserida no sistema escolar, dá-se a revalorização do ensino técnico-profissional, com a introdução dos

cursos Técnico-Profissionais e Profissionais¹ nas escolas secundárias (Despacho Normativo n.º 194 – A/83 de 21 de Outubro), e a criação dos cursos Profissionais, nas escolas Profissionais (Decreto Lei n.º 26/89 de 21 de Janeiro). De acordo com Alves e colaboradores (2001), a introdução deste conjunto de percursos de natureza profissionalizante acabou por se constituir num dos vectores mais estruturantes das políticas educativas que na altura surgiram em Portugal, as quais procuravam responder a um conjunto alargado de pressões internas e externas para o relançamento do ensino técnico nas escolas secundárias portuguesas². Assim, em resposta às lacunas que vinham sendo apontadas, foram implementados diversos dispositivos de formação no sistema escolar, todos eles muito orientados para as “diagnosticadas” necessidades do tecido económico.

Refira-se, no entanto, que este esforço de aproximação do sistema educativo ao mundo do trabalho acabou por ser bastante criticado por alguns académicos (e.g., Correia, 1996; Stoer, Stoleroff & Correia, 1990), uma vez que valorizou essencialmente o eixo escola-economia, esquecendo, ou deixando para segundo plano, o eixo escola-democracia. Neste contexto, aquilo a que alguns autores chamaram – nova tendência *vocacionalista*³ (funcionalismo) (e.g., Stoer et al., 1990) traduziu-se, em termos de política educativa, numa resposta imediata e directa aos apelos que as “novas

¹ De acordo com o Despacho Normativo n.º 194 – A/83 de 21 de Outubro, estes Cursos Profissionais oferecem um ano de formação em contexto escolar, seguido de seis meses de estágio numa empresa. Não concedem habilitação académica e conferem um certificado de qualificação profissional de nível 2.

² Joaquim Azevedo (1991) faz uma síntese das pressões internas e externas para o relançamento em Portugal do ensino técnico nas escolas secundárias, das quais destacamos: a) o relatório da OCDE (1983) que avalia a política educativa em Portugal, salientando a necessidade de se privilegiar os aspectos profissionalizantes do ensino secundário e a formação de técnicos intermédios; b) o desemprego juvenil, que atingia cerca de 500 000 jovens sem qualificação entre os 15-19; c) a escassez e a deficiente articulação do ensino vocacional; d) os números *clausus* no ensino superior que deixavam milhares de jovens sem saída; e) a exigência crescente de uma mão-de-obra qualificada; f) a pressão dos pais, que reclamavam o retorno de um ensino que preparasse para a vida e para o mundo do trabalho; e g) os empregadores que defendiam a revitalização do ensino técnico

³ Joaquim Azevedo (2000) chama a atenção para a incorrecta tradução do termo inglês *vocationalism* por *vocacionalismo*, propondo como alternativa o termo *profissionalismo* que, em sentido geral, designa o conjunto das perspectivas teóricas e das medidas de política educativa que advogam a necessidade da educação responder aos imperativos da economia.

necessidades” económicas exprimiam, abandonando-se, em consequência, as finalidades mais democratizantes e humanistas do ensino. Atendendo ao exposto, afigura-se como evidente que na altura a preparação para o mundo do trabalho assentava quase exclusivamente na aquisição de saberes técnicos, muito específicos para uma determinada profissão, deixando para segundo plano os aspectos mais associados ao desenvolvimento global do aluno.

Decorrido um período de aproximadamente 10 anos, o balanço⁴ realizado em torno das políticas entretanto implementadas favoreceu a criação de um dispositivo que veio organizar toda a formação inicial (Pedroso, 1993). Assim, no que diz respeito à formação de nível secundário, as diferentes ofertas passaram a estruturar-se de acordo com uma matriz comum, a qual organizava os planos curriculares dos diversos cursos em três componentes de formação (ver Tabela 1.1.).

Tabela 1.1. Matriz comum aos percursos de formação sistemática pós – 9º ano em Portugal - 1992

Cursos	Escolaridade de acesso	Duração Anos / horas	Componente de Formação		
			Geral Sócio-cultural	Específica Científica	Técnica Tecnológica
Tecnológicos	9º Ano	3 Anos (3270 horas)	34	30	36
Profissionais	9º Ano	3 Anos (3600 horas)	25	25	50
Aprendizagem	9º Ano	3 A 4 anos (4800 horas)	19	19	62

Adaptado: Azevedo, J. (1994, p. 81)

⁴ Segundo Azevedo (1994) foram particularmente importantes os estudos da Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE) e os resultados da avaliação da experiência pedagógica do Ensino Técnico-Profissional, na medida em que evidenciaram a insustentabilidade do modelo do secundário que se encontrava em vigor.

De acordo com essa matriz, todos os percursos passaram a ter uma duração de três anos, a conferir equivalência ao 12º ano de escolaridade e a certificar profissionalmente com o nível 3⁵ de qualificação. Desta forma, e embora pudessem estar mais ou menos orientados para a inserção profissional, qualquer um dos cursos profissionalizantes do ensino secundário entretanto criados permitia o prosseguimento dos estudos no ensino superior ou em formação pós-secundária não superior.

No que se refere aos cursos Tecnológicos (Decreto-Lei n.º 286/89) generalizados no ano lectivo 1993/94, apostou-se numa formação em banda larga, que privilegiava grandes famílias de profissões, de forma a potenciar a flexibilidade e a polivalência tão necessárias à inserção profissional dos jovens diplomados (Alves et al., 2001). Nos cursos Profissionais, por seu turno, optou-se por uma organização em grandes áreas profissionais, procurando responder mais especificamente às necessidades de formação detectadas a nível regional e local (Marques, 1993).

Entre o início e o fim da década de 90, a população escolar destes percursos passou, segundo dados do Ministério da Educação⁶, de vinte e dois mil (89/90) para setenta mil alunos (98/99). Todavia, e apesar de um assinalável salto quantitativo no que se refere ao número de ofertas disponíveis e ao número de alunos matriculados, subsistiam dificuldades no ensino secundário que conduziram a um alargado processo de partilha e de reflexão entre os vários agentes educativos, processo esse que veio a ser

⁵ O Nível de Qualificação pode ser entendido como o patamar da estrutura de níveis de formação em relação ao qual é definido o posicionamento de uma determinada acção de formação, em função do nível de habilitações académicas e profissionais exigido à entrada, das condições e grau de autonomia no exercício profissional e das competências conferidas pela frequência com aproveitamento dessa acção de formação. O nível 3 de qualificação corresponde a profissionais altamente qualificados, chefes de equipa ou técnicos intermédios, e compreende o desempenho de funções de trabalho de execução de exigente valor técnico, que podem ser realizadas de forma autónoma, embora enquadradas em directivas gerais, e/ou incluir responsabilidades de orientação e coordenação que pressupõem o conhecimento de processos de actuação (CIME – Comissão Interministerial para o Emprego, 2001).

⁶ Fonte: GEPE (2009) – Educação em números – Portugal 2009. Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação.

materializado nos designados - “Encontros do Secundário⁷”. Neste conjunto de iniciativas, confirmou-se a percepção de que os cursos Tecnológicos tinham falhado no cumprimento dos seus dois principais objectivos: 1) preparar para o mundo do trabalho e 2) permitir o acesso ao ensino superior, havendo mesmo quem defendesse que o centro da dificuldade se encontrava nesta dualidade de finalidades (Mendes, Rocheteau & Patrício, 1998). Efectivamente, estes cursos, embora qualificantes, apresentavam uma fraca componente profissionalizante que, associada à pouca visibilidade social dos mesmos, comprometia a inserção profissional dos jovens diplomados (Alves et al., 2001)⁸. Por seu turno, o balanço efectuado aos cursos Profissionais, tal como vem reflectido no “Documento Orientador da Revisão do Ensino Profissional” (Ministério da Educação, 2003b), salientou a necessidade de se afirmar a identidade do ensino profissional; de se reformular a oferta de formação, adequando-a melhor aos perfis profissionais actuais e aos emergentes; e de se definir uma matriz curricular que aproxime esta via de formação das outras modalidades do secundário, garantido, dessa forma, a desejável permeabilidade entre cursos.

A resposta às insuficiências identificadas nos vários percursos formativos de nível secundário conduziu à elaboração de uma nova revisão curricular, cujos princípios orientadores da organização e da gestão curricular vêm publicados no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, e cujas regras de organização e funcionamento dos cursos Tecnológicos e dos cursos Profissionais se encontram definidas nas portarias 550-

⁷ No livro **Encontros do Secundário - documentos de apoio ao debate 1**, pode ler-se “Os documentos que agora se apresentam constituem um primeiro momento de reflexão que visa iniciar um processo sustentado de mudança e de melhoria do ensino secundário ou, se quisermos das formações secundárias do sistema educativo português. Tal processo estaria comprometido à partida se não pudesse contar com a participação efectiva dos professores e das suas associações profissionais e científicas, das universidades e dos institutos politécnicos, dos pais, dos empresários e de individualidades proeminentes da nossa vida cultural, científica, económica e social” (DES/Ministério da Educação, 1997, p. 4).

⁸ É interessante notar que Lucília Ramos (1994) refere ter encontrado o discurso dos professores dos cursos Tecnológicos muito centrado na escola e no desenvolvimento curricular, sem quaisquer referências a um trabalho de articulação com a comunidade, condição necessária à concretização do cariz profissionalizante destes cursos.

A/2004 e 550-C/2004, respectivamente. É neste âmbito que o “Novo Ensino Secundário”, generalizado no ano lectivo 2004/05, tem, entre outros, os seguintes objectivos: a) diversificar a oferta de formação qualificante ao nível do ensino secundário; b) aumentar a mobilidade horizontal entre cursos; e c) favorecer a integração de competências já adquiridas através da instituição de formas específicas de aprendizagens em contexto de trabalho.

Os relatórios do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Reforma do Secundário (GAAIRES, 2006, 2007)⁹, que entretanto foram produzidos sob a coordenação de Isabel Duarte, dão conta de alguns aspectos que importa considerar no âmbito do exercício analítico que temos vindo a desenvolver, designadamente nos que estão relacionados com a organização das experiências de aprendizagem em contexto de trabalho. Assim, no que se refere às principais insuficiências encontradas por este grupo de trabalho, cumpre destacar: a) a rigidez curricular nas componentes de formação científica e sócio-cultural dos cursos Profissionais, que foi acompanhada de uma perda de autonomia das Escolas Profissionais no que se refere à gestão curricular; b) as dificuldades no recrutamento de professores com formação específica para as disciplinas da formação técnica; c) o desfasamento dos conteúdos de algumas disciplinas dos cursos Profissionais relativamente à especificidade dos cursos; d) as carências no financiamento e na afectação de outros recursos humanos para apoio aos docentes, nomeadamente psicólogos educacionais com formação especializada em orientação; e) as dificuldades de articulação vertical, entre ciclos de estudo, e de articulação horizontal, entre as diferentes alternativas de formação; f) as dificuldades em garantir locais de estágio em número suficiente, comprometendo dessa forma a qualidade das aprendizagens em contexto de trabalho; e g) a procura dos cursos

⁹ Para a análise que aqui se apresenta foram consultados o segundo (10/2006) e o quarto (12/2007) relatórios da GAAIRES.

profissionalizantes por razões muito associadas a trajectórias escolares carregadas de insucesso. Passando, agora, para os aspectos que, do nosso ponto de vista, são conquistas desta revisão do secundário, salientamos: a) o aumento da diversificação da oferta de formação profissionalizante; b) o facto de o estágio ser perspectivado pela maioria das escolas como uma via potenciadora da integração futura dos alunos no mercado de trabalho; c) a avaliação que os diferentes actores fazem do estágio, que, no geral, são tidos como bem sucedidos; d) a aproximação à comunidade em virtude das necessidades de articulação com o tecido empresarial, quer na definição da oferta, quer na concretização dos estágios curriculares; e e) o modelo adoptado para os estágios no âmbito das escolas profissionais, o qual permite a sua concretização ao longo dos três anos do curso. Por último, uma referência aos aspectos que nos parece carecerem de novas apreciações, e que foram: a) a rápida substituição dos cursos Tecnológicos por cursos Profissionais; b) as relações da escola com o meio envolvente, uma vez que os contactos com as empresas ainda se fazem de forma muito pontual e circunscrita a necessidades muito específicas, não traduzindo uma mudança verdadeiramente estrutural a este nível; e c) a metodologia a adoptar na definição e articulação da oferta profissionalizante de nível secundário.

Em síntese, a actual revisão do secundário permitiu o crescimento do número de ofertas profissionalizantes e uma maior articulação entre as mesmas, a par de um aumento significativo do número de alunos matriculados neste tipo de cursos. Além disso, assistimos ao reforço do cariz profissionalizante dos cursos Tecnológicos, com a generalização dos estágios curriculares a todos os seus alunos e com a introdução da prova de aptidão tecnológica (PAT). Contudo, a par das “conquistas” que acabámos de referir, novos problemas acabaram por surgir, sendo de destacar as dificuldades sentidas na organização dos estágios dos cursos Tecnológicos, com óbvias consequências na

qualidade dos mesmos, e a perda de autonomia das escolas profissionais, sobretudo no que diz respeito à gestão do currículo nas componentes de formação sócio-cultural e científica.

De seguida apresentamos, em separado, os cursos Tecnológicos e os cursos Profissionais, organizando a análise de cada um destes percursos em três aspectos fundamentais: finalidades, matriz curricular, e formação em contexto de trabalho (estágios).

1.3. Cursos Tecnológicos: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho

Os cursos Tecnológicos (Dec. Lei n.º 74/2004) são percursos de nível secundário, orientados numa dupla perspectiva: o prosseguimento dos estudos para o ensino superior e para os cursos de especialização tecnológica¹⁰ e a inserção no mercado de trabalho. Assim, a par da certificação escolar de nível secundário, os alunos que terminem com aproveitamento um curso Tecnológico recebem um certificado de qualificação de nível 3, respeitante ao domínio profissional em que se situa a especificação do respectivo curso. Como referimos anteriormente, o plano curricular destes cursos está organizado em três componentes de formação, as quais cumprem finalidades distintas, ainda que interligadas, a saber: formação geral, formação científica e formação tecnológica (ver Tabela 1.2).

¹⁰ Cursos de Especialização Tecnológica (CET) - oferta formativa que prepara jovens e adultos candidatos ao primeiro emprego para o desempenho de profissões qualificadas, de forma a favorecer a entrada na vida activa. Constitui uma formação pós-secundária não superior, a desenvolver na mesma área, ou em áreas afins àquela em que o candidato obteve qualificação profissional de nível 3. A organização do curso tem componentes de formação em contexto escolar. Confere um Diploma de Especialização Tecnológica (qualificação profissional de nível 4) e, sob determinadas condições o diploma do 12º ano do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio).

No que se refere à formação geral, cabe a esta componente, que inclui disciplinas como Português, Língua Estrangeira, Filosofia, Educação Física e TIC¹¹, assegurar o desenvolvimento de um conjunto de atitudes e de competências transversais a todo o currículo, essenciais ao perfil terminal exigido neste nível de ensino. A componente de formação específica, por sua vez, surge fortemente vinculada ao desenvolvimento dos saberes científicos do domínio profissional do curso. Por último, temos a componente de formação tecnológica, a qual acolhe as disciplinas e às áreas não disciplinares mais relacionadas com o desenvolvimento das competências técnico-profissionais específicas de cada domínio de formação.

Tabela 1.2. Descrição das componentes de formação dos Cursos Tecnológicos

Componente de Formação	Descrição	N.º Tempos Lectivos Semanais		
		10º	11º	12º
Geral	Visa contribuir para a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens	10	8	4
Científica	Visa a aquisição e desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base dos respectivos cursos	4	4	2
Tecnológica	Visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso, e integra formas específicas de concretização da aprendizagem em contexto de trabalho.	10	12	6

Fonte: Dec. Lei n.º 74/2004 de 26 de Março e Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário (Ministério da Educação, 2003a).

Pela leitura da Tabela 1.2. verificamos também que, ao longo de todo o curso (10º, 11º e 12º anos), é a componente de formação tecnológica que acolhe o maior número de tempos lectivos semanais, o que traduz, de certa forma, a importância que foi atribuída a esta componente de formação na actual revisão do ensino tecnológico. Contrariamente ao que sucedia com os seus antecessores (e.g., Dec. Lei n.º 286/89), na

¹¹ TIC – disciplina de Tecnologias da Informação e da Comunicação - 10º ano de escolaridade (Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário, Matrizes dos cursos Científico-Humanísticos e cursos Tecnológicos, Ministério da Educação, 2003a)

actual matriz curricular dos cursos Tecnológicos valoriza-se claramente o papel da aprendizagem em contexto real de trabalho, sobretudo na modalidade estágio, uma vez que esta passa a ter um carácter obrigatório para o universo dos alunos matriculados nesta via de estudos.

Neste âmbito, e de acordo com a legislação em vigor e com os documentos orientadores da revisão curricular do ensino secundário, cabe à escola, designadamente aos directores de curso¹², a organização de um conjunto de iniciativas que agilizem a celebração de parcerias com os representantes do meio empresarial, assegurando, por essa via, a organização dos estágios curriculares e de outras actividades de aproximação ao contexto real de trabalho, nomeadamente as visitas de estudo, os seminários de contacto com os profissionais e as actividades de observação da prática profissional.

No contexto da actual revisão do ensino tecnológico, o estágio é entendido como o desenvolvimento supervisionado, em contexto real de trabalho, de práticas profissionais inerentes a um determinado curso Tecnológico (Portaria n.º 550 – A / 2004 de 21 de Maio, Anexo I) e tem como finalidades: a) desenvolver, em contexto de trabalho, os conhecimentos e as competências adquiridos durante a formação em sala; b) proporcionar experiências de carácter sócio-profissional que facilitem a integração dos jovens no mundo do trabalho, e c) desenvolver aprendizagens no âmbito da saúde, higiene e segurança no trabalho. Tomando este conjunto de finalidades, importa realçar que as preocupações formativas relativas ao estágio parecem situar-se muito para além

¹² As atribuições do director de curso vêm detalhadas no artigo 4º da portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio, pelo que optámos por apresentar as alíneas mais directamente relacionados com a organização dos estágios: e) assegurar a articulação entre a escola e as entidades envolvidas no estágio, identificando-as, fazendo a respectiva selecção, preparando protocolos, procedendo à distribuição dos formandos por cada entidade e coordenando o acompanhamento dos mesmos, f) assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo.

do mero apetrechamento técnico dos alunos, considerando a relevância que é atribuída ao desenvolvimento das dimensões sócio-profissionais e vocacionais dos mesmos.

O estágio é operacionalizado através de um conjunto de procedimentos que envolvem todas as partes implicadas no processo (aluno, orientador e monitor) e obedece a um plano que deverá orientar as aprendizagens dos alunos para as saídas profissionais correspondentes à especificação escolhida e, simultaneamente, potenciar o projecto Tecnológico que deve ser construído na confluência dos contributos da escola e do contexto de trabalho. Quanto à duração, no estágio previsto para os cursos Tecnológicos, esta é de 240 horas, com uma carga horária semanal de 20 horas, das quais cerca de 24 horas poderão ser geridas de forma flexível pelo professor-orientador de estágio, designadamente, em reuniões de preparação, acompanhamento e avaliação do processo de estágio.

No ano lectivo 2006/2007, de acordo com os dados do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE, 2008), os alunos dos cursos Tecnológicos representavam cerca de 12% da população do ensino secundário, encontrando-se distribuídos por dez cursos, a saber: Construção civil e edificações; Electrotecnia-electrónica; Informática; Ordenamento do território; Design de equipamento; Multimedia; Marketing; Administração; Acção social e Desporto. No que diz respeito à rede da oferta dos cursos tecnológicos, esta é de âmbito nacional, atendendo, porém, às necessidades regionais e à capacidade formativa já instalada nas escolas secundárias (equipamentos e recursos humanos).

1.4. Cursos Profissionais: finalidades, matriz curricular e formação em contexto de trabalho

Os cursos Profissionais das Escolas Profissionais surgem, no final dos anos 80, como uma alternativa de formação aos cursos inseridos no sistema regular de ensino (Cabrito, 1994; Silva, Silva & Fonseca, 1996), tendo como principal finalidade formar os técnicos intermédios tão necessários ao país e promover o reconhecimento social e profissional das vias alternativas de formação (Marques, 1991).

Criadas pelo Decreto-Lei n.º 26-89, de 21 de Janeiro, as Escolas Profissionais surgem num contexto bastante favorável para a sua emergência (Marques, 1991; Marques, 1993; Mendes et al., 1998), o qual se caracterizou pela convergência de vários factores, sendo de destacar: a) a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 43/86 de 14 de Outubro), que prevê o ordenamento jurídico para o ensino profissional; e b) a existência de um acréscimo de recursos financeiros para a educação, resultantes, em parte, dos fundos comunitários.

Por conseguinte, as Escolas Profissionais, que entretanto foram criadas, resultaram, na maior parte dos casos, da celebração de um contrato programa entre o Ministério da Educação e os diferentes promotores locais¹³, podendo estes ser autarquias, empresas, sindicatos, associações empresariais ou culturais, entre outros (Marques, 1993; Silva et al., 1996). Desta forma, é num contexto de assinalável territorialização¹⁴ das iniciativas de formação (Azevedo, 1994) que a qualificação dos jovens passa a resultar de uma responsabilidade partilhada com os actores mais significativos das dinâmicas locais, naquilo que se pode considerar de um autêntico

¹³ Para Cabrito (1994) e Azevedo (1994), este conjunto de promotores personifica, de certa forma, os actores sociais mais directamente envolvidos nos processos de desenvolvimento local e representa a iniciativa da sociedade civil no esforço de qualificação dos jovens portugueses.

¹⁴ O termo **Territorialização** da formação ou da educação é normalmente empregue para significar os princípios e os processos que vão no sentido de valorizar o envolvimento dos actores locais na contextualização das políticas educativas.

processo de descentralização da acção educativa. É também no âmbito de uma participação alargada a uma grande diversidade de parceiros (ex. associações profissionais, empresas, autarquias, representantes dos pais, estruturas regionais ligadas ao emprego e à educação) que são determinadas as ofertas de formação da escola, numa estratégia que procura responder às necessidades que neste domínio foram identificadas ao nível local e regional (Marques, 1991).

Porém, e apesar do forte dinamismo que caracterizou o lançamento desta modalidade de ensino profissional, algumas fragilidades pedagógicas e organizativas foram apontadas às Escolas Profissionais, designadamente: a) dificuldades na criação de quadros de pessoal docente a tempo inteiro, devido à reduzida dimensão da população escolar (Mendes et al., 1998; Silva et al., 1996); b) carência de formação pedagógica dos formadores da componente técnica (Marques, 1993); e c) dificuldade, por parte de algumas escolas, na concretização da estrutura modular (Marques, 1993), quando se sabe que esta inovação pedagógica é referida em vários documentos como um dos elementos mais estruturantes de todo o funcionamento das escolas profissionais (e.g., GETAP, 1993). Em síntese, o balanço feito às escolas profissionais revelou algumas fragilidades no seu funcionamento e algumas ambiguidades na sua organização pedagógica, razão pela qual esta modalidade de formação também foi integrada no processo de reflexão que conduziu à actual revisão do ensino secundário.

No que diz respeito à matriz curricular, os cursos profissionais organizam-se em três componentes de formação, as quais apresentam finalidades muito próximas das que são atribuídas aos cursos Tecnológicos (ver Anexo I do Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro). Assim sendo, cabe à componente de formação Sociocultural, que conta com cerca de 1000 horas e é comum a todos os cursos, o desenvolvimento de atitudes e

competências mais transversais, enquanto a componente Científica, que se fica pelas 500 horas, estrutura conceptualmente os saberes técnicos inerentes a cada um dos cursos. Por fim, a componente de formação Técnica, que visa o desenvolvimento das competências base do respectivo curso, é aquela que dispõe do maior número de horas, cerca de 1600¹⁵, das quais 420 dizem respeito à formação em contexto de trabalho, o que traduz, na nossa perspectiva, a indispensabilidade deste contexto de aprendizagem na concretização das finalidades que caracterizam os cursos profissionais. Pela análise do artigo 23º da portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio, ficamos a saber que no âmbito da formação em contexto de trabalho também estão previstas actividades de prática simulada relevantes para o perfil de saída do curso. Esta possibilidade, em termos de gestão curricular, parece revelar, mais uma vez, a centralidade das actividades de aproximação ao mundo do trabalho no processo de formação dos alunos dos cursos profissionais.

No ano lectivo 2006/2007¹⁶, num total de 336 929 alunos matriculados no secundário, 44 466 frequentavam cursos Profissionais, representando uma percentagem de cerca de 13% relativamente ao universo, o que por si só reflecte a importância desta via de formação no conjunto das ofertas de nível secundário. Os cursos Profissionais estão organizados em grandes áreas de formação (ex. administração e comércio, artes do espectáculo, hotelaria e turismo, metalomecânica) e fazem parte da oferta de uma rede nacional de escolas profissionais e secundárias.

¹⁵ A carga horária apresentada é global e, de acordo com o Anexo 6 do Decreto-Lei n.º 24/2006 de 6 de Fevereiro, pode ser gerida pela escola no âmbito da sua autonomia, desde que seja acautelado o equilíbrio na distribuição de forma a se otimizar a gestão modular e a formação em contexto de trabalho.

¹⁶ Fonte: GEPE (2008) - Ministério da Educação.

1.5. Relações entre formação inicial e mercado de trabalho: papel dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário

Não obstante terem sido diversas as reformas educativas implementadas nas últimas décadas, os sistemas educativos têm vivido permanentemente sob o domínio do paradigma económico (Carneiro, 1996). A este propósito, Ryan (2003) refere-se ao século 20 como o “século do vocacionalismo”, procurando sublinhar a relevância que a teoria do capital humano e a ideologia profissionalista que se lhe seguiu teve na organização dos actuais sistemas de educação-formação profissional. Em termos gerais, este conjunto de perspectivas inscreve-se numa lógica de funcionalidade linear entre a educação e a economia e advoga que a educação deve tornar-se cada vez mais relevante na satisfação das necessidades da economia e do mercado de emprego (Azevedo, 2000).

Hoje em dia, preparar para o mundo do trabalho continua a ser um dos mandatos da escola, embora sejam cada vez mais aqueles que reconhecem o esgotamento do modelo económico da educação (e.g., Abreu, 1996; Carneiro, 1996) e, em alternativa, defendem a mobilização de um quadro teórico de correspondência crítica entre a educação e a economia, capaz de compreender a complexidade das realidades que não se restringem ao domínio da economia e do mercado de emprego (e.g., Azevedo, 2000).

Situando-se num quadro de maior complexidade no que se refere às relações com o mundo do trabalho, em virtude da globalização (Giddens, 2005), da segmentação do mercado de trabalho para os jovens (Ashton, Maguire & Spilsbury, 1990), da diversidade de lógicas de recrutamento dos empregadores (Moore, 1989; Rosenbaum & Binder, 1997) e da incerteza quanto às competências necessárias no futuro (Krumboltz, 1998; Law, 2000; Storey, 2000; Watts, 1996), o ordenamento dos sistemas de educação e de formação inicial continua a fazer-se em função da necessidade de se preparar os

jovens para o mundo do trabalho. Na legislação portuguesa, esta finalidade está estabelecida nas alíneas e) e f) do artigo 9º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro) e, como vimos anteriormente, também se encontra presente nos actuais normativos legais do Ensino Secundário. No que se refere à política europeia, Leney e Green (2005), num artigo intitulado “Achieving the Lisbon Goal: the contribution of Vocational Education and Training”, analisam as expectativas criadas relativamente aos sistemas VET na Europa¹⁷, salientando que os governos dos estados membros consideram este sistema como um meio fulcral no desenvolvimento da competitividade do espaço europeu¹⁸. Alinhados com esta expectativa, a maior parte dos estados membros da União Europeia tem optado por incluir as experiências de trabalho nos planos curriculares dos cursos profissionalizantes inseridos no sistema escolar, como forma de melhorar, ou de reforçar, a articulação entre a escola e o mundo do trabalho e de garantir a empregabilidade dos alunos inscritos nestes percursos formativos¹⁹ (Griffiths & Guile, 2004).

Chegados a este ponto da análise que temos vindo a organizar, pensamos que algumas questões permanecem em aberto, a saber: 1) que finalidades atribuir aos cursos de formação inicial de nível secundário, considerando que existe um desajustamento estrutural entre o emprego e a formação; e 2) qual o papel da formação em contexto de trabalho, no quadro geral do processo de formação dos alunos das vias profissionalizantes.

¹⁷ Um excerto do referido artigo é particularmente elucidativo das expectativas que, segundo os autores, estão criadas em torno dos sistemas VET – “VET is commonly expected to contribute to positive economic, labour market, social and individual outcomes in the drive to achieve high-skills economy and learning societies in Europe. For many young people VET is the way to progress from schooling to the labour market or, increasingly, to further education or training” (Leney & Green, 2005, p. 261).

¹⁸ Uma apresentação mais detalhada sobre a política de ensino e formação profissional na Europa pode ser encontrada no relatório – Aprender para o emprego (CEDEFOP, 2003), o qual apresenta uma sinopse do quadro das políticas europeias até 2010.

¹⁹ Segundo Griffiths e Guile (2004, p. 25) a par da generalização das experiências de trabalho a todos os currículos, “it is evident that there is a continuing debate and, at times, ambiguity and tension in the purpose and intent underpinning the growth of work experience”.

É no âmbito destas e de outras interrogações que, também em Portugal, assistimos à emergência de vários desenhos curriculares para a formação profissionalizante do ensino secundário. De um lado, temos cursos desenhados para responder às necessidades mais imediatas do mercado de trabalho²⁰, enquanto do outro, mais recentemente, encontramos propostas formativas que, a par de uma expressiva formação científica e técnica/profissional, procuram assegurar uma sólida formação de base, que garanta a tão necessária aprendizagem ao longo da vida.

Neste contexto, os actuais cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário poderão representar, a nível nacional, as tendências actuais das políticas europeias para a formação inicial, as quais, de uma forma geral, têm vindo progressivamente a valorizar as medidas relativas à formação global do aluno. Efectivamente, pela leitura dos documentos orientadores da organização curricular destes cursos, podemos inferir que a preparação dos jovens para o mundo do trabalho não é exclusivamente configurada por determinantes técnicos e económicos. Tanto assim é, que a formação em contexto de trabalho procura, a par das aprendizagens técnico-profissionais, promover o desenvolvimento das dimensões mais psicossociais e vocacionais dos alunos, constituindo-se, do nosso ponto de vista, não apenas numa formação para o trabalho, mas também numa formação sobre o trabalho.

1.6. Caracterização dos alunos das fileiras profissionalizantes do ensino secundário: Cursos Tecnológicos e Cursos Profissionais

Em Portugal, são ainda insuficientes as investigações que elegem os alunos dos cursos profissionalizantes como objecto de estudo (Alves et al., 2001; Alves, Cabrito,

²⁰ Cabrito e Alves (1996) consideram que em Portugal os cursos do Sistema Aprendizagem são aqueles que, de uma forma mais clara e explícita, assumem uma postura de subserviência face ao sistema económico.

Canário & Gomes, 1996). Além disso, e apesar de caracterizada como uma população cada vez mais heterogénea (Azevedo, 2000; DES, 1998; GEPE, 2008), os estudos realizados com estes alunos não têm tido a preocupação de desocultar a diversidade interna que pode existir neste colectivo. A caracterização que aqui se apresenta é feita em torno dos seguintes atributos: origem social, trajectória escolar anterior, razões para a opção pelo curso e projectos escolares e profissionais.

1.6.1. O nível sócio-económico

No que se refere ao nível sócio-económico dos alunos, um primeiro dado de registo prende-se com o facto de os cursos de natureza profissionalizante ainda se constituírem como o reduto dos alunos que pertencem às classes sociais mais baixas (operariado e pequena burguesia) e que apresentam trajectórias escolares marcadas pelo insucesso (Alves et al., 2001; Alves et al., 1996; GEPE, 2008). Gamboa (2000), num trabalho levado a cabo junto de alunos dos cursos Tecnológicos do Concelho de Portimão, encontrou como modalidade de resposta mais frequente para o nível de escolaridade dos pais, o 4º ano (57.9% - pai e 49.1% - mãe). No que se refere à categoria profissional do pai, o grupo mais representado foi o dos “*trabalhadores da produção*”, cerca de 38,2 %, logo seguido dos “*empresários da indústria e do comércio*”. Estes dados não se afastam muito dos que foram encontrados noutros estudos, também realizados em Portugal com alunos de nível secundário. Os trabalhos desenvolvidos por Alves e colaboradores (1996, 2001) no concelho de Torres Vedras e na Península de Setúbal, permitem-nos afirmar que estamos perante alunos cujo nível de escolaridade dominante nos pais é o ensino básico (pai - 66.7%, mãe - 68.6%, em Torres Vedras; e pai - 44% e mãe - 45.7%, na península de Setúbal) e a categoria profissional dominante para os pais é “*trabalhador da indústria*” - 49.4 % (Torres

Vedras) e / ou “operário” - 55.2% (Península de Setúbal). Vieira (2000), num estudo que desenvolveu junto de alunos das escolas profissionais do Distrito de Leiria, situa a maior parte dos alunos no grupo “socioeconómico baixo” - 74.67 %.

1.6.2. Trajectória escolar

No que diz respeito à trajectória escolar anterior, são frequentemente considerados dois aspectos: o número de reprovações e a qualidade das transições. Na síntese que iremos apresentar, a análise da trajectória far-se-á considerando apenas o número de reprovações, uma vez que a qualidade da transição é um indicador praticamente ausente na investigação. Os estudos que consultámos indicam que mais de metade dos alunos matriculados em vias profissionalizantes do secundário já se viram confrontados com a impossibilidade de transitar de ano, pelo menos uma vez (e.g., Alves et al., (1996), 65.5%; Alves et al., (2001), 62.1%; Gamboa (2000), 57.9%; GEPE (2008), 47.4 %; Vieira (2000), 73.6%). Daí que, grande parte destes alunos apresente uma idade superior à prevista para o ano de escolaridade em que se encontram matriculados (e.g., Alves et al., (1996), 53.8%; Alves et al., (2001), 50.8%), o que acaba por reforçar a ideia de que os percursos profissionalizantes são opções de segunda linha para onde se encaminham os alunos com percursos marcados pelo insucesso.

1.6.3. Razões apresentadas para a escolha do curso

Uma vez que os cursos profissionalizantes promovem a qualificação e a inserção profissional dos jovens, procurámos saber se estas finalidades surgem, de alguma forma, no conjunto das razões apresentadas para a opção por um curso desta natureza. Em Portugal, os estudos realizados por Afonso, Freitas e Tavares (1991), Alves et al., (2001), Alves et al., (1996), Cabrito (1994), Gamboa (2000), GEPE (2008) e Vieira

(2000) parecem indicar que as razões que sustentam a opção por estas modalidades de formação estão fortemente associadas a uma concepção de formação/educação dominada pelo pragmatismo. Ou seja, as opções destes alunos parecem assentar essencialmente no carácter instrumental do período de formação (Alves et al., 2001): *“permitir a aprendizagem de uma profissão (...) maior facilidade na obtenção de emprego”* (Gamboa, 2000, p. 145). No entanto, convém sublinhar que este conjunto de razões não se apresenta de forma homogénea para todos os cursos em apreço. Numa análise que comparou as três principais vias profissionalizantes do secundário (regime aprendizagem, cursos profissionais e cursos tecnológicos), Alves e colaboradores (2001) salientam que a maior diferença parece residir entre os alunos que frequentam os cursos Tecnológicos e todos os outros. De facto, a leitura dos dados permite verificar que os alunos dos cursos Tecnológicos estão mais comprometidos com razões que os prendem ao universo escolar (melhor preparação para o ingresso no ensino superior – 45.9%), enquanto nos restantes colegas as razões se relacionam mais com a inserção profissional, uma vez que as alternativas mais frequentemente indicadas foram: aprendo uma profissão (Curso Profissional – 30.8%; Regime Aprendizagem - 50%) e arranjo emprego com maior facilidade (Curso Profissional - 31.3%; Regime Aprendizagem - 25%). De igual forma, no estudo do Observatório de Trajectos dos Estudantes do Secundário (GEPE, 2008), são os alunos dos cursos Profissionais os que mais vezes referem que a razão para a escolha do curso se baseou nas boas oportunidades de emprego (50.8%) e na qualidade do curso (16.3%), enquanto os alunos dos cursos Tecnológicos são, entre as três principais vias profissionalizantes (Tecnológicos, Profissionais e Cursos Educação-Formação), aqueles que menos vezes salientam que a escolha residiu nas oportunidades de emprego (30.5%) ou na qualidade do curso (14.7%).

Segundo Luís Imaginário (1997), se quisermos compreender as lógicas da procura destas modalidades de formação, devemos estar atentos às representações sociais relativas aos vários subsistemas. Deste ponto de vista, os cursos Tecnológicos, por exemplo, poderão ter uma maior visibilidade social do que as restantes alternativas profissionalizantes, por se apresentarem na continuidade do ensino básico, adentro do sistema regular de ensino, ou seja, ao lado da via “mais nobre”, os cursos científico-humanísticos. Assim, quando os alunos optam por um curso Tecnológico, como que evitam o “desconforto” inerente à mudança para os subsistemas de formação que são menos conhecidos (mais à margem), menos prestigiados (Imaginário, 1997), com outras regras de funcionamento e promovidos por outros agentes.

Importa, ainda, referir que, no contexto da actual revisão do secundário, as razões subjacentes à escolha dos cursos profissionalizantes será uma questão que merece ser actualizada, pois o alargamento da oferta de cursos Profissionais às escolas secundárias pode vir a alterar as estratégias individuais de procura destas modalidades de formação.

1.6.4. Os projectos escolares e profissionais

Se atendermos à crescente heterogeneidade da população discente ao nível do ensino secundário (Azevedo, 2000; DES, 1998; GEPE, 2008), somos levados a considerar que são diversas as formas como estes jovens se relacionam com “tempo futuro”, nomeadamente no que diz respeito ao papel da formação inicial na concretização dos seus projectos de vida/carreira.

Ao analisarmos a relação que os alunos estabelecem com o seu futuro escolar e profissional, podemos entrar no seu universo simbólico, ultrapassando as limitações das caracterizações de natureza mais estrutural, as quais se ficam normalmente pela análise

dos indicadores sócio-demográficos. Assim, percorrer os projectos escolares e profissionais dos alunos permite-nos, de certa forma, conhecer o lugar que o curso ocupa na relação que os jovens estabelecem com as metas que pretendem alcançar, tanto no domínio pessoal, quanto no âmbito vocacional. Mais precisamente, interessa-nos perceber qual o “uso” que os alunos pensam dar aos “créditos” (Cabrito, 1994) que recebem, em virtude da qualificação que estão a adquirir, por via da frequência de um curso secundário profissionalizante.

Gamboa (2000), no estudo já anteriormente referido, procurou conhecer os projectos escolares e profissionais dos alunos dos cursos Tecnológicos, em três momentos distintos: curto, médio e longo prazo. Nos projectos de curto prazo (3 anos), a “inserção profissional” não surge como a resposta mais frequente. Neste horizonte temporal, os alunos apostam no prolongamento da trajectória escolar, a qual pode adquirir a forma de um curso superior ou de uma formação especializada. É no que respeita ao prolongamento da trajectória escolar, através de um curso superior, que o investigador encontrou algumas especificidades, tendo em conta as diferentes condições de caracterização dos jovens. Os dados revelaram que são as raparigas que apresentam maior propensão para dar continuidade aos estudos no ensino superior. São também os alunos mais novos, com percurso escolar mais bem sucedido, os que apostam em trajectórias mais longas (Gamboa, 2000). Tendo em conta a modalidade de formação, o estudo de Alves e colaboradores (2001) revela que são principalmente os alunos das escolas profissionais (67.3%) e dos cursos Tecnológicos (76.9%) aqueles que pretendem manter a sua condição de estudantes ingressando no ensino superior, apesar de apenas uma pequena minoria (16.1%) conseguir apontar o curso que pensa vir a frequentar.

Atendendo ao exposto, podemos então admitir que os alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário não se relacionam de forma uniforme com o futuro escolar e profissional (longo prazo). Efectivamente, os resultados do estudo de Gamboa (2000) revelam que enquanto a maior parte dos alunos consegue colocar no seu futuro um conjunto de metas de natureza escolar e profissional, outros há que manifestam forte resistência ou dificuldade em fazê-lo. Para aqueles que se projectam, são as raparigas que, em horizontes temporais mais alargados, já incluem objectivos associados à “família”. Por seu turno, os rapazes, no mesmo horizonte temporal, continuam comprometidos com a “carreira”. Ainda segundo o estudo anteriormente referido, o “curso Tecnológico” de pertença também tem efeitos diferenciadores na forma como os jovens se projectam no futuro profissional, o que levanta a hipótese de os processos ensino-aprendizagem, que têm lugar adentro de cada área de formação, operarem diferenças na formação da relação que os alunos constróem com o mundo do trabalho. Machado Pais (1993) refere que esta dificuldade ou resistência que alguns jovens apresentam na definição de metas de natureza escolar e profissional se pode ficar a dever há existência de grandes dúvidas relativamente ao futuro ou a ausência efectiva de projectos futuros.

1.7. Síntese

As ofertas de formação de nível secundário têm vindo a diversificar-se e a acolher um número cada vez maior de alunos. As finalidades das duas alternativas de formação aqui analisadas são muito próximas, apesar dos seus desenhos curriculares apresentarem algumas diferenças, nomeadamente ao nível da componente de formação técnica dos cursos. Em termos de política educativa, a grande questão parece ser - qual o lugar que o ensino secundário profissionalizante deve ocupar no desenho do sistema

educativo português. Efectivamente, as constantes revisões do secundário, embora possam resultar do grande dinamismo dos agentes da educação, traduzem as dificuldades sentidas na resolução de velhos problemas. De facto, a par dos novos mandatos atribuídos à escola, persistem problemas no sistema educativo que urge resolver, nomeadamente a deficiente preparação técnica de muitos jovens que entram no mercado de trabalho e as disfunções entre as novas necessidades do mercado de trabalho e as ofertas educativas tradicionais. Neste contexto, os cursos Tecnológicos e os cursos Profissionais surgem para responder à necessidade de se qualificar recursos humanos de nível secundário, sendo a obrigatoriedade do estágio e da formação em contexto de trabalho a medida que melhor representa este esforço. No entanto, a crescente complexidade que caracteriza as relações entre a educação e o mundo do trabalho questiona muitos dos pressupostos que têm legitimado as reformas educativas a que temos assistido, quer no plano interno, quer a nível internacional. As teorias da não-correspondência surgem actualmente como um novo quadro alternativo na interpretação das relações entre a escola e a economia, salientando que para além de difícil não é desejável uma subordinação da educação face ao sistema económico.

No âmbito desta nova ordem de relações entre a educação e o mundo do trabalho, o estágio, enquanto via privilegiada de aproximação da formação ao mundo do trabalho, pode ajudar a superar algumas das dificuldades que ainda subsistem nos sistemas de formação inicial, tendo para isso que ser enriquecidas as suas finalidades e incrementada a sua qualidade. Além deste aspecto, no “lado da procura”, tem-se vindo a reconhecer que a agência de cada aluno tem um papel determinante nas estratégias subjacentes à construção dos seus percursos escolares e profissionais, não sendo de esperar, por essa razão, que o período de formação em contexto de trabalho tenha um impacto idêntico em todos os alunos. É ainda neste novo quadro de relações educação-

economia, que continuamos a constatar que são os jovens com reduzido capital escolar e com insucesso nas suas trajectórias escolares os que mais frequentemente optam por estas vias de formação, lembrando que velhas representações associadas ao ensino profissionalizante ainda são determinantes nas decisões vocacionais dos alunos.

CAPÍTULO 2

Experiência de trabalho: conceito, finalidades e qualidade

2.1. Introdução

2.2. O conceito de experiência de trabalho

2.3. As finalidades das experiências de trabalho

2.4. A qualidade das experiências de trabalho

2.4.1. A qualidade das experiências de trabalho em função do modo como são organizadas

2.4.2. A qualidade das experiências de trabalho em função das actividades desenvolvidas e das relações sociais vividas

2.5. Síntese

2.1. Introdução

Hoje em dia, em muitas das instituições educativas, as experiências de trabalho fazem parte integrante do plano curricular de muitos cursos e consistem numa prática profissional supervisionada, em contexto real de trabalho. Em grande parte das instituições de ensino superior, essa prática é essencial para o acesso ao exercício da profissão (ex. cursos de medicina, psicologia, enfermagem, farmácia, ensino de, etc.) e pode ter lugar por um único período, antes da conclusão do curso (ex. psicologia), ou estar distribuída ao longo de todo o ciclo de formação (ex. enfermagem, turismo). Na formação de nível secundário, os percursos mais representativos também apresentam diferenças quanto ao racional e quanto ao modo como as experiências de trabalho são operacionalizadas. Enquanto nos cursos Tecnológicos estas têm lugar, preferencialmente, no fim da formação em contexto escolar (os designados estágios), nos cursos do sistema aprendizagem (no âmbito da oferta do Instituto do Emprego e da Formação Profissional) o contacto com a prática em contexto real de trabalho ocorre de forma alternada com a formação em sala, ao longo dos três anos do curso. Apesar das diferenças assinaladas, em Portugal as experiências de trabalho estão previstas no desenho curricular de todos os percursos profissionalizantes do ensino secundário, como se pode constatar através da leitura dos documentos que suportam o funcionamento de cada um destes percursos de formação (ver Capítulo 1).

As finalidades que orientam a operacionalização das experiências de trabalho também podem ser diversas. Enquanto em alguns casos se pretende apenas proporcionar o contacto com o mundo do trabalho, promovendo aprendizagens mais genéricas sobre o mesmo, noutros, pelo contrário, procura-se o desenvolvimento das competências específicas exigidas para o exercício profissional. As primeiras, na maior parte das vezes, antecedem uma decisão vocacional, enquanto as segundas têm lugar em

programas de formação profissional, fazendo parte integrante do itinerário formativo do aluno.

A revisão da literatura, por sua vez, indica que são evidentes as divergências em torno das finalidades a inscrever neste tipo de actividade, as quais se podem resumir na questão apresentada por Smith e Harris (2000), “*is the purpose to learn **about** the workplace or **in** the workplace?*” (p.1). Tal como está colocada, esta questão encerra, de algum modo, dois grandes posicionamentos acerca do papel da educação na preparação para o mundo do trabalho. Uma perspectiva mais funcionalista (vocacionalista/profissionalista), que acentua a aprendizagem em contexto de trabalho como uma mais-valia no desenvolvimento das competências mais imediatamente necessárias ao tecido económico; e uma perspectiva mais humanista, que vê na aprendizagem em contexto de trabalho uma oportunidade para alargar e enriquecer as grelhas de leitura usadas na análise da realidade sócio-profissional.

Neste capítulo, abordaremos, num primeiro momento, o conceito e as principais finalidades que na literatura encontramos associadas às experiências de trabalho e, num segundo momento, centrar-nos-emos na análise dos aspectos relativos à qualidade das experiências de trabalho, quer nas facetas mais relacionadas com a preparação e o acompanhamento, quer nas características do contexto de trabalho, propriamente dito.

2.2. O conceito de experiência de trabalho

Para Watts (1991), “Experiência de Trabalho” (ET) é uma expressão carregada de alguma ambiguidade, sobretudo quando nos reportamos aos alunos que estão na escola a tempo inteiro, pois refere-se a actividades nas quais os indivíduos experienciam tarefas de trabalho, em ambientes de trabalho, mas sem se identificarem completamente

com o papel de trabalhador (Watts, 1991, 1996)¹. Nas Experiências de Trabalho, o aluno é encaminhado para o contexto de trabalho, ainda no decorrer do período de formação, para se confrontar com uma outra realidade organizacional e, conseqüentemente, (re)formular as grelhas de leitura que tinha sobre a mesma (Watts, 1991). Nesta situação, o papel central do formando é assim o de aprendiz e não o de trabalhador. Na maior parte dos casos, trata-se de uma actividade não remunerada, organizada pela escola², que pode assumir vários formatos: surgir em alternância com a formação em contexto escolar, intercalar dois grandes períodos de formação na escola (*modelo Sandwich*), ou surgir no fim do processo de formação, o conhecido estágio final de curso. No panorama nacional, esta última modalidade é aquela que tem maior expressão, uma vez que se trata do formato presente na totalidade dos cursos Tecnológicos e em parte dos cursos Profissionais do ensino secundário.

A Experiência de Trabalho diferencia-se da **Observação do Trabalho**, na qual os alunos experienciam os contextos de trabalho mas não executam qualquer tarefa, e da **Simulação do Trabalho**, na qual os estudantes desempenham tarefas relativas a determinado domínio profissional, mas num contexto que não o da empresa (Watts, 1991). Por conseguinte, segundo este autor, são diversas as actividades que se caracterizam por envolver o aluno no contacto com os ambientes de trabalho. Quando pensamos nas “**experiências de trabalho**”, estas remetem essencialmente para as tarefas desempenhadas, enquanto a “**visita de estudo**” se focaliza na observação dos

¹ Numa das publicações de referência do European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP) (*Learning through work experience for the knowledge economy*, 2004) da responsabilidade de Griffiths e Guile, o conceito de experiência de trabalho é muito próximo daquele proposto por Watts (1991, 1996) – “By work experience we mean the use of the workplace in a way which supports learners in connecting different types of knowledge, skill and experience (Griffiths & Guile, 2004, p. 9).

² Em Inglaterra é comum o recurso a agências externas à escola para a organização das Experiências de Trabalho (estágios ou outras modalidades) (Ahier, Chaplain, Linfield, Moore & Williams, 2000).

processos de trabalho; os papéis, por seu turno, estão no centro das actividades de “**Work shadowing**”³ (Watts, 1996).

Anakwe e Greenhaus (2000), por seu turno, apresentam uma definição mais abrangente deste conceito, ao classificarem as experiências de trabalho em formais e informais. A proposta de Watts (1991, 1996) caberia nas primeiras, enquanto as informais diriam respeito a todas as experiências tidas fora da alçada de qualquer organização formal (ex. curso ou programa de formação), sendo que, neste caso, a certificação da qualificação adquirida está ausente dos propósitos das experiências de trabalho.

Se quisermos transitar para conceptualizações menos descritivas, podemos tomar em linha de conta os contributos que encontramos na Psicologia do Trabalho e das Organizações. Neste campo científico, Tesluk e Jacobs (1998) apresentam uma definição que permite ultrapassar algumas das limitações apontadas aos estudos que têm procurado investigar o impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento dos indivíduos e, de certo modo, responder aos apelos de muitos dos investigadores que trabalham neste campo (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Frone; 1999; Mortimer, Harley & Staff, 2002; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006). Efectivamente, para Tesluk e Jacobs (1998) grande parte da investigação tem descrito e avaliado as experiências de trabalho em termos meramente quantitativos, considerando apenas aspectos como o período de tempo e o número de horas de trabalho, enquanto os aspectos qualitativos, como as oportunidades de aprendizagem, a relação com supervisores e colegas, e a complexidade das tarefas, estão normalmente ausentes. Além disso, segundo estes autores, o conceito deve também atender ao modo como as experiências de trabalho são influenciadas por factores de natureza individual, como sejam as aptidões, os interesses

³ Actividade de observação, na qual o estudante acompanha um determinado profissional por um determinado período de tempo (2 dias a uma semana), observando as várias actividades em que este se envolve (Watts, 1996, p. 237).

e as motivações; e por factores de natureza contextual, como seja o estilo de gestão e supervisão, as características do trabalho, e as práticas de formação. Por conseguinte, estas e outras variáveis, individuais e contextuais, podem moldar a natureza das experiências de trabalho e influenciar o resultado das mesmas em aspectos como a motivação, os conhecimentos adquiridos, as competências desenvolvidas, as atitudes perante o trabalho, o desempenho e o desenvolvimento da carreira. A proposta de Tesluk e Jacobs (1998) integra, assim, os aspectos quantitativos da experiência de trabalho (normalmente contemplados), os qualitativos (quase sempre esquecidos) e a sua interacção (raramente considerada), constituindo-se, do nosso ponto de vista, num modelo verdadeiramente explicativo. Neste caso, o qualificativo de explicativo é aplicado ao modelo, não apenas porque este considera as diferentes dimensões da experiência de trabalho (multidimensionalidade), mas, sobretudo, porque prevê as inúmeras relações que se podem estabelecer entre as mesmas (complexidade).

Passemos, então, à caracterização do modelo, recorrendo, para tal, ao esquema da Figura 2.1., (Teskuk & Jacobs, 1998, p. 327). Conforme já referido, são três os componentes nucleares das experiências de trabalho – o quantitativo, o qualitativo e o interactivo. O *Componente Quantitativo* inclui o Tempo (duração da experiência de trabalho) e a Quantidade (o número de vezes que se praticou/desenvolveu determinada actividade). Segundo Ford, Quiñones, Segó e Sorra (1992) a quantidade reflecte importantes características das experiências de trabalho, tais como as oportunidades tidas para praticar determinadas actividades e o período de tempo disponível para o fazer. Porém, ainda segundo estes autores (1992), estas duas medidas fornecem pouca informação relativa à natureza das experiências de trabalho. Surge assim a *Componente Qualitativa*. Esta inclui aqueles aspectos da experiência de trabalho que não podem ser reflectidos pelos indicadores meramente quantitativos, tais como: variedade e

complexidade das tarefas, desafios encontrados, responsabilidades exigidas, supervisão, suporte social, oportunidades de aprendizagem, entre outros.

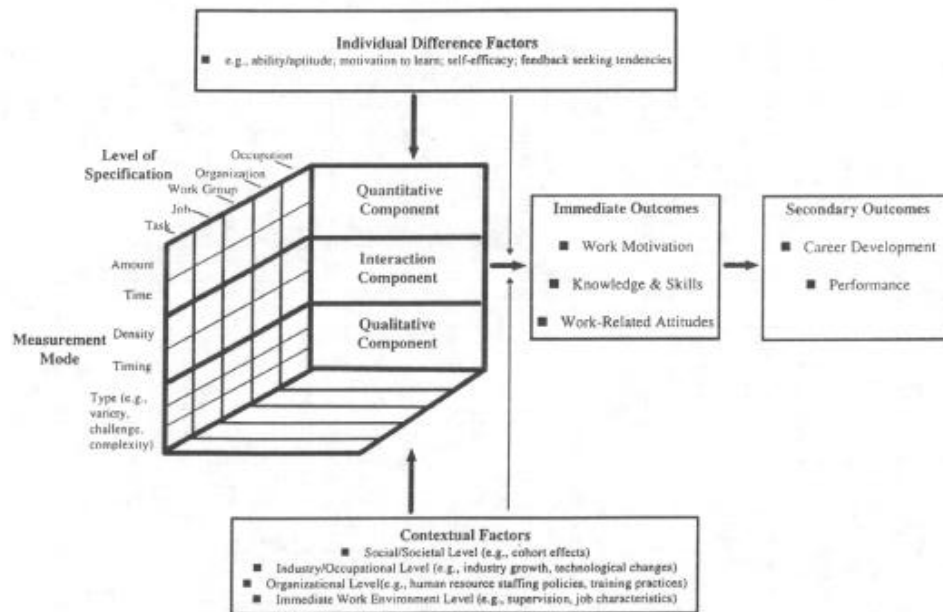


Figura 2.1. – Model of Work Experience (retirado de Tesluk & Jacobs, 1998, p. 327)

A última componente do modelo, a *Interação*, compreende a Intensidade, que se constitui numa medida dos eventos de vida com grande impacto nas experiências subsequentes; e o *Timing*, que corresponde ao momento em que determinada experiência ocorre.

No entanto, se diferenciar as componentes da experiência de trabalho é um passo importante para se desenvolver uma melhor compreensão deste construto, também é necessário apreciá-las quanto ao seu nível de especificação (Quiñones, Ford & Teachout, 1995), que neste modelo são cinco: tarefa, função, grupo, organização e profissão. A título de exemplo, se quisermos estudar a experiência de trabalho no “nível grupo”, estaremos a considerar as diferentes equipas nas quais o estagiário participou,

enquanto se nos situarmos no “nível organizacional”, a ênfase é colocada nos efeitos das diferentes empresas ou organizações.

Analisando agora os Factores Contextuais, estes podem variar entre o nível macro (economia, políticas de emprego e formação) e o nível micro (tarefas/funções desempenhadas, supervisão). Como podemos observar na Figura 2.1., os factores contextuais podem ter influência nas três componentes da experiência de trabalho, a “quantitativa”, a “qualitativa” e a “de interacção”. Nos Factores Individuais, por sua vez, estão incluídos aspectos com grande importância no resultado das experiências de trabalho, tais como as aptidões, a motivação para a aprendizagem, a auto-eficácia e a procura de *feedback* e de orientação. Do nosso ponto de vista, este conjunto de factores individuais reflecte a ideia de auto-determinação, ou de agência individual, e de interacção dinâmica entre o sujeito e os seus espaços relacionais, assentando no pressuposto de que os indivíduos podem influenciar a natureza das suas experiências de trabalho (e.g., Billett, 2004; Lent, 2004; Lent, Brown & Hackett, 1996). Dando continuidade à apresentação do modelo, passemos à dimensão Resultados, os quais se desdobram entre os mais imediatos e os indirectos. Nos primeiros, os autores incluem os conhecimentos e as competências desenvolvidas, a motivação, os valores e as atitudes relativas ao trabalho. Nos resultados menos imediatos, por seu turno, estão o desempenho, a identificação com a organização e o desenvolvimento da carreira.

Em resumo, os autores deste modelo recomendam que no futuro se considere o valor que reside nesta proposta de conceptualização das Experiências de Trabalho. As três componentes apresentadas e a sua interacção com os factores individuais e contextuais, em diferentes níveis de especificação, parecem abarcar a riqueza contida nas experiências de trabalho. Atendendo a esta proposta, a investigação pode, então, tentar responder a questões que estão para além do efeito da quantidade de trabalho,

passando a incluir medidas das suas qualidades efectivas ou percebidas, e, ao mesmo tempo, esclarecer os processos de interacção que ocorrem entre o sujeito e o seu espaço relacional (o contexto de trabalho), dando conta da diferenciação que determinada experiência de trabalho pode ter nos seus resultados mais imediatos (ex. satisfação, aprendizagem, atitudes) ou nos seus resultados mais distais (ex. desenvolvimento de carreira).

2.3. As finalidades das experiências de trabalho

Percorrendo a literatura, constatamos que são diversas, e nem sempre explícitas, as finalidades atribuídas às experiências de trabalho (e.g., Caires & Almeida, 2000; Griffiths, 2003; Griffiths & Guile, 2004; Ryan, Toohey & Hughes, 1996; Smith & Harris, 2000; Shilling, 1991; Watts, 1991, 1996). Depois de uma exaustiva revisão da literatura, Watts (1991; 1996) considera que as finalidades das experiências de trabalho podem ser agrupadas nas dez categorias que passamos a apresentar:

- a) Permitir aos alunos uma maior compreensão dos conceitos aprendidos em contexto de sala de aula;
- b) Motivar os alunos para a aprendizagem escolares, tornando o currículo escolar mais importante e significativo;
- c) Promover o desenvolvimento pessoal e social dos alunos;
- d) Permitir aos alunos o desenvolvimento de conhecimentos e de uma maior compreensão das características do mundo do trabalho;
- e) Promover o alargamento das alternativas profissionais que os alunos têm vindo a colocar a si próprios, em termos de planeamento de carreira;
- f) Proporcionar aos alunos a oportunidade de testar a sua preferência vocacional antes de estabelecerem um maior nível de compromisso com a mesma;

- g) Proporcionar a experiência de alguns dos constrangimentos do trabalho, de modo a que quando iniciarem uma actividade profissional os alunos sejam capazes de lidar de forma mais adequada com a transição para o mundo do trabalho;
- h) Ajudar os alunos na aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento de competências específicas dum determinado domínio profissional, as quais poderão aplicar se desejarem empregar-se nessa área;
- i) Ajudar os alunos no estabelecimento de relações directas com os empregadores, de forma a facilitar a contratação para o emprego a tempo inteiro (não constava na proposta de Watts de 1991);
- j) Transferir para outros, que não os professores, a responsabilidade de orientar a actividade dos estudantes.

Tomando em consideração o conjunto de finalidades acima exposto, facilmente se depreende que o potencial das experiências de trabalho é muito elevado e abrangente, pois para além dos aspectos associados à preparação técnica dos alunos, estas actividades também têm implicações no seu desenvolvimento pessoal e vocacional. Ahier e colaboradores (2000), no âmbito de uma investigação levada a cabo na área de Cambridgeshire, com uma amostra de professores, alunos e empresários, verificaram que as finalidades das experiências de trabalho podem ser organizadas num leque de categorias muito semelhante ao que foi apresentado por Watts (1991, 1996). Porém, ao contrário do que aconteceu com a sistematização deste autor (1991, 1996), estiveram ausentes do discurso dos entrevistados finalidades como: a) valorizar o currículo escolar; b) aumentar os conhecimentos sobre a realidade económica; e c) facilitar a transição para o mundo do trabalho (Ahier et al., 2000).

Numa categorização dicotómica, Billett (2005) organiza as experiências de trabalho em torno das seguintes finalidades: a) o desenvolvimento de competências para uma determinada área profissional; e b) a promoção de um conhecimento alargado sobre o mundo do trabalho. Ainda segundo este autor (2005), no âmbito da primeira categoria são organizadas experiências de trabalho extremamente estruturadas que, assentando no pressuposto de que os alunos já precisaram as suas escolhas, têm como objectivo principal desenvolver um leque de competências específicas relativas a um determinado domínio profissional. Na segunda categoria, por seu turno, inscrevem-se as actividades que, contrariamente à primeira, procuram apenas proporcionar o contacto dos alunos com a vida profissional. Neste caso, mais do que preparar os estudantes para uma transição particular, é valorizado o contacto com a diversidade dos contextos profissionais, privilegiando-se o desenvolvimento das competências necessárias a uma abordagem crítica ao mundo do trabalho (Billett, 2005).

Para Petherbridge (1997), as finalidades das experiências de trabalho podem também ser agrupadas em duas grandes categorias: as funcionais e as ideológicas. Nas funcionais estariam atribuições como: facilitar a transição para o mundo do trabalho, desenvolver competências técnicas, e alargar conhecimentos sobre a realidade ocupacional; enquanto na categoria ideológicas poderão ser incluídas finalidades associadas ao maior ou menor funcionalismo da escola relativamente ao mercado de trabalho e ao papel da certificação nos processos de acesso ao emprego. A categorização proposta por Petherbridge, não sendo a mais completa, tem, do nosso ponto de vista, o mérito de salientar o papel das finalidades menos óbvias, ou latentes (e.g. Watts, 1991), no modo como se pensam e organizam as experiências de trabalho. No campo das finalidades ideológicas, importa ainda referir que têm sido vários os contributos da Sociologia da Educação na sinalização, problematização e clarificação desta temática (e.g., Bourdieu & Passaron, 1970; Correia, 1996; Stoer et al., 1990).

De entre as finalidades apresentadas ao longo desta secção do presente capítulo, podemos afirmar que as mais associadas ao domínio vocacional são aquelas que se prendem com o alargamento das alternativas profissionais que o indivíduo coloca a si mesmo, com a testagem da preferência vocacional antes de um verdadeiro compromisso, e também as que apontam para a necessidade de proporcionar aos jovens alguns dos constrangimentos inerentes ao mundo do trabalho. Watts (1991,1996) designa as primeiras de “extensão”, por pretenderem gerar mais alternativas; e as segundas de “vocacionais”, pela possibilidade que oferecem de testar “*ao vivo*” determinada preferência. Uma vez que as experiências de trabalho também podem proporcionar uma antevisão do que poderá ser a vida profissional, o autor designa as últimas de “antecipatórias”.

Ainda que Watts (1991, 1996) nos tenha oferecido uma boa sistematização das finalidades atribuídas às experiências de trabalho, alguns trabalhos de revisão apontam para o facto de estarmos a entrar num território de fraca convergência (Griffiths, 2003; Griffiths & Guile, 2004; Ryan et al., 1996; Smith & Harris, 2000; Shilling, 1991; Watts, 1991, 1996). De facto, se começarmos por tomar os pontos de vista dos principais intervenientes nas experiências de trabalho (a escola, as empresas e os estudantes), não é expectável que o envolvimento de cada um deles se faça pelas mesmas razões e que estas sejam sempre convergentes (Ahier et al., 2000; Mulcahy, 1999; Smith & Harris, 2000; Shilling, 1991). Por exemplo, o aluno pode estar interessado na aprendizagem, no desenvolvimento de competências ou apenas na certificação; enquanto o professor, pelo seu lado, pode centrar a sua preocupação na definição de objectivos e na construção do dispositivo de avaliação, esquecendo o seu papel de suporte ao processo de estágio. O empregador, por seu turno, pode oferecer oportunidades de estágio por considerar que as empresas devem participar no esforço de qualificação das novas gerações ou,

simplesmente, por pretender assegurar alguns postos de trabalho com mão-de-obra gratuita, no período em que o mesmo decorre.

No contexto do desenho curricular dos cursos, Smith e Harris (2000) referem ainda que as finalidades subjacentes às experiências de trabalho dependem muito do *timing* das mesmas, isto é, se têm lugar no início ou no fim do processo de formação. Com efeito, enquanto numa experiência tida no início do processo de formação, a principal finalidade será familiarizar os alunos com o mundo do trabalho, no final do curso, o mais importante poderá ser o desenvolvimento de competências técnico-profissionais relativas ao domínio profissional em que se estão a preparar. No âmbito das políticas educativas, as finalidades atribuídas às experiências de trabalho também podem ser diversas (Griffiths & Guile, 2004; Ryan, 2002; Shilling, 1991). Em certos casos, as escolas são “pressionadas” para usar critérios de pendor essencialmente educativo na organização das experiências de trabalho, enquanto noutros as finalidades desta actividade surgem muito alinhadas com as lógicas do mercado de emprego.

Em síntese, as experiências de trabalho (ET) podem concretizar-se em várias modalidades (estágios, trabalho a tempo parcial, trabalho a tempo inteiro, voluntariado, trabalho doméstico) e orientar-se por diversos objectivos ou finalidades. Para os alunos que frequentam cursos Tecnológicos e Profissionais, os estágios (designação usada no âmbito dos cursos Tecnológicos) ou a formação em contexto de trabalho (designação usada no âmbito dos cursos profissionais), surgem com uma organização muito próxima daquela que está prevista na definição de Watts (1991, 1996). Trata-se de experiências formais (e.g., Anakwe & Greenhaus, 2000), organizadas de acordo com as orientações previstas no currículo dos respectivos cursos e que visam a certificação profissional. Com uma duração que vai das 240 horas (cursos Tecnológicos) às 400 horas (cursos Profissionais), estas são formalizadas com a celebração de um protocolo entre a escola,

a entidade de acolhimento e o aluno, e desenvolvem-se segundo um plano previamente elaborado. Por sua vez, o suporte legislativo destes cursos assegura o carácter formal do estágio e estabelece os direitos e deveres das partes envolvidas.

No âmbito dos cursos Tecnológicos e Profissionais, as experiências de trabalho surgem no percurso dos alunos quando estes, de certa forma, já especificaram a sua área profissional, pelo que têm como grande finalidade o desenvolvimento de competências numa determinada área ou família de profissões (e.g., Billett, 2005). De acordo com as portarias que definem os regimes de organização, funcionamento e avaliação destas vias profissionalizantes do secundário, os estágios, ou a formação em contexto de trabalho, visam desenvolver e consolidar os conhecimentos e as competências profissionais (técnicas, relacionais e organizacionais) inerentes (ou relevantes) a determinado curso e, ainda, proporcionar experiências de carácter sócio-profissional que facilitem a futura integração dos jovens no mundo do trabalho. Neste sentido, as experiências de trabalho proporcionadas no âmbito destes cursos têm finalidades muito próximas daquelas que foram sistematizadas por Watts (1991, 1996), nomeadamente as presentes nas alíneas a) *enhancing* – instrumentalidade das aprendizagens desenvolvidas em sala, g) *preparatory* – desenvolvimento de competências relacionadas com determinada profissão, e h) *placing* – facilitar a futura inserção profissional. Assim sendo, podemos concluir que o estágio e a formação em contexto de trabalho, porque são modalidades integradas num programa de formação/qualificação profissional, visam, acima de tudo, o desenvolvimento de competências específicas (técnicas e relacionais) facilitadoras do futuro desempenho profissional.

2.4. A qualidade das experiências de trabalho

Uma parte substancial da investigação que tem procurado compreender o efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes recorreu quase

sempre a medidas de natureza quantitativa, como o número de horas ou de semanas de trabalho (Barling & Kelloway, 1999; Loughlin & Barling, 1998; Mortimer, 2003; Stone & Josiam, 2000). No entanto, já nos anos 80, Greenberger e colaboradores (1982) lembravam que os investigadores e os políticos tendem a conceber as experiências de trabalho dos adolescentes como se de um fenómeno unidimensional se tratasse, ignorando as diferenças que aspectos como a iniciativa, a autonomia e as oportunidades de aprendizagem, entre outros, podem ter no desenvolvimento dos mesmos. Esta questão ganha particular actualidade quando já pensamos saber que as qualidades das experiências de trabalho têm um efeito diferenciador no comportamento e no desenvolvimento dos trabalhadores adultos (Stone & Mortimer, 1998; Stone & Josiam, 2000), pelo que estudar o seu impacto no desenvolvimento dos jovens em formação inicial parece fazer todo o sentido. Além disso, o impacto da experiência em contexto real de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes tem vindo a ser demonstrado em vários estudos e por vários autores (e.g., Barling, Rogers & Kelloway, 1995; Brooks et al., 1995; Ducat, 1980; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996). Relativamente a esta questão, Mortimer e Finch (1996) e Mortimer e colaboradores (2002) sublinham que são sobretudo as facetas mais qualitativas das experiências de trabalho que têm um impacto efectivo no desenvolvimento dos adolescentes.

O interesse por avaliar e assegurar a qualidade das experiências de trabalho é um fenómeno relativamente recente (Griffiths & Guile, 2004), sendo que uma das razões porque a literatura se tem debruçado pouco sobre a influência da experiência de trabalho e da sua qualidade na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes se prende com o pressuposto de que todas as experiências de formação experiencial são válidas e igualmente efectivas (Smith & Harris, 2000). Historicamente, os sistemas de formação inicial assentam na ideia de que a observação dos trabalhadores mais velhos e a repetição das tarefas é suficiente para garantir que o estudante em formação desenvolve

as competências requeridas para um determinado domínio profissional (Griffiths & Guile, 2004). Por conseguinte, perpetua-se a ideia de que os contextos de trabalho são estáveis, imutáveis e transparentes (Griffiths & Guile, 1999), o que, por si só, pode explicar o fraco investimento realizado em estudos que relacionem as qualidades das experiências de trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento vocacional dos jovens.

Na análise que iremos apresentar, a qualidade das experiências de trabalho será considerada a dois níveis: a) na forma como são planificadas e organizadas, no acompanhamento feito aos alunos e no modo como se processam as avaliações e as reflexões finais; e, ainda, b) nos aspectos mais associados às actividades desenvolvidas no contexto de trabalho, como as oportunidades de aprendizagem, as relações sociais e o processo de supervisão.

2.4.1. A qualidade das experiências de trabalho em função do modo como são organizadas

Neste ponto do presente capítulo, a análise da qualidade das experiências de trabalho está organizada em torno das a) actividades de preparação e das b) actividades de acompanhamento e avaliação.

No que reporta às actividades de preparação, sabemos que são diversos os factores que podem influenciar a organização das experiências de trabalho, pelo que também deverão ser diversos os aspectos a considerar aquando do seu planeamento, desenho e implementação (Smith & Harris, 2000). A este propósito, um primeiro aspecto a ter em conta, e que frequentemente está fora do alcance da escola, prende-se com o número de estágios disponíveis (Griffiths & Guile, 2004; Ryan, 2002; Shilling,

1991)⁴. Com efeito, a maior ou menor colaboração das empresas de acolhimento pode afectar o número de vagas disponíveis e, dessa forma, influenciar os critérios de qualidade tidos em conta na selecção e celebração de protocolos relativos às experiências de trabalho. Além deste aspecto, a qualidade das experiências de trabalho parece depender ainda do método usado na sua angariação. Segundo Watts (1996) e Miller (1991b, 1991c) o primeiro passo, para assegurar a qualidade dos contextos de aprendizagem, consiste na definição prévia dos critérios subjacentes à escolha das empresas de acolhimento e na clarificação das finalidades que devem estruturar as experiências de trabalho. Contudo, no âmbito do processo de angariação, uma parte das experiências de trabalho pode estar a ser organizada com base nos conhecimentos pessoais de alguns professores, os quais acabam por contactar as instituições de acolhimento sem qualquer supervisão de uma estrutura de coordenação da escola. Esta forma de organização, que Shilling (1991) designa de “*laissez-faire*”, apresenta a vantagem de agilizar o processo de angariação, nomeadamente em comunidades mais pequenas, podendo, no entanto, ter a desvantagem de conduzir a uma duplicação de esforços, transmitindo para o exterior da escola uma imagem de algum amadorismo no que se refere ao modo como se organiza este tipo de actividade⁵. Neste sentido, e apesar de não termos encontrado na literatura referências específicas a modelos-tipo para o planeamento e organização de experiências de trabalho, um processo claro na abordagem das organizações de acolhimento, com recurso a reuniões entre as partes e suportado por materiais que clarifiquem o papel dos agentes envolvidas, parece ser a sugestão mais frequentemente referida.

⁴ Patrick Ainley (1990), reportando-se à experiência britânica na década de 80, lembra as dificuldades que algumas escolas sentiram para assegurar experiências de trabalho para todos os alunos e de que forma esta escassez conduziu a comportamentos de competição entre as escolas. Ainda segundo este autor, algumas escolas acabaram por optar por simulações da prática de trabalho.

⁵ Miller (1991a) sublinha ainda os elevados custos associados a esta forma de angariação de instituições de acolhimento, designadamente, no que se refere ao número de horas gastas pelos professores.

Este aspecto conduz-nos aos resultados de alguns projectos-piloto, desenvolvidos na alçada da Comissão Europeia, que evidenciam a importância de quatro factores específicos na eficácia das experiências de trabalho (IFAPLAN, 1987), sendo que o primeiro deles é a definição clara dos objectivos. Efectivamente, a definição de objectivos pode promover uma boa organização das actividades, favorecer a criação de um sistema de controlo específico e facilitar a avaliação dos resultados. Por esta razão, o primeiro passo consiste em garantir a convergência dos diferentes agentes em torno das finalidades e do modo como são organizadas as experiências de trabalho (Miller, 1991c), pois como sabemos, a falta de acordo neste domínio é um dos principais obstáculos à qualidade das aprendizagens proporcionadas (Barnett & Ryan, 2005; Misko, 1998; Smith, Green & Brennan, 2002; Taylor, 2006). É neste sentido que Stasz (1999) nos lembra que a qualidade do processo de formação pode aumentar significativamente quando existe um claro alinhamento entre os interesses dos estudantes e as actividades propostas no decurso da experiência de trabalho. De igual modo, a recolha de informação relativa às características das instituições de acolhimento constitui um procedimento essencial no desejável ajustamento entre os interesses do estudante e aquilo que determinado contexto de formação tem para oferecer. De facto, como lembra Miller (1991c), não há dúvida que os locais de estágio podem variar imenso no que se refere às oportunidades de aprendizagem que proporcionam. Do lado das empresas e instituições de acolhimento, outra das partes envolvidas, a planificação das actividades a oferecer e das estratégias de formação a adoptar deve assentar num conhecimento detalhado de cada um dos alunos, nomeadamente no que se refere aos seus interesses, expectativas e motivações (Miller, 1991b). A este propósito, é forçoso mencionar que muito frequentemente as instituições de acolhimento referem preferir os estágios relativamente a outras modalidades de experiência de trabalho menos

estruturadas, uma vez que neste caso sabem exactamente como actuar (ensinar) (Smith, 2004).

Podemos então afirmar que o acerto de expectativas e a definição clara dos objectivos, bem como das actividades que concorrem para a consecução dos mesmos, são um dos procedimentos chave no sucesso das experiências de trabalho. Ainda no âmbito da qualidade das actividades de preparação, deve ser considerado o esforço realizado por algumas empresas de acolhimento, no sentido de garantirem experiências de trabalho verdadeiramente formativas, afectando um profissional competente e disponível ao processo de orientação do estudante, pois, como se sabe, a qualidade da experiência de trabalho está fortemente associada à qualidade da supervisão oferecida (Stoltenberg, 2005), e esta, por sua vez, parece depender do nível de preparação ou de treino do supervisor (Guile & Griffiths, 2001). Além deste aspecto, é frequente as empresas de acolhimento referirem os custos financeiros e de tempo envolvidos no acolhimento de jovens em situação de estágio (Clark & Raymond, 1997; Smith & Harris, 2000).

No entanto, sabemos que o papel da escola não se esgota num conjunto de procedimentos mais ou menos burocráticos que garantam locais de acolhimento para todos os alunos. Na fase de preparação da experiência de trabalho, a escola deve assegurar-se de que os alunos compreenderam os princípios que orientam este tipo de actividade, que estão motivados para a mesma e de que são portadores das competências necessárias para aceder, lidar adequadamente e beneficiar deste tipo de experiência (Miller, 1991c; Watts, 1996). Na verdade, quando as actividades de preparação se resumem a alguns conselhos de natureza prática – o designado “briefing” (ex. horários, contactos, relatórios, assiduidade), o alcance das experiências de trabalho parece ficar altamente comprometido (Shilling, 1991). Nestes casos, a maior parte dos alunos fica entregue aos seus esquemas interpretativos, os quais não têm necessariamente de ser

insuficientes, não beneficiando, porém, da intencionalidade da intervenção educativa da escola. Para contrariar esta situação, é importante que a inserção no contexto de trabalho seja antecedida por um conjunto alargado de actividades de preparação dos alunos, no âmbito da educação para a carreira e do desenvolvimento pessoal e social, sendo que estas actividades podem ser dinamizadas pelos mais diversos agentes educativos, desde o professor de um determinado domínio tecnológico até ao psicólogo conselheiro, passando também pelo próprio coordenador das experiências de trabalho (Miller, 1991c). Contudo, Guile e Griffiths (2001) vão mais longe, quando defendem que a preparação feita na escola deve ter como objectivo principal - tornar os alunos capazes de negociar a sua própria aprendizagem no contexto de trabalho⁶.

Em suma, os procedimentos que acabámos de apresentar incluem-se naquilo que o relatório do IFAPLAN (1987) designa de adaptação da organização aos objectivos. No essencial, esta consiste num conjunto de iniciativas de preparação da experiência de trabalho, levadas a cabo pela escola conjuntamente com as instituições de acolhimento, as quais procuram garantir que todos os intervenientes assumem de igual modo as finalidades e as actividades previstas.

Relativamente ao acompanhamento e à avaliação da experiência de trabalho, começamos por explicitar que para uma grande diversidade de autores, estas actividades são consideradas centrais em todo o processo de formação (e.g., Blackwell et al., 2001; Smith & Harris, 2000; Taylor, 2006; Watts, 1996), sobretudo porque as escolas têm

⁶ Em alternativa ao modelo tradicional das experiências de trabalho, que tinha como finalidade estabelecer a ponte entre a escola e o mundo do trabalho, e ao modelo da aprendizagem experiencial, estes autores propõem o “Connective Model”, o qual coloca a aprendizagem no centro das finalidades das experiências de trabalho, procurando ultrapassar as visões mais dualistas que separam os processos de aprendizagem em função do contexto em que estes têm lugar (escola versus mundo do trabalho). Neste sentido, no “Modelo Conectivo” a principal finalidade das experiências de trabalho é a reflexividade, ou seja, a capacidade do aprendiz para interrogar a própria aprendizagem quando procura resolver os problemas que lhe são colocados no contexto de trabalho (Griffiths & Guile, 2003; Griffiths & Guile, 2004; Guile & Griffiths, 2001).

pouco controlo sobre o que acontece no local de estágio (Smith & Harris, 2000) e são conhecidas as dificuldades das empresas no que se refere à estruturação e à avaliação das aprendizagens em contexto de trabalho (e.g., Barnett & Ryan, 2005; Ryan, 2002). Assim, no que se refere à monitorização dos padrões de qualidade das experiências de trabalho, esta pode ser efectuada através das visitas que os professores orientadores fazem às empresas de acolhimento (Miller, 1991c; Shilling, 1991) e da análise dos documentos que os alunos preenchem ao longo do período de formação no contexto real de trabalho (relatórios, diários⁷, cadernetas, portefólios, etc) (Miller, 1991c). Este acompanhamento, que pode concretizar-se em sessões individuais ou de grupo, promove a explicitação das dificuldades sentidas pelos alunos, a procura de soluções e a partilha de experiências. Neste âmbito, o trabalho de supervisão vem exigir do professor a assumpção de um novo papel e o desenvolvimento de novas competências profissionais (Dalton & Smith, 2004), principalmente porque agora se vê confrontado com a necessidade de partilhar a actividade educativa com agentes exteriores à escola e num contexto que não é a sala de aula. Além disso, cabe também ao professor supervisor a monitorização do próprio contexto de formação, procurando salvaguardar a qualidade das aprendizagens dos alunos (Miller, 1991c).

A este propósito, Smith e Harris (2000) salientam que, em virtude destas novas funções, é necessário assegurar a qualificação dos professores, garantindo que estes são capazes de negociar e de resolver adequadamente as questões associadas à organização, acompanhamento e avaliação das experiências de trabalho. De igual modo, do lado da organização de acolhimento, a adequada formação dos supervisores é, como referimos

⁷ Miller (1991c, p. 219) ilustra a finalidade do diário de estágio da seguinte forma: “ O diário – o qual pode estar organizado em diferentes secções relativas a acções, pensamentos e sentimentos – encoraja a observação reflexiva de forma regular. Por vezes, tais diários incluem um conjunto de questões-chave, as quais têm como finalidade ajudar no processo de reflexão.

anteriormente, um outro elemento determinante na qualidade das experiências de trabalho proporcionadas aos alunos.

É um facto que a intervenção dos diferentes agentes educativos não está concluída no dia em que terminam as experiências de trabalho nas instituições de acolhimento. Quando os alunos regressam à escola, torna-se necessário levar a cabo o balanço e a avaliação da experiência tida no contexto real de trabalho. Nesta fase, o designado “debriefing” constitui um momento vital⁸ no processo de integração da experiência de trabalho no currículo escolar dos alunos (Miller, 1991c), uma vez que este procedimento os insere num processo de reflexão partilhada, que tem como ponto de partida os sentimentos, as actividades, as memórias, em suma, as experiências vividas por cada um deles no contexto de trabalho. Se nos basearmos no modelo da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), tal como sugerem Petherbridge (1996), Miller (1991c) e Watts (1996), o *debriefing* introduz os alunos num processo inicial de reflexão que, tendo como ponto de partida a experiência concreta do período de formação na instituição de acolhimento, ainda se organiza nas fases de análise e avaliação. A fase de reflexão implica a apresentação das actividades desenvolvidas na instituição de acolhimento, das observações feitas, dos pensamentos tidos e dos sentimentos experimentados. Em síntese, este período envolve a partilha da experiência com os colegas e com os professores supervisores, sendo a sua principal finalidade ajudar a clarificar a experiência individual a partir do confronto com os pontos de vista e experiências dos outros.

No que diz respeito à fase de análise, esta implica colocar a experiência individual num contexto mais alargado, destacando os principais aspectos ocorridos e

⁸ Watts (1996, p. 246) vai mais longe ao afirmar – “ em muitos aspectos, a reflexão é tão importante para um processo de aprendizagem bem sucedido quanto a actividade em si”.

relacionando-os com os objectivos da experiência de trabalho e, quando se aplica, com os projectos de vida e de carreira (Miller, 1991c). Nesta fase, os estudantes são encorajados a interpretar a sua experiência de forma sistemática e a contrastá-la com as experiências dos outros, retirando daí conclusões que possam ser úteis no modo como irão abordar as experiências de trabalho em ocasiões futuras (Watts, 1996). No âmbito do ciclo da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), a análise corresponde então ao estágio da conceptualização, o qual envolve a organização de um conjunto de princípios gerais, ou de padrões, que poderão ser generalizados, ou projectados, às situações futuras.

A avaliação, por seu turno, deve ser concebida como um empreendimento estruturante de toda a actividade ou intervenção, uma vez que decorre ao longo de todo o processo e encerra um papel fundamental quando, em momentos particulares, como as visitas do professor orientador, se cruzam e integram informações respeitantes à experiência de trabalho em curso. A avaliação da qualidade dos sistemas de experiências de trabalho (4.º factor referido no relatório IAFPLAN, 1987) concretiza-se com recurso a diversas técnicas e instrumentos: observação das práticas, reuniões e debates entre alunos, professores e formadores da empresa, auto registos (diários de estágio, ou portefólios), relatórios parciais e finais, etc. Todos estes procedimentos avaliativos têm como finalidade evidenciar a discrepância entre a formação prevista e a sua operacionalização no contexto de trabalho. Neste sentido, para além do processo de atribuição de classificações e da tão necessária certificação (e.g., Ryan, 2002) (aspecto mais visível da avaliação), importa garantir que todos os intervenientes envolvidos nas experiências de trabalho conseguem participar no processo de avaliação e recolher/partilhar evidências que se revelem úteis na regulação das intervenções actuais e na planificação dos empreendimentos futuros. A este propósito, Smith (2004) refere que as empresas de acolhimento se queixam frequentemente da falta de *feedback* por

parte da escola, sobretudo porque algumas instituições escolares chamam para si a exclusividade do processo avaliativo, negando às empresas a possibilidade de também elas se envolverem e aprenderem com este tipo de experiência. Por último, na qualidade de dispositivo final do processo de avaliação, o *follow-up* deve ser concebido como o último estágio do ciclo de Kolb (1984) – a experimentação activa, no qual o aluno é estimulado a aplicar os conhecimentos adquiridos e as competências desenvolvidas em novas situações de trabalho (Miller, 1991c).

Em suma, importa sublinhar que o processo de organização e de acompanhamento das experiências de trabalho requer uma abordagem que não se esgota nas potencialidades que o contexto de trabalho poderá oferecer. É na escola que tudo começa, com a preparação da transição e com a planificação da aprendizagem que deverão ter lugar no contexto de trabalho. Para que tal aconteça, a escola precisa de desenvolver novas competências, sobretudo aquelas associadas à capacidade de negociar e partilhar, com outros agentes, a responsabilidade pela formação dos alunos. A escolha das empresas e instituições de acolhimento (critérios de qualidade e número de locais disponíveis), a formação dos professores e dos tutores/supervisores das empresas, o desenvolvimento de novas metodologias de planificação, de acompanhamento e de avaliação, são empreendimentos urgentes para aquelas escolas que procuram aumentar a qualidade das experiências de trabalho que organizam, no âmbito das suas ofertas de formação inicial de jovens. Em Portugal, a generalização dos estágios, nos cursos Tecnológicos, tem vindo a aumentar consideravelmente o número de alunos envolvidos nesta actividade, por comparação com o que acontecia no período em que os mesmos eram facultativos. Por esta razão, não será de estranhar que, em algumas regiões, venha a ser difícil assegurar estágios para todos os alunos candidatos, criando uma situação de escassez que urge ultrapassar. No entanto, depois de garantida a coordenação entre os agentes envolvidos, importa pensar em novas finalidades para as

experiências de trabalho. Neste sentido, mais do que aplicar na prática o que se aprendeu na teoria, tal como sucede na concepção mais linear da aprendizagem em contexto de trabalho, interessa, sobretudo, interrogar essa prática e reformular as relações normalmente estabelecidas entre os diversos tipos de conhecimentos. Por último, um comentário ao quarto factor, a avaliação da qualidade da experiência de trabalho. Esta deve consubstanciar-se numa partilha de pontos de vista e num sistema claro de regras e objectivos, que regule as interacções, desejáveis, entre os diferentes agentes envolvidos. A este respeito, após quatro estudos empíricos acerca das experiências de trabalho no ensino secundário, Blackwell e colaboradores (2001) concluíram que a qualidade depende de uma forte convergência em torno das finalidades das mesmas, da relevância que este tipo de actividade possa ter para os envolvidos (professores, alunos, empresas), da estruturação e organização impostas, das actividades de suporte proporcionadas e, ainda, da avaliação e reflexão levadas a cabo ao longo do processo.

Ainda a propósito da qualidade das experiências de trabalho, surge-nos então a seguinte questão: quais são as facetas ou dimensões normalmente utilizadas para avaliar a qualidade dos contextos de trabalho, nomeadamente no âmbito dos cursos de formação profissionalizante de jovens? Procuraremos responder a esta questão percorrendo alguns dos estudos empíricos que relacionam a qualidade da experiência de trabalho com o desenvolvimento dos jovens.

2.4.2. A qualidade das experiências de trabalho em função das actividades desenvolvidas e das relações sociais vividas

Na análise que vamos empreender neste ponto do presente capítulo, a noção de qualidade da experiência de trabalho remete-nos especificamente para os conteúdos de um determinado posto de trabalho e para o tipo de tarefas e de actividades que os

indivíduos desempenham no seu local de trabalho (Van Vianen, De Pater & Preenen, 2008). Em termos globais, um posto de trabalho é considerado de elevada qualidade quando oferece diversas oportunidades de aprendizagem, encoraja a responsabilidade, promove o desenvolvimento de competências profissionais e o estabelecimento de relações sociais de apoio e de suporte. De acordo com esta definição, é importante lembrar que, no essencial, a qualidade das experiências de trabalho está associada à riqueza das aprendizagens realizadas pelos alunos e à reflexão que estes fazem a propósito das mesmas (e.g., Billett, 2004; Blackwell et al., 2001; Petherbridge, 1996; Smith & Harris, 2000; Watts, 1996). No caso específico dos cursos profissionalizantes, a qualidade da aprendizagem oferecida no contexto de trabalho é um aspecto fortemente desejável, uma vez que a investigação tem vindo a demonstrar que as experiências em contexto real de trabalho são a melhor forma de integrar as dimensões profissionais nos currículos escolares dos alunos (Barnett & Ryan, 2005).

Passemos então a apresentar as dimensões mais frequentemente consideradas em alguns dos estudos que procuraram avaliar a qualidade das experiências de trabalho, relacionando-a com o desenvolvimento pessoal e vocacional dos indivíduos.

Em 1996, Carr, Wright e Brody, no âmbito de um estudo longitudinal que procurou analisar os efeitos da experiência de trabalho no desempenho escolar dos jovens, sublinharam a necessidade de, no futuro, se passar a incluir nas investigações um maior número de elementos relativos às características das experiências de trabalho, como as oportunidades de aprendizagem e a diversidade de tarefas, pois, segundo estes autores, estas qualidades poderão esclarecer melhor as relações que procuraram estudar. Por sua vez, Barling e Kelloway (1999), na introdução ao seu livro – *Young workers varieties of experience*, referem que os estudos desenvolvidos neste domínio têm gradualmente orientado a sua atenção para as diferentes qualidades das experiências de trabalho, ao mesmo tempo que perdem importância as dimensões mais clássicas, como

o número de horas (duração da experiência de trabalho) e o estatuto perante o trabalho (estudantes com versus estudantes sem experiência de trabalho). Genericamente, a qualidade das experiências de trabalho inclui uma grande diversidade de dimensões psicossociais e operativas do contexto de trabalho, das quais os autores destacam as seguintes: autonomia, diversidade de tarefas, stress ocupacional, oportunidades para desenvolver novas competências, orientação e *feedback* do supervisor, relações com colegas, oportunidade para aprender coisas novas e congruência entre a escola e o contexto de trabalho (Barling & Kelloway, 1999; Loughlin & Barling, 2001). Num dos primeiros estudos que se debruçou especificamente sobre a questão da qualidade das experiências de trabalho, Greenberger e colaboradores (1982) usaram três dimensões para diferenciar as diversas experiências de trabalho: oportunidades para aprender, oportunidades para usar a iniciativa e oportunidades para interagir com os outros (adultos e pares). Stern e colaboradores (1990), por seu turno, numa investigação que também é um marco neste domínio, estudaram a relação entre as qualidades das experiências de trabalho e as atitudes dos estudantes perante o trabalho. Os participantes foram diferenciados em três grupos: a) com experiência de trabalho supervisionada; b) com experiência de trabalho não supervisionada e c) sem experiência de trabalho. No que diz respeito às características do trabalho, as dimensões consideradas foram: uso de competências, aprendizagem de competências relevantes para o futuro profissional, uso das competências específicas aprendidas na escola e relações com pessoas que não colegas de escola, sobretudo mais velhas (acima dos 30 anos). Neste caso, foi dada especial atenção aos aspectos associados às oportunidades de aprendizagem, ao desenvolvimento de competências e às relações sociais, designadamente às relações supervisivas. Stern e colaboradores (1997) também destacam o papel da supervisão da experiência de trabalho, no estudo longitudinal que conduziram junto de estudantes do ensino secundário e superior. Numa investigação que procura comparar a qualidade de

duas modalidades de formação experiencial, Stasz e Brewer (1998) avaliaram a percepção dos estudantes relativamente à qualidade do trabalho, em três indicadores: complexidade cognitiva (ex. aprender a aprender, tomada de decisão, uso e desenvolvimento de competências, resolução criativa de problemas); complexidade física (ex. tempo dedicado no uso dos equipamentos); e competências sociais (ex. lidar com pessoas, relações com adultos). Mais recentemente, o estudo levado a cabo por Stone e Josiam (2000) é, de entre os trabalhos por nós consultados, aquele que incluiu um maior número de dimensões para avaliar a qualidade das experiências de trabalho, cerca de dezoito. Para além das dimensões já referidas, surgem aspectos como: lidar com pessoas, escrever, ler e fazer cálculos, desafio físico, competências *SCAN*⁹ e aplicação das aprendizagens específicas realizadas na escola. No contexto Australiano, Carless, Couzin-Wood, Duncan, Imber, Munro e Novatsis (2003) avaliaram a qualidade do estágio de um grupo de estudantes de uma pós-graduação em Psicologia das Organizações, recorrendo a quatro indicadores de qualidade: a autonomia, a responsabilidade, o *feedback* do supervisor e as oportunidades de aprendizagem. Por sua vez, Brooks e colaboradores (1995), num dos estudos que mais especificamente procurou estudar as relações entre as características dos estágios e o desenvolvimento de carreira, recorreram ao *Job Diagnostic Survey*, de Hackman e Oldham, 1975. Este inventário, que é um dos mais utilizados na avaliação das características do trabalho (Cunha & Marcelino, 2001), mede a percepção do indivíduo em seis características do trabalho: variedade, autonomia, identidade da tarefa, *feedback*, relações com os outros e oportunidade para desenvolver amizades. Já em 1998, Loughlin e Barling estudaram as relações entre as características do trabalho a tempo parcial e as atitudes e aspirações

⁹ SCANS – Secretary’s Commission for Achieving Necessary Skills – produced a set of five competencies (characteristics and behavior of effective work-based behavior that transfer across occupations) and a three-part foundation of skills deemed necessary for successful job performance: the five competencies include the ability to use productively (1) resources, (2) interpersonal skills, (3) information, (4) systems, and (5) technology (Blustein, Juntunen & Worthington, 2000, p. 439).

dos adolescentes, utilizando como medida da qualidade o *Job Characteristic Survey*, de Hackman e Oldhams (1980), designadamente as dimensões autonomia e variedade de tarefas. Para além dos itens retirados deste instrumento, Loughlin e Barling (1998) construíram um dispositivo que serviu para avaliar a ambiguidade, o conflito de papéis e as relações interpessoais. Mael, Morath e McLellan (1997), situando-se numa abordagem metodológica um pouco diferente, recorreram a um painel de doze juizes para avaliar a qualidade do trabalho dos adolescentes em quatro grandes sectores de actividade: retalho e serviços, construção, administrativo, e educação/serviço social. Recorrendo ao JDS (Hackman & Oldham, 1975), a variável qualidade do trabalho resultou então do somatório das pontuações obtidas em cada uma das dimensões do instrumento.

Mais recentemente, em 2002, Mortimer e colaboradores estudaram o impacto da qualidade do trabalho na saúde mental dos jovens. Para tal, consideraram quatro categorias de indicadores: recompensas extrínsecas (salário, satisfação com o salário e uso dado ao dinheiro), recompensas intrínsecas (uso de competências, aprender coisas novas, utilidade do que aprenderam relativamente aos projectos futuros e desafios mentais e físicos), indutores de stresse (excesso de trabalho, condições de trabalho) e, por fim, compatibilidade entre a vida escolar e o trabalho. Ainda no âmbito dos dados recolhidos no *Youth Development Study* (YDS), Mortimer (2003) procurou avaliar a qualidade das experiências em função dos padrões de investimento no trabalho (ocasional, esporádico, estável e de forte investimento), sendo que para tal utilizou, entre outros, os seguintes indicadores de qualidade: oportunidades de aprendizagem, oportunidades específicas de aprendizagem, progressão na carreira, segurança, suporte do supervisor, envolvimento psicológico, e indutores de stresse. Barling, Kelloway e Iverson (2003), num estudo que intitulam – “High-quality work, job satisfaction, and occupational injuries”, acrescentaram aos indicadores supramencionados, medidas

relativas à qualidade do trabalho em equipa e ao nível de descentralização da tomada de decisão.

Em síntese, podemos salientar que foram diversos os indicadores contemplados nos estudos que apresentámos anteriormente, embora alguns deles só façam sentido quando nos reportamos ao trabalho remunerado. Do nosso ponto de vista, esta diversidade de indicadores relativos à qualidade das experiências de trabalho sublinha, por si só, a multiplicidade de aspectos que podem ser considerados nos processos avaliativos e na investigação levada a cabo neste domínio, sendo que o critério de inclusão de um ou outro indicador vai depender, obviamente, das finalidades do estudo em questão. No que se refere especificamente à avaliação da qualidade das experiências de trabalho dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, as finalidades que estruturam estas actividades curriculares, podem, do nosso ponto de vista, servir de critério para a construção de um conjunto de indicadores da qualidade. Além disso, o processo avaliativo destas modalidades de formação deve incluir sempre um lote de medidas “universalmente” aceites para a avaliação da qualidade das experiências de trabalho que são organizadas ao abrigo do desenho curricular de qualquer curso profissionalizante, tais como as oportunidades de aprendizagem, a autonomia, o suporte e a supervisão.

2.5. Síntese

Ao longo deste capítulo procurámos delimitar o conceito de experiência de trabalho, dando conta das suas diferentes definições e dos diversos termos usados, quer na investigação, quer nos textos de política educativa-formativa. Tratando-se de um conceito de grande importância, a sua delimitação conceptual não tem merecido, contudo, grande investimento por parte dos investigadores (Quiñones, 2004), razão pela

qual a introdução de modelos conceptuais como o de Quiñones e colaboradores (1995) e, posteriormente, o de Tesluk e Jacobs (1998), poderá ser um forte estímulo à investigação que se faz neste domínio. No que se refere às finalidades das experiências de trabalho, estas são diversas, nem sempre explícitas, e resultam, em certa medida, do ponto de vista adoptado. Por fim, a delimitação conceptual da ideia de qualidade da experiência de trabalho não se revelou, num primeiro momento, uma tarefa de fácil concretização, sobretudo porque se trata de uma questão dispersa por várias áreas ou campos disciplinares, como as Ciências da Educação, a Sociologia, a Psicologia Vocacional e a Psicologia do Trabalho e das Organizações. Além disso, o interesse pela qualidade das experiências de trabalho dos jovens é, como vimos, um fenómeno relativamente recente, cujo enfoque principal se tem situado quase exclusivamente nos seus aspectos mais organizativos. Contrariando esta abordagem de tipo burocrático, procurámos desenvolver uma análise mais abrangente, que incluísse facetas associadas aos conteúdos e às relações sociais vividas no contexto de trabalho, tendo em consideração o papel diferenciador que estes aspectos parecem ter no desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens.

CAPÍTULO 3

Experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional

3.1. Introdução

3.2. Contributos das teorias psicológicas do desenvolvimento vocacional

3.2.1. Teorias do Ajustamento Indivíduo-Contexto

3.2.2. Teorias Desenvolvimentistas

3.2.3. Teoria da Aprendizagem Social

3.2.4. Teoria Sócio-Cognitiva da Carreira

3.2.5. Teorias Desenvolvimentistas-Contextualistas

3.2.6. Teoria da Construção de Carreira

3.3. Síntese

3.1. Introdução

Numa perspectiva histórica, Savickas (1999) salienta que a literatura vocacional e a intervenção de carreira sempre tiveram um papel determinante nas questões associadas à preparação dos jovens para o mercado de trabalho, sobretudo para aqueles que fazem uma inserção profissional mais precoce¹. Aliás, o trabalho de Frank Parsons (1854-1908) começou por se assumir como uma resposta muito pragmática às mudanças sociais do início do Século XX, as quais foram determinadas por uma nova organização social, resultante dos movimentos de população do meio rural para a cintura das grandes cidades industriais; por novas técnicas e formas de organização da produção, a qual passou a assentar na maquinaria e na produção em massa; e pelo crescimento dos sistemas educativos-formativos, os quais passaram a acolher um número significativamente mais elevado de crianças e jovens (Baker, 2009; Guichard & Huteau, 2002; Savickas, 2009). Neste contexto, os novos modos de organização do trabalho, com uma clara separação entre o local de aprendizagem, a escola, e o local de trabalho, a fábrica (Correia, 1996), impunham uma nova questão - como orientar os jovens para os diferentes contextos de trabalho, à medida que estes saíam da escola? Assente num certo pragmatismo e em princípios humanistas e progressistas, Parsons propunha-se orientar os jovens da zona urbana de Boston² de acordo com os três princípios científicos que sugeriu para a orientação vocacional³ (Baker, 2009; Guichard

¹ Blustein et al., (2000) – utiliza a expressão – *forgotten half* – para se referir aos jovens que enveredam pelas fileiras mais profissionalizantes do ensino.

² “A frequent guest of the Civic Service House, Parsons lectured to students on the importance of vocational choice. He was very much interested in how people made the choice of a life’s work, viewing vocational choice as a form of individual and social efficiency, a part of the progressive ideal. His lectures on the subject were popular and well attended” (Baker, 2009, p. 202).

³ No texto de introdução ao número – The 100th Anniversary of Vocational Guidance (n.º 57, 2009; Career Development Quarterly), Savickas refere-se a Frank Parsons nos seguintes termos “A social reformer named Frank Parsons believed that the “City of the Future” required specially trained personnel to help youth make vocational choices. Rather than using the mentoring techniques of a friendly visit, Parsons urged that science be applied to the problem of *Vocational Guidance*, a term he coined in 1908 to denote both his work with youth and the profession that marks its origin to the publication in 1909 of his influential book titled *Choosing a Vocation*” (Savickas, 2009, p. 195).

& Huteau, 2002; Swanson & Fouad, 1999), denotando uma grande preocupação em garantir apoio especializado a todos os jovens que precisassem de tomar decisões no domínio vocacional. a saber: “1) uma clara compreensão de vós mesmos, das vossas aptidões, das vossas capacidades, dos vossos interesses, dos vossos trunfos (recursos), dos vossos limites e das vossas causas; 2) um conhecimento dos requisitos e das condições de sucesso, vantagens e desvantagens, das remunerações, das oportunidades e das perspectivas de futuro dos diferentes tipos de actividade; e 3) um raciocínio adequado (acertado) sobre as relações entre estes dois grupos de factos” (Parsons, 1909, p.5). Ainda segundo este autor, todos os jovens devem beneficiar de apoio especializado, nos aspectos acima referidos, sempre que tenham de tomar decisões no domínio vocacional. Desde então, a Psicologia Vocacional tem vindo a construir um corpo teórico que, apesar da sua curta história (Patton & McMahon, 2006), já se desdobrou em vários modelos conceptuais (Brown & Lent, 2005; Lent, 2001), ainda que nem todos eles tenham dado igual atenção ao papel do desenvolvimento de carreira nos processos de transição entre a escola e o mundo do trabalho (Blustein et al., 2000; Hansen, 1999; Swanson & Fouad, 1999; Tinsley, 1995). Assim, e apesar do pessimismo de alguns autores (e.g., Hansen, 1999) e da conhecida desarticulação entre a intervenção vocacional e a produção científica (Worthington & Juntunen, 1997), a necessidade de preparar os jovens para o mundo do trabalho tem sido uma preocupação dos psicólogos vocacionais desde a fundação da Psicologia Vocacional (Swanson & Gore, 2000), sendo já consideráveis os contributos dos seus principais modelos teóricos. A título de exemplo, refira-se o número especial do *Career Development Quarterly*, n.º 47 de 1999, organizado por Lent e Worthington, no qual a teoria vocacional foi convidada a explicitar a sua leitura do processo de transição da escola para o mundo do trabalho, assim como das correlativas implicações na prática vocacional.

Ao pensarmos especificamente no caso dos alunos dos cursos Tecnológicos e dos cursos Profissionais do ensino secundário, a experiência de trabalho prevista no plano curricular constitui uma actividade, com o suporte institucional da escola, que se inscreve claramente num processo mais global de transição para o mundo do trabalho, ou para o ensino superior, podendo ter impacto em algumas dimensões do seu desenvolvimento vocacional. Neste sentido, e com uma clara consciência das limitações inerentes à opção tomada, analisam-se, na linha da sugestão de Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006), alguns dos modelos teóricos de maior expressão na Psicologia Vocacional, procurando sublinhar o suporte conceptual que cada um deles oferece na compreensão do efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens. A par deste exercício analítico, vão sendo apresentadas algumas estratégias de intervenção de carreira que decorrem das especificidades de cada uma das abordagens teóricas em apreço.

3.2. Contributos das teorias psicológicas do desenvolvimento vocacional

A reflexão que se segue é realizada com recurso à classificação utilizada por Blustein et al., (2000), na qual os diferentes modelos teóricos se encontram organizados em cinco agrupamentos: teorias do ajustamento, teorias desenvolvimentistas, teorias da aprendizagem social, teoria sócio-cognitiva da carreira e teorias desenvolvimentistas-contextualistas. Para além dos modelos incluídos nas categorias referidas, é também analisada a teoria da construção de carreira (Savickas, 2005), a qual representa uma das mais estabilizadas e conhecidas abordagens construtivistas às questões da carreira (Patton & McMahon, 2006). Assim, tal como referimos anteriormente, a par da explicitação das proposições e dos conceitos-chave de cada modelo, é estabelecida uma

relação com a intervenção vocacional que pode ser levada a cabo junto dos alunos que realizam experiências de trabalho, no âmbito dos seus percursos de formação.

3.2.1. Teorias do ajustamento indivíduo-contexto

Neste agrupamento, podem ser incluídos os modelos teóricos que, de uma maneira ou de outra, descendem da fórmula proposta por Frank Parsons, em 1909. De facto, o trabalho deste autor deu origem ao que veio a ser conhecido como a teoria Traço-Factor, a qual, posteriormente, inspirou as mais actuais teorias do ajustamento (Patton & McMahon, 2006). Escolhemos como representantes desta categoria duas teorias muito bem consolidadas na literatura vocacional, a Teoria dos Tipos de Personalidade, de Holland (1997), e a Teoria do Ajustamento ao Trabalho, de Dawis e Lofquist (1984) e Dawis (1996, 2002, 2005), por nos parecerem apresentar uma definição clara e articulada dos seus principais construtos, a par de um conjunto de proposições perfeitamente testáveis do ponto de vista empírico (Brown, 1996; Brown, 2003). Com efeito, cada um destes modelos, ainda que à sua maneira, procura explicar as complexas relações que têm lugar entre o indivíduo e o contexto de trabalho. Para a Teoria de John Holland, uma das mais estudadas entre os modelos da Psicologia Vocacional (Brown, 2003; Swanson & Gore, 2000; Spokane, 1996) e a que maior influência tem tido nas práticas de intervenção na carreira (Gottfredson, 1999; Spokane, 1996; Spokane, Luchetta & Richwine, 2002; Spokane & Cruza-Guet, 2005; Zunker, 2006), as escolhas vocacionais são função do emparelhamento, ou da congruência, entre a personalidade do indivíduo e o meio ambiente psicológico (Guichard & Huteau, 2002). Em traços gerais, o modelo de Holland (1997) sugere que as pessoas e os ambientes profissionais podem ser categorizados em seis tipos (Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor, e Convencional) e que a interacção entre estes dois

factores (indivíduo x ambiente) determina a satisfação no trabalho, a estabilidade e o desempenho profissional, as escolhas educativas, a competência pessoal e a susceptibilidade à influência, sendo que todos estes resultados podem ser previstos a partir do conhecimento dos tipos de personalidade e dos tipos de ambientes de trabalho. Ao considerar que as escolhas vocacionais são, de certa forma, uma expressão da personalidade, Holland sustenta que as preferências por certas actividades resultam da interacção entre uma grande variedade de factores culturais e pessoais, nos quais podemos incluir as relações com os pares, com os pais, com o meio físico e a herança genética (Holland, 1997). Neste sentido, cada tipo de personalidade é visto como uma entidade tendencialmente estável, portadora de um repertório de competências e com uma certa propensão para actuar de determinada forma, que vai interagir com os diferentes contextos de trabalho na procura de um ajustamento o mais optimizado possível (Spokane, 1996; Spokane et al., 2002). Os ambientes profissionais, por sua vez, organizam-se numa tipologia⁴ idêntica aos tipos de personalidade (Guichard & Huteau, 2002; Spokane et al., 2002) e são descritos a partir da distribuição dos tipos de personalidade dos indivíduos que os constituem. Daí que, segundo Holland (1997), o que melhor caracteriza os ambientes profissionais são as características psicológicas⁵ dos seus membros, e não tanto as suas qualidades objectivas. No que diz respeito à interacção pessoa-ambiente, este autor (1997) apresenta um conjunto de proposições que reflectem a natureza interaccionista⁶ do seu modelo e ilustram, segundo Patton e McMahan (2006), porque razão o mesmo deve ser incluído no agrupamento das teorias do ajustamento pessoa-ambiente: “a) People find environments reinforcing and

⁴ Segundo Spokane (1996, p. 40) os seis Tipos (RIASEC) são “theoretical organizers for understanding how individuals differ in their personality, interests and behaviours”.

⁵ Apesar de se tratar de um modelo do ajustamento pessoa-ambiente, Holland (1997) refere que o investimento feito na caracterização dos tipos de personalidade não foi acompanhado por igual investimento na caracterização dos ambientes profissionais.

⁶ A este propósito, Spokane, Meir e Catalano (2000, p. 142), afirmam que “several propositions in Holland’s (1997) restatement of his theory address the fluid nature of congruence and the social psychology of person-environment fit.

satisfying when environmental patterns resemble their personality patterns. This situation makes for stability of behavior because persons receive a good deal of selective reinforcement of their behavior; b) Incongruent interactions stimulate change in human behavior; conversely, congruent interactions encourage stability behavior. Persons tend to change or become like the dominant persons in the environment. This tendency is greater, the greater the degree of congruence is between the person and the environment. Those persons who are most incongruous will be changed least; c) A person resolves incongruence by seeking a new and congruent environment or by changing personal behavior and perceptions; d) The reciprocal interactions of person and successive jobs usually lead to a series of success and satisfaction cycles” (Holland, 1997, p. 53-54). Atendendo ao exposto, podemos, em jeito de síntese, sustentar que para Holland (1997) as relações pessoa-ambiente são dinâmicas, pois resultam da diversidade de estratégias que o indivíduo pode adoptar, e têm lugar ao longo de todo o ciclo da vida⁷, no sentido em que o ajustamento é um processo em constante actualização, desde o nascimento até à morte. Todavia, do nosso ponto de vista, no conjunto das proposições relativas à interacção pessoa-ambiente, fica por explicar, explicitamente, de que forma o indivíduo pode influenciar os ambientes em que está inserido, sejam eles educativos, profissionais ou de lazer.

No âmbito das relações pessoa-ambiente, Holland (1997) dá particular importância ao construto congruência⁸, o qual diz respeito à ocorrência de correspondência, ou compatibilidade, entre o tipo de personalidade do indivíduo e o tipo de ambiente onde está inserido. A hipótese relativa aos efeitos da congruência no

⁷ A perspectiva desenvolvimentista da carreira surge mais claramente na obra de 1997, na qual Holland refere: “In the theory, development over the entire life course can be understood as a long series of person-environment interactions in which people are modified and stabilized as they select, pass through, or avoid behavior situations that reject, select, and encourage some behavioral or personality repertoires more than others” (Holland, 1997, p. 61).

⁸ Segundo Tinsley (2000), congruência é o termo mais usado por todos aqueles que estudam a teoria de Holland.

comportamento vocacional tem dado lugar a numerosos trabalhos empíricos que, de um modo geral, demonstram que a congruência está relacionada com o desempenho, a satisfação, a persistência na resolução de tarefas e a estabilidade na escolha (Spokane et al., 2000; Zunker, 2006), sobretudo quando se consideram os ambientes mais proximais (Spokane et al., 2000), embora Tinsley (2000) defenda que, no âmbito do modelo Hexagonal de Holland, ainda está por demonstrar o valor da congruência enquanto preditor da satisfação e de outros comportamentos vocacionais. Neste mesmo sentido, Swanson e Gore (2000) referem que devido à falta de resultados mais conclusivos, os conselheiros devem ter alguns cuidados quando usam o conceito de congruência no âmbito das suas actividades de aconselhamento vocacional.

Todavia, um aspecto indiscutível do trabalho de Holland é a sua forte influência nas práticas de intervenção de carreira⁹ (Gottfredson¹⁰, 1999; Spokane, 1996; Spokane & Cruza-Guet, 2005; Spokane et al., 2002; Zunker, 2006), tal como se pode constatar pelos inúmeros instrumentos de avaliação psicológica e pela proliferação de programas de informação e de orientação que se inspiram no modelo RIASEC (ex. Vocational Preference Inventory-VPI, Holland, 1985; Escolha de Cartões Ocupacionais-ECO, Leitão, 2000; A Minha Situação Vocacional-AMV, Silva, 1997). Em síntese, e retomando aspectos referidos anteriormente, o modelo do Holland postula que as escolhas de carreira resultam da congruência entre o ambiente profissional e a personalidade do indivíduo (Holland, 1997), razão pela qual a intervenção vocacional

⁹ Guichard e Huteau (2002) defendem que o sucesso do trabalho do Holland se deve, acima de tudo, à facilidade com que se pode operacionalizar o modelo, quer na avaliação psicológica, quer na estruturação de programas de orientação escolar e profissional.

¹⁰ Gottfredson (1999), num trabalho de revisão intitulado - John Holland's contribution to Vocational Psychology, refere-se ao impacto do trabalho deste autor na prática vocacional nos seguintes termos: "Holland's contribution have revolutionized the provision of vocational assistance worldwide. It is an understatement to say that he has had a major influence on counseling practice. The popularity of counseling tools using his typologies, the size of the groups attending his presentations at national meetings of counselors and psychologists, the incorporation of his typology in the O*NET system, the translation of his tests into many languages, (...), the use of his ideas in career education in the schools, all attest that the influence on practice has been overwhelming" (p. 24).

deverá ter como principal finalidade o apoio ao cliente na exploração de uma alternativa profissional que lhe permita um ajustamento razoável, por via da expressão das suas capacidades, interesses e valores (Spokane et al., 2000; Zunker, 2006).

O segundo modelo conceptual integrado nesta análise é a Teoria do Ajustamento ao Trabalho (TWA), de Dawis e Lofquist (1984) e Dawis (1996, 2002, 2005). Utilizaremos como referências para este exercício analítico as últimas versões desta teoria, nomeadamente as publicadas por Rene Dawis nas terceira e quarta edições do livro – *Career Choice and Development* (Brown, Brooks & Associates, 1996; Brown & Associates, 2002), uma vez que as mesmas nos parecem representar melhor a actual natureza interaccionista da teoria (Dawis, 2005). O primeiro objectivo deste modelo foi abordar a questão da adaptação dos adultos ao trabalho, sendo que o seu campo de aplicação é hoje em dia muito mais amplo, pois abrange um conjunto muito diversificado de aspectos do desenvolvimento de carreira (Dawis, 2005; Guichard & Huteau, 2002, Zunker, 2006). Tal como o modelo de Holland (1997), a teoria do ajustamento ao trabalho (TWA) inspira-se nas abordagens Traço-Factor e assenta na psicologia diferencial, dando uma forte ênfase às questões da avaliação psicológica e da quantificação da informação. A correspondência entre as pessoas e os ambientes constitui um construto central na TWA que, no âmbito deste modelo teórico, é utilizado “to denote the mutual responsiveness of P (person) and E (environment). This mutual responding is what goes on in P-E interaction” (Dawis, 2002, p. 435). Neste sentido, o modelo postula que as pessoas estabelecem uma interacção dinâmica com os seus ambientes de trabalho, nos quais procuram desenvolver relações satisfatórias através de um processo de ajustamento contínuo (Patton & McMahon, 2006). Segundo Dawis (1996, 2002) os indivíduos têm certas necessidades (exigências) que podem ser satisfeitas pelo ambiente de trabalho e este, por sua vez, tem exigências que podem ser

satisfeitas, em parte, pelo trabalhador. Neste contexto, quando a interacção indivíduo-ambiente é mutuamente satisfatória, consideramos que estes dois elementos são correspondentes. Contudo, esta correspondência, sendo um estado ideal, dura relativamente pouco tempo, pois quer os indivíduos quer os contextos, ou ambientes de trabalho, podem apresentar mudanças, dando lugar, por essa via, a um conjunto de novas tentativas para restabelecer um novo nível de ajustamento, capaz de conduzir à desejável manutenção do indivíduo no emprego (tenure) (Dawis, 1996). Neste sentido, o ajustamento consubstancia-se numa relação dinâmica e contínua entre as características do indivíduo (valores, competências, aspirações), passíveis de alteração, e aquilo que caracteriza o ambiente de trabalho (exigências e necessidades que pode satisfazer), também ele susceptível de mudança (Patton & McMahon, 2006). Neste processo, falamos em ajustamento activo quando os indivíduos se envolvem na modificação do seu ambiente, procurando atingir uma melhor correspondência com as suas características pessoais, enquanto no ajustamento passivo, pelo contrário, o indivíduo se envolve na modificação das suas próprias características, através do desenvolvimento de competências ou da alteração das suas prioridades (Dawis, 2002, 2005). Importa ainda acrescentar que, tal como os indivíduos, também os contextos de trabalho podem ser mais ou menos reactivos no processo de ajustamento (Dawis, 2002, 2005).

Com o passar do tempo, os indivíduos acabam por desenvolver um certo estilo de ajustamento¹¹ (Dawis, 1996, 2005), que se traduz na flexibilidade, proactividade, reactividade e na perseverança com que encaram as situações de desajustamento. Como lembram Guichard e Huteau (2002), na TWA os estilos de ajustamento moderam a

¹¹ Segundo Dawis (2005) “style variables are the newest additions to TWA. They are conceptualised to fill the gaps left in TWA’s account of the work adjustment process. Style variables are construed as traits, defined as a stable behavioural tendencies resulting from behavioural experiences over a considerable length of time” (p. 14).

correspondência entre o indivíduo e o ambiente, pois um mesmo estado de dissonância não será resolvido da mesma maneira por todos os indivíduos. Estes poderão ser mais ou menos tolerantes, ou mais ou menos flexíveis, perante as situações de desajustamento, dando lugar a uma grande amplitude de diferenças individuais nas estratégias utilizadas para repor a desejada correspondência. Neste sentido, para além dos atributos individuais e das características dos contextos de trabalho, a análise da interacção entre estes dois factores deve contar com o conhecimento do efeito moderador dos diferentes estilos de ajustamento. Em síntese, no que se refere à TWA, importa salientar, tal como sugere Dawis (2005), que se trata de um modelo teórico que pode ser utilizado de forma heurística para organizar os factos, apoiar a conceptualização e sugerir estratégias de intervenção de carreira.

Swanson e Fouad (1999) realçam que, de entre os vários paradigmas da Psicologia vocacional, as teorias do ajustamento têm o mérito de sublinhar a importância de ambos os elementos da “equação” no processo de ajustamento: o indivíduo e o contexto. Ainda segundo os autores acima referidos, são três os pressupostos subjacentes às teorias do ajustamento: 1) os indivíduos procuram ambientes que sejam congruentes com as suas características; 2) o grau de ajustamento está associado a aspectos como a satisfação e o desempenho; e 3) o processo de ajustamento é recíproco, na medida em que os sujeitos e os ambientes se influenciam mutuamente, sendo que este aspecto da reciprocidade dinâmica está, segundo Griffin e Hesketh (2005) e Patton e McMahon (2006), mais clarificado na Teoria do Ajustamento ao Trabalho. Deste ponto de vista, a interacção do sujeito com o contexto de trabalho pode resultar, então, num maior ou menor ajustamento (adaptação/coerência), sendo que o mesmo pode assumir duas facetas: é realizado quando o indivíduo está satisfeito e,

simultaneamente, quando dá satisfação. No que se refere ao papel do indivíduo, é necessário considerar os seus interesses, as suas aptidões ou competências, as motivações e os valores, enquanto no contexto de trabalho devem ser salientadas, simultaneamente, as exigências que coloca aos indivíduos e as necessidades que é capaz de satisfazer. Ambos os modelos que temos vindo a analisar procuram antever o grau de correspondência entre os indivíduos e os respectivos contextos de trabalho, razão pela qual as propriedades destes dois factores devem ser descritas em função dos mesmos atributos. Assim, à luz dos principais postulados dos modelos do ajustamento, a organização das experiências de trabalho deve basear-se num conhecimento prévio das características dos alunos e das qualidades das instituições de acolhimento. Como defendem Feldman e Weitz (1990), tal como no trabalho remunerado, também nas experiências de trabalho precisamos de considerar o ajustamento entre as necessidades e competências do estudante e as exigências e oportunidades oferecidas pela organização de acolhimento. Para tal, os estudantes necessitam de ter uma clara noção dos seus interesses, valores e competências, assim como das características das instituições de acolhimento, as quais se traduzem nas exigências que colocam e nas oportunidades de aprendizagem que oferecem. Desta forma, o sucesso e a qualidade das experiências de trabalho parecem depender, tal como vimos no capítulo anterior, deste ajuste de expectativas entre as partes envolvidas (Barnett & Ryan, 2005; Feldman & Weitz, 1990; IFAPLAN, 1987; Misko, 1998; Smith et al., 2002; Taylor, 2006). Para promover o desejável ajustamento entre o estagiário e o contexto de trabalho, psicólogos e professores orientadores devem apoiar os alunos, quer ao nível do auto-conhecimento, quer na exploração da realidade ocupacional, sobretudo no que se refere às exigências e oportunidades oferecidas pelas empresas da área de formação dos respectivos cursos. De igual modo, as instituições de acolhimento devem ser informadas das finalidades das

experiências de trabalho e das características individuais dos alunos envolvidos. A concretização de tudo isto pode passar pela organização de seminários com as entidades de acolhimento, visitas de estudo, *work-shadowing*, exploração guiada de material informativo, avaliação psicológica e aconselhamento vocacional, entrevistas a profissionais, reuniões de preparação, acompanhamento e avaliação da experiência de trabalho. A qualidade desta actividade depende, então, do recurso sistemático a um conjunto de estratégias que aumentem o conhecimento que o aluno tem de si próprio e dos contextos profissionais que poderão corresponder aos seus valores, interesses e aptidões. A este propósito, Zunker (2006), reportando-se ao modelo de Holland (1997), sublinha a importância que a informação relativa ao *self* e ao meio têm no processo de tomada de decisão, quando afirma que “Knowledge of both occupational environment and corresponding modal personal orientation is, according Holland, critical to appropriate career decision-making” (p. 34). Todavia, no âmbito de uma experiência de trabalho, o conhecimento inicial rapidamente dá lugar a um processo de interacção dinâmica e de ajustamento contínuo entre o aluno e o contexto de trabalho, uma vez que, a par do desenvolvimento das competências técnico-profissionais, tem lugar uma reestruturação das necessidades, dos interesses e dos valores. Esta ideia de que o ajustamento inicial é provisório, remete necessariamente para a relevância das actividades de acompanhamento e supervisão da experiência de estágio, as quais devem garantir os meios e o suporte necessários aos reajustamentos que certamente irão ocorrer ao longo de todo o processo de formação em contexto de trabalho. Neste âmbito, os supervisores e os professores orientadores devem estar particularmente atentos ao estilo de ajustamento dos alunos e dos contextos de trabalho, diferenciando a actividade supervisiva em função das particularidades de cada um deles e das correlativas interacções.

3.2.2. Teorias desenvolvimentistas

Neste agrupamento estão incluídos os modelos teóricos que, ao contrário das teorias do ajustamento, concebem as escolhas de carreira no âmbito de um processo mais alargado de desenvolvimento individual que ocorre ao longo da vida (Zunker, 2006). É ainda nesta perspectiva que Patton e McMahon (2006) sublinham a importância da dimensão longitudinal da carreira nos modelos em apreço, ao afirmarem: “time is an important consideration in the developmental approaches and takes into account that career choice is not just a single static decision, but rather is a dynamic developmental process involving a series of decisions made over time” (p. 49).

Em termos gerais, todos os modelos desenvolvimentistas se focalizam nos factores que, ao longo do ciclo de vida, influenciam o desenvolvimento vocacional, sejam eles biológicos, psicológicos, sociais ou culturais, procurando organizar as principais mudanças experimentadas pelos indivíduos, nos designados estádios de desenvolvimento vocacional. A par das mudanças na abordagem ao desenvolvimento vocacional, mais centrada no processo do que no conteúdo da escolha, a perspectiva desenvolvimentista da carreira aparece ligada a toda uma evolução terminológica (Marques, 2004), uma vez que, com o advento destes modelos teóricos, a literatura vocacional passou a estar povoada por um conjunto de novas expressões, tais como: maturidade vocacional, estádios de desenvolvimento vocacional, auto-conceito vocacional, tarefas de desenvolvimento vocacional, entre outras. Além das mudanças conceptuais, a perspectiva *life-span* também introduziu alterações significativas nas práticas de orientação (Marques, 2004), as quais se traduziram numa extensão da

intervenção vocacional a vários sectores da população (ex. jovens em idade escolar, adultos, adultos desempregados, universitários), em diferentes contextos (ex. escolar, empresarial), e ao longo de todo o ciclo de vida.

Segundo Brown (2003) e Patton e McMahon (2006), são três os mais representativos modelos teóricos deste agrupamento: a Teoria de Ginzberg (1984), a Teoria da Circunscrição e do Compromisso, de Linda Gottfredson (1996, 2002), e a Teoria do desenvolvimento de carreira (life span-life space), de Super e colaboradores (1996). Neste ponto do presente capítulo, daremos especial destaque ao trabalho de Super, por se tratar do autor que, entre os três referidos, maior influência teve na teorização e na prática vocacional (Brown, 2003; Patton & McMahon, 2006).

Desde meados do Século XX, que muita da investigação desenvolvida por Super tem vindo a sustentar aquele que é talvez o modelo mais representativo das perspectivas desenvolvimentistas da carreira. Em termos gerais, os primeiros estudos de Super e colaboradores sustentam a proposição de que a escolha e o ajustamento são processos contínuos, pelo que o aconselhamento e a intervenção devem passar a centrar-se na carreira (trajectória) e não na escolha pontual de uma actividade profissional (Jepsen, 1996). A perspectiva longitudinal da carreira terá sido uma das ideias mais importantes de Super (Super et al., 1996) e, provavelmente, aquela que esteve na base da formulação da Psicologia das Carreiras, a qual o autor propôs em alternativa à Psicologia das Profissões (Savickas, 2001). A primeira ocupava-se do ajustamento entre as diferenças individuais e os contextos de trabalho, enquanto a segunda surge para explicar como os indivíduos desenvolvem os seus papéis associados ao trabalho ao longo das suas vidas. Decorre deste primeiro segmento do trabalho de Super, uma nova orientação para o aconselhamento de carreira, colocando a tónica na preocupação em ajudar os indivíduos

na antecipação das principais tarefas de desenvolvimento vocacional, incentivando a exploração e trabalhando competências para lidar com as mesmas (Savickas, 1997). Este novo posicionamento assume particular importância quando nos reportamos às experiências de trabalho, uma vez que agora o sucesso das mesmas parece depender, em parte, da preparação que os alunos terão realizado ainda em contexto escolar, a qual deverá incidir na promoção de atitudes e no desenvolvimento de comportamentos favoráveis à exploração vocacional e ao planeamento de carreira. Ao tornar relevantes os comportamentos e as atitudes vocacionais que os estudantes exibem, não apenas no decurso do estágio, mas também, no período que antecede a sua inserção no contexto de trabalho, a dimensão temporal da carreira veio justificar uma prática vocacional que deve acompanhar os alunos ao longo de todo o processo formativo, complementando o já conhecido apoio pontual à tomada de decisão.

Até à sua última formulação, o autor foi apresentando um conjunto de proposições¹² e de conceitos fundamentais (maturidade de carreira, tarefas de desenvolvimento, auto-conceito ocupacional), que inspiraram a investigação e a orientação e o aconselhamento de carreira, até aos nossos dias (Herr, 1997; Jepsen, 1996; Osipow & Fitzgerald, 1995; Savickas, 1997), e que reflectem a profundidade e a abrangência do trabalho de Super (Patton & McMahon, 2006).

Em 1996, Super e colaboradores, formulam uma última versão do seu modelo teórico, procurando oferecer um suporte conceptual mais abrangente para a compreensão do desenvolvimento vocacional e para o desenho e organização das actividades de orientação e aconselhamento de carreira. A designada *teoria do espaço e do curso de vida* (Super, 1980), que corresponde ao terceiro grande segmento do

¹² Na publicação de 1996, Super e colaboradores apresentam uma última versão das catorze proposições.

trabalho de Super (Savickas, 1997), procura integrar duas dimensões fundamentais: o desenvolvimento do indivíduo ao longo de toda a vida e a articulação dos seus diferentes papéis sociais (Guichard & Huteau, 2002). Segundo Patton e McMahon (2006) estas duas expressões representam, de certa forma, o conteúdo e o processo do desenvolvimento de carreira, sendo que é na intercepção das coordenadas espaço e tempo que podemos situar os indivíduos e projectar as suas trajectórias (Super et al., 1996). Assim, ainda segundo Super e colaboradores (1996), a dimensão longitudinal da carreira dá conta de uma série de etapas, correspondentes a distintas fases da vida, cuja designação reflecte a natureza da sua principal tarefa de desenvolvimento vocacional: o crescimento, a exploração, o estabelecimento, a manutenção e o descompromisso. Atendendo ao exposto, podemos então afirmar que, para os alunos inseridos nos cursos Tecnológicos e Profissionais, a realização da experiência de trabalho (estágio) se insere num processo mais alargado de implementação da escolha efectuada, o que corresponde à última tarefa do estágio da exploração. Cada uma destas etapas, ou estádios de desenvolvimento, diz respeito a um maxi-ciclo, podendo, no entanto, ocorrer mini-ciclos sempre que uma transição, normativa ou não, implica uma reavaliação da situação por parte do indivíduo. Esta parece ser, aliás, a situação da maior parte dos alunos que, nas circunstâncias de uma experiência de trabalho, contactam pela primeira vez com a realidade profissional, pois o crescimento no novo papel de estagiário poderá implicar um novo ciclo de exploração do meio e do *self*, no âmbito daquilo que podemos designar de “teste da realidade” (Super, 1957)¹³.

O espaço de vida, por seu turno, corresponde à dimensão contextual do modelo (Patton & McMahon, 2006) e procura representar a situação social em que os

¹³ Numa das suas mais divulgadas publicações – *The Psychology of Careers* (1957), Super organiza um capítulo intitulado – *The transition from school to work: reality testing* (Cap. 7), no qual, referindo-se ao impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento dos jovens, afirma: “Adolescent exploration is a process of reality testing”, e acrescenta: “the exploratory activities in which he engaged while in high school did not fully prepare him for this, especially if he never held a vacation or part-time job” (p. 101).

indivíduos vivem. Num sentido mais preciso, o *life space* representa o modo de organização e os padrões de interação dos principais papéis sociais do indivíduo: criança, estudante, homem ou mulher nos tempos livres, trabalhador, cidadão, pai ou mãe de família (Super, 1980; Super et al., 1996). Nesta última formulação, Super e colaboradores (1996) sublinham que o indivíduo, em cada momento da sua existência, organiza, com maior ou menor centralidade, os diferentes papéis sociais¹⁴ (*life structure*¹⁵), salientando que estes se influenciam reciprocamente.

No caso dos estudantes que frequentam cursos de formação inicial, deve ser dada particular atenção à saliência¹⁶ do papel de trabalhador, no contexto dos diferentes papéis sociais desempenhados. Isto porque, como lembra Savickas (2001), se o papel de trabalhador é muito periférico na estrutura de vida do estudante, então não podemos esperar que o mesmo tenha desenvolvido maturidade suficiente para tomar decisões vocacionais realistas. Para a principal questão que nos ocupa na presente tese, a juntar à análise do grau de centralidade do papel de trabalhador, importa considerar o modo como cada aluno resolve as transições entre os diferentes papéis, nomeadamente a transição entre o papel de estudante e o de trabalhador (estagiário). Esta será, com toda a certeza, uma forma de colocar a experiência de trabalho num contexto de vida mais alargado, no qual, a par das questões vocacionais, se consideram os outros papéis sociais, procurando esclarecer se os mesmos se complementam ou se, pelo contrário, se conflituam, constituindo-se, dessa forma, em obstáculos ao desenvolvimento vocacional do estudante.

¹⁴ Super (1980) esclareça que o termo “papel” social deve ser compreendido e definido em duas facetas: as expectativas e os desempenhos.

¹⁵ The social elements that constitute a life are arranged in a pattern of core and peripheral roles. This arrangement, or life structure, forms the basic configuration of a person’s life: a design that organizes and channels the person’s engagement in society, including occupational choice. (Super et al., 1996, p. 128).

¹⁶ Segundo Savickas (2001, p. 51), Super propôs o construto “of career salience, meaning the importance of work role relative to other life roles”.

Retomando trabalhos anteriores (e.g., Super, 1963)¹⁷, Super et al. (1996) salientam, ainda, o papel do indivíduo na integração das experiências que vai tendo ao longo da vida. O conceito de *Self*, que é a terceira dimensão da teoria, foi o que mais desafiou os pressupostos das abordagens Traço-Factor, pois passou a considerar a subjectividade e o ponto de vista do sujeito no processo de tomada de decisão (Jepsen, 1996, Patton & McMahon, 2006). Assim, enquanto na identidade vocacional nos referimos às perspectivas objectivas do indivíduo acerca da sua carreira, o auto-conceito vocacional (*occupational self-concept*), por seu turno, remete para a singularidade de cada um, sendo definido por Super (1963) como “the constellation of self attributes which the individual considers vocationally relevant; these may or not have been translated into a vocational preference” (p. 19). Esta construção subjectiva da carreira ocorre ao longo do ciclo de vida, embora tenda a estabilizar depois da adolescência, e resulta da interacção de factores como as aptidões e as oportunidades para observar e desempenhar determinadas actividades. Neste âmbito, a implementação do auto-conceito vocacional diz respeito ao processo no qual o indivíduo escolhe uma actividade profissional que se ajuste à imagem quem tem de si mesmo, sendo que a satisfação obtida resulta da congruência (subjectiva) conseguida entre as suas finalidades e as possibilidades que a actividade profissional lhe oferece. De referir ainda que, tal como preconizam as teorias revistas no ponto anterior, o processo de ajustamento é sempre provisório, pois quer o contexto quer o *self* estão em constante alteração.

Para os alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais, a realização de uma experiência de trabalho é, em certo sentido, uma forma de pôr à prova-da-realidade o auto-conceito vocacional. De facto, no primeiro contacto estruturado com a realidade profissional, o estudante pode confirmar ou infirmar as decisões vocacionais já tomadas,

¹⁷ O segmento relativo ao auto-conceito vocacional no desenvolvimento da carreira foi amplamente abordado na monografia intitulada *Career development: self-concept theory* (Super, Starishevsky, Matlin & Joordan, 1963).

uma vez que a avaliação que faz do seu desempenho em contexto real de trabalho pode denunciar uma diferença substancial entre a concepção pessoal das suas aptidões e as capacidades objectivamente medidas (Super, 1957). Assim, ao integrar esta nova experiência no auto-conceito vocacional, o aluno passará a apresentar uma visão menos idealizada das suas competências pessoais e das exigências relativas ao mundo do trabalho. É neste sentido que, do nosso ponto de vista, as experiências de trabalho podem conduzir o *self* para configurações mais complexas e amplas, conseqüentemente mais flexíveis, sendo que o resultado desta reorganização depende também da qualidade do contexto de trabalho encontrado, o qual pode oferecer mais ou menos oportunidades para a observação e para o desenvolvimento de competências. Por conseguinte, da qualidade das experiências de trabalho dependerão, provavelmente, os atributos essenciais ao desenvolvimento do indivíduo, ou seja, a flexibilidade e a prontidão com que é capaz de resolver as diversas tarefas vocacionais que irá certamente encontrar ao longo da vida.

Referindo-se ao último segmento da teoria de Super, Blustein (1997b) salienta que os contributos deste autor permitem uma visão integrada do desenvolvimento humano, na medida em que nos fornecem uma infra-estrutura conceptual onde são explicitadas as relações entre os diversos papéis sociais ao longo da vida.

Em síntese, podemos então afirmar que, do ponto de vista da perspectiva desenvolvimentista da carreira, a qualidade das experiências de trabalho e o seu impacto no desenvolvimento vocacional dos alunos parece resultar das actividades que se desenvolvem no decurso daquelas, mas também do trabalho de exploração, auto-conhecimento e planeamento que deve ter lugar no momento em que se inicia o ciclo de

formação. Efectivamente, à luz da perspectiva *life span-life space* da carreira, os alunos que se encontram em formação inicial devem ser apoiados e encorajados a incrementar a sua actividade exploratória, tendo em vista uma concepção mais integrada do *self* (interesses, valores, aptidões) e um conhecimento mais aprofundado da estrutura de oportunidades e das exigências do mundo do trabalho. Para tal, Savickas (1999) sugere cinco domínios-chave nos quais os alunos devem desenvolver competências: 1) a clarificação do auto-conceito ocupacional; 2) a compreensão dos diferentes papéis de vida e das suas interações; 3) a tomada de consciência de que a carreira apresenta vários padrões associados a diferentes tarefas ou exigências; 4) o desenvolvimento de atitudes positivas no que se refere à exploração e planeamento e 5) a aquisição de competências na tomada de decisão e no planeamento de carreira.

Neste contexto, o conjunto das estratégias de organização e acompanhamento das experiências de trabalho pode ser organizado em quatro modalidades, tal como sugere Savickas (1999, p.331), as quais passamos a descrever de forma breve:

1) Estratégias de Orientação¹⁸ – procuram, claramente, alertar os estudantes para as tarefas que vão encontrar e as para as decisões que precisam de tomar. Numa lógica de orientação para o futuro ou de planeamento de carreira, pretendem familiarizar os estudantes com as tarefas de desenvolvimento que estão eminentes e encorajá-los a considerar as estratégias mais adequadas para lidar com as mesmas. Neste caso, os professores e os psicólogos poderão proporcionar actividades de exploração e planeamento acerca da realidade sócio-profissional, de modo a que os estudantes consigam antecipar qual a melhor forma de actuar neste novo contexto de vida. De entre as muitas técnicas disponíveis para a avaliação do *life span* dos estudantes, Super et al. (1996) sugerem a entrevista, a qual poderá ser complementada com a aplicação de

¹⁸ Savickas (1990) afirma “orienting clients to the future and teaching them how to design their futures develops the planning attitudes and skills needed for career choice and adjustment” (p. 237).

inventários de maturidade vocacional, de saliência de papéis ou de preocupações de carreira. No contexto nacional, são várias as alternativas já validadas para a população portuguesa, das quais destacamos: o Inventário de Maturidade Vocacional – CDI (Marques & Caeiro, 1979), o *Career Exploration Survey* – CES (Adaptação de Taveira, 1997), ou a Escala de Atitudes de Carreira – EAC (Silva, 1997). Este conjunto de instrumentos permite, em primeiro lugar, determinar em que etapa do desenvolvimento de carreira os alunos se encontram e, em segundo lugar, avaliar as atitudes e os recursos de que dispõem para fazerem face à transição para o contexto de trabalho.

2) Estratégias de Ensino - se nas actividades de orientação a finalidade se situava no desenvolvimento de atitudes favoráveis à exploração e ao planeamento de carreira, aqui a preocupação central está no desenvolvimento de competências cognitivas e na mobilização dos comportamentos de *coping* que os estudantes poderão exibir para avançar na carreira. A maior parte das intervenções procuram assinalar as diferenças entre o contexto escolar e o contexto empresarial, conferindo maior realismo às expectativas dos alunos no que se refere às exigências que vão encontrar no mundo do trabalho. Podem concretizar-se através de visitas de estudo a empresas ou instituições próximas do referencial emprego dos cursos, sendo importante que, no âmbito deste tipo de actividade, se criem momentos para reflectir sobre os valores, os processos, as tarefas e as regras presentes no contexto organizacional visitado, salientando as suas diferenças por comparação com contexto escolar (e.g., Watts, 1996, Petherbridge, 1996).

3) Estratégias de Treino – para além do planeamento, antecipação e motivação dos estudantes, será importante conferir-lhes conhecimentos práticos relativos ao modo

como podem lidar com as situações que vão encontrar no contexto de trabalho. Nesta categoria de actividades, pretende-se, acima de tudo, que os estudantes tenham uma clara consciência das expectativas e dos métodos de trabalho das instituições de acolhimento, de modo a que sejam capazes de responder eficazmente às solicitações que vão encontrar. A consecução desta finalidade pode passar pela construção de um dossiê informativo, no qual os alunos devem sistematizar informação relativa à empresa ou instituição de acolhimento da experiência de trabalho, designadamente: missão da empresa, informação estatística, tipo de clientes, cultura da organização, figuras de destaque, estrutura hierárquica, critérios e práticas de recrutamento, gama de produtos ou serviços, etc. Esta poderá ser uma das muitas estratégias a utilizar no âmbito de uma intervenção sistemática que tenha como principal finalidade ajudar os alunos no processo de adaptação ao novo contexto de aprendizagem, a empresa. A exemplo do trabalho desenvolvido por Dix e Savickas (1995)¹⁹, também no âmbito da realização das experiências de trabalho podem ser operacionalizadas intervenções de carreira que trabalhem especificamente os comportamentos de *coping* necessários à implementação da escolha vocacional²⁰, dos quais podemos destacar: aprender com os outros, trabalhar em equipa, procurar feedback em múltiplas fontes, ser organizado, procurar novos desafios, mostrar-se disponível para aprender, solicitar supervisão, etc.

4) Ensaio de Papéis – com recurso à simulação e aos estudos de caso pretende-se favorecer a adaptabilidade dos estudantes e, dessa forma, o ajustamento ao contexto de trabalho. Savickas (1999) recomenda o recurso a material de natureza projectiva (e.g., Vocational Apperception Test – VAT, Ammons, Butler, Herzig, 1950), o qual poderá

¹⁹ Estes autores desenvolvem um estudo no qual identificam as respostas de coping necessárias a uma realização satisfatória das tarefas do Estádio de Estabelecimento, do modelo do Super.

²⁰ Dix e Savickas (1995) referem-se a estes comportamentos, ou respostas, nos seguintes termos: “This rarely studied dimension denotes the behaviors instrumental to satisfactorily responding to the developmental task” (p. 94).

servir para avaliar o modo como os estudantes irão reagir ao problemas que eventualmente possam surgir no contexto de trabalho.

Em síntese, podemos afirmar que a perspectiva desenvolvimentista, aqui representada pelos trabalhos de Super e colaboradores, parece oferecer um modelo bem experimentado, no que se refere à análise e compreensão dos processos envolvidos na realização da formação em contexto de trabalho, dos jovens em formação inicial. Pensamos ter demonstrado que os métodos e os instrumentos inspirados na abordagem desenvolvimentista, também podem ser uma mais-valia na implementação de actividades que se querem promotoras de experiências de trabalho de qualidade. Neste contexto, o *Career Development Assessment and Counseling C-DAC* (Super, 1983) contempla um conjunto de novas dimensões psicológicas na avaliação vocacional (ex. maturidade vocacional, saliência de papéis, preocupações de carreira), mais processuais ou desenvolvimentistas, as quais nos parecem particularmente relevantes nos processos de apoio à transição entre a escola e contexto de trabalho, uma vez que todo o modelo assenta no pressuposto de que no processo de adaptação a uma actividade é importante que “people see themselves as coping with certain developmental tasks, at a stage in life at which they are expected, and to some degree may expect themselves, to make certain decisions and acquire certain competencies (Super, 1983, p. 559).

3.2.3. Teoria da aprendizagem social

A Teoria da Aprendizagem Social do Aconselhamento de Carreira (LTCC) (Mitchell & Krumboltz, 1996)²¹ resulta do alargamento da Teoria da Aprendizagem

²¹ Na linha da sugestão de Mitchell e Krumboltz (1996), ao longo do texto usaremos a expressão - teoria da aprendizagem social do aconselhamento de carreira (LTCC) para nos referirmos ao conjunto constituído pelos dois segmentos do modelo, o primeiro, que explica o processo de tomada de decisão e, o segundo, que dá conta das suas implicações no aconselhamento de carreira.

Social da Tomada de Decisão de Carreira (SLTCDM) (Krumboltz, 1979) aos aspectos relativos às actividades de aconselhamento vocacional. Patton e McMahon (2006) consideram tratar-se de um dos primeiros modelos teóricos a atender simultaneamente ao conteúdo e ao processo de tomada de decisão, embora autores como Hesketh e Rounds (1995) tenham vindo a defender que o seu principal enfoque se encontra no processo e não no conteúdo da escolha. Inspirando-se nas mais recentes formulações da Teoria da Aprendizagem Social (e.g., Bandura, 1986), a LTCC procura explicar “how people become employed in the wide variety of available occupations” (Krumboltz, 1994, p. 17), ou, “why people enter particular educational programs or occupations, why they may change educational programs or occupations, and why they may express various preferences for different occupational activities at selected points in their lives (Mitchell & Krumboltz, 1996, p. 237), e tem na aprendizagem o seu principal construto. Efectivamente, este modelo teórico, estando alicerçado nos princípios da aprendizagem social, defende que os indivíduos desenvolvem as suas preferências pelas mais diversas actividades em resultado das múltiplas experiências de aprendizagem que vão tendo ao longo da vida. No entanto, embora valorize bastante o papel das experiências anteriores na explicação do comportamento vocacional, a LTCC reconhece a agência dos indivíduos, enquanto seres capazes de resolver problemas, de tomar decisões e de dar sentido às experiências que vão tendo ao longo da vida (Mitchell & Krumboltz, 1996).

Tal como nas perspectivas anteriores, a análise deste modelo procura, num primeiro momento, salientar o suporte conceptual da LTCC para as questões associadas à organização e realização de experiências de trabalho e, numa segunda fase, sugerir algumas implicações deste modelo para a intervenção vocacional.

De acordo com a LTCC, são quatro os factores que têm influência no processo de tomada de decisão: o património genético, as condições contextuais, as experiências de aprendizagem e a capacidade de abordagem da tarefa. No primeiro factor, o património genético, incluem-se, entre outros, aspectos como a raça, o sexo, a etnia e as características físicas. Os factores contextuais, por seu turno, dizem respeito a um conjunto de condições ou eventos (planeados ou não), que afectam a tomada de decisão, mas que normalmente estão fora do alcance do indivíduo, tais como: oportunidades de trabalho e de formação, políticas de educação, recursos naturais, desenvolvimento tecnológico e recursos financeiros e sociais da família. A aprendizagem, que pode ser associativa ou instrumental, é, como já referimos, um conceito central no modelo (Krumboltz, 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996) e um dos quatro factores que influenciam o desenvolvimento da carreira. No que se refere à aprendizagem associativa, esta diz respeito ao desenvolvimento de atitudes ou crenças, positivas ou negativas, que resultam das associações que o indivíduo observa entre os estímulos do contexto. Como exemplo, Krumboltz (1994) faz referência à associação que os indivíduos podem encontrar entre certas profissões e um conjunto de características tidas como positivas ou negativas, lembrando ainda, que estas associações não têm necessariamente de ser consistentes, podendo mesmo apresentar-se como contraditórias. Neste mesmo sentido, Guichard e Huteau (2002) sublinham a relevância da aprendizagem associativa no domínio das escolhas vocacionais, sobretudo numa época em que muitas das mensagens difundidas pelos meios de comunicação (ex. televisão, revistas e Internet) parecem ter um forte impacto na formação de estereótipos relativos às actividades profissionais. Quanto às aprendizagens instrumentais, estas têm origem nas acções que o indivíduo leva a cabo no contexto, no sentido de obter consequências positivas, ou resultados que lhe sejam favoráveis (Mitchell & Krumboltz, 1996). No

domínio vocacional, é através desta modalidade de aprendizagem que os indivíduos desenvolvem preferência pelas actividades em que são bem sucedidos, ou recompensados, e tendem a perder interesse pelas actividades em que falham ou pelas quais não recebem qualquer tipo de recompensa, podendo mesmo vir a ser punidos (Krumboltz, 1994). Finalmente, o quarto factor, a capacidade de abordagem da tarefa, resulta da interacção dos três factores anteriores e remete para os hábitos de trabalho, os padrões de realização, os processos cognitivos e perceptivos e as respostas emocionais com que o indivíduo encara as novas tarefas ou problemas que tem de resolver.

Na sequência das complexas interacções que podem ter lugar entre os quatro factores que acabámos de referir, os proponentes deste modelo teórico identificam quatro categorias de resultados: as generalizações das observações de si, as generalizações das observações do mundo²², a capacidade de abordagem da tarefa e a acção. Mitchell e Krumboltz (1996) definem as primeiras nos seguintes termos: “an overt or covert self-statement evaluating one’s actual or vicarious performance or assessing one’s own interests and values” (p. 244). Considerando a definição apresentada, podemos afirmar que as generalizações das observações de si dizem respeito às avaliações que os indivíduos fazem acerca das suas aptidões, atitudes ou competências num determinado domínio, usando os desempenhos dos outros como principal referencial de comparação (Guichard & Huteau, 2002). Numa perspectiva de *life-span*, estas generalizações são crenças que o indivíduo constrói acerca de si próprio, tendo por base o *feedback* que vai recebendo das inúmeras experiências de aprendizagem que vai tendo ao longo da sua vida. De igual modo, os indivíduos também formam generalizações acerca dos contextos em que vivem e fazem uso dessas generalizações, ou crenças, para inferir o que poderá acontecer em situações futuras e

²² As generalizações das observações do mundo apenas foram incluídas na última versão da teoria (e.g., Mitchell & Krumboltz, 1996).

em outros contextos de vida. Os processos cognitivos que estão na base das relações que se estabelecem entre o *self* (generalizações das observações de si) e o mundo (generalizações das observações do mundo) são designados de capacidade de abordagem da tarefa, sendo que anteriormente já os consideramos nos factores que influenciam a tomada de decisão. No domínio vocacional, a capacidade de abordagem da tarefa refere-se à capacidade de explorar informação, de re-intrepretar os acontecimentos passados, de prever acontecimentos futuros, de pensar e valorizar as diferentes alternativas, de clarificar valores, de definir objectivos e de fazer planos (Guichard & Huteau, 2002). Por fim, de referir as acções, as quais representam o envolvimento dos indivíduos num conjunto de actividades relativas à tomada de decisão de carreira, tais como a procura de emprego ou a participação numa experiência de trabalho. O resultado do envolvimento neste tipo de acções irá gerar, por sua vez, alterações nas generalizações relativas ao *self* e ao mundo e, ao mesmo tempo, no modo como no futuro o indivíduo irá abordar tarefas tidas como semelhantes. É neste sentido que, no âmbito de uma sucessão de experiências de aprendizagem, a anterior pode sempre marcar a seguinte.

Retomando o construto central da teoria da aprendizagem social do aconselhamento de carreira (LTCC), importa sublinhar que as experiências de aprendizagem, instrumentais ou associativas, não têm uma tradução directa nas acções. Efectivamente, os indivíduos procuram dar sentido à sua própria realidade, construindo e organizando esquemas de crenças relativas ao *self* e ao mundo (Krumboltz, 1994), as quais, por sua vez, influenciam o modo como estes irão abordar as novas experiências de aprendizagem com que, eventualmente, terão de se confrontar. Se assim é, podemos afirmar que, à luz deste modelo teórico, a natureza e a diversidade das experiências tidas

no domínio vocacional poderá influenciar o desenvolvimento de competências, a (re)estruturação dos interesses e a reformulação das aspirações escolares e profissionais. Nesta ordem de ideias, quando nos reportamos aos alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais, espera-se que as oportunidades de aprendizagem oferecidas no contexto de trabalho (diversidade e quantidade) e a avaliação que os alunos fazem das mesmas, venham a ter impacto na representação que têm si e do mundo do trabalho e, consequentemente, no modo como vão encarar a inserção profissional.

Neste mesmo âmbito, Watts (1996) salienta o valor da LTCC (Mitchell & Krumboltz, 1996), ao afirmar que este modelo teórico fornece um suporte muito específico para o desenho de intervenções neste domínio, na medida em que valoriza os “*conceitos de si*” que o indivíduo desenvolve, em função das experiências que vai tendo e da análise que faz das mesmas. Nesta linha de pensamento, a aprendizagem parece constituir o principal factor a ter em conta na definição de objectivos e na organização de qualquer intervenção que tenha como finalidade a preparação dos jovens para o mundo do trabalho, uma vez que da qualidade da mesma parece depender a maximização do desenvolvimento de carreira de cada aluno (Krumboltz, 1994). Esta preparação passa, nos dias de hoje, por mostrar aos jovens como podem alargar o seu leque de interesses e desenvolver as suas capacidades, e não apenas por lhes dizer como e onde encontrar a profissão mais adequada (Krumboltz, 1996; Krumboltz, 1998; Krumboltz & Worthington, 1999; Mitchell & Krumboltz, 1996), até porque isso, no contexto actual, é quase uma impossibilidade (Krumboltz, 2002). Assim, ainda segundo os autores anteriormente referidos, os jovens devem ser capacitados para actuar de acordo com as quatro grandes tendências que caracterizam as escolhas de carreira na sociedade moderna, as quais passamos a transcrever: 1) as escolhas fazem-se alargando

interesses e desenvolvendo competências e não apenas com base nas características já existentes; 2) a preparação deve fazer-se para um mundo profissional em mudança e não para profissões perfeitamente delimitadas e estáveis; 3) os indivíduos devem ser ajudados a desenvolver competências para gerir a sua própria carreira e 4) os conselheiros devem ajudar a integrar a dimensão vocacional nas outras dimensões da vida (Krumboltz, 1993; Krumboltz, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1996).

No âmbito mais específico da preparação dos alunos para a realização de uma experiência de trabalho, estas quatro tendências podem ser utilizadas na qualidade de grandes linhas orientadoras das intervenções a levar a cabo. Primeiramente, os alunos devem ser ajudados a entender a experiência de trabalho que estão a realizar como uma das muitas em que irão participar ao longo da vida. Para tal, deverão possuir uma concepção dinâmica das suas próprias características e uma atitude favorável à actividade exploratória, pois, caso contrário, mostrar-se-ão muito pouco disponíveis para abraçar novas experiências de aprendizagem e para, em consequência das mesmas, abrir para novas possibilidades de desenvolvimento pessoal. Recorde-se que, a este propósito, à luz da LTCC, os interesses, as aptidões, as crenças, os valores, os hábitos de trabalho e as qualidades pessoais são factores passíveis de mudança em resultado das experiências de aprendizagem que os indivíduos vão vivendo (Krumboltz, 1996, 2002; Krumboltz & Worthington, 1999), o que reforça a ideia de que as experiências de formação em contexto de trabalho não servem apenas para desenvolver competências técnico-profissionais no âmbito de um processo de cristalização das opções vocacionais já tomadas. Muito pelo contrário, hoje em dia as experiências de trabalho devem ser entendidas como uma oportunidade para os alunos desenvolverem, ou reformularem, novos conceitos de si e novas leituras do mundo do trabalho, tidos como indispensáveis

na construção de uma carreira que se quer flexível, aberta,²³ produtiva e, acima de tudo, satisfatória.

Em segundo lugar, a experiência de trabalho deve ser organizada de modo a preparar os alunos para os empregos do futuro, embora tenha de ter como ponto partida as competências requeridas na arquitectura actual das diferentes actividades profissionais. Neste sentido, a par do treino de um conjunto de competências específicas, relacionais e técnicas, a experiência de trabalho deve servir para o aluno antecipar as múltiplas configurações que um determinado domínio profissional pode vir a apresentar no futuro. Igualmente importante é fazer do período de estadia na empresa, ou na instituição de acolhimento, uma etapa de ensaio de competências de gestão de carreira, nomeadamente nas suas facetas mais operativas, como são a resposta a anúncios, a participação em entrevistas, a comunicação formal e informal com os diversos sectores da organização, a elaboração de cartas de apresentação e do *Curriculum Vitae*, a participação em programas de formação, entre outros. Deste ponto de vista, a preparação, ou o *empowerment*, dos estudantes no domínio das competências de gestão de carreira, deve passar a ser uma das principais finalidades das experiências de trabalho (Krumboltz & Worthington, 1999). Por último, é essencial que a experiência de trabalho seja encarada numa perspectiva mais alargada, onde, a par dos aspectos vocacionais e técnico-profissionais, se consideram as dimensões emocionais, relacionais e motivacionais, no sentido de se perceber qual o lugar que a mesma ocupa no projecto de vida do aluno. Em suma, do ponto de vista da LTCC é importante que os jovens frequentem formações de banda larga e tenham uma clara consciência de que irão percorrer diferentes actividades profissionais ao longo da vida, as quais, por sua vez, continuarão a ter impacto no seu desenvolvimento vocacional.

²³ Krumboltz (2002) utiliza a expressão – “open-mindedness” para se referir à atitude exploratória e à disponibilidade dos clientes para recriarem as suas carreiras a partir das novas oportunidades (esperadas ou não) que possam surgir.

Nesta linha de pensamento, defendemos que caberá ao psicólogo, aos professores e às instituições de acolhimento, garantir a oferta de experiências de trabalho que preparem os alunos para os desafios que estes poderão ter de enfrentar, sempre que tenham de tomar decisões relativas à carreira. Aliás, como vimos anteriormente, proporcionar novas experiências de aprendizagem parece ser, à luz da LTCC, a base da preparação da carreira dos jovens (Blustein et al., 2000; Krumboltz & Worthington, 1999). Blustein (1999), reportando-se ao modelo de Krumboltz, afirma tratar-se de uma excelente aplicação da teoria da aprendizagem social ao processo de transição *escola-mundo* do trabalho, na medida em que sublinha a flexibilidade e a elasticidade que são inerentes à natureza humana. Assim sendo, este pressuposto é capaz de justificar as múltiplas intervenções que podem ser integradas nas actividades de preparação e acompanhamento dos alunos que realizam experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho, tais como: prática simulada, desempenho de papéis, aprendizagem vicariante, desempenho de tarefas estruturadas para o sucesso, tutorias, intervenções cognitivo-comportamentais, consulta de material informativo em diversos suportes, entre outras (e.g., Krumboltz & Worthington, 1999; Mitchell & Krumboltz, 1996). Tomando os aspectos mais relevantes do percurso de aprendizagem de cada aluno, estas intervenções partem da identificação das crenças relativas ao *self* e ao mundo, para, posteriormente, os ajudar num processo de reestruturação cognitiva que lhes permita alcançar um maior nível de realismo,²⁴ nomeadamente, quando têm de tomar decisões relativas à carreira, como será o caso das que estão associadas à realização de um estágio curricular. Neste contexto, o recurso a instrumentos de avaliação psicológica (interesses, valores, aptidões, crenças relativas à carreira) pode ser uma mais-valia na caracterização da trajectória do aluno e na definição de um conjunto

²⁴ Segundo Zunker (2002, p. 40), na teoria da aprendizagem social, “identifying content from which certain beliefs and generalizations have evolved is a key ingredient for developing counseling strategies for individuals who have problems making career decisions”.

de novas experiências de aprendizagem (Krumboltz, 2002; Mitchell & Krumboltz, 1996) capazes de promover o desenvolvimento das competências necessárias aos processos de transição para novos contextos.

Em resultado das intervenções que eventualmente possam ser levadas a cabo, é importante que os alunos se sintam capazes de bons desempenhos no contexto de trabalho (generalizações das observações de si), que saibam relacionar o que aprenderam na escola com as exigências do contexto real de trabalho (generalizações das observações do mundo) e que apresentem as *competências*, os *hábitos* e os *processos cognitivos* necessários a uma boa integração (capacidade de abordagem da tarefa). Segundo Krumboltz e Worthington (1999) o sucesso de qualquer intervenção deste tipo depende do impacto que possa vir a ter nas dimensões que acabámos de referir, uma vez que as mesmas estão na base das decisões que podem conduzir a carreiras produtivas e satisfatórias.

3.2.4. Teoria sócio-cognitiva da carreira

A teoria sócio-cognitiva da carreira (TSCC, Lent et al., 1994) foi inicialmente construída para explicar a formação dos interesses, a tomada de decisão vocacional e o desempenho em contextos educativos e profissionais. Tendo como principal quadro de referência a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1986), este modelo teórico enfatiza o papel dos factores da agência individual no desenvolvimento vocacional, complementando, dessa forma, as visões mais estáticas das abordagens Traço-Factor e as concepções mais normativas das perspectivas desenvolvimentistas (Lent, 2005). Refira-se que a teoria sócio-cognitiva da carreira teve na convergência teórica uma das suas primeiras finalidades, ou fontes de inspiração, uma vez que, segundo os seus

proponentes, este quadro conceptual procura complementar as teorias existentes, estabelecendo pontes de ligação entre as mesmas, na procura de um quadro explicativo de maior abrangência e complexidade (Lent et al., 1994, 1996; Lent, Brown & Hackett, 2002). Patton e McMahon (2006) referem tratar-se de um dos modelos da Psicologia Vocacional que atende, simultaneamente, ao conteúdo e ao processo da tomada de decisão, pois considera o desenvolvimento e as interações que se estabelecem entre os diferentes factores individuais e entre estes e os factores contextuais. De um modo mais específico, os autores da TSCC pretendem descrever de que forma as variáveis sócio-cognitivas (auto-eficácia, expectativas de resultados e objectivos pessoais) interagem com outras características individuais (ex. género, raça), com os aspectos relevantes do contexto (ex. suporte social, ofertas de formação) e com os factores da aprendizagem e da experiência (Lent et al., 1994, 1996). Desta forma, ao contrário do que acontece com a maior parte dos modelos teóricos no domínio vocacional, a perspectiva sócio-cognitiva da carreira considera a natureza relativamente dinâmica das variáveis referentes ao indivíduo e aos contextos (Lent, 2005; Lent et al., 2002), procurando explicar de que forma os indivíduos são capazes de mudar, desenvolver e regular o seu comportamento ao longo do tempo e nas mais diversas situações. Sendo assim, torna-se forçoso salientar que, à luz dos pressupostos apresentados, os indivíduos e os respectivos contextos de vida são susceptíveis de responder favoravelmente à intervenção vocacional, numa lógica de actualização permanente dos atributos individuais e de modificação dos factores contextuais, tendo como finalidade última a optimização do desenvolvimento vocacional.

Apesar de se tratar de um modelo teórico relativamente recente, a TSCC (Lent et al., 1994) constitui um quadro conceptual de referência para a análise de muitos dos

aspectos envolvidos nos processos de transição da escola para o mundo do trabalho (Lent, 2004, 2005; Lent et al., 1996, 1999, Lent, Hackett & Brown, 2004). Neste sentido, teremos como propósito, por um lado, salientar aqueles aspectos do modelo que nos possam ajudar a compreender os processos vocacionais associados à realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho e, por outro, apresentar um conjunto de estratégias a incluir nas intervenções vocacionais que eventualmente possam ser implementadas para os alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário.

Na conceptualização dos determinantes pessoais do desenvolvimento de carreira, a TSCC (Lent et al., 1994) enfatiza a interacção entre três variáveis sócio-cognitivas: a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os objectivos. Estas três variáveis são consideradas os pilares do desenvolvimento vocacional e representam os mecanismos-chave pelos quais os indivíduos são capazes de exercer a gestão pessoal das suas carreiras (Lent et al., 1996, 2002). A auto-eficácia, das três variáveis a que tem recebido maior atenção na investigação (Lent, 2005), pode ser definida como a crença dos indivíduos acerca das suas capacidades para realizar determinado tipo de tarefas, sendo considerada como uma variável que, em interacção com outros factores pessoais e contextuais, ajuda a determinar o grau de envolvimento e de persistência na consecução de determinado tipo de empreendimento (Lent et al., 1994, 2002). Importa ainda lembrar que, do ponto de vista da TSCC, o nível de auto-eficácia resulta da dificuldade atribuída às tarefas e pode ser mais ou menos generalizado, dependendo do número de situações a que se aplica. Lent e colaboradores (1996, 2002) sugerem quatro fontes primárias das crenças de auto-eficácia: realização nas tarefas, persuasão verbal, aprendizagens vicariantes e estados fisiológicos e emocionais. A principal fonte da auto-

eficácia reside nas experiências bem sucedidas. Quando tal acontece, e desde que o sucesso não se deva ao acaso ou ao facto de a tarefa ser percebida como demasiado fácil, assistimos a um aumento do sentimento de competência, o qual é acompanhado de um incremento da probabilidade de o indivíduo se envolver de novo numa actividade tida como semelhante. O insucesso, pelo contrário, conduz ao afastamento das situações. A auto-eficácia pode também ser influenciada pela experiência vicariante, pela persuasão social (ex. encorajamento verbal) e pelos estados emocionais associados. Tal como acontece com a auto-eficácia, as expectativas de resultado, a segunda variável-chave, também resultam das experiências de aprendizagem anteriores, e são definidas como as crenças pessoais relativas às consequências antecipadas face a esforços comportamentais (Lent et al., 1996, 1999, 2002). Embora com níveis de importância diferentes, tanto a auto-eficácia (“serei capaz de fazer isto”), como as expectativas de resultado (“se eu fizer isto o que acontece”), constituem determinantes directos e indirectos do comportamento vocacional. Contudo, a dinâmica do comportamento não fica completa sem a terceira variável – os objectivos ou metas, os quais, segundo Bandura (1986), podem ser definidos como a determinação do indivíduo para se envolver numa actividade particular ou para conseguir um resultado futuro. De acordo com Lent et al. (1994) os objectivos operam principalmente através da capacidade do indivíduo para representar simbolicamente resultados futuros desejados e para reagir auto-avaliativamente ao seu próprio comportamento, baseado em padrões internos de realização. Por conseguinte, é através da formulação de objectivos que os indivíduos são capazes de organizar e regular o seu comportamento, de manter esse comportamento por longos períodos de tempo, e de aumentar a probabilidade de consecução dos resultados pretendidos (Lent et al., 1996, 2002). Nesta linha de pensamento, podemos então inferir que é na formulação dos objectivos que reside parte

da dinâmica do comportamento e o mecanismo através do qual os indivíduos exercem a agência pessoal, ou seja, é através do estabelecimento de objectivos que os indivíduos orientam e organizam os seus comportamentos académicos e vocacionais (Lent et al., 2004).

Para além da interacção entre os mecanismos sócio-cognitivos que acabamos de referir, a TSCC postula, como já vimos anteriormente, a influência de outros factores pessoais (idade, raça, género, estatuto sócio-económico) e contextuais na determinação do comportamento de carreira. Alargando o modelo aos processos de transição da escola para o mundo do trabalho, Lent (2004) e Lent e colaboradores (1999, 2004) salientam que a perspectiva sócio-cognitiva permite esclarecer um conjunto de seis processos que se manifestam em vários momentos do desenvolvimento dos alunos, os quais procuraremos interpretar com base num quadro de análise mais delimitado - a realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, no âmbito de um ciclo de formação de nível secundário. O primeiro destes processos diz respeito ao desenvolvimento de um sentimento de competência e de expectativas de resultado realistas e positivas. De facto, atendo à influência destas variáveis na estruturação dos interesses, na tomada de decisão e no desempenho (Lent et al., 1994, 1996, 2002), importa garantir que, ao longo do ciclo de formação, os alunos participam num leque suficientemente diversificado de experiências de aprendizagem, no âmbito de um processo intencional e estruturado de desenvolvimento de competências de exploração (interpretação) do *self* e da realidade profissional, que os habilite a abordar o contexto de trabalho com um sentimento de competência e um conjunto de expectativas de resultado ajustados às exigências e aos desafios que este encerra. Na sequência deste pressuposto, os autores apontam o desenvolvimento dos interesses académicos e

vocacionais como um segundo grande processo a ter lugar na transição escola-mundo do trabalho. Efectivamente, a par da estabilização dos interesses, que ocorre no fim da adolescência, os alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário manifestam ter já delimitado as suas opções ao domínio profissional do curso que frequentam. Contudo, e contrariamente às crenças de muitos jovens que julgam tratar-se de um atributo estático e imutável, a TSCC (Lent et al., 1994, 1996) sustenta que os interesses se podem actualizar e estruturar em função das experiências que os alunos vão tendo dentro e fora da escola, sendo a aprendizagem em contexto real de trabalho uma das experiências que maior impacto poderá ter nesta dimensão do seu desenvolvimento vocacional, sobretudo pelas novas competências profissionais e relacionais que os alunos certamente terão de desenvolver, em virtude das exigências colocadas por este novo contexto de aprendizagem. A estes aspectos, acresce ainda o papel dos interesses na formulação de intenções de envolvimento em certas actividades (o terceiro processo). Na verdade, a experiência de trabalho poderá não ter a mesma relevância para todos os alunos envolvidos. Em alguns casos, poderá estar perfeitamente alinhada com a intenção de traduzir os interesses vocacionais numa prática profissional, enquanto noutros a experiência de trabalho não é mais do que uma componente obrigatória do plano de estudos que está a separar o aluno da conclusão do curso. Deste ponto de vista, podemos então esperar que o envolvimento dos alunos na realização de uma experiência de trabalho se faça por múltiplas razões e de diversas formas.

A par dos processos mais distais que acabamos de referir, os quais constituem a plataforma de uma transição bem sucedida para o contexto de trabalho, para os alunos que se encontram no ensino secundário, a teoria sócio-cognitiva sugere mais três tarefas de desenvolvimento, também designadas de “facilitadores sócio-cognitivos da transição

para o mundo do trabalho” (Lent, 2004; Lent et al., 1999, 2004), a saber: a) tradução das metas em acções; b) desenvolvimento de competências técnico-profissionais relativas a um determinado domínio profissional e competências gerais de empregabilidade, e c) negociação dos suportes e das barreiras que afectam o desenvolvimento do *self* e das crenças ocupacionais e a concretização das opções académicas e vocacionais.

Tal como referimos anteriormente, os objectivos são um dos elementos chave na motivação e na auto-regulação do comportamento e podem ser relativos ao conteúdo da escolha (choice content goal), ou ao nível de desempenho que o indivíduo procura alcançar dentro de determinado domínio de realização (performance goal) (Lent et al., 1996, 2002). Neste sentido, no que se refere à realização de uma experiência de trabalho, esta variável auto-referente poderá influenciar, por um lado, os comportamentos de procura e selecção de um contexto de trabalho e, por outro, o nível de investimento e de persistência na realização das actividades encontradas nesse mesmo contexto. Assim, e atendendo a que a formulação de objectivos orienta e sustenta a actividade do aluno na preparação e realização da experiência de trabalho, parece-nos altamente desejável que a intervenção vocacional tenha neste campo uma das suas prioridades de actuação. Por conseguinte, no final de um programa de intervenção vocacional, procura-se que os alunos sejam capazes de formular objectivos de forma clara, sequencial e, acima de tudo, articulada com outras tarefas vocacionais que possam estar relacionadas com a transição para o mundo do trabalho ou para o ensino superior.

O segundo facilitador da transição é o desenvolvimento de competências técnico-profissionais e de competências gerais de empregabilidade. As primeiras, prendem-se com o ajustamento dos jovens às tarefas de um contexto específico de trabalho, enquanto as segundas se relacionam com a capacidade mais geral para lidar

com os desafios colocados pelo mercado de trabalho, nomeadamente, no que se refere à procura de emprego, à gestão das transições entre diferentes actividades profissionais e à concretização do itinerário individual de formação. Esta segunda tarefa de desenvolvimento, que é, de certa forma, consistente com as competências de saída dos cursos Tecnológicos e Profissionais, também pode beneficiar do impacto de um programa de intervenção que tenha como finalidades, por um lado, promover contactos com as diversas realidades ocupacionais (ex. visitas de estudo, entrevistas a profissionais, seminários técnicos, visitas a feiras e exposições, *job-shadowing*) e, por outro, trabalhar competências específicas de procura de emprego e de gestão de carreira (ex. ser capaz de elaborar o Curriculum Vitae e uma carta de candidatura, de pesquisar ofertas em diversas fontes e suportes de informação, de se preparar para uma entrevista de selecção).

Por último, os alunos devem ser capazes de lidar eficazmente com as barreiras e os suportes que pensam vir a encontrar na realização de uma experiência de trabalho. De acordo com a perspectiva TSCC, o desenvolvimento de carreira é influenciado por factores de carácter contextual (e.g., Lent, Brown & Hackett, 2000), os quais podem ser de natureza objectiva, quando nos referimos por exemplo à qualidade de uma experiência de trabalho, ou de natureza subjectiva, quando atendemos à interpretação que o aluno faz relativamente à qualidade dessa mesma experiência de trabalho. Além disso, se tomarmos em consideração a maior ou menor distância temporal destes factores relativamente aos processos de formulação de objectivos e de tomada de decisão, podemos categorizá-los em distais (ex. oportunidades tidas ao longo da vida para o desenvolvimento de competências, disponibilidade e variedade de modelos) e proximais (ex. rede de contactos e de elementos de suporte, barreiras externas) (Lent et al., 2000). Derivando dos pressupostos da abordagem sócio-cognitiva da carreira,

também aqui será importante garantir que, no âmbito das suas experiências de trabalho, os alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais são ajudados a identificar e a recorrer às figuras e estruturas de suporte disponíveis (apoio de colegas, suporte e orientação do supervisor da empresa, acompanhamento do professor orientador de estágio e do psicólogo), assim como, a ultrapassar as barreiras que eventualmente possam surgir (complexidade das tarefas, dificuldades de relacionamento). Neste sentido, caberá também à escola, em colaboração com as instituições de acolhimento, implementar um conjunto de iniciativas que preparem os alunos para enfrentar os desafios que vão encontrar no novo contexto de aprendizagem.

O modelo do desempenho (Lent et al., 1996, 2002) é, do nosso ponto de vista, o segmento da TSCC que melhor ilustra os processos envolvidos numa experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, embora as versões deste modelo até agora editadas não contemplem de forma clara a influência dos factores contextuais no desempenho dos indivíduos. O modelo do desempenho considera que a qualidade e o nível de desempenho são determinados pela interacção entre as competências, a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os objectivos. Quanto às competências (ability), estas podem influenciar o desempenho de forma directa, ou indirecta, quando o seu efeito se faz através do impacto que tem na auto-eficácia e nas expectativas de resultados. Estas, por sua vez, afectam a formulação de objectivos de desempenho que os indivíduos colocam para si mesmos num domínio específico. Neste sentido, quanto mais elevados os níveis de auto-eficácia e as expectativas de resultado, mais ambiciosas serão as metas que os indivíduos colocam a si mesmos. À luz da perspectiva sócio-cognitiva, as experiências bem sucedidas inscrevem-se num ciclo dinâmico, uma vez

que promovem o desenvolvimento das competências que, por sua vez, influenciam a auto-eficácia e as expectativas de resultados.

Ao longo do desenvolvimento, as várias experiências de desempenho constituem uma excelente oportunidade para que os indivíduos façam as necessárias revisões dos sentimentos de competência e das expectativas de resultado e, conseqüentemente, dos objectivos e níveis de desempenho a alcançar (Lent, 2004; Lent et al., 2002). No que se refere aos jovens em formação inicial, a experiência de trabalho terá um significado particular, pois normalmente configura a primeira oportunidade para desempenhar, em contexto real de trabalho, muitas das tarefas inerentes ao curso que frequentam. Neste sentido, espera-se que este “teste” às competências anteriormente adquiridas tenha impacto na interpretação que os alunos fazem da sua eficácia para o exercício profissional no domínio escolhido. Quando tal acontece, as experiências de trabalho bem sucedidas acabam por “confirmar”, ou reforçar a opção vocacional já tomada, enquanto as mal sucedidas podem conduzir a uma reavaliação e até ao abandono da mesma. Não obstante, a abordagem sócio-cognitiva salienta ainda que as experiências de desempenho, por si só, não são suficientes para instalar as crenças de eficácia, uma vez que os processos cognitivos podem actuar como filtros nas interpretações que os estudantes fazem acerca da qualidade do seu desempenho (Lent et al., 1999). A título de exemplo, um estudante que subestima a sua eficácia, pode desistir mais facilmente perante as primeiras dificuldades que surjam no decurso do seu estágio, enquanto aqueles que as sobrestimam são capazes de distorcer o resultado do fracasso, produzindo um conjunto de atribuições externas ao mesmo.

Da reflexão efectuada, podemos afirmar que se assume como elevado o grau de operacionalidade da abordagem sócio-cognitiva da carreira, designadamente, no que se

refere às questões da transição entre o contexto escolar e o mundo do trabalho. É neste sentido que iremos apresentar com algum detalhe algumas estratégias/recomendações que, inspiradas neste modelo da Psicologia Vocacional (Brown & Lent, 1996; Lent, 2004; Lent et al., 1996, 1999), consideramos poder ser integradas nas intervenções de preparação, organização e acompanhamento das experiências de trabalho dos alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário:

- 1) *Definição clara dos objetivos que estruturam a actividade em contexto real de trabalho* – importa esclarecer, de forma faseada, como concretizar as actividades previstas no plano de actividades que organiza a experiência de trabalho, na medida em que, no nosso entender, os alunos mobilizam-se melhor quando recebem indicações muito específicas e em tempo útil, relativamente ao que se espera que sejam capazes de fazer;
- 2) *Identificar barreiras e desenvolver estratégias para lidar com as mesmas* - as barreiras que surgem no âmbito da realização de uma experiência de trabalho podem ser mais ou menos previsíveis; dentro das mais previsíveis, podemos dar como exemplo a dificuldade que um aluno de turismo reconhece ter na expressão oral em língua alemã. Neste âmbito, o importante é que os estudantes sejam ajudados a identificar diferentes barreiras, a atribuir um grau de probabilidade de ocorrência a cada uma delas, e a desenvolver um conjunto de estratégias para lidar com as que julgam ser mais prováveis (Brown & Lent, 1996). Além disso, é importante que os alunos sejam capazes de utilizar boas fontes de informação e de recorrer aos suportes institucionais ou informais que estejam ao seu alcance, tanto na escola, como na instituição de acolhimento;

- 3) *Organização das experiências de aprendizagem com um grau de dificuldade progressivo* – é importante garantir que os alunos experimentam um leque diversificado de desempenhos bem sucedidos no contexto de trabalho. Para tal, os supervisores e os professores orientadores de estágio devem proporcionar tarefas suficientemente desafiantes (variadas e com algum grau de dificuldade), mas dentro dos níveis de desempenho dos alunos, procurando alinhar as exigências do contexto de trabalho com o repertório de competências desenvolvido em contexto escolar. A par da estruturação das experiências de aprendizagem, os níveis de confiança dos alunos dependem, também, da oportunidade e do *feedback* que recebem a propósito do seu desempenho, o qual deve permitir a correcção dos erros cometidos ainda em tempo útil;
- 4) *Proporcionar aprendizagem vicariante* - dentro do contexto de estágio, os profissionais da instituição de acolhimento podem constituir-se como uma fonte significativa de aprendizagem. Em particular, o supervisor, que deve exemplificar e acompanhar os primeiros desempenhos, garantido dessa forma um maior grau de sucesso nas realizações do aluno. É igualmente importante que todo o pessoal da empresa de acolhimento tenha consciência do impacto que pode ter no desempenho e na motivação do estagiário, até mesmo nas situações mais espontâneas ou menos estruturadas²⁵;
- 5) *Oferecer suporte emocional e relações sociais de qualidade* – é essencial que os estudantes consigam identificar as figuras de suporte no contexto de trabalho. Este suporte pode ser formal, quando advém da intervenção

²⁵ Sobre este assunto refira-se Billett (2006), para quem todo o contexto de trabalho pode constituir um contexto de aprendizagem.

do supervisor, ou resultar das relações de amizade que no decurso do estágio acabam por se estabelecer. O apoio e os incentivos dados pelos colegas, associados ao bem-estar emocional são, de acordo com este modelo, uma das condições para a persistência nas tarefas e para o favorecimento da auto-eficácia.

No conjunto, todas estas estratégias concorrem para uma mesma finalidade – fazer da experiência de trabalho uma oportunidade para o desenvolvimento de competências, para a promoção de um sentimento de auto-eficácia realista e para a actualização de interesses e objectivos de carreira dos alunos.

Em síntese, o exercício de análise à abordagem sócio-cognitiva da carreira parece ter demonstrado que este modelo teórico, através dos seus três segmentos, permite explicar os processos inerentes à realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho. Os facilitadores sócio-cognitivos da transição constituem, do nosso ponto de vista, um excelente ponto de partida para qualquer intervenção que se queira implementar junto dos alunos envolvidos na realização de uma experiência de trabalho, sobretudo pelo seu carácter preventivo e facilitador do desenvolvimento vocacional. É neste contexto que Lent e colaboradores (1999) afirmam ser importante que os professores, os pais e os próprios alunos sejam informados de que os interesses e as competências são atributos dinâmicos. Neste sentido, uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho pode ser entendida, de certa forma, como uma intervenção vocacional, a partir da qual ainda são diversas as alternativas vocacionais que se abrem.

3.2.5. Teorias desenvolvimentistas - contextualistas

São variadas as perspectivas que hoje em dia podemos incluir no âmbito das designadas abordagens contextualistas da carreira, sendo de destacar, pelo seu já extenso corpo teórico, a abordagem desenvolvimentista-contextualista (Vondracek et al., 1986) e a abordagem contextualista da carreira (Young et al., 1996, 2002). Em termos genéricos, todas estas perspectivas sublinham a importância da interacção dinâmica entre o indivíduo e o contexto em mudança na explicação do comportamento e do desenvolvimento vocacional. Muito recentemente, Vondracek e Porfeli (2008) reafirmam a actualidade da abordagem contextualista da carreira, por se tratar de um quadro teórico em constante evolução, capaz de representar convenientemente os indivíduos e os contextos nos quais estes operam, em toda a sua complexidade e diversidade. Aliás, o impacto desta abordagem do desenvolvimento da carreira na investigação científica está presente em vários números temáticos das principais revistas de referência da literatura vocacional, dos quais destacamos o número 70, do *Journal of Vocational Behavior – Studies of development in context*, (Vondracek, 2007), que reporta cinco estudos longitudinais apresentados no 9.º Congresso Europeu de Psicologia, em Granada, cujos resultados sustentam a ideia de que só podemos realmente compreender o desenvolvimento humano se reconhecermos que o mesmo tem sempre lugar num determinado contexto. Ainda neste âmbito, Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006) reafirmam a importância do quadro conceptual oferecido pelas abordagens contextualistas, salientando que estas perspectivas são as que melhor acentuam a influência dos contextos nas qualidades objectivas e subjectivas das experiências dos adolescentes.

Neste ponto do presente capítulo, iremos reflectir sobre os contributos da teoria desenvolvimentista-contextualista (Vondracek et al., 1986), por se tratar da abordagem que mais inspirou a investigação que tem sido levada a cabo no âmbito dos processos de transição entre a escola e o mundo do trabalho (e.g., Reitzle, Vondracek & Silbereisen, 1998; Skorikov & Vondracek, 1997; Vondracek & Skorikov, 1997). Num primeiro momento, procuraremos descrever as principais características deste modelo, dando conta da sua relevância na compreensão do impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional. Terminamos com a explicitação da sua influência na intervenção de carreira.

Procurando organizar os conhecimentos reunidos por diferentes segmentos da teoria vocacional, designadamente a perspectiva life-span, a abordagem multidisciplinar das questões da carreira e a perspectiva contextualista, Vondracek e colaboradores (1986) oferecem um quadro conceptual geral, ou um meta-modelo, defendendo que “vocational and career development can be fully understood only from a relational perspective that focuses on the dynamic interaction between a changing (developing) individual in a changing context” (p. 5). Deste ponto de vista, os autores salientam a natureza dinâmica do desenvolvimento da carreira, o qual depende de três elementos chave: o indivíduo, o contexto e a interacção entre ambos. No modelo proposto por Vondracek e colaboradores (1986), os indivíduos são conceptualizados como agentes activos do seu próprio desenvolvimento, ou como construtores da sua própria carreira, enquanto o ambiente é concebido como um conjunto de contextos, de diferentes níveis, em permanente mudança, sendo que a variabilidade aos níveis individual e contextual dá lugar a um processo de *epigénese probabilística*²⁶, o qual traduz a natureza algo incerta do desenvolvimento vocacional, que resulta do facto de não podermos separar a

²⁶ “the concept of probabilistic epigenesis represents the essence of what we believe to be the most powerful way of conceptualising development: developmental contextualism” (Vondracek et al., 1986, p. 10).

acção individual do contexto em que a mesma ocorre (Vondracek et al., 1986). De acordo com Guichard e Huteau (2002), esta inserção recíproca (indivíduo-contexto) tem por consequência o facto de o desenvolvimento ser probabilista, dado que, em primeiro lugar, as mudanças no contexto são da ordem do provável e, em segundo lugar, o desenvolvimento do indivíduo está ligado às acções que nele desenvolve. Por conseguinte, a perspectiva desenvolvimentista-contextualista integra a ideia de que não é apenas o contexto que influencia o desenvolvimento, mas que o próprio contexto é influenciado e estrangido pelas características do indivíduo, e que ambos vão apresentando alterações ao longo do tempo, em função das interacções que experimentam. Para explicitar melhor este processo, os autores (Vondracek et al., 1986) recorrem à noção de interacção dinâmica, na qual o indivíduo é tido como um agente activo, em permanente actualização, a operar num contexto, também ele, em permanente mudança. Isto significa que “the same contextual conditions will lead to different development when different individuals interact with them, just as the same attribute of the organism will affect development differently when interacting with different contexts” (Reitzle et al., 1998; p. 9).

Relativamente ao contexto, Vondracek e colaboradores (1986) recuperam os conceitos da teoria do desenvolvimento humano de Urie Bronfenbrenner (1979), a qual concebe o contexto como um encaixe gradual de estruturas concêntricas (Guichard & Huteau, 2002).

Neste contexto, refira-se os microssistemas, enquanto contextos de proximidade, nos quais o indivíduo em desenvolvimento interage directamente na qualidade de participante activo (a família, a escola, o local de estágio). No entanto, porque os indivíduos não se situam num único microssistema, a noção de mesossistema descreve e

analisa as relações entre os microsistemas. Aqui, no âmbito do efeito da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional, consideramos pertinente analisar os padrões de relacionamento entre a escola e as instituições de acolhimento, em particular o modo como os alunos transitam do papel de estudante para o papel de aprendiz-trabalhador. Vondracek e colaboradores (1986) adoptam o conceito de transição ecológica, ancorado na teoria do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979), precisamente para explicar as mudanças que os indivíduos experimentam sempre que mudam de contexto (ex. da escola para o mundo do trabalho), ou de papel (ex. de estudante para aprendiz-trabalhador). Neste sentido, podemos considerar que as transições ecológicas são uma constante ao longo de todo o ciclo de vida (life-span), sendo especialmente estruturantes nos principais marcos do desenvolvimento da carreira. No que se refere aos adolescentes em formação inicial, a transição entre a escola e o mundo do trabalho é, à luz desta perspectiva, um dos mesossistemas com maior relevância no seu desenvolvimento vocacional, o qual se pode concretizar em acções como as visitas a empresas, as actividades de “job-shadowing” e as experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho.

Para além dos contextos de maior proximidade, teremos ainda de considerar aqueles onde o indivíduo não participa de forma directa, mas que acabam por ter influência na sua vida - os exosistemas (ex. o emprego do pai ou da mãe). Por último, a um nível mais macro, temos os contextos económico, social e técnico que, por seu turno, determinam, de modo significativo, a quantidade e a qualidade das oportunidades de emprego e formação. A título de exemplo, uma subida inesperada no preço do petróleo pode baixar o dinamismo das empresas que, por sua vez, se mostram menos disponíveis para suportar os custos associados à formação dos jovens em contexto de

trabalho. Importa ainda sublinhar que os diversos sistemas estão interligados, pelo que as mudanças ocorridas num sistema influenciam a dinâmica de todos os outros.

O conceito de “embeddedness”, ou encaixe, reflecte isso mesmo, pois tem por base a ideia de que a vida humana tem lugar em diferentes níveis de análise (ex. biológico, psicológico, social, económico, cultural, histórico) e que, em qualquer altura, as variáveis e processos de qualquer nível podem contribuir para o funcionamento humano (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek et al., 1986), sendo que este pressuposto parecer ter óbvias implicações na intervenção vocacional, como procuraremos demonstrar mais à frente. Por fim, a dimensão temporal da carreira dá conta das mudanças que os indivíduos e os contextos apresentam ao longo do tempo, embora neste modelo as mudanças ditas normativas, frequentemente previstas nos estádios de desenvolvimento, sejam, de certa maneira, consideradas menos relevantes (Patton & McMahon, 2006).

Em conjunto, os construtos de interacção dinâmica e de “embeddedness”, justificam, segundo Vondracek et al. (1986) e Vondracek e Porfeli (2008), o facto de a intervenção vocacional dever ser conceptualizada como tendo lugar em qualquer momento do curso da vida (life-span), envolvendo a intrusão de um ou de todos os subsistemas do indivíduo (ex. cognitivo, afectivo, fisiológico, bioquímico) ou do seu contexto (proximal: escola, família, colectividade, e distal: mercado de emprego, desenvolvimento económico e tecnológico). Assim, numa perspectiva longitudinal, a intervenção vocacional abrange as três dimensões temporais (passado, presente e futuro), procurando incluir não apenas as experiências passadas dos indivíduos, mas também os seus objectivos e projectos, os quais poderão constituir importantes

determinantes do comportamento vocacional actual²⁷. A juntar à perspectiva *life-span*, a consideração dos vários subsistemas implica, por um lado, a necessidade de uma abordagem multidisciplinar, pois as questões da carreira podem beneficiar do saber produzido em outras áreas científicas que não a Psicologia Vocacional, e, por outro lado, a noção de que a intervenção num subsistema, individual ou contextual, tem sempre repercussões na trajectória do indivíduo.

É neste sentido que Solberg, Howard, Blustein e Close (2002) salientam que a perspectiva desenvolvimentista-contextualista inspira uma visão mais holística do desenvolvimento da carreira e sugere intervenções multi-sistémicas no âmbito dos processos de transição escola-mundo do trabalho.

Tomando este conjunto de pressupostos, consideramos que são diversas as implicações na intervenção vocacional. Em primeiro lugar, parece-nos plenamente justificada a adopção de uma concepção mais alargada no que diz respeito aos seus destinatários. Conhecida a influência dos pais, dos professores e dos mentores/tutores no desenvolvimento dos jovens, a intervenção vocacional deve potenciar o impacto destes agentes, incluindo-os na preparação e acompanhamento dos alunos em formação. Esta convergência de esforços, pese embora a complexidade acrescida no desenho da intervenção²⁸, pode resultar num maior conhecimento entre as partes envolvidas (ex. interesses, valores, expectativas) e, dessa forma, numa maior clarificação dos objectivos e das actividades a inscrever no plano de formação. Em segundo lugar, a intervenção vocacional deve ser, no nosso entender, multisistémica, passando a incluir os diferentes subsistemas do indivíduo e do contexto. No que se refere aos alunos, julgamos

²⁷ A este propósito, importa referir que de acordo com as premissas da perspectiva desenvolvimentista-contextualista, a transição entre a escola e o mundo do trabalho é um processo complexo, multideterminado, constituído por uma sequência de transições que têm lugar num período alargado de anos (Reitzle et al., 1998).

²⁸ Admitindo a complexidade da tarefa, Vondracek e colaboradores (1986) consideram que a simplificação conceptual e metodológica não é a resposta para este problema.

necessário conhecer as suas trajetórias, interesses, valores, aptidões, mas também os seus objectivos, planos e aspirações. No que concerne ao contexto, consideramos essencial envolver os sistemas mais próximos, ou de interacção directa, como são a escola, a família, e o tecido empresarial da comunidade. Nesta questão, a par da caracterização das partes envolvidas, que é habitual nas abordagens Traço-Factor, importa conhecer os padrões de interacção do indivíduo em cada um dos contextos, os desafios que este encontra quando transita de um contexto para o outro e quando procede aos ajustamentos dos seus diferentes contextos. Deste ponto de vista, considerando as interacções dinâmicas entre o aluno e os contextos referidos, o desenvolvimento de competências para lidar eficazmente com as diferentes circunstâncias de vida, nomeadamente as requeridas no domínio profissional, deverá ser uma das grandes finalidades a inscrever na aprendizagem escolar, em geral, e na formação em contexto de trabalho, em particular.

Quando pensamos nos sistemas de maior proximidade aos processos implicados na realização de uma experiência de trabalho – casa, escola e empresa, facilmente concluímos que cada um deles, pelas suas particularidades, apresenta um conjunto de regras, de lógicas e de papéis muito específico. Admitindo estas diferenças, o sucesso das experiências de trabalho também vai depender da qualidade das interacções que formos capazes de promover entre os diferentes sistemas de proximidade. A qualidade e a frequência da comunicação entre a escola e a empresa, ou entre a escola e a família, são disso um bom exemplo. Ainda neste âmbito, o pressuposto da plasticidade dos indivíduos e dos contextos sugere que é possível, dentro de certos limites, alterar variáveis ou processos relevantes em qualquer nível de análise. Por conseguinte, promover a qualidade dos contextos de formação, por via da negociação das condições

de aprendizagem, ou por via da formação dos supervisores, assume-se como uma meta perfeitamente legítima, dentro da perspectiva desenvolvimentista-contextualista.

A terceira implicação decorre da perspectiva *life-span* do modelo, a qual abre a intervenção vocacional a qualquer momento do curso de vida do indivíduo, sendo que, apesar da plasticidade anteriormente referida, as acções e os processos anteriores podem delimitar o leque das mudanças possíveis. A título ilustrativo, um aluno que, terminado o seu estágio em informática, pretenda prosseguir estudos nas ciências da saúde, pode encontrar obstáculos que decorrem das opções curriculares feitas no início do ensino secundário. Para responder a este tipo de situações, o desenho da intervenção vocacional deve ter em consideração o carácter dinâmico do desenvolvimento da carreira, uma vez que as decisões vocacionais se alteram ao longo do tempo, no âmbito de uma multiplicidade de possibilidades, à medida que as interacções entre os elementos do contexto se alteram. Vondracek e colaboradores (1986) sintetizam esta ideia quando afirmam que “human development intervention, when seen from a life-span, dynamic interactional perspective, means that one intervenes not to influence a static point in life; rather one intervenes to affect a change trajectory – one potentially encompassing the individuals entire life course” (p. 158).

Todavia, para Vondracek e colaboradores (1986), Vondracek (2004) e Worthington e Juntunen (1997), o sucesso da intervenção vocacional depende ainda do modo como os psicólogos adaptam os princípios da abordagem desenvolvimentista-contextualista à sua prática profissional. No essencial, os psicólogos vocacionais devem descentrar-se da abordagem individual e passar a intervir em outros níveis do contexto ecológico dos alunos (Walsh, Galassi, Murphy & Taylor, 2002), sobretudo no mesossistema escola-mundo do trabalho e no âmbito das políticas de educação, ao nível

do exossistema. Este novo envolvimento exige, por um lado, a assumpção de novos papéis, mais próximos da mediação e do desenvolvimento das relações interpessoais, e, por outro, a adopção de novas estratégias de intervenção, designadamente a formação dos professores e dos supervisores, a selecção das empresas de acolhimento e os programas de envolvimento parental nas questões de carreira. Além disso, uma intervenção mais holística requer, a par de um conhecimento multidisciplinar relativo às questões do desenvolvimento de carreira, um leque de novas competências, nomeadamente nas áreas da mediação, da formação e da negociação. É por este conjunto de razões que defendemos que a intervenção vocacional não pode continuar a deixar de fora aqueles mesossistemas que podem contribuir de forma significativa para o aperfeiçoamento qualitativo das relações dos alunos com contexto de trabalho.

Em síntese, as perspectivas desenvolvimentistas-contextualistas trouxeram para o corpo teórico aquilo que já muitos práticos haviam sentido, ou seja, a noção de que o desenvolvimento da carreira não se faz no vazio. Quer os contextos relacionais de proximidade, como a escola, a família e os vizinhos; quer os contextos mais distais, como o sistema económico e político e o mercado de emprego; parecem exercer impacto no desenvolvimento da carreira dos indivíduos e são afectados por este. A relação entre sistemas também surge como um tópico de interesse, uma vez que, intencionalmente ou não, a intervenção num sistema tem sempre implicações nos restantes, o que, por si só, abre portas para as intervenções indirectas, via família, professores ou grupo de pares. Como salientamos no capítulo dois desta tese, a qualidade e o impacto das experiências de trabalho depende, em muito, dos canais de comunicação (interacção) que se estabelecem entre a escola e as empresas ou instituições de acolhimento, sugerindo que este mesossistema deve ser uma das prioridades da intervenção vocacional. Esta abordagem salienta ainda, que o

ajustamento dos alunos ao contexto de trabalho não está pré-determinado, razão pela qual o acompanhamento e a supervisão são necessários ao longo de todo o processo de formação, numa lógica de correcção dos aspectos eventualmente mal conseguidos, mas também de promoção do desenvolvimento dos alunos, tendo em consideração a plasticidade inerente ao desenvolvimento dos indivíduos e à dinâmica dos seus contextos de vida.

3.2.6. Teoria da construção de carreira

Já no início do Século XXI, quando publicou a teoria da construção de carreira, Savickas (2002, 2005) actualizou e enriqueceu a teoria do desenvolvimento vocacional de Super (Super et al., 1996), adaptando-a aos fenómenos da multiculturalidade e da globalização. No essencial, este modelo teórico pretende, segundo Savickas (2005), explicar os processos interpretativos e interpessoais através dos quais os indivíduos atribuem significado e direcção ao seu comportamento vocacional. Assente no construtivismo pessoal, que acentua a agência individual no desenvolvimento da carreira, e no construcionismo social, que dá particular ênfase às interpretações contextualmente situadas de cada indivíduo, este modelo teórico da carreira focaliza-se nos processos interpretativos, na interacção social e na negociação de sentidos. É nesta perspectiva que o autor afirma que “careers do not unfold; they are constructed as individuals make choices that express their self-concepts and substantiate their goals in the social reality of work roles” (Savickas, 2005, p.43). Assim, a par da carreira objectiva, que denota as posições ocupadas por um indivíduo ao longo da vida, este modelo centra-se sobretudo na carreira subjectiva, a qual guia, regula e sustenta o comportamento vocacional que emerge de um processo activo de elaboração de significado.

Patton e McMahon (2006), numa reflexão sobre a perspectiva de Savickas, afirmam que a teoria da construção de carreira aborda simultaneamente o conteúdo (o quê) e o processo da tomada de decisão (o como), sendo que na linha da sua inspiração construtivista, também se ocupa do porquê da tomada de decisão. Ainda segundo os autores anteriormente referidos (2006), Savickas apresenta uma teoria geral que incorpora os três segmentos clássicos da literatura vocacional, a saber: as diferenças individuais, as tarefas de desenvolvimento e as estratégias de coping, e a motivação psicodinâmica. De certo modo, a teoria da construção de carreira reúne as perspectivas que representam o quê, o como e o porquê do comportamento vocacional, recorrendo, para tal, a três componentes-chave (a personalidade vocacional, a adaptabilidade de carreira, e os temas de vida), os quais, por sua vez, estruturam as dezasseis proposições deste modelo teórico²⁹ (Savickas, 2005).

O primeiro componente da teoria da construção de carreira, a personalidade vocacional, é definido “as an individual’s career-related abilities, needs, values and interests” (Savickas, 2005; p. 47). Recuperando alguns aspectos dos modelos clássicos do ajustamento (e.g. teoria dos tipos de personalidade e teoria do ajustamento ao trabalho), este componente remete para o conteúdo da construção de carreira (o quê), o qual se traduz na implementação dos auto-conceitos vocacionais nos diferentes papéis ocupacionais³⁰ (Savickas, 2002, 2005). Em suma, este componente da teoria procura complementar a perspectiva objectiva da carreira, salientando e interpretando os conceitos subjectivos que os indivíduos formam acerca de si próprios e do seu mundo.

O segundo componente deste modelo teórico - a adaptabilidade de carreira, é definido “as a psychosocial construct that denotes an individual’s readiness and

²⁹ As dezasseis proposições constituem uma extensão das catorze propostas por Super et al. (1996) e reflectem a influência do construtivismo pessoal, do construcionismo social e da perspectiva contextualista (Savickas, 2002, 2005).

³⁰ “A self consists of symbolic representations that are personally constructed, interpersonally conditioned, and linguistically communicated” (Savickas, 2002, p.161).

resources for coping with current and imminent vocational developmental tasks, occupational transitions, and personal traumas” (Savickas, 2005, p. 51). De acordo com a definição apresentada, a adaptabilidade³¹ diz respeito ao esforço que os indivíduos fazem (What do people do?) para implementar o *self* às situações ocupacionais que vivem (Savickas, 1997), sendo que este processo é particularmente relevante nos períodos de transição que acontecem entre os estádios de desenvolvimento vocacional ou nos miniciclos da carreira, designadamente aquando da transição entre diferentes actividades profissionais ou entre a escola e o mundo do trabalho.

Enquanto a personalidade vocacional traduz o conteúdo da escolha, a adaptabilidade na carreira enfatiza então os processos de *coping*, através dos quais o indivíduo se relaciona com a comunidade e constrói a sua carreira. Na verdade, tal como na personalidade vocacional, também a adaptabilidade na carreira se processa no interface entre o *self* e as expectativas socialmente determinadas. Assim sendo, sob o ponto de vista social da adaptabilidade, importa considerar as expectativas sociais que a comunidade coloca ao indivíduo, enquanto do ponto de vista individual da adaptabilidade, devemos atender ao modo como o indivíduo responde a essas mesmas expectativas.

A transição da escola para o mundo do trabalho é um processo longo e complexo, no qual se projectam as expectativas sociais relativamente à capacidade de cada jovem para encontrar uma actividade profissional congruente com os seus interesses e aptidões. Segundo Savickas (2002, 2005) esta expectativa é comunicada aos adolescente sob a forma de tarefas de desenvolvimento vocacional, que se encontram distribuídas pelos dois primeiros estádios de desenvolvimento, o crescimento e a

³¹ Segundo Savickas (1997) o termo adaptabilidade sugere flexibilidade nas respostas ao ambiente, sem a conotação negativa de expressões como: ajustamento ou acomodação.

exploração. Em conjunto, as tarefas e os estádios de desenvolvimento vocacional funcionam, de acordo Savickas (2005), como um *habitus*³², ou seja, como uma estrutura social a partir da qual os indivíduos podem interpretar ou dar sentido às suas carreiras. Além disso, o *habitus* torna a experiência pessoal, privada, compreensível aos outros, uma vez que é sistematicamente inscrita na estrutura social dominante. Todavia, nos dias de hoje, a narrativa de cada indivíduo é construída pelas múltiplas e, por vezes, inesperadas transições que ocorrem ao longo da vida, ao invés da sequência ordenada e previsível que caracterizou a maior parte das carreiras ao longo do século passado (Savickas et al., 2009). Assim sendo, mais do que em qualquer outra época, os indivíduos necessitam de gerir activamente as suas carreiras, interpretando permanentemente as novas configurações do *habitus*, tendo por base atitudes e competências favoráveis ao planeamento, à exploração e à tomada de decisão.

De acordo com a proposta conceptual de Savickas (2002, 2005), os atributos para lidar de forma bem sucedida com as tarefas inerentes aos processos de transição constituem a adaptabilidade na carreira, cujas dimensões são: preocupação (concern), controlo (control), curiosidade (curiosity) e confiança (confidence)³³. Estas quatro dimensões representam as estratégias gerais, mais abstractas, que os indivíduos utilizam para lidar com as tarefas e as transições que encontram à medida que vão construindo as suas carreiras. A um nível intermédio, o modelo articula diferentes conjuntos de variáveis (atitudes, crenças e competências - ABCs³⁴), as quais dão forma aos comportamentos concretos utilizados para ultrapassar, resolver e negociar as diferentes

³² Savickas (2002) clarifica esta ideia quando afirma “career attitudes and aspirations are tightly tied to the social practices in which they are forged. Ignoring this contextualist idea of habitus leads to an exaggerated belief in agency” (p. 164).

³³ Savickas et al., (2009) acrescentam uma quinta dimensão à adaptabilidade, o compromisso (Commitment) com os projectos pessoais.

³⁴ Savickas (2005) utiliza a sigla – ABCs que traduz “Attitudes, Beliefs e Competencies”.

tarefas ou transições de carreira. É neste sentido que as ABCs são vistas como os mecanismos que sintetizam os auto-conceitos vocacionais com o desempenho dos diferentes papéis profissionais. Neste modelo da adaptabilidade, as atitudes e as crenças (ABs) determinam a disposição dos indivíduos para responderem de determinada maneira, enquanto as competências (Cs) dizem respeito à compreensão e à capacidade de resolver problemas, traduzindo os recursos mobilizados para os processos de escolha e de implementação da tomada de decisão. As competências cognitivas (planeamento, tomada de decisão, exploração e resolução de problemas) vão, por sua vez, modelar o comportamento vocacional, o qual é representado no nível mais concreto do modelo estrutural da adaptabilidade de carreira. Por conseguinte, o comportamento vocacional constitui a parte visível da adaptabilidade e representa as inúmeras respostas de *coping* que produzem o desenvolvimento vocacional e a construção da carreira. Por fim, o modelo sugere uma tipologia de intervenções que procuram responder a cada um dos problemas de carreira mais associados a cada uma das quatro dimensões da adaptabilidade.

Seguidamente, iremos reflectir acerca das atitudes, competências, comportamentos e intervenções de carreira mais associadas a cada uma das dimensões da adaptabilidade.

A primeira dimensão da adaptabilidade, a preocupação da carreira, representa no essencial a orientação para o futuro, ou, por outras palavras, o sentido de que é importante planear e preparar o futuro. A questão de carreira que normalmente lhe está associada formula-se da seguinte forma: *terei eu um futuro?* No campo das atitudes, o planeamento e o optimismo predis põem o indivíduo para as tarefas e para as transições que irão encontrar no futuro, enquanto no domínio dos comportamentos vocacionais, o que traduz as preocupações com a carreira são as actividades de exploração e de

planeamento que o indivíduo leva a cabo, no sentido de estabelecer uma relação entre a sua situação actual e um futuro desejado. Neste caso, a ausência de preocupações com a carreira reflecte essencialmente a ausência de planeamento e o pessimismo perante o futuro. Nestas situações, a resposta da intervenção vocacional consiste num conjunto de estratégias que procuram induzir a orientação para o futuro, aumentar o optimismo e fazer com que o futuro pareça real e relacionado com as actividades actuais³⁵.

O controlo, a segunda dimensão da adaptabilidade de carreira, “means that individuals feel and believe that they are responsible for constructing their careers” (Savickas, 2005, p. 54). A questão associada a esta dimensão da adaptabilidade é: *a quem pertence o meu futuro?* Neste contexto, as atitudes de assertividade e de decisividade são aquelas que melhor predisõem o indivíduo a se envolver activamente e de forma autónoma na resolução das transições e das tarefas vocacionais. No domínio da carreira, os indivíduos beneficiam se acreditarem que são responsáveis pelo que fazem e como o fazem, razão pela qual o desenvolvimento de competências de tomada de decisão é essencial no processo de adaptação aos contextos ocupacionais. Neste sentido, os comportamentos que melhor traduzem as atitudes e as competências desta dimensão da adaptabilidade são a assertividade, a disciplina e a intencionalidade. A ausência de controlo conduz a um dos mais debatidos problemas da carreira - a indecisão (e.g., Silva, 2004a). Nos casos em que os indivíduos se sentem incapazes para seleccionar uma determinada alternativa vocacional, a intervenção deve focalizar-se sobretudo no treino de competências de tomada de decisão.

A terceira dimensão da adaptabilidade, a curiosidade, refere-se à “inquisitiveness about and exploration of the fit between self and the world of work” (Savickas, 2005, p. 55). Deste ponto de vista, é a curiosidade que está na base do conhecimento, relativo ao

³⁵ Savickas (1990) organizou um capítulo com o título - “Improving career time perspective”, no qual descreve com detalhe um conjunto de técnicas e de instrumentos que podem ser integrados nas intervenções vocacionais que tenham como finalidade induzir a orientação para o futuro.

self e ao meio, tão necessário nos processos de tomada de decisão. A literatura vocacional avançou com o construto de exploração vocacional (e.g., Jordaan, 1963), para representar o processo psicológico (atitudes, competências e comportamentos) através do qual os indivíduos recolhem informação acerca de si e do meio, no sentido de se relacionarem com as tarefas de desenvolvimento de forma informada e realista. Neste âmbito, são valorizados os comportamentos de pesquisa, de experimentação e de tomada de risco, os quais têm subjacentes atitudes de pesquisa e de abertura à experiência. No entanto, tal como nas outras dimensões da adaptabilidade, também neste caso podem surgir problemas, aqui designados de irrealismo, que resultam da pobreza e da falta de qualidade da actividade exploratória. Nestes casos, a intervenção vocacional deve envolver a exploração estruturada de informação, a interpretação de testes e inventários, e o contacto com a realidade ocupacional, designadamente através do trabalho em “part-time”, do “job-shadowing” ou dos estágios curriculares.

Por último, a confiança, a quarta dimensão da adaptabilidade, que, de acordo com a teoria da construção da carreira, pode ser entendida como “the feelings of self-efficacy concerning the individual’s ability to successfully execute a course of action needed to make and implement suitable educational and vocational choices” (Savickas, 2005, p. 56). A confiança advém, fundamentalmente, das experiências bem sucedidas que os indivíduos vão tendo nas diferentes actividades do seu quotidiano, embora a aprendizagem vicariante e a persuasão verbal também tenham influência na sua estruturação. Neste sentido, quanto mais alargada for a experiência do indivíduo, maior será a sua confiança e o seu esforço para se envolver em novas actividades. Ao contrário da confiança, a inibição traduz o principal problema de carreira desta dimensão da adaptabilidade. As intervenções vocacionais desenhadas para lidar com este tipo de problema têm como finalidade desenvolver no indivíduo o sentimento de que é capaz de

lidar eficazmente com as tarefas e com as transições que irá encontrar ao longo da vida. Neste âmbito, podem ser incluídas intervenções que tenham como finalidade o incremento da confiança, tais como, o desempenho de papéis, a aprendizagem de técnicas de controlo da ansiedade, o treino de competências de resolução de problemas, o encorajamento, entre outras.

Apesar da apresentação estruturada e algo linear do modelo da adaptabilidade, Savickas (2005) salienta que o mesmo pode ser utilizado para reconhecer as diferenças individuais no que diz respeito à prontidão e aos recursos necessários para tomar decisões e implementar escolhas. Na verdade, se ocorrerem desequilíbrios entre as quatro dimensões da adaptabilidade, resultantes de diferentes ritmos de desenvolvimento, poderão surgir, como vimos anteriormente, diversos problemas no desenvolvimento da carreira. Esta particularidade do modelo da adaptabilidade vem sublinhar o facto de os indivíduos não se apresentarem de forma uniforme perante as tarefas de desenvolvimento que necessitam de resolver, pelo que a intervenção psicológica deve começar pela caracterização das diferenças individuais neste domínio. Para tal, Savickas (2005) sugere o recurso à entrevista ou a aplicação de inventários de maturidade vocacional e de escalas de auto-eficácia para a tomada de decisão.

Para juntar às componentes personalidade vocacional e adaptabilidade, temos a componente narrativa da teoria da construção de carreira, a qual “addresses the subject matter of work life and focuses on the why of vocational behavior” (Savickas, 2005, p. 57). Na perspectiva do autor, as narrativas revelam os temas que os clientes empregam para fazerem as suas escolhas e para se ajustarem ao papel de trabalhador. Assim, apesar da importância do conteúdo e do processo da carreira (o quê e o como), a dinâmica da construção da carreira só fica completa quando consideramos o porquê das

escolhas, o qual é revelado nas narrativas pessoais acerca das tarefas e das transições que cada indivíduo enfrenta.

Terminada a apresentação dos principais aspectos da teoria da construção de carreira (Savickas, 2002, 2005), passamos a reflectir sobre os processos associados à realização das experiências de trabalho, tendo por base os principais construtos e as proposições deste modelo teórico.

Na verdade, à luz da teoria da construção da carreira, a realização de uma experiência de trabalho, no âmbito de um processo de formação inicial, constitui uma importante tarefa do desenvolvimento vocacional, considerando a expectativa social de que após um processo de aprendizagem experiencial os alunos ficam melhor preparados para ingressar no mundo do trabalho. A par do evidente apetrechamento técnico, a teoria da construção de carreira cria a expectativa teórica de que o desempenho das tarefas em contexto real de trabalho tem impacto no desenvolvimento vocacional, designadamente ao nível da estruturação do *self*, o qual se reorganiza através da interacção entre as características individuais do aluno (percebidas) e o *feedback* que este recebe dos supervisores, dos colegas e dos professores acompanhantes. Neste sentido, podemos afirmar que é no âmbito da exigência associada ao desempenho do papel de estagiário que os alunos irão reestruturar o *self*, passando a integrar percepções que até então não estavam disponíveis no seu repertório experiencial. Ao mesmo tempo, na transição para um novo contexto de aprendizagem, os alunos iniciam um novo ciclo de crescimento e de exploração vocacional, o qual tem como principal objectivo aumentar-lhes o ajustamento ao contexto de trabalho e, conseqüentemente, o nível de satisfação que sentem relativamente a esta nova experiência formativa. De facto, é no interface entre as suas características individuais e as particularidades do contexto de

trabalho, que cada aluno é “chamado” a resolver os diferentes desafios que vai encontrar neste período de formação, sendo que o sucesso alcançado, ou o ajustamento conseguido, parece depender, em parte, da sua adaptabilidade de carreira. A primeira dimensão deste construto, a orientação para o futuro, remete para a importância das actividades de preparação e de planeamento que têm lugar no período que antecede a inserção na empresa, ou na instituição de acolhimento, e que frequentemente são dinamizadas de forma integrada com a formação escolar. A pesquisa de informação, o contacto com profissionais, a prática simulada e as actividades de observação, traduzem o envolvimento do aluno na preparação da sua transição para o novo contexto de aprendizagem, contribuindo para o aumento do optimismo e do grau de realismo com que encara esta nova experiência. Além das actividades de antecipação, o aluno precisa de evidenciar controlo na acção que desenvolve neste novo contexto. Esta segunda dimensão da adaptabilidade manifesta-se na autonomia e intencionalidade das acções do aluno, sobretudo no seu nível de organização, na sua capacidade de propor soluções e de solicitar apoio/feedback dos colegas e do supervisor. Em suma, no âmbito desta dimensão, é importante que o aluno sinta que o resultado da experiência de trabalho depende de si, sobretudo da sua capacidade de lidar activamente com os desafios e com os obstáculos que possa vir a encontrar. No entanto, a antecipação e o controlo são insuficientes para dar conta do processo de adaptação do aluno no novo contexto. A curiosidade e a abertura à experiência parecem ser atitudes fundamentais na procura permanente de respostas para as experiências que vai tendo no contexto de trabalho. Por conseguinte, a permanência na instituição de acolhimento deverá favorecer a capacidade de pesquisar, procurar informações, experimentar novas tarefas e métodos de trabalho, cruzar pontos de vista, lidar com as incongruências e, até mesmo, com a frustração inerente aos processos de aprendizagem experiencial. Neste contexto, a exploração

permanente do contexto de trabalho é um comportamento fortemente desejável, embora o mesmo não dependa apenas das competências e atitudes dos alunos (querer e ser capaz de), mas também da qualidade do próprio contexto de aprendizagem, que deve proporcionar suporte e diversidade de experiências. Por fim, a adaptabilidade ao novo contexto vai depender da confiança com que os alunos encaram os desafios colocados por esta nova fase da sua formação, a qual advém, de acordo com a literatura, das experiências anteriores em situações tidas como próximas. Nestes casos, reveste-se de particular importância a análise das fontes que estão na base da confiança que o aluno parece evidenciar perante a actividade de estágio, em geral, e por cada uma das tarefas que lhe são propostas, em particular. Além disso, considerando que a confiança ajuda a determinar o grau de envolvimento e persistência nas tarefas (e.g., Lent et al., 1994, 1996), é necessário verificar o seu grau de generalização, pois um aluno que não reconheça claramente as diferenças existentes entre o contexto escolar e o contexto de trabalho, pode generalizar uma dificuldade que tem vindo a sentir no primeiro para as situações que possa vir a encontrar no segundo. Também para os alunos muito bem sucedidos nas aprendizagens escolares se pode levantar idêntico problema, neste caso por excesso de confiança. No essencial, estamos perante aquilo que melhor caracteriza as vicissitudes da transacção de papéis, a maior ou menor discontinuidade experimentada pelos alunos quando mudam de contexto. Particularmente evidente neste modelo teórico é, como vimos, o papel activo dos indivíduos na atribuição de sentido às experiências que vão vivendo, o qual oferece uma perspectiva subjectiva, única, ou ideográfica da carreira. Neste sentido, é importante tomar em consideração as leituras que os diferentes alunos fazem da sua experiência de trabalho, nomeadamente as explicações que produzem para explicar o seu envolvimento neste tipo de actividade. Na análise dos *porquês* poderá residir a explicação para a diversidade de estratégias que

os alunos adoptam no sentido de resolverem satisfatoriamente esta importante tarefa do seu desenvolvimento vocacional.

Muitas das intervenções propostas por Savickas (2005), para cada uma das dimensões da adaptabilidade, foram já analisadas com suficiente detalhe ao longo deste capítulo, pois a maior parte resulta dos contributos dos modelos do desenvolvimento vocacional e das abordagens inspiradas na teoria da aprendizagem social. Neste sentido, importa apenas sublinhar que, de acordo com este modelo conceptual, a intervenção vocacional de apoio à realização de uma experiência de trabalho deve ter lugar ao longo de todo o ciclo de formação e contar com um processo alargado de avaliação psicológica, a qual, a par das medidas dos interesses, dos valores e das aptidões (a identidade vocacional), deve abranger a avaliação do espaço de vida, da adaptabilidade de carreira e dos auto-conceitos vocacionais dos alunos.

3.3. Síntese

Ao longo deste capítulo percorremos alguns dos principais modelos teóricos da Psicologia Vocacional, procurando apresentar o suporte conceptual que cada um deles oferece para a questão que nos ocupa na presente tese: estudar o impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais. Conscientes das limitações inerentes à selecção efectuada, consideramos que os modelos teóricos analisados abrangem os principais segmentos da teoria vocacional: diferencialista, desenvolvimentista-contextualista, sócio-cognitivo e, mais recentemente, construtivista. No entanto, embora abrangente, o percurso analítico pelo qual optámos não teve a ambição de contribuir para a construção de um quadro conceptual de maior amplitude, que pudesse dar conta da complexidade dos processos

envolvidos na realização de uma experiência de trabalho. A ter existido alguma convergência, esta situou-se tão-somente na preocupação de oferecer diversos e complementares pontos de vista acerca de um fenómeno que já se encontra reflectido na literatura vocacional, ainda que de forma por vezes dispersa ou segmentada.

De um modo geral, as proposições dos modelos analisados reforçam a expectativa de que a experiência de trabalho pode ter impacto no desenvolvimento vocacional dos alunos. No que se refere aos modelos de inspiração Traço-Factor, constatámos que remetem para a necessidade de se antever o grau de ajustamento entre o aluno e as exigências do contexto de trabalho, sendo de salientar que, nas suas formulações mais recentes, o ajustamento é entendido como um processo contínuo pois, quer os indivíduos, quer os contextos, estão em permanente actualização. Por esta razão, o impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos alunos dependerá do grau de ajustamento, ou da congruência, que aqueles experimentam com o contexto de formação em que foram inseridos. Por essa razão, à luz dos postulados destes modelos teóricos, a intervenção vocacional de apoio à realização das experiências de aprendizagem em contexto de trabalho deve focalizar-se em actividades que aumentem o conhecimento que os indivíduos têm acerca de si próprios e do mundo do trabalho. No que concerne à perspectiva desenvolvimentista, o impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento dos alunos resulta, em grande parte, da antecipação, do planeamento e da exploração que deve ter lugar ao longo de todo o ciclo de formação. A juntar à avaliação dos atributos individuais e contextuais, os modelos inspirados na teoria da aprendizagem social sublinham o papel da aprendizagem anterior na explicação do comportamento vocacional actual, sendo que no caso da TSCC também é dada particular atenção a três variáveis auto-referentes (auto-eficácia, expectativas de

resultados e objectivos), cuja dinâmica nos conduz à consideração da agência individual na gestão da carreira, designadamente, ao nível da tomada de decisão e do desempenho. Importa ainda salientar o papel dos factores contextuais na determinação do comportamento vocacional dos alunos, sobretudo a qualidade do suporte recebido no contexto de formação. A perspectiva contextualista, por seu turno, enfatiza a necessidade de se conceber o desenvolvimento vocacional de forma holística, ou seja, contemplando as interações dos alunos nos múltiplos contextos de vida, designadamente, a escola e a família. Neste caso, o desenvolvimento do aluno depende da qualidade do contexto de formação, mas também da natureza e da frequência das relações entre este contexto e a escola. No que se refere à teoria da construção de carreira, a par da ênfase que coloca nos processos interpretativos e na agência individual, um dos seus mais relevantes contributos para os processos de aprendizagem em contexto real de trabalho reside no construto de adaptabilidade, o qual reflecte as competências que os alunos mobilizam para resolver de forma positiva os desafios que vão encontrando.

Para concluir, importa referir que todos os modelos analisados ao longo deste capítulo sugerem, na mesma linha de pensamento de Shanahan, Mortimer e Kruger (2002), que os adolescentes devem ser ajudados no exercício da sua agência individual aquando do processo de transição para o mundo do trabalho, no qual a experiência de trabalho (estágio) não é mais do que uma ponte institucional que se estabelece entre estes dois contextos.

CAPÍTULO 4

O impacto da experiência de trabalho nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira

- 4.1. Introdução
- 4.2. Experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional dos jovens
 - 4.2.1. Estudos que se baseiam no estatuto perante o trabalho: trabalhadores *versus* não trabalhadores
 - 4.2.2. Estudos que se baseiam na intensidade das experiências de trabalho: horas ou semanas de trabalho
 - 4.2.3. Estudos que se baseiam nas dimensões qualitativas das experiências de trabalho
 - 4.2.4. Síntese
- 4.3. O impacto da experiência de trabalho na exploração vocacional
 - 4.3.1. O construto de exploração vocacional
 - 4.3.2. Os antecedentes da exploração vocacional
 - 4.3.3. Consequências da exploração vocacional
 - 4.3.4. Qualidade das experiências de trabalho e exploração vocacional
 - 4.3.5. Síntese
- 4.4. O impacto das experiências de trabalho na tomada de decisão de carreira
 - 4.4.1. O construto tomada de decisão de carreira
 - 4.4.2. Influência dos factores individuais e factores contextuais no processo de tomada de decisão de carreira
 - 4.4.3. Qualidade das experiências de trabalho e a tomada de decisão de carreira
 - 4.4.4. Síntese
- 4.5. O impacto da experiência de trabalho no compromisso de carreira
 - 4.5.1. O construto de compromisso de carreira
 - 4.5.2. Influência dos factores individuais e dos factores contextuais no compromisso de carreira
 - 4.5.3. Qualidade das experiências de trabalho e compromisso de carreira
 - 4.5.4. Síntese
- 4.6. Proposta de um modelo conceptual das relações entre experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário.

4.1. Introdução

Ao longo do terceiro capítulo, procurámos verificar em que medida a teoria vocacional nos pode ajudar a compreender os efeitos das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens. O exercício analítico delineado revelou ser oportuna e pertinente a mobilização dos contributos dos diferentes modelos teóricos considerados, os quais, como referimos anteriormente, reforçam a ideia de que o contacto com as actividades profissionais, em contexto real de trabalho, pode ter impacto nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira.

No presente capítulo, o esforço de análise passa a focalizar-se na investigação empírica levada a cabo neste domínio, no sentido de se verificar se a mesma confere suporte às proposições avançadas pela teoria. Para tal, optou-se por organizar a apresentação dos estudos em quatro pontos. No primeiro, é feita uma análise genérica das relações encontradas entre experiências de trabalho e desenvolvimento vocacional, enquanto nos pontos seguintes, este exercício de revisão é conduzido em torno de cada um dos processos vocacionais em apreço: exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira. No final do presente capítulo, avançamos com uma proposta de modelo conceptual para a compreensão e análise do impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário.

4.2. Experiência de trabalho e desenvolvimento vocacional dos jovens

Para os alunos do ensino secundário, a realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho implica a mobilização das competências já adquiridas na escola, o contacto com uma nova realidade organizacional, o desempenho de um novo papel, e, na maior parte das vezes, uma reflexão acerca de si próprios e da

experiência que estão a viver. Para muitos deles, é neste primeiro contacto formal e estruturado com o mundo do trabalho que têm oportunidade de explorar, de forma directa, uma realidade que até ali foi sempre mediada por outras fontes e agentes de informação (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000)¹. Autores como Brooks e colaboradores (1995), Ducat (1980), Pedro (1983), Super (1957, 1980) e Vondracek e colaboradores (1986), salientam o valor da experiência em contexto real de trabalho, apontando-a como a modalidade mais realista de exploração vocacional. Spokane (1991) integra este tipo de experiências nas modalidades distais de recolha de informação para a tomada de decisão vocacional, precisamente as modalidades que, ao contrário das estratégias mais proximais, promovem uma maior complexidade e integração cognitivas no processo de escolha e de ajustamento relativamente à carreira. Por conseguinte, a importância da experiência de trabalho para o processo de desenvolvimento vocacional parece residir, em parte, na interacção directa que o aluno experimenta com as diferentes facetas do contexto de trabalho e na reflexão que leva a cabo para organizar, interpretar e integrar subjectivamente estas novas aprendizagens no seu repertório experiencial (Jamieson, 1983; Petherbridge, 1996; 1997; Watts, 1996).

Segundo Hayes (1973), num artigo intitulado – “Work experience and the perception of occupations”, a experiência directa, proporcionada no contexto real de trabalho, seria a responsável pela inclusão das dimensões psicossociais no processo de tomada de decisão. Por seu turno, Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes e Shanahan (2002)² acrescentam que no contexto de trabalho os adolescentes podem explorar diferentes facetas do *self*, experimentar novos papéis e desenvolver competências sociais e de tomada de decisão. Além disso, considerando o estágio de desenvolvimento

¹ No livro “Becoming Adult”, estes autores utilizam a expressão “Career Literacy” para traduzir o grau de conhecimento dos estudantes relativamente aos papéis e às práticas profissionais, assim como a sua participação em experiências de trabalho relevantes.

² Segundo estes autores, embora a exploração vocacional possa ocorrer em qualquer contexto, o ambiente de trabalho é um contexto particularmente oportuno para esse efeito, no qual os adolescentes podem explorar as suas identidades e os diferentes papéis sociais, ao mesmo tempo que desenvolvem as competências de trabalho e os interesses.

vocacional em que se encontram os alunos matriculados no ensino secundário (e.g., Super, 1980; Super et al., 1996), estes primeiros contactos estruturados com o mundo do trabalho ocorrem numa fase em que se assiste a uma intensificação da exploração dos interesses, dos valores e das alternativas ocupacionais (Meeus, Iedema, Helson & Vollebergh, 1999).

Como vimos no capítulo anterior, as diferentes perspectivas teóricas da literatura vocacional têm vindo a sublinhar a importância do contexto social na explicação do comportamento vocacional e a admitir um nível substancial de agência individual neste mesmo processo (e.g., Lent, 2004; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Savickas, 2002, 2005; Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008), principalmente através da optimização que os indivíduos fazem das experiências que vão tendo ao longo da vida (Mortimer, 2003; Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). No caso dos adolescentes, Mortimer (2003) e Staff e Mortimer (2007) esclarecem que a auto-determinação está bem patente nas razões que estes apresentam para justificar o seu envolvimento em determinadas experiências de trabalho.

Nesta perspectiva, poderemos então admitir que o resultado das experiências de trabalho vai depender das relações que se estabelecem entre os atributos do aluno, os seus objectivos de carreira e as características relevantes do contexto (e.g., Heckhausen, 2002; Mael et al., 1997). No entanto, e apesar da expectativa teórica avançada, são poucos os estudos empíricos que analisam a relação entre as experiências de trabalho, considerando as suas múltiplas qualidades, e o desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Barling & Kelloway, 1999; Mortimer, 2003; Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), embora, segundo Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006), “Experiences in the workplace may affirm or erode adolescents’ developing confidence about their

capacity to function in a domain that will be central to their adaptation and social standing adults” (p. 549).

Em suma, e pese embora o pouco interesse que esta questão tem vindo a despertar nas últimas décadas (Greenberger et al., 1982; Loughlin & Barling, 1998; 2001, Mortimer, 2003), podemos afirmar, com alguma segurança, que já existem na literatura vocacional suficientes evidências de que a qualidade dos contextos de trabalho tem impacto no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Mortimer, 2003; Mortimer & Finch, 1996; Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007; Pedro, 1984; Stone & Josiam, 2000³; Watts, 1996). Nesse sentido, iremos apresentar, em três grupos, um conjunto de estudos empíricos que se debruçam sobre esta relação. No primeiro grupo, incluímos a investigação vocacional que explora as diferenças existentes entre estudantes com e sem experiências de trabalho; enquanto no segundo grupo, por seu turno, agregamos os estudos que se ocuparam da análise do efeito da intensidade do trabalho no desenvolvimento vocacional. Por último, na linha das sugestões de Frone (1999), debruçar-nos-emos sobre os estudos que procuraram analisar o efeito diferenciador das características do trabalho nas diferentes facetas do desenvolvimento de carreira.

4.2.1. Estudos que se baseiam no estatuto perante o trabalho: trabalhadores *versus* não trabalhadores.

Num dos estudos que já é um clássico neste domínio, Steinberg, Greenberg, Vaux e Ruggiero (1981) verificaram que os adolescentes com experiências de trabalho apresentavam valores mais elevados de cinismo perante o trabalho do que os não trabalhadores. Reconhecendo a importância dos valores profissionais no processo de

³ Stone e Josiam (2000) afirmam – “if we now understand that job characteristics affect a variety of outcomes amongst adult workers, it is reasonable to assume the same would hold true for young workers as well. However, since youth employment is relatively understudied, the quality of their work is even less understood. Instead, most research has relied upon gross measures of hours or weeks worked” (p. 534).

tomada de decisão, Mortimer, Pimentel, Ryu, Nash e Lee (1996) estudaram o efeito das experiências de trabalho na formação dos valores ocupacionais, num painel de mil alunos do 9º ano de escolaridade. Ao contrário do esperado, os resultados encontrados nesta investigação não apoiam a premissa de que a situação perante o emprego (*part-time versus* não trabalhadores) tem um efeito diferenciador na formação dos valores. Também neste domínio, Skorikov e Vondracek (1997) apuraram que os estudantes com trabalho em *part-time* se diferenciavam dos colegas que não tinham qualquer experiência de trabalho, em apenas três (trabalho em equipa, altruísmo, e ambiente de trabalho) dos treze valores profissionais avaliados. No que se refere à maturidade vocacional, Flouri e Buchanan (2002) verificaram que são os participantes que afirmam ter tido experiências de trabalho que apresentam resultados mais elevados nesta faceta do desenvolvimento vocacional, embora se deva referir que a avaliação deste construto foi feita com recurso a apenas cinco itens ($\alpha = .80$). Por sua vez, Creed e Patton (2003b) levaram a cabo um estudo com uma amostra de 1279 estudantes do ensino secundário, dos quais 823 referiram estar envolvidos em experiências de trabalho remuneradas. Os resultados revelam que são precisamente os alunos com experiências de trabalho que apresentam valores mais elevados nas dimensões atitudinais da maturidade vocacional (planeamento e orientação para a exploração), não se tendo observado igual tendência no que se refere às escalas informação e tomada de decisão. Segundo os autores do estudo, estes resultados podem dever-se ao facto de a fraca qualidade da maior parte dos contextos de trabalho dos adolescentes não convidar a um grande investimento em termos de actividade exploratória. No contexto nacional, Ferreira (2006), com uma amostra de noventa e quatro estudantes da Universidade do Algarve, verificou que os participantes com experiência de trabalho apresentam resultados significativamente mais elevados em algumas dimensões da escala relativa ao planeamento de carreira, comparativamente com os colegas sem qualquer experiência

neste domínio. Já no que se refere ao comportamento de exploração, os resultados são favoráveis aos não trabalhadores, ainda que a diferença não tenha atingido o nível da significância estatística. Brooks e colaboradores (1995) compararam estudantes agrupados em quatro condições perante o trabalho (com estágio e experiência de trabalho, apenas com estágio, apenas com experiência de trabalho e sem experiência de trabalho), em seis medidas relativas ao desenvolvimento de carreira (tendência para o compromisso prematuro, exploração e compromisso, cristalização do auto-conceito vocacional, auto-eficácia na carreira, decisão de carreira e informação escolar e profissional). Apenas no que se refere à cristalização do auto-conceito vocacional, os resultados dos alunos com estágio, combinado ou não com as experiências de trabalho, foram significativamente mais elevados do que os obtidos pelos alunos sem qualquer experiência, não se tendo observado o mesmo tipo de associação com as restantes medidas vocacionais. Mais recentemente, Marsh e Kleitman (2005), num estudo longitudinal com estudantes do ensino secundário, observaram que trabalhar no decurso deste ciclo de estudos diminui o rendimento escolar e baixa as expectativas escolares e profissionais. Neste caso, o único benefício da experiência de trabalho parece ter sido uma redução do nível de desemprego após a conclusão do secundário, embora o efeito não se tenha revelado linear. Robinson (2001), num estudo longitudinal com dados relativos a um intervalo de vinte anos, concluiu que, nos anos seguintes à conclusão do curso, os alunos com experiências de trabalho em *part-time* experimentaram menores índices de desemprego do que os colegas sem experiência de trabalho. Recorrendo a um desenho *quasi-experimental*, Carless e Prodan (2003), procuraram esclarecer o efeito da experiência de trabalho em seis aspectos do desenvolvimento vocacional (clareza da preferência, identidade de carreira, planeamento de carreira, resiliência na carreira, auto-eficácia e expectativas relativamente ao emprego). Os resultados das análises de covariância revelaram diferenças significativas entre grupos em apenas uma das

dimensões vocacionais anteriormente referidas – clareza da preferência vocacional. Para os autores do estudo, os resultados encontrados oferecem algum suporte à hipótese de que participar numa experiência de estágio ajuda a clarificar as opções vocacionais já tomadas, sobretudo porque se trata de uma amostra constituída por estudantes de pós-graduação.

4.2.2. Estudos que se baseiam na intensidade das experiências de trabalho: horas ou semanas de trabalho.

No que se refere ao efeito da intensidade do trabalho no desenvolvimento de carreira dos estudantes, a maior parte dos estudos que analisámos operacionalizaram esta variável em número de horas ou de semanas de trabalho. Loughlin e Barling (1998), numa investigação levado a cabo com uma amostra de 349 estudantes do ensino secundário, não conseguiram estabelecer qualquer relação entre a intensidade do trabalho em *part-time* (número de horas de trabalho semanal) e a maturidade vocacional ou as aspirações de carreira. De igual modo, Marsh (1991) não encontrou qualquer relação entre o número de horas de trabalho e as aspirações ocupacionais dos estudantes. Por seu turno, Marsh e Kleitman (2005) encontraram associações negativas entre o número de horas de trabalho e as medidas relativas à carreira, como são as aspirações escolares e profissionais, sendo que estes resultados são consistentes mesmo quando se controlam os efeitos de variáveis como o género, a competência, o nível sócio-económico, e o tipo de trabalho. Carr e colaboradores (1996), num dos poucos estudos longitudinais que se debruçaram sobre a relação entre a intensidade do trabalho e o desenvolvimento de carreira, verificaram que a intensidade do trabalho, levado a cabo no período correspondente à frequência do ensino secundário, correlaciona negativamente com o nível de escolaridade atingido dez anos depois. Contrariamente, Warren, LePore e Mare (2001) não encontraram evidências de que a intensidade do

trabalho tem consequências de curto ou de longo prazo no rendimento académico dos adolescentes e defendem que as associações encontradas em outros estudos podem ser explicadas pelo efeito de algumas variáveis de natureza sócio-demográfica.

Se tomarmos o conjunto dos estudos anteriormente referidos, verificamos que não existem evidências suficientemente conclusivas que relacionem as experiências de trabalho com o desenvolvimento de carreira. Os estudos que contrastam estudantes com e sem experiências de trabalho, encontraram poucas diferenças significativas nas medidas vocacionais consideradas. Quanto à intensidade do trabalho, apesar da exceção dos estudos de Barling e colaboradores (1995), no qual a qualidade moderou a relação entre intensidade do trabalho e as medidas de resultado, e de Warren e colaboradores (2001), a generalidade das investigações apontam um efeito negativo nas medidas associadas ao desenvolvimento de carreira e ao desempenho escolar.

4.2.3. Estudos que se baseiam nas dimensões qualitativas das experiências de trabalho.

Embora relevantes, as abordagens utilizadas nos estudos até agora analisados, mais centradas nas facetas quantitativas, consideram as experiências de trabalho dos adolescentes como sendo homogéneas e igualmente válidas⁴. Procurando ultrapassar, em termos de análise, as limitações inerentes a esta perspectiva, iremos de seguida dar conta dos estudos que relacionam as facetas qualitativas das experiências de trabalho (ex. autonomia, oportunidades de aprendizagem, relações sociais) com o desenvolvimento de carreira dos jovens. Stern e colaboradores (1990), num dos estudos mais citados neste domínio, verificaram que características do contexto de trabalho, como as oportunidades de aprendizagem e o desafio físico, se relacionam positivamente

⁴ Segundo Barling e Kelloway (1999), se nos basearmos na literatura e nos estudos empíricos levados a cabo neste domínio, somos obrigados a retirar duas conclusões: a) os jovens não são um grupo homogéneo, e b) a participação no mundo do trabalho não é uma experiência homogénea.

com a motivação intrínseca. No mesmo sentido surgem os resultados de um outro estudo conduzido por Stern e colaboradores, em 1997, no qual as análises de regressão revelaram que, depois de controlado o efeito das variáveis sócio-demográficas dos alunos, as oportunidades de aprendizagem e o desafio físico predizem a motivação para o trabalho. Loughlin e Barling (1998), num artigo já anteriormente referido, encontraram relações significativas entre a qualidade do trabalho (autonomia, variedade) e o cinismo perante o trabalho, o envolvimento no trabalho e a motivação intrínseca. Ainda neste estudo, a maturidade vocacional surge positivamente associada com o conforto experimentado no desempenho dos papéis relativos ao trabalho. Mortimer e colaboradores (1996) verificaram que os desafios que conduzem ao desenvolvimento de competências estão associados com a importância atribuída aos valores, tanto intrínsecos como extrínsecos. Recorrendo aos dados do YSD (Youth Development Survey), Call, Mortimer e Shanahan (1995) concluíram que o sentimento de competência está associado a qualidades como a supervisão e as oportunidades de progressão ou de aprendizagem oferecidas no contexto de trabalho. Por sua vez, Feldman e Weitz (1990), procurando esclarecer o contributo dos factores individuais, interpessoais e organizacionais no sucesso das experiências de trabalho, constataram que características do trabalho, como as oportunidades para lidar com os outros, a autonomia, a identidade de tarefa e a variedade de tarefas, têm uma influência significativa no desenvolvimento vocacional dos jovens. Num estudo com cerca de 165 estudantes universitários, Brooks e colaboradores (1995) apuraram que a qualidade do contexto de trabalho, nomeadamente a variedade de tarefas, as oportunidades de relacionamento com os outros e o *feedback*, surge significativamente associada à cristalização do auto-conceito vocacional. Todavia, características como a autonomia, a identidade de tarefa, e as oportunidades para fazer amizades, não apresentam relações significativas com as medidas do desenvolvimento vocacional utilizadas no estudo.

Segundo os autores, os resultados encontrados oferecem algum suporte à proposição de que a qualidade das experiências de trabalho influencia alguns dos construtos do desenvolvimento vocacional. Baseando-se na abordagem sócio-cognitiva da carreira (e.g., Lente et al., 1994, 1996, 2002), Lubbers, Loughlin e Zweig (2005) desenvolveram um estudo longitudinal com uma amostra de 195 jovens estagiários, no qual, com recurso a equações estruturais, confirmaram que o desempenho medido no momento dois (T2) resulta da percepção da qualidade do trabalho (autonomia, identidade de tarefa, variedade de tarefas, *feedback*) avaliada no primeiro momento (T1). Carless e colaboradores (2003) oferecem um contributo importante neste domínio, quando verificam que as actividades de preparação, como a escolha do local de estágio e o acompanhamento do supervisor, são o mais robusto preditor dos níveis de satisfação dos alunos.

Concluindo, os estudos que acabámos de analisar demonstram a relevância da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens. No entanto, se por um lado as evidências empíricas conferem algum suporte à ideia de que a experiência em contexto real de trabalho pode favorecer o desenvolvimento vocacional, por outro lado, ficam ainda por esclarecer alguns aspectos que, do nosso ponto de vista, são particularmente relevantes na clarificação desta questão. Em primeiro lugar, falta alargar a análise do efeito das qualidades da experiência de trabalho (ex. autonomia, variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem) a um maior número de construtos do desenvolvimento vocacional, uma vez que aquilo que os adolescentes aprendem nos primeiros contactos com o mundo de trabalho parece ter um efeito determinante nas suas futuras motivações e atitudes de carreira (Loughlin & Barling, 1999). Em segundo lugar, importa esclarecer melhor, não apenas os efeitos mais imediatos, mas também o impacto que a experiência de trabalho pode ter no desenvolvimento vocacional a longo prazo (e.g., Mihalic & Elliott, 1997). Por último, no seguimento da expectativa teórica

avançada pelas abordagens sócio-cognitivas da carreira (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002), e a exemplo do estudo de Lubbers e colaboradores (2005), urge esclarecer o papel mediador das variáveis auto-referentes, como a auto-eficácia, as expectativas e os objectivos de carreira, na relação entre a qualidade da experiência de trabalho e o desenvolvimento vocacional, uma vez que estes construtos são considerados uma expressão da agência individual neste domínio do desenvolvimento pessoal.

4.2.4. Síntese

Parece-nos que grande parte dos estudos empíricos que procuraram relacionar a qualidade das experiências de trabalho com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (e.g., Brooks, et al., 1995; Carless & Prodan, 2003; Creed & Patton, 2003b; Greenberger et al., 1982; Loughlin & Barling, 1998; Stern et al., 1990) não foram suficientemente conclusivos, tendo em consideração a expectativa teórica de que a experiência de trabalho afecta claramente o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Será por esta razão que Creed e Patton (2003b), Frone (1998), Skorikov e Vondracek (1997), entre outros autores, sugerem que a investigação neste domínio deve passar a interessar-se por relacionar os diversos indicadores do desenvolvimento vocacional com a natureza (qualidades contextuais) das experiências de trabalho. Neste sentido, nos próximos pontos do presente capítulo, iremos analisar mais especificamente o efeito das experiências de trabalho e da sua qualidade nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira.

4.3. O impacto da experiência de trabalho na exploração vocacional

Segundo Blustein (1992, 1997b) e Patton e Porfeli (2007), o conceito de exploração vocacional tem um papel central em muitas das teorias presentes na literatura vocacional (e.g., Holland, 1997, Savickas, 2005; Super, 1957, 1980; Super et

al., 1996), bem como na maior parte das práticas de aconselhamento de carreira (e.g., Brown & Brooks, 1990; Niles, Anderson & Goodnough, 1998; Rodríguez, Sandín & Buísan, 2000; Spokane, 1991, 2004; Zunker, 2006). Para as abordagens desenvolvimentistas, as quais nos oferecem a definição mais usual do conceito de exploração vocacional, a tomada de decisão, a resolução das tarefas e o desenvolvimento vocacional em geral, parecem depender substancialmente das actividades de exploração que promovem o conhecimento relativo ao *self* e ao mundo do trabalho. Também no âmbito das teorias do ajustamento, serão as actividades de pesquisa de informação referente ao mundo ocupacional que estarão na base do nível de congruência alcançado entre o indivíduo e a sua actividade profissional. No que se refere à teoria da aprendizagem social (e.g., Krumboltz, 1979; 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996), a exploração vocacional decorre essencialmente da estrutura dos reforços obtidos no âmbito das aprendizagens anteriores (vicariantes e instrumentais), sendo que, à luz deste modelo teórico, a competência na procura de informação tem, na actualidade, uma relevância acrescida, uma vez que as transições de carreira são cada vez mais frequentes e difíceis de antecipar (Mitchell & Krumboltz, 1996). A abordagem desenvolvimentista-contextualista, por seu turno, faz depender o desenvolvimento vocacional da exploração que o indivíduo leva a cabo nos sistemas de maior proximidade (escola, família, emprego), nomeadamente quando antecipa, ou prepara, a transição para novos contextos. Neste caso, o ajustamento que resulta dos processos de interacção dinâmica que têm lugar entre o indivíduo e as características relevantes do contexto (oportunidades e constrangimentos) pode beneficiar substancialmente com o incremento da actividade exploratória. No que se refere às perspectivas mais construtivistas e interpretativas, destacamos a teoria de Savickas (2005), na qual o construto de adaptabilidade de carreira enquadra a exploração vocacional na qualidade de competência base dos comportamentos de pesquisa, experimentação e tomada de

risco, os quais, por seu turno, são o alicerce do maior ou menor realismo com que os indivíduos resolvem as diferentes tarefas vocacionais que irão encontrar ao longo do ciclo de vida. Por conseguinte, podemos afirmar que, de uma forma ou de outra, todos os modelos teóricos que temos vindo a analisar, salientam a enorme relevância da actividade exploratória nos processos de tomada de decisão e de ajustamento na carreira, embora a delimitação conceptual do construto de exploração vocacional ainda não se tenha apresentado suficientemente estabilizada. Sendo assim, iremos, num primeiro momento, descrever o conceito de exploração vocacional, salientando as formulações que têm surgido com maior expressão na literatura vocacional, para, num segundo momento, analisarmos a teoria e a investigação que se tem vindo a produzir no âmbito da problemática que temos vindo a explorar. Por último, será feita uma reflexão relativa ao impacto das experiências de trabalho e da sua qualidade na exploração vocacional.

4.3.1. O construto exploração vocacional

Segundo Patton e Porfeli (2007) a exploração vocacional começou por ser entendida como um processo básico de pesquisa, através do qual os indivíduos reúnem informação relativa ao trabalho e às oportunidades de carreira, nomeadamente quando estão a terminar os seus estudos ou enfrentam uma situação de transição de carreira. Nas primeiras formulações de exploração vocacional não estavam incluídos os aspectos mais processuais e interpretativos deste construto, uma vez que foram valorizadas sobretudo as suas facetas mais extrínsecas, muito na linha da perspectiva da aprendizagem social, em detrimento das suas dimensões mais intrínsecas ou dos domínios cognitivo e motivacional (Taveira, 2001).

Todavia, com o ensaio teórico de Jordaan (1963), um dos mais citados neste domínio da Psicologia Vocacional (Patton & Porfeli, 2007, Taveira, 2001, Taveira & Moreno, 2003), o construto de exploração deixa de ser conceptualizado como um mero comportamento de procura de informação e passa a referir-se “to those activities, mental or physical, undertaken with the more or less purpose or hope of eliciting information about oneself or one’s environment, or of verifying or arriving at a basis for a conclusion or hypothesis which will aid one in choosing, preparing for, entering, adjusting to, or progressing in, an occupation” (Jordaan, 1963, p. 59). Tal como está anunciada, esta nova conceptualização da exploração vocacional permitiu superar as principais limitações das definições até então apresentadas na literatura⁵, uma vez que a proposta deste autor atende simultaneamente ao tipo de actividade, às finalidades, ao alvo e ao momento do ciclo de vida no qual a exploração vocacional tem lugar, constituindo-se, por essa razão, num processo psicológico verdadeiramente complexo e multidimensional. Assim, no que se refere à complexidade do construto, esta parece advir dos processos cognitivos, motivacionais e interpretativos, envolvidos nas actividades de pesquisa e nos testes de hipóteses, que caracterizam o comportamento exploratório. No que diz respeito à sua multidimensionalidade, a mesma decorre dos atributos que o autor utiliza para descrever a actividade exploratória, sendo que cada um deles se estrutura como um contínuo entre pares de termos opostos, a saber: 1) intencional - fortuita, 2) sistemática - aleatória, 3) reconhecida pelo sujeito como exploração - não reconhecida dessa forma, 4) orientada para o *self* - orientada para o meio, 5) voluntária - imposta, 6) contemporânea - retrospectiva, 7) física - mental, 8) intrínseca - extrínseca, 9) modificadora do comportamento - infrutífera, e 10) vocacionalmente relevante - vocacionalmente irrelevante.

⁵ Segundo Jordaan (1963), as definições de exploração encontradas na literatura referem-se aos resultados deste comportamento e não aos processos que lhe são inerentes.

Tomando em consideração este conjunto de atributos, depreende-se que o envolvimento na exploração vocacional se pode dar pelas mais diversas razões. Em alguns casos, os motivos subjacentes ao processo de exploração são de ordem interna e revelam a auto-determinação dos indivíduos, nomeadamente quando por iniciativa própria procuram aprender mais acerca de si próprios ou do mundo escolar e profissional; enquanto noutros casos, o envolvimento pode ser motivado por razões mais externas, principalmente quando a exploração resulta de imposições colocadas pela própria estrutura do sistema educativo ou pelas expectativas dos adultos significativos. Além da intencionalidade, Jordaan (1963) salienta que o comportamento exploratório pode ser mais ou menos sistemático, numa clara referência ao nível de organização e de planificação que o mesmo pode revelar. Um outro aspecto, ao qual Jordaan (1963) dá particular atenção, diz respeito à interacção dinâmica que ocorre entre a exploração do meio e a exploração do *self*, salientando tratar-se de duas dimensões de um mesmo processo e não de dois processos de exploração distintos. Contudo, e apesar da interdependência assinalada, aquele mesmo autor adverte que nem todas as situações de exploração implicam uma interacção entre o *self* e o meio. Por esta razão, é importante que se saiba, por um lado, qual a intenção que preside a acção do indivíduo e, por outro, em qual destas dimensões a sua actividade teve maior impacto, na exploração do *self* ou na exploração do meio. Aliás, como teremos ocasião de analisar mais à frente, o impacto da exploração vocacional é actualmente um dos tópicos de maior interesse na literatura, pois a sua avaliação tem vindo a revelar importantes diferenças individuais neste domínio. Em alguns casos o impacto desta actividade será substancial, enquanto noutros, as alterações observadas poderão ser consideradas negligenciáveis. Neste último grupo encontraremos, muito provavelmente, os indivíduos que não reconhecem qualquer importância à experiência exploratória ou que se envolvem na mesma de modo muito superficial, denotando baixos níveis de

investimento e de reflexão. Existem ainda aqueles indivíduos que, apesar de se envolverem na exploração, não conseguem com isso atingir um maior nível de compromisso de carreira, normalmente por razões de natureza emocional (e.g., Savickas, 2005, Taveira, 2000). Um outro aspecto importante da teoria de Jordaan (1963) é a distinção estabelecida entre a exploração vocacional e a exploração em geral. Segundo o autor “ it is not the locus of the exploratory activity which is important but the purpose, conscious or unconscious, for which it was undertaken that determines whether or not it can be called vocational” (Jordaan, 1963, p. 58). Deste ponto de vista, o que melhor pode distinguir a exploração vocacional da exploração em geral são os objectivos ou a intencionalidade vocacional que guiam a actividade exploratória e não tanto os conteúdos ou os contextos em que esta se focaliza.

Em síntese, o que melhor caracteriza a definição de exploração vocacional, apresentada por Jordaan (1963), são sobretudo os processos internos de reflexão e de significação sobre as experiências e não tanto as suas facetas mais observáveis (Taveira, 2001). Rodríguez e colaboradores (2000) acrescentam que o esforço daquele autor no sentido de delimitar as principais dimensões de todo o espectro da exploração vocacional foi crucial, quer no âmbito dos processos de investigação, quer no desenho das práticas de intervenção vocacional⁶.

⁶ Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) desenvolvem um modelo e uma medida de exploração vocacional que permite operacionalizar muitos dos conceitos desenvolvidos por Jordaan (1963). O modelo proposto por aqueles autores organiza-se em três dimensões: as crenças de exploração (expectativas relativamente ao mercado de trabalho, instrumentalidade e preferências), os comportamentos (onde, como, quando e o focus da exploração) e as reacções perante a actividade exploratória (satisfação e stesse relativamente à exploração e à tomada de decisão). Este modelo inspirou a construção do Career Exploration Survey (CES; Stumpf et al., 1983), uma escala multidimensional, destinada essencialmente à investigação, composta por 57 itens, que pretendem avaliar os seis tipos de crenças de exploração, as sete dimensões do processo de exploração e as três reacções perante a exploração vocacional. Segundo os seus autores, a CES vem colmatar as lacunas encontradas nos instrumentos de medida até então usados, os quais, pelas suas características, serão responsáveis, em parte, pelo significativo atraso ao nível da investigação levada a cabo no domínio da exploração vocacional. A construção da CES foi organizada em quatro estudos, que tiveram as seguintes finalidades: gerar os itens relativos a cada dimensão, estudar a validade do instrumento, analisar as dimensões com uma nova amostra de estudantes e, por fim, analisar as correlações entre as diferentes dimensões da escala. Para Stumpf e colaboradores (1983) a CES pode constituir-se um instrumento muito útil, quer na investigação dos resultados e processos de exploração, quer na avaliação da intervenção vocacional.

Não obstante o contributo de Jordaan (1963), muita da investigação levada a cabo neste domínio continuou a conceber a exploração vocacional como um mero comportamento observável de pesquisa e de recolha de informação (e.g., Mitchell & Krumboltz, 1996) ou, numa perspectiva mais normativa, enquanto estágio do desenvolvimento vocacional (e.g., Super, 1980). Perante esta situação, e embora reconhecendo o contributo que estas abordagens têm vindo a fornecer para o alargamento do corpo de conhecimentos neste domínio e do suporte empírico que têm vindo a receber, autores como Flum e Blustein (2000) advogam que o estudo da exploração vocacional precisa de ser revigorado, adoptando para isso uma definição mais processual, que responda adequadamente aos desafios que os indivíduos enfrentam nos contextos de trabalho e de formação do Século XXI.

Blustein (1992), baseando-se em definições anteriores (e.g., Jordaan, 1963; Stumpf et al., 1983), alarga o construto de exploração vocacional, ao afirmar que o processo de exploração não se esgota na mera pesquisa de informação escolar e profissional. Na definição que este autor apresenta em 1992, a exploração vocacional inclui “those activities, directed toward enhancing knowledge of the self and the external environment, that an individual engages in to foster progress in career development” (p. 175). Nesta perspectiva, a exploração vocacional inclui uma componente atitudinal, a qual diz respeito à motivação de cada um para se envolver e sustentar a actividade exploratória, e uma componente relativa às competências de exploração, as quais tendem a desenvolver-se à medida que o indivíduo se envolve em novas experiências exploratórias (Flum & Blustein, 2000). Para além das dimensões internas e externas da exploração, a proposta conceptual de Blustein (1992), e posteriormente de Flum e Blustein (2000), foi enriquecida com novos atributos, sendo de destacar a inclusão de facetas cognitivas e afectivas. No que se refere aos aspectos cognitivos da exploração, estes dizem respeito às unidades de informação que os

indivíduos obtêm sempre que exploram o *self* ou os aspectos relevantes do contexto escolar e profissional. Quanto aos aspectos afectivos, estes denotam os sentimentos dos indivíduos relativamente à informação obtida, ou a obter, no âmbito do processo de exploração (por exemplo, ansiedade ou stresse perante a actividade exploratória, frustração quando a informação contraria uma expectativa já criada, etc). Este novo enfoque avançado por Blustein (1992) e Flum e Blustein (2000) veio valorizar os aspectos intrapessoais do processo de exploração (Rodríguez et al., 2000), permitindo a integração dos contributos de outros domínios da psicologia, designadamente da Psicologia da motivação, da teoria da aprendizagem social, da Psicologia do desenvolvimento e das perspectivas contextualistas do desenvolvimento humano. Na perspectiva de Flum e Blustein (2000), a principal mudança conceptual introduzida no construto de exploração vocacional reside na consideração de que a exploração constitui um meio essencial no processo de auto-construção (self-construction), ou seja, “rather than view exploration solely as a stage in the career development process or as a task of career decision making, we consider exploration to be a critical means by which individuals can construct themselves throughout the life span and across life roles” (Flum & Blustein, 2000, p. 382). Estes mesmos autores oferecem também uma tipologia da exploração vocacional, organizando-a em tipo A e tipo B, a qual integra os contributos facultados pela teoria do desenvolvimento da identidade (e.g., Marcia, 1993). De acordo com esta classificação, no tipo A encontram-se as pessoas intrinsecamente motivadas, com sentido de auto-determinação e que se envolvem activamente na construção e reconstrução da sua identidade, no sentido de alcançarem um maior nível de coerência. O tipo B, por seu turno, inclui as pessoas que se envolvem na exploração por motivos extrínsecos e denotam uma abordagem mais difusa e outorgada na construção da identidade.

Atendendo ao exposto, a exploração vocacional deve então ser conceptualizada como um processo básico de desenvolvimento vocacional (e.g., Jordaan, 1963; Taveira, 1997, 2001), através do qual os indivíduos mobilizam as atitudes e as competências necessárias à negociação das múltiplas e complexas transições que caracterizam, no mundo ocidental, a maior parte dos contextos formativos e de trabalho.

Ainda que de forma abreviada, procurámos dar conta das principais formulações de exploração vocacional que encontramos na literatura vocacional. De acordo com a revisão da literatura de Taveira (1997, 2001), a exploração vocacional começou por ser conceptualizada como um simples comportamento de recolha de informação sobre o meio, enquanto na actualidade passa a designar um processo psicológico complexo que sustenta, ao longo do ciclo de vida, as actividades de procura e de processamento de informação ou os testes de hipóteses que os indivíduos realizam acerca de si próprios e do meio circundante, com vista a prossecução dos objectivos vocacionais. Esta nova conceptualização de exploração vocacional, mais processual e desenvolvimentista-contextualista, parece assumir, do nosso ponto de vista, particular importância nos actuais contextos educativos e profissionais, os quais se caracterizam, cada vez mais, pela imprevisibilidade que imprimem no desenvolvimento da carreira.

Tendo em consideração a análise que temos vindo a realizar ao longo dos primeiros capítulos desta tese, torna-se claro que o comportamento exploratório é altamente desejável no âmbito da maior parte dos modelos da teoria vocacional. De facto, os indivíduos que se envolvem na exploração do *self* e o do mundo ocupacional ficam em melhores condições de tomar boas decisões (Jordaan, 1963; Parsons, 1909), de antecipar e resolver positivamente as tarefas vocacionais que surgem ao longo do ciclo de vida (Blustein, 1997b; Super et al., 1996), de gerir as transições de carreira (Kalakoski & Nurmi, 1998) e de se adaptar (Savickas, 2005; Savickas et al., 2009) ou

reconstruir (Flum & Blustein, 2000) em função das mudanças que experimentam nos diferentes contextos de vida, assim como nos papéis que lhes estão associados. Contudo, como lembram Bartley e Robitschek (2000), Blustein (1992), Blustein e Phillips (1988), Jordaan (1963), Stumpf colaboradores (1983), Taveira (1997, 2000) e Taveira, Silva, Rodríguez e Maia (1998), existem grandes diferenças individuais na natureza e âmbito da exploração vocacional, as quais resultam de factores de natureza individual, como a personalidade (Kracke, 2002; Reed, Bruch & Haase, 2004), o funcionamento motivacional (Blustein, 1988), os interesses (Nauta, 2007; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999), o nível de escolaridade e o género (Taveira et al., 1998), o estilo de tomada de decisão (Blustein & Phillips, 1988), a auto-eficácia para a pesquisa de informação (Gushue, Clarke, Pautzer & Seanlan, 2006), entre outros; e de factores contextuais, como a disponibilidade de figuras de suporte (Robitschek & Cook, 1999), a riqueza e diversidade das experiências de aprendizagem (Blustein & Flum, 1999), a estrutura do sistema educativo-formativo (Silbereisen, Vondracek & Berg, 1997; Reitzle et al., 1998), a acessibilidade e qualidade do material informativo (Grubb, 2002; Offer, James & Sampson, 1999; Tricot, 2002), etc. Neste sentido, nos dois pontos que se seguem procuraremos reflectir acerca da influência dos factores individuais e contextuais na variação do comportamento de exploração vocacional.

4.3.2. Os antecedentes da exploração vocacional

Até à data, os estudos que têm procurado identificar os antecedentes da exploração vocacional não produziram resultados muito consistentes (Blustein, 1988, 1997b; Patton & Porfeli, 2007). A variância explicada por estes factores é relativamente modesta, o que, de acordo com Blustein (1989, 1997b) e Blustein, Devenis e Kidney (1989), levanta a hipótese da existência de outros aspectos associados à exploração vocacional que ainda não foram convenientemente identificados. Mais recentemente,

Bartley e Robitschek (2000), pretendendo contribuir para o esclarecimento desta questão, recorreram a um conjunto de medidas já usadas em estudos anteriores (e.g., estilo de tomada de decisão, ansiedade contextual, crenças relativas à exploração, auto-eficácia para a tomada de decisão) para estudar as relações multivariadas entre a exploração vocacional e os seus preditores, numa amostra de 318 estudantes universitários. Os resultados indicam que a combinação de todos os preditores não consegue explicar mais do que 32% da variância da exploração vocacional, o que, de certa forma, traduz alguma convergência com os resultados obtidos em investigações anteriores. Efectivamente, a maior parte dos estudos até agora desenvolvidos sugerem relações modestas e por vezes pouco consistentes entre a exploração vocacional e os seus preditores, razão pela qual esta questão continua a merecer um maior aprofundamento ao nível da investigação.

4.3.2.1. Antecedentes individuais da exploração vocacional

Começando por considerar o efeito dos atributos individuais de natureza sócio-demográfica - como o género, o nível de escolaridade e a idade, na exploração vocacional, a maior parte dos estudos sugerem que são os indivíduos do sexo feminino (Creed, Patton & Hood, 2010; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Stumpf & Lockhart, 1987), mais velhos (Blustein & Phillips, 1988; Rogers, Creed & Glendon, 2008; Taveira et al., 1998) e de nível de escolaridade mais elevado (Jepsen & Dickson, 2003; Taveira et al., 1998), que reportam maiores níveis de exploração vocacional. Contudo, apesar desta tendência global, interessa destacar algumas das particularidades encontradas no âmbito das relações estudadas entre os atributos individuais e a exploração vocacional, as quais acabam por sublinhar a relativa complexidade desta relação. Assim, no estudo de Ketterson e Blustein (1997), são de facto os alunos mais velhos que reportam níveis mais elevados de exploração, mas apenas quando esta se

focaliza no *self*, não se verificando igual tendência quando a pesquisa de informação se orienta para o meio. No estudo de Taveira e colaboradores (1998), os alunos mais velhos apresentam crenças menos favoráveis no âmbito do processo de exploração, sobretudo no que se refere à probabilidade de virem a conseguir emprego na área pretendida e na possibilidade da exploração do meio contribuir para a concretização dos objectivos vocacionais. Ainda neste estudo, o ano de escolaridade apresentou um efeito diferenciador nas crenças relativas à exploração, uma vez que os alunos do 11º ano de escolaridade apresentam valores médios mais elevados na instrumentalidade interna do que os seus colegas do 9.º ano. Tomando agora o efeito da variável género, Taveira e colaboradores (1998) constataram que as raparigas apresentam crenças menos favoráveis, no que se refere ao estatuto do emprego e à certeza dos resultados da exploração; mais favoráveis, no que diz respeito à instrumentalidade do processo de exploração; e níveis mais elevados de exploração do *self*, no âmbito da dimensão comportamentos de exploração. Os rapazes, pelo seu lado, apresentam maior satisfação com a informação obtida e menos ansiedade perante os processos de exploração e de tomada de decisão. Por último, quanto à intencionalidade da exploração, aqueles autores encontraram uma interacção significativa entre a idade e o ano de escolaridade, a qual se deve ao facto de os valores da intencionalidade decrescerem com a idade, no caso dos alunos do 9º ano, observando-se a tendência inversa, para os colegas do 12º ano. A propósito da idade, convém ainda referir que, no estudo de Rogers e colaboradores (2008), esta variável explica apenas 4 % da variância da exploração vocacional. Assim, relativamente aos atributos sócio-demográficos, a maior parte dos estudos reporta relações significativas com a exploração vocacional, embora nos pareça evidente a necessidade de se continuar a estudar o efeito diferenciador destes atributos individuais nas diferentes dimensões e conteúdos da exploração vocacional.

Como vimos no capítulo anterior, alguns dos modelos teóricos da Psicologia Vocacional, como a abordagem sócio-cognitiva da carreira (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002), têm vindo a enfatizar a importância dos determinantes pessoais de natureza sócio-cognitiva no desenvolvimento da carreira, principalmente o papel da auto-eficácia, das expectativas de resultado e dos objectivos. De acordo com esta perspectiva, estas três variáveis poderão constituir importantes preditores da actividade exploratória, sendo que alguns dos estudos empíricos por nós consultados sugerem, de facto, relações nesse sentido. Kracke e Schmitt-Rodermund (2001) e Kracke (2002) encontraram uma relação significativa entre auto-eficácia e exploração vocacional, em amostras de estudantes do 9º ano de escolaridade. Blustein (1989), com uma amostra de adolescentes e jovens adultos, encontrou na auto-eficácia para a tomada de decisão o preditor mais robusto da actividade exploratória. No mesmo sentido surgem os resultados das investigações de Gushue e colaboradores (2006) e de Rogers e colaboradores (2008), nas quais os níveis mais elevados de auto-eficácia para a tomada de decisão aparecem associados a um maior envolvimento na actividade exploratória dos alunos do ensino secundário. A relação entre auto-eficácia e comportamento exploratório também encontra suporte no estudo longitudinal de Millar e Shevlin (2003), no qual o comportamento exploratório anterior foi o mais importante determinante da exploração vocacional. Este último resultado encontra suporte no modelo sócio-cognitivo da carreira, segundo o qual uma experiência bem sucedida melhora a auto-eficácia nesse domínio e aumenta a probabilidade de envolvimento numa experiência semelhante. Por seu turno, Nauta (2007), quando recorreu a medidas de auto-eficácia para cada um dos tipos do RIASEC, verificou que apenas a auto-eficácia no domínio Artístico se revelou um preditor significativo da exploração do *self*.

Ainda no âmbito dos determinantes sócio-cognitivos, também as expectativas parecem ter um efeito significativo na exploração vocacional (e.g., Betz & Vuyten,

1997; Creed, Fallon & Hood, 2009; Rogers et al., 2008; Ochs & Roessler, 2004), assim como as medidas associadas aos objectivos ou planos de carreira (e.g., Blustein, 1989; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rogers et al., 2008). No que se refere às expectativas, entendidas como a crença antecipada relativamente ao resultado de determinado comportamento, este factor surge significativamente associado às intenções de exploração de carreira, denotando o cariz motivacional deste construto. Quanto aos objectivos, a terceira variável sócio-cognitiva (Lent et al., 1994, 1996, 2002), a maior parte dos estudos empíricos por nós consultados operacionaliza-os como os planos, as intenções, as aspirações e também a persistência na realização de uma determinada actividade. Numa investigação de Blustein (1989), já referida anteriormente, a formulação clara e estável de objectivos prediz significativamente a variância da actividade exploratória, quer na que se orientou para o *self*, quer na que se focalizou no meio. Rogers e colaboradores (2008), num estudo levado a cabo com estudantes do ensino secundário (10º, 11º e 12º anos), concluíram que a posse de um conjunto claro de objectivos de carreira prediz significativamente a variância da exploração vocacional. De igual modo, Creed e colaboradores (2009) confirmaram que os objectivos orientados para a aprendizagem determinam um maior envolvimento na actividade exploratória. Num estudo longitudinal com duas recolhas de dados, intervaladas por seis meses, Kracke e Schmitt-Rodermund (2001) procuraram conhecer o efeito dos planos, assinalados em T1 (primeiro momento), nas mudanças ocorridas na intensidade da actividade exploratória. Os resultados sugerem uma interacção significativa entre a natureza dos planos e a mudança observada na exploração, a qual fica a dever-se ao facto de os alunos que pretendem prosseguir estudos no ensino superior reduzirem a actividade exploratória, enquanto os restantes alunos mantêm os seus níveis de exploração.

Tendo em linha de conta o conjunto de estudos anteriormente apresentados, concluímos que os resultados suportam a proposição de que as variáveis auto-referentes como a auto-eficácia, as expectativas e os objectivos, constituem importantes preditores das variações individuais observadas na exploração vocacional.

Além das variáveis acima referidas, muita da investigação que se debruçou sobre o efeito das diferenças individuais no envolvimento na exploração vocacional incluiu medidas relativas à personalidade (estrutura e funcionamento) e ao funcionamento motivacional. De um modo geral, características individuais que reflectem uma abordagem activa e construtiva às questões da carreira, como a abertura à experiência, a baixa irratibilidade, a iniciativa para o crescimento pessoal, e a capacidade de resolução de problemas, estão associadas a níveis elevados de envolvimento na exploração vocacional (Blustein & Phillips, 1988; Kracke, 2002, Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Nauta, 2007; Solberg, Good, Fischer, Brown & Nord, 1995). No estudo que conduziram com uma amostra de 205 estudantes universitários, Robitschek e Cook (1999) concluíram que a iniciativa para o crescimento pessoal prediz a exploração do meio, enquanto os estilos de *coping* (reactivo, reflexivo ou evitante) se relacionam sobretudo com a exploração orientada para o *self*. Por sua vez, Berman, Schwartz, Kurtines e Berman (2001) verificaram que o estilo sócio-cognitivo adoptado no processamento da informação se relaciona significativamente com a exploração vocacional. Neste caso, o estilo informativo apresenta uma correlação positiva e moderada com a exploração vocacional, enquanto nos estilos normativo e difuso/evitamento a relação é de sinal negativo. Mais recentemente, Rogers e colaboradores (2008) concluíram que dos cinco factores que utilizaram para avaliar a personalidade dos participantes, apenas a extroversão e a conscienciosidade se revelaram preditores da exploração vocacional. Nauta (2007), por sua vez, encontrou uma relação semelhante entre abertura à experiência e exploração do *self*. Na

investigação de Luzzo, James e Luna (1996), verifica-se que os alunos que acreditam ter controlo sobre as suas decisões de carreira se envolvem mais na exploração vocacional do que os colegas que crêem que o desenvolvimento de carreira depende de factores externos à sua vontade. São também os indivíduos mais organizados e com uma abordagem mais racional ao processo de tomada de decisão que investem mais frequentemente na exploração vocacional (Blustein & Phillips, 1988). Ainda neste domínio, Blustein (1988) procurou estudar o efeito da orientação motivacional no processo de exploração vocacional, tendo concluído que os indivíduos mais motivados apresentam níveis mais elevados de exploração do *self* e crenças mais positivas no que se refere à instrumentalidade do processo de tomada de decisão. Também no âmbito das facetas do funcionamento motivacional, Taveira (1997) verificou que os jovens que experienciam algum sentido de urgência face às escolhas vocacionais incrementam a sua actividade exploratória, o que de certa maneira confere suporte às proposições de Jordaan (1963), segundo o qual a expectativa de ter de tomar uma decisão altera o comportamento exploratório. Ainda neste âmbito, Cheung e Arnold (2010) procuraram estudar a associação entre dois tipos de orientação motivacional (motivação para a realização socialmente orientada e motivação para a realização individualmente orientada) e a exploração vocacional. Os resultados encontrados apontam no sentido de uma correlação positiva e significativa entre a motivação para a realização socialmente orientada e a exploração do meio.

Partindo da proposição de que os interesses são uma expressão da personalidade e, nesse sentido, um guia do comportamento vocacional (e.g., Holland, 1997), Nauta (2007) estudou o efeito dos interesses vocacionais na exploração do *self*, tendo concluído que, com excepção dos interesses Sociais, todos os outros tipos do modelo RIASEC se revelaram preditores significativos daquele construto.

Em termos gerais, os resultados dos estudos que relacionaram as características da personalidade com a exploração vocacional sugerem que são os indivíduos mais sociáveis, organizados, persistentes, com o comportamento orientado por objectivos e com um claro sentido das tarefas vocacionais, que apresentam níveis mais elevados de actividade exploratória.

No cômputo geral, os resultados dos estudos relativos aos factores individuais, permitem concluir que a exploração vocacional está relacionada com atributos pessoais como a idade, o género e o nível de escolaridade, e pode ser facilitada por factores intrapessoais, como a auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos. No que se refere a estas variáveis sócio-cognitivas, os resultados são particularmente relevantes e sugerem, na linha das recomendações de Blustein (1992), o desenho de intervenções vocacionais que promovam o sentimento de controlo dos indivíduos sobre as questões de carreira e que desenvolvam as competências relativas à exploração do *self* e do meio. No âmbito dos estudos que investigaram o efeito das características de personalidade e do funcionamento motivacional na exploração vocacional, os resultados apontam para um conjunto de facetas que, *grosso modo*, reflectem o construto de adaptabilidade de carreira proposto por Savickas (1997, 2002, 2005) e por Savickas e colaboradores (2009), o qual se traduz na capacidade de responder adequada e construtivamente às exigências das tarefas de desenvolvimento vocacional e às, cada vez mais frequentes, transições de carreira.

4.3.2.2. Antecedentes contextuais da exploração vocacional

Percorrendo a literatura vocacional podemos constatar que, desde as teorias clássicas (e.g., Krumboltz, 1979; Super, 1963, Super et al., 1996), até aos modelos teóricos mais contemporâneos (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2000; Savickas, 2005;

Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002), sempre se reconheceu a importância das características contextuais no desenvolvimento vocacional⁷.

No que à exploração vocacional diz respeito, tem vindo a ser salientada a necessidade de se estudar melhor a contribuição dos factores contextuais para a predição da variação no comportamento de exploração vocacional (Blustein, 1997b; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 1997; Taveira & Moreno, 2003), ainda que Jordaan (1963) e posteriormente Blustein e Flum (1999) salientem a ideia de que o contexto por si só não conduz à emergência do comportamento exploratório no domínio vocacional. Phillips e Blustein (1994) sublinham a importância da dimensão contextual nas questões da carreira, argumentando que a consideração do contexto altera a natureza do desenvolvimento e muda o significado de conceitos nascidos no âmbito das perspectivas mais normativas do desenvolvimento vocacional, como o de prontidão para a tomada de decisão ou o de maturidade vocacional. Nesta linha de pensamento, uma análise contextualizada da exploração vocacional deve contemplar o efeito de um conjunto alargado de factores familiares, organizacionais, relacionais, políticos, e culturais, na explicação da variação da actividade exploratória (e.g., Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Kalakoski & Nurmi, 1998; O’Brein, 1996; Silbereisen et al., 1997). A relevância da dimensão contextual na exploração vocacional também se encontra claramente reflectida na perspectiva apresentada por Blustein, em 1997b, quando este autor refere – “context-rich perspective seeks to attend to relevant historical and cultural factors as well as those factors emerging from one’s educational, vocational, relational, and psychological world that influence the antecedents, process, and outcomes of career exploration” (p. 267). Deste ponto de vista, a exploração vocacional influencia e sofre

⁷ Em 2009, Patton e McIlveen publicam um artigo no *Career Development Quarterly*, o qual resulta de uma síntese feita aos contributos apresentados na sessão “Models for the analysis of individual and group needs”, no âmbito do encontro da IAEVG (International Association for Educational and Vocational Guidance) que teve lugar em Pádua, em Setembro de 2007. Neste artigo os autores definem contexto nos seguintes termos: “context can be conceptualized as an abstract dimension extending from local to global; with local context at the level of the individual person and his or her proximal environment that imbues the individual with a range of influences” (p.327).

influência das facetas relevantes dos contextos, nos quais os indivíduos estão a operar, sejam elas mais distais, como o sistema cultural e político; ou proximais, como a família, a escola e os amigos. Importa, ainda, acrescentar, que esta visão alargada da noção de contexto admite, na linha da abordagem desenvolvimentista-contextualista, a influência que a actividade exploratória tida num determinado sistema, por exemplo na escola, pode ter num outro sistema da estrutura de vida do indivíduo, como, por exemplo, no contexto de formação.

Além dos contributos das teorias da aprendizagem social (e.g., Lent et al., 1994, 1996; Krumboltz, 1979, 1994, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1996) e das perspectivas desenvolvimentistas-contextualistas (Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002), muita da base teórica dos estudos que têm procurado esclarecer a influência dos factores contextuais na exploração vocacional resulta da aplicação das teorias relacionais ao domínio vocacional e da carreira (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1995; Blustein, Schultheiss & Flum, 2004; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Schultheiss, 2003), as quais salientam o papel facilitador do suporte social, da vinculação e do apoio emocional, na exploração vocacional.

Os resultados dos estudos empíricos sugerem que relações fortes e seguras com as figuras parentais (Amundson & Penner, 1998; Araújo, 2007, Dietrich & Kracke, 2009; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Ryan, Solberg & Brown, 1996; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis & Garcia, 2005) estão positivamente associadas com a exploração vocacional, com a adaptabilidade na carreira e com o desenvolvimento vocacional, em geral. Nos estudos de Kracke (1997; 2002), os resultados indicam que um estilo parental que denote abertura à experiência, reciprocidade e preocupação com as questões de carreira se relaciona significativamente

com a actividade exploratória dos filhos. A investigação de Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999), por seu turno, remete para o papel das actividades conjuntas pais-filhos no favorecimento da abertura à experiência e da actividade exploratória dos adolescentes. No trabalho de Vignoli e colaboradores (2005), o efeito do estilo parental e da vinculação aos pais na exploração vocacional variou em função do género. De facto, de acordo com os resultados deste estudo, pode-se afirmar que a vinculação aos pais determina significativamente a frequência e a diversidade da pesquisa de informação efectuada pelas raparigas, não se observando a mesma relação no caso dos rapazes. No que se refere ao estilo parental, os pais mais negligentes surgem associados a menores índices de exploração da informação, sendo que esta relação apenas se observa nas raparigas.

Se quisermos ancorar os resultados deste conjunto de estudos empíricos nas proposições teóricas das abordagens relacionais do desenvolvimento vocacional, os maiores níveis de envolvimento na exploração vocacional advém do sentimento de segurança que os indivíduos experimentam relativamente aos pais ou a outros adultos significativos. Nesta linha de pensamento, estas figuras de vinculação, ou de suporte, constituem como que um porto seguro, a partir do qual o “explorador” se sente capaz de enfrentar a vulnerabilidade que a abertura ao mundo, interno e externo, quase sempre acarreta. Assim, e embora esta relação tenha relevância ao longo de todo o ciclo de vida (e.g., Ryan, Solberg et al., 1996), a vinculação aos adultos significativas é particularmente expressiva no período da adolescência, uma vez que são os ambientes familiares seguros e responsivos aqueles que melhor encorajam a acção individual no âmbito dos processos de escolha, compromisso e implementação de uma determinada opção vocacional (Blustein et al., 1995).

Se nos detivermos sobre o efeito dos pares na exploração vocacional, os resultados dos estudos demonstram que conversar frequentemente com amigos acerca da carreira está significativamente associado com a intensidade da pesquisa de informação (Kracke, 2002), e que o apoio de amigos e colegas contribui para a adaptabilidade na carreira (Kenny & Bledsoe, 2005) e para a exploração vocacional (Gamboa, Vieira & Taveira, 2010), sobretudo na que se orienta para o meio (Felsman & Blustein, 1999). Neste âmbito, importa ainda referir que no estudo de Pereira e Garcia (2007), cerca de trinta por cento dos jovens reconhecem a influência dos amigos nas suas escolhas vocacionais. Este conjunto de resultados é consistente com a literatura relativa ao papel dos pares no desenvolvimento vocacional, sendo de salientar a relevância que, na adolescência, os processos de validação assumem, particularmente em períodos de transição na carreira, quando quase sempre tem lugar uma importante reestruturação do *self* (Flum, 2001). De acordo com a perspectiva relacional da carreira (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Blustein, et al., 1995; Blustein et al., 2004; Flum, 2001), a validação ocorre “when individuals see aspects of themselves that are known by the other” (Flum, 2001, p. 5). Mais precisamente, é nas interações com os pares que o adolescente torna públicos e actualiza os seus interesses, aspirações, valores e competências, sendo que neste contexto os processos de validação horizontal⁸ lhe permitem, por um lado, o desenvolvimento do sentimento de pertença ao grupo de amigos e, por outro, a afirmação da sua própria individualidade. Além disso, tendo em conta a incerteza, a confusão, as exigências e o stresse que normalmente estão associados ao processo de exploração, conversar com os amigos sobre as questões de carreira e obter o reconhecimento e o apoio dos mesmos, poderá servir para validar a

⁸ A validação é mais efectiva quando ocorre em relações sociais não hierárquicas, como é o caso do grupo de pares. Segundo Flum (2001) “an empathic response does not have to occur in the context of hierarchical relationships or to gain in significance because the other has authority. Mirroring is often effective between peers and, indeed, eye-to-eye validation often requires being at the same eye level” (p. 5).

experiência exploratória do indivíduo e, nesse sentido, promover uma mais ampla e complexa integração do *self*.

Por sua vez, o apoio e acompanhamento dos professores também surgem significativamente associados às expectativas e ao planeamento da carreira (Kenny & Bledsoe, 2005) e à exploração vocacional (Rogers et al., 2008; Cheung & Arnold, 2010). Interpretação semelhante oferece os resultados de um estudo de Kenny, Blustein, Chaves, Grossman e Gallagher (2003). Estes autores, recorrendo a medidas do suporte percebido, concluíram que esta dimensão contextual está associada a um maior envolvimento na vida escolar, à formulação de objectivos de carreira e ao nível de aspirações profissionais dos estudantes. Creed e colaboradores (2009) demonstram, com recurso a procedimentos confirmatórios, que o suporte social percebido prediz a exploração do *self*. No mesmo sentido surgem os resultados do estudo longitudinal de Hirschi (2009), com uma amostra de 330 alunos do 8º ano de escolaridade, no qual o suporte social surge como um preditor significativo do incremento da actividade exploratória, no decurso do período considerado. Se nos reportarmos a este último conjunto de estudos, podemos sublinhar que as relações de suporte representam um importante recurso relacional no âmbito da exploração vocacional, o qual deve ser acedido pelos indivíduos sempre que precisem de ultrapassar os desafios que surgem nas diversas etapas da vida escolar e profissional. A actividade exploratória parece beneficiar do apoio emocional, do encorajamento, da orientação e da segurança sentida, no âmbito das relações interpessoais de maior proximidade. Neste contexto, a influência dos professores na exploração vocacional pode ser compreendida à luz das perspectivas ecológicas ou contextualistas do desenvolvimento de carreira (e.g., Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002), as quais têm vindo a sublinhar a importância das actividades desenvolvidas nos diferentes contextos de vida, designadamente na família e

no sistema escolar. Além disso, se considerarmos que o desenvolvimento da maior parte dos jovens se faz, hoje em dia, por referência à vida escolar (e.g., Helwig, 2004; Patton & McMahon, 2006), então o apoio do professor surge como um importante preditor da exploração vocacional dos adolescentes. Neste sentido, pensamos ser de todo o interesse que estes profissionais passem a constar no leque dos facilitadores relacionais da actividade exploratória, sempre que a intervenção vocacional é organizada em contexto escolar.

Em síntese, e tendo por base o conjunto de estudos anteriormente referidos, são diversos os atributos individuais e as dimensões do contexto que parecem ter um efeito significativo na exploração vocacional. Consistentes com muitas das proposições teóricas presentes na literatura, os resultados dos estudos empíricos analisados suportam a ideia que a exploração vocacional pode ser favorecida por uma grande diversidade de factores individuais e contextuais. No âmbito dos factores individuais, gostaríamos de destacar as variáveis sócio-cognitivas, como a auto-eficácia, as expectativas e os objectivos (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002), pelo seu potencial enquanto facilitadoras da exploração vocacional e por se tratar de atributos individuais que respondem à intervenção vocacional. No que se refere aos factores contextuais, importa sublinhar a relevância das relações interpessoais de apoio, orientação e suporte, na predição da actividade exploratória, sobretudo naquela que ocorre nos processos de transição para novos contextos de trabalho ou de aprendizagem. Por conseguinte, o apoio de professores, psicólogos e colegas deve ser um aspecto a considerar, quando se estuda a exploração vocacional de adolescentes em idade escolar (e.g., Schultheiss, 2003, 2007; Schultheiss, Palma & Manzi, 2005), principalmente naqueles que se encontram nos anos mais avançados da escolaridade (e.g., Helwig, 2004).

4.3.3. Consequências da exploração vocacional

Uma outra linha de estudo acerca da exploração vocacional tem procurado analisar os efeitos deste processo em várias facetas do desenvolvimento vocacional e da tomada de decisão (Taveira, 1997, 2001; Taveira & Moreno, 2003). Jordaan (1963), no seu ensaio teórico, preconiza que a actividade exploratória é capaz de produzir mudanças ao nível dos conhecimentos, dos comportamentos, das atitudes e das percepções do indivíduo. Mais recentemente, Taveira e Moreno (2003), tendo por base a literatura da exploração vocacional, afirmam que a exploração vocacional pode ter impacto no conceito de si próprio, na auto-estima, no desenvolvimento da identidade vocacional, na diferenciação dos interesses vocacionais, no progresso da tomada de decisão vocacional e na satisfação vocacional. Todavia, embora exista uma expectativa teórica suficientemente estabelecida, a investigação que considerou a exploração vocacional na qualidade de preditor do desenvolvimento vocacional é ainda bastante limitada (Blustein, 1997a) e não tem produzido resultados suficientemente consistentes. Globalmente, os estudos empíricos sugerem que a exploração vocacional tem impacto na identidade vocacional (Berman et al., 2001; Blustein et al., 1989; Robitschek & Cook, 1999; Vondracek & Skorikov, 1997), na congruência entre as escolhas e o tipo de personalidade (Grotevant & Cooper, 1986), no progresso na tomada de decisão (Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994), na clareza e cristalização do auto-conceito vocacional (Arnold & Masterson, 1987; Brooks et al., 1995), na intensidade da procura de emprego (Zikic & Saks, 2009; Werbel, 2000), no número de entrevistas de recrutamento e de ofertas de emprego (Steffy, Shaw & Noe, 1989), no desempenho (Rowold, 2007), no recurso a programas de formação (Zikic & Saks, 2009), na formulação de expectativas de trabalho realistas (Stumpf & Hartman, 1984), no ajustamento à universidade (Soares & Taveira, 1998), na qualidade do reemprego (Zikic & Klehe, 2006), entre outros.

Num estudo levado a cabo com estudantes universitários, Blustein e colaboradores (1989) verificaram que os alunos que se envolvem na exploração do *self* e do meio, também tendem a se envolver num processo alargado de pesquisa de informação relativa às diferentes dimensões da identidade. Estes resultados são particularmente interessantes, uma vez que sugerem que os ganhos no domínio vocacional têm efeitos em outras dimensões do desenvolvimento humano, realçando, dessa forma, a importância de se implementar intervenções vocacionais mais integradas, nas quais é oferecida ao adolescente a possibilidade de explorar, ao mesmo tempo, as facetas vocacionais e as não vocacionais da sua identidade. Grotevant e Cooper (1986), com uma amostra de 102 estudantes do ensino secundário, procuraram testar a hipótese de que os adolescentes que exploram um maior número de alternativas irão apresentar opções de carreira mais congruentes com a sua personalidade do que os colegas que exploram pouco. Os resultados das análises de regressão indicaram, tal como era esperado, que a exploração vocacional prediz o nível de congruência entre as escolhas e os tipos de personalidade. Considerando a importância da exploração enquanto facilitador da tomada de decisão, Blustein e colaboradores (1994) confirmaram a hipótese de que o progresso na tomada de decisão está associado à actividade exploratória, sobretudo quando esta se faz de forma intencional e sistemática. Os resultados do estudo de Brooks e colaboradores, em 1995, também vão ao encontro da teoria, no que se refere ao efeito da exploração nas mudanças ocorridas na cristalização do auto-conceito vocacional. Os resultados desta investigação permitem então concluir que a exploração vocacional tem impacto naquele construto, quando esta tem lugar no âmbito de experiências de aprendizagem estruturadas e supervisionadas (ex. estágios). Muito recentemente, Zikic e Saks (2009) recorreram à abordagem sócio-cognitiva da carreira (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002) para explicar as relações entre a exploração vocacional e a intensidade de procura de emprego e de programas de formação.

Baseando-se nos dados recolhidos numa amostra de adultos à procura de emprego, os autores concluíram que a exploração vocacional correlaciona positivamente com aquelas duas medidas, sendo que a associação é mais forte quando a exploração se orienta para o meio. Num estudo com adultos desempregados, Zikic e Klehe (2006) concluíram que a exploração vocacional está entre as actividades com maior impacto na qualidade do reemprego (envolvimento na profissão, identificação com a organização, progressão na carreira e intenções de mudar de emprego). Igualmente relevante é o estudo de Rowold (2007), cujos resultados permitem concluir que a exploração vocacional prediz o desempenho no processo de formação. Por último, uma referência ao estudo de Stumpf e Hartman (1984), no qual a actividade exploratória parece relacionar-se com a formulação de expectativas mais realistas relativamente ao contexto de trabalho.

Tomando este conjunto de resultados, importa sublinhar que a exploração vocacional pode ter um impacto directo e significativo em muitos outros aspectos do desenvolvimento vocacional, oferecendo um claro suporte a muitas das proposições presentes na literatura da exploração vocacional (e.g., Jordaan, 1963; Flum & Blustein, 2000). No entanto, para além da análise dos efeitos directos da exploração no desenvolvimento vocacional, será importante levar a cabo novos estudos empíricos que validem, ou não, os efeitos indirectos que também estão previstos nos modelos conceptuais (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002).

4.3.4. Qualidade da experiência de trabalho e exploração vocacional

A exploração vocacional, enquanto processo psicológico complexo de exploração do mundo e de si próprio (Jordaan, 1963; Taveira, 2001), é um garante da adaptabilidade na carreira (Blustein, 1997b; Savickas, 2005, Savickas et al., 2009) que parece ter particular importância naqueles períodos de transição em que os indivíduos se

vêm confrontados com o desempenho de novos papéis (Blustein, 1997b; Flum & Blustein, 2000; Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000; Jordaan, 1963; Kalakoski & Nurmi, 1998; Taveira, 2001). No que se refere à realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, esta actividade tipifica uma situação que, segundo autores como Jordaan (1963), Blustein e Flum (1999), Kalakoski e Nurmi (1998) e Taveira e Moreno (2003), pode dar lugar a um significativo incremento da actividade exploratória, uma vez que a adaptação e o desempenho do aluno parecem depender da informação que o mesmo é capaz de recolher relativamente ao novo contexto de aprendizagem, designadamente no que diz respeito às novas regras de trabalho, às expectativas dos professores e supervisores, e às exigências técnicas e relacionais contidas no papel de estagiário. Neste âmbito, o alargamento da actividade exploratória ao novo contexto de aprendizagem, permite que o aluno recém-chegado enriqueça o seu repertório comportamental, de forma a ser capaz de responder satisfatoriamente às solicitações e aos desafios que o mesmo apresenta. Nesta linha de pensamento, uma actividade curricular de aprendizagem em contexto real de trabalho, pode vir a ter impacto na exploração vocacional, sobretudo pelo esforço interpretativo que os alunos são obrigados a fazer, em virtude da complexidade cognitiva que este tipo de actividade normalmente promove (Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001). De facto, de acordo com a literatura vocacional, a transição para um novo contexto de aprendizagem pode sempre levantar dúvidas, hipóteses e expectativas relativas às exigências do novo papel a desempenhar, neste caso o de estagiário (e.g., Blustein et al., 1995; Jordaan, 1963; Lent et al., 1994, 1996; Savickas, 1999; Super et al., 1996), principalmente naqueles alunos que reportam baixos níveis de exposição às particularidades do mundo do trabalho.

Admitindo a relação anteriormente explicitada, Jordaan (1963) e Blustein (1997a) consideram que a exploração vocacional, na qualidade de processo que actualiza a relação entre o *self* e o mundo, pode efectivamente constituir um meio privilegiado na construção dos novos significados que decorrem da experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, ainda que essa construção não dependa apenas das atitudes e competências daquele que explora, mas, também, das condições oferecidas pelo contexto, nomeadamente, no que se refere à diversidade de tarefas, à autonomia experimentada, à supervisão e às relações sociais e de amizade desenvolvidas (e.g., Blustein et al., 1995; Blustein, 1997a; Blustein & Flum, 1999; Larson, 2000; Ryan & Deci, 2000). Ainda sobre esta questão, Hannigan (2001) sublinha que o comportamento exploratório pode desempenhar um papel central na realização de uma experiência de estágio, na medida em que os estudantes transitam de uma situação de maior passividade (papel de estudante) para uma nova posição – estagiário, na qual têm de mobilizar competências e de assumir um papel mais activo dentro do domínio profissional que escolheram. Nas palavras da autora, “this testing of a new role should result in students finding the career environment suited to their interests, in which case an increase in level of commitment to their work should result. The opposite would be true when the reaction to apprenticeship does not fit with the students expectations” (Hannigan, 2001, p. 3). Nesta linha de pensamento, ganha actualidade um dos principais contributos de Jordaan (1963), quando este autor sublinha que existe uma relação bastante complexa entre o comportamento exploratório e o auto-conhecimento, pois as novas experiências de aprendizagem não se traduzem de forma directa num maior auto-conhecimento e, nesse sentido, numa estruturação mais realista do *self*. Além disso, para que tenha algum impacto, a inserção no contexto de trabalho deve servir, não apenas para uma simples recolha de informação, mas para que, em certas circunstâncias, o aluno possa testar as hipóteses que formulou acerca de si próprio e da realidade

ocupacional (Jordaan, 1963; Blustein & Strohmer, 1987). É assim que, na posse das novas informações resultantes da exploração levada a cabo no decurso da experiência de trabalho, o aluno vai dando sentido à sua própria realidade e, na sequência desse processo, alterando a estratégia subjacente à acção vocacional.

Nesta ordem de ideias, espera-se que as experiências de trabalho realizadas no âmbito de um programa de formação tenham um impacto significativo na exploração vocacional e, conseqüentemente, nos processos de tomada de decisão e de compromisso de carreira (e.g., Blustein, 1989; Saka & Gati, 2007; Skorikov, 2007a, 2007b).

Efectivamente, alguns dos estudos empíricos por nós analisados sustentam este pressuposto. Linn, Ferguson e Egart (2004) realizaram um estudo longitudinal com diplomados de uma instituição universitária (N = 73) para determinar se as categorias profissionais da formação em contexto de trabalho, frequentada no final do curso, tinham um efeito diferenciador na exploração vocacional. Os resultados confirmaram as hipóteses de partida, as quais apontavam no sentido de que a experiência de trabalho tida no final do curso foi importante na definição dos padrões de carreira dos participantes. Particularmente interessante foi ter-se confirmado que a exploração alargada ao contexto de trabalho teve maior impacto no desenvolvimento da carreira do que o desempenho das tarefas relativas ao domínio profissional, em que os estudantes se estavam a preparar. Também num estudo longitudinal com estudantes universitários (N = 101), Cheung e Arnold (2010) verificaram que depois de uma experiência de estágio ou da frequência de um seminário de carreira, os alunos reportavam níveis mais elevados de exploração vocacional, sendo as diferenças estatisticamente significativas. Contudo, as inferências a retirar deste estudo são, do nosso ponto de vista, limitadas, pois a inexistência de grupo de controlo não permite concluir que o incremento observado na actividade exploratória se deve à participação nas actividades referidas. Numa outra linha de análise, Rowold (2007) apurou que a exploração prediz o

desempenho dos formandos, no âmbito de um programa de formação de novos empregados (N = 145). Em termos mais precisos, os empregados com melhores desempenhos foram aqueles que reportaram maior satisfação com a informação recolhida, maior envolvimento na actividade exploratória, e níveis mais elevados de instrumentalidade interna. Segundo os autores do estudo, estes resultados vêm, por um lado, salientar a relevância dos construtos da teoria vocacional nos processos de formação em contexto de trabalho; e, por outro lado, esclarecer os efeitos da exploração no desempenho dos novos empregados. Interpretação semelhante oferece o estudo empírico de Stumpf e Hartman (1984), o qual suporta o papel da exploração no processo de ajustamento do indivíduo ao contexto de trabalho. Recorrendo a um estudo longitudinal, no qual participaram oitenta e cinco estudantes, estes autores verificaram que a exploração do meio se relaciona com a quantidade de informação obtida e esta, por sua vez, com a formulação de expectativas mais realistas e com maior motivação para o trabalho. Perante estes resultados, Stumpf e Hartman (1984) sublinham a relevância da exploração nos processos de socialização antecipatória, na medida em que a informação recolhida pode favorecer a formulação de expectativas mais realistas relativamente ao novo contexto de trabalho. Brooks e colaboradores (1995), por sua vez, relacionam a qualidade da experiência de trabalho (variedade, autonomia, feedback, relações com os outros, identificação com a tarefa e relações de amizade) com alguns índices do desenvolvimento vocacional (informação recolhida, tendência para o compromisso, exploração vocacional, cristalização do auto-conceito, auto-eficácia na carreira e decisão de carreira). Neste estudo, a análise da matriz das correlações permite concluir que, de uma forma geral, todas as qualidades da experiência de trabalho surgem significativamente associadas com a exploração vocacional e que a informação recolhida correlaciona apenas com a variedade de tarefas e com o *feedback*, lembrando que nem todas as dimensões do contexto de trabalho são igualmente facilitadoras do

desenvolvimento vocacional. Importa ainda salientar que, pelo conjunto dos construtos em análise, o trabalho de Brooks e colaboradores (1995) pode ser incluído numa linha de investigação mais vasta, que tem tido como principal objectivo esclarecer o efeito diferenciador das qualidades do contexto de trabalho no desenvolvimento vocacional dos alunos (e.g., Barling et al., 2003; Mortimer et al., 2002; Stone & Josiam, 2000; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

Atendendo à expectativa teórica existente e ao sentido dos resultados da maior parte dos estudos empíricos que temos vindo a analisar, também nós consideramos surpreendente, tal como Linn e colaboradores (2004), o facto de os psicólogos vocacionais raramente recorrerem à formação em contexto de trabalho, enquanto modalidade de intervenção para a promoção da exploração vocacional.

No entanto, e apesar das evidências empíricas apresentadas anteriormente, a investigação ainda contém um conjunto de lacunas, ou insuficiências, que importa ultrapassar, se quisermos melhorar o conhecimento neste domínio da Psicologia Vocacional. Uma das razões está ligada ao desenho dos estudos. Nalguns casos, a ausência de grupo de controlo compromete a validade das inferências a retirar dos resultados apresentados. Além do desenho, a maior parte dos estudos não trabalha medidas multidimensionais da exploração, pelo que as facetas mais atitudinais e instrumentais deste construto ficam quase sempre de fora da análise. Por último, refira-se que, em muita da investigação que se faz neste domínio, o conceito de experiência de trabalho aparece insuficientemente delimitado e pobremente caracterizado, revelando uma concepção algo estática dos contextos de trabalho, uma vez que não considera o efeito das suas diferentes facetas (percebidas e objectivas) na exploração vocacional (Blustein, 1997a; Brooks et al., 1995; Flum, 2001; Smith & Harris, 2000; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006). Como tivemos oportunidade de explicitar no segundo capítulo desta tese, esta insuficiência pode ser ultrapassada com a adopção de novos

modelos conceptuais de experiência de trabalho, como aqueles que são apresentados por Quiñones e colaboradores (1995) e por Tesluk e Jacobs (1998), os quais já reflectem de forma muito clara a multidimensionalidade deste construto.

Segundo Blustein (1997b) e Jordaan (1963), existem certos factores contextuais que facilitam a exploração vocacional, enquanto outros podem inibir ou limitar este processo. De acordo com esta premissa, afigura-se como evidente que nem todas as situações de formação em contexto real de trabalho serão igualmente facilitadoras das aprendizagens e da exploração vocacional. É neste sentido que esclarecer o impacto da qualidade do contexto de trabalho na exploração vocacional dos alunos, constitui um dos objectivos mais estruturantes da presente dissertação. Mais concretamente, pretendemos analisar de que modo as diferentes facetas deste novo contexto de aprendizagem poderão favorecer uma actividade exploratória que se quer intencional, sistemática, relevante, reflectida e, dessa forma, com impacto no desenvolvimento pessoal e vocacional dos alunos (e.g., Flum & Blustein, 2000).

Neste contexto, e apesar da relevância que as dimensões contextuais mais distais parecem ter na exploração vocacional (e.g., Blustein, 2006; Silbereisen et al., 1997; Vondracek & Porfeli, 2008), optamos por abordar apenas os aspectos mais proximais das experiências de trabalho (e.g., autonomia, variedade de tarefas, *feedback*, o suporte instrumental e emocional), por se tratar das facetas do contexto que se encontram no campo da actuação da escola e das instituições de acolhimento.

De entre as qualidades que a revisão da literatura revelou como essenciais à exploração vocacional, começamos por destacar a importância das dimensões relacionais do contexto de trabalho. Efectivamente, o efeito da ansiedade, da

insegurança, e da incerteza que acompanham a entrada de um jovem numa instituição de acolhimento, pode ser amortecido pelo apoio recebido da parte dos colegas, professores, supervisores e outros colaboradores da instituição (e.g., Nelson & Quick, 1991). Quanto tal não acontece, podem ter lugar situações prolongadas de desamparo emocional e de incerteza quando à qualidade do desempenho, que conduzem, muito frequentemente, a sentimentos de fracasso, ansiedade elevada, desânimo, baixa auto-estima e vontade de desistir.

À luz da literatura vocacional, convém então esclarecer em que medida proporcionar fontes de apoio e de suporte contribui para o ajustamento do aluno ao contexto de estágio. A resposta a esta questão encontra-se, de um forma mais completa, nas abordagens relacionais e sócio-cognitivas às questões de carreira, as quais, de um modo geral, sugerem que o suporte proporcionado no contexto de trabalho permite reduzir a ansiedade e o stresse experimentado neste tipo de situações, estimula a procura de apoio, aumenta a confiança na realização de novas tarefas e facilita a partilha de experiências (e.g., Blustein et al., 1995; Hirschi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Vignolia et al., 2005). Importa igualmente considerar que a interação com os outros colaboradores da instituição de acolhimento pode enriquecer o repertório comportamental do aluno, apetrechando-o com alternativas de resposta cada vez mais adaptadas aos desafios e constrangimentos que o contexto de trabalho apresenta. Neste sentido, podemos afirmar que as dimensões relacionais constituem um meio essencial à conexão entre o aluno e as circunstâncias sociais e pedagógicas inerentes à realização de uma experiência em contexto real de trabalho (e.g., Blustein, 1997a), nomeadamente por via das aprendizagens realizadas a partir da observação, do apoio e dos ensinamentos dos outros. De entre as figuras de suporte, cumpre-nos destacar o papel do supervisor e dos professores orientadores (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Creed et al.,

2009; Kenny & Bledsoe, 2005), sobretudo, porque se trata de um contexto algo desconhecido para o aluno e que normalmente não estabelece uma relação directa com a sua família, ou seja, contrariamente ao que acontece com a escola, o sistema familiar e a instituição de acolhimento não fazem parte do mesmo mesossistema (e.g., Vondracek et al., 1986). Além disso, a natureza do suporte deve estar relacionada com a especificidade das tarefas que o aluno tem pela frente (Blustein et al., 1995; Flum, 2001), pelo que as orientações, o encorajamento, os ensinamentos, a estruturação e o *feedback*, que só os supervisores e professores são capazes de dar, são essenciais na sua adaptação ao contexto de estágio e ao seu desenvolvimento vocacional e pessoal. Em termos mais específicos, se tivermos em conta que a exploração do contexto de trabalho envolve uma certa abertura à experiência, que normalmente é acompanhada de sentimentos de vulnerabilidade, então o suporte da parte do supervisor e do professor pode favorecer a autodeterminação, a curiosidade, o interesse, e o investimento do aluno na realização da experiência de trabalho. Além das relações de natureza vertical, tidas com os professores e com os supervisores, devemos também considerar as interacções estabelecidas com os colegas de trabalho, uma vez que é no âmbito das relações de natureza mais horizontal que surgem muitas das oportunidades de aprendizagem e das situações conducentes à partilha de experiências, as quais, por sua vez, parecem ter um papel crítico nos processos de clarificação dos interesses, das capacidades e dos valores (Blustein et al., 1995; Flum, 2001). Deste ponto de vista, é por via das interacções estabelecidas no contexto de trabalho que o aluno interroga e integra a experiência que está a viver, aumentando, dessa forma, o auto-conhecimento, que é, como se sabe, essencial à formação da sua identidade vocacional (e.g., Collin & Young, 2000; Skorikov & Vondracek, 2007).

Para a teoria da auto-determinação (e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) e para a Psicologia positiva do desenvolvimento dos jovens (e.g., Larson, 2000),

para além do suporte que oferecem, os contextos devem ser desafiantes, promover a autonomia, apresentar um grau de estruturação adequado e permitir a aquisição de novas competências. Baseando-se nos contributos deste modelo da motivação humana, Blustein e Flum (1999) e Flum e Blustein (2000) sugerem então que a exploração vocacional de tipo A pode ser incrementada em contextos de trabalho que apresentem as características acima indicadas. No que se refere à autonomia, esta diz respeito à volição experimentada na pesquisa e organização da informação, a qual, em situações de aprendizagem, deve ser acompanhada de um certo nível de estruturação, que permita ao aluno um domínio progressivo das tarefas de estágio e, nesse sentido, um incremento do seu sentimento de competência relativamente ao campo profissional em que se está a preparar. Neste âmbito, a exploração que o aluno faz do contexto de estágio vai depender do suporte e da autonomia experimentados, o que, por sua vez, poderá ter impacto na diversidade e na qualidade das oportunidades de aprendizagem encontradas⁹. No que diz respeito ao grau de estruturação das actividades, a sua importância reside na possibilidade de se encontrar um ponto de equilíbrio entre os desafios e os riscos colocados ao aluno, pois as tarefas devem estar adequadas ao seu nível de competência (e.g., Lent et al., 1999). Assim, referimo-nos a um contexto demasiado estruturado, quando o nível de decisão do aluno é muito baixo, e a nível optimal de estruturação, quando, pelo contrário, são fornecidas orientações muito claras para a realização das tarefas e, ao mesmo tempo, é facultada uma margem de liberdade individual, que, dentro de certos limites, promove o sentimento de responsabilidade, a satisfação e a auto-determinação. No entanto, como lembram Blustein e colaboradores (2004), o contexto não é dado, mas sim construído pelos esquemas perceptivos do indivíduo. Neste sentido, mesmo quando o contexto oferece informação relevante e

⁹ Lembrarmos que para autores como Van Vianen e colaboradores (2008), as oportunidades de aprendizagem são a faceta mais associada à qualidade das experiências de formação em contexto real de trabalho.

oportunidades de aprendizagem diversas, o aluno pode não querer ou então não ser capaz de beneficiar dessas qualidades contextuais. No primeiro caso, temos, por exemplo, razões do domínio motivacional, como o desinteresse, o baixo sentimento de competência, objectivos divergentes e expectativas negativas relativamente ao resultado da experiência de trabalho. No segundo caso, incluem-se aqueles alunos cujos esquemas interpretativos (ex. competências de exploração) não são suficientes para que possam beneficiar das oportunidades oferecidas pelo contexto de formação. Além disso, reconhecer os aspectos relevantes do contexto de estágio pode ser particularmente difícil numa situação de aprendizagem que, por decorrer num período relativamente curto, se pauta por frequentes mudanças nos procedimentos e nas tarefas a desempenhar. Atendendo ao exposto, depreende-se que o resultado da experiência de formação em contexto real de trabalho vai depender da interacção entre as características do contexto de trabalho e as competências individuais do aluno, nomeadamente no campo da exploração vocacional. A este propósito, convém lembrar que no modelo da adaptabilidade de carreira de Savickas (2002, 2005) e de Savickas e colaboradores (2009), a exploração vocacional surge como uma competência essencial a uma resolução satisfatória e realista das tarefas vocacionais. Segundo Savickas (2005), “systematic exploration and reflection move individuals from naive knowledgeable as they learn how world works. Attitudes and dispositions that favor exploration and openness lead to experiences that increase competence in both self-knowledge and occupational information” (p. 55). Por esta razão, Blustein e colaboradores (1995), sublinham a necessidade de se desenvolver nos alunos as competências que os ajudem a aceder mais facilmente ao suporte relacional e às oportunidades de aprendizagem que o contexto de trabalho eventualmente oferece.

Por último, gostaríamos de referir a importância da qualidade da exploração nos processos de balanço e de reflexão relativos à experiência em contexto real de trabalho,

o designado “debriefing” (e.g., Miller, 1991c; Petherbridge, 1996; Watts, 1996). Efectivamente, é apenas quando ocorrem os processos de integração da experiência vivida que se esperam efeitos ao nível da estruturação do *self* (Jordaan, 1963). Neste caso, o apoio dos professores e dos supervisores é, mais uma vez, essencial no estabelecimento das necessárias ligações entre a experiência actual e as aprendizagens anteriores, sobretudo as que tiveram lugar em contexto escolar. Além disso, o desconforto e os riscos emocionais associados à reestruturação da representação de si e do mundo do trabalho devem beneficiar da segurança proporcionada pelas figuras de suporte (Blustein, et al., 1995; Creed et al., 2009; O’Brien, 1996; Kracke, 1997, 2002; Rogers et al., 2008; Vignoli et al., 2005), de modo a que o aluno se sinta capaz de, numa primeira fase, questionar os seus interesses, valores, expectativas e aspirações, para, num segundo momento, integrar toda esta informação num todo coerente.

4.3.5. Síntese

Esta secção, do presente capítulo, teve como principal objectivo analisar o impacto da experiência de trabalho na exploração vocacional, tendo como ponto de partida a expectativa teórica avançada pelos principais modelos da Psicologia Vocacional. Depois disso, demos conta da evolução conceptual do construto exploração vocacional, recorrendo aos contributos de autores como Jordaan (1963), Blustein (1992), Flum e Blustein (2000), Stumpf e colaboradores (1983), Taveira (2001), entre outros. Nas suas conceptualizações mais actuais, a exploração vocacional diz respeito a um processo psicológico complexo de pesquisa e de processamento da informação, com vista à prossecução dos objectivos vocacionais, sendo particularmente importante no âmbito dos processos de transição na carreira.

A revisão da investigação, por seu turno, permitiu concluir que a exploração vocacional oferece uma clara vantagem aos indivíduos que estão a considerar

desempenhar novos papéis, em novos contextos, sobretudo numa época que se caracteriza pelas rápidas mudanças a que temos assistido nos planos social e económico. Tratando-se de uma componente base da adaptabilidade de carreira (Savickas, 2002, 2005), podemos então afirmar que a exploração vocacional constitui um recurso essencial no ajustamento dos alunos às novas situações de aprendizagem (Blustein, 1997b; Flum & Blustein, 2000), nomeadamente quando lhes é proporcionado um espaço relacional rico em suporte instrumental e emocional. Neste âmbito, compete-nos destacar o papel dos colegas, dos professores e dos supervisores.

Contudo, apesar do grande dinamismo encontrado na literatura da exploração vocacional, este domínio da Psicologia Vocacional ainda carece de um maior aprofundamento teórico e de um conjunto de novos estudos empíricos, sobretudo, se quisermos esclarecer melhor qual o papel deste construto nos processos de transição da escola para o mundo do trabalho (Patton & Porfeli, 2007).

4.4. O impacto da experiência de trabalho na tomada de decisão de carreira

As decisões de carreira encontram-se entre as decisões mais importantes que os indivíduos tomam ao longo da vida (Gati, 1998; Gati & Asher, 2001a; Gati & Tal, 2008; Miller & Brown, 2005; Saka & Gati, 2007), sobretudo no período da adolescência, quando as escolhas relativas ao domínio escolar e profissional (ex. vias de estudo, cursos, disciplinas de opção) podem ter evidentes implicações no desenvolvimento pessoal e vocacional dos indivíduos. De facto, embora tomar decisões faça parte do quotidiano de todos nós, aquelas que são relativas à carreira parecem revestir-se de particular importância e de alguma complexidade, razão pela qual alguns indivíduos experimentam sérias dificuldades no decurso deste processo (Gati & Saka, 2001; Germeijs & Boeck, 2003; Krieshok, 1998; Silva, 2004a; Van Vianen, De Pater & Preenen, 2009). Neste grupo estarão incluídos muitos dos jovens que frequentam o

ensino secundário, para quem tomar decisões no domínio da carreira pode ser extremamente exigente e desafiante, principalmente pela sua falta de experiência neste domínio e pela complexidade crescente que caracteriza a informação relativa ao mundo escolar e profissional (Blustein, 2006; Grubb, 2002; Offer, et al., 1999; Tricot, 2002). A este propósito, Saka e Gati (2007) advertem que a dificuldade que alguns jovens experimentam no âmbito das escolhas vocacionais pode conduzi-los a transferir a responsabilidade da decisão para outras pessoas (pais, colegas, professores), a evitá-la, ou até mesmo a adiar o compromisso com uma determinada alternativa.

Ainda que nos pareça natural considerar que as decisões de carreira são, primeiro que tudo, decisões, as teorias da decisão não têm sido adoptadas na qualidade de principais quadros de referência para o estudo e para as intervenções levadas a cabo neste domínio (Gati & Tal, 2008). É sobretudo no campo da Psicologia Vocacional que os diferentes modelos teóricos têm vindo a emergir na tentativa de explicar os processos através dos quais os indivíduos tomam decisões de carreira (Duffy & Dik, 2009; Silva, 1997), como aliás tivemos oportunidade de analisar no terceiro capítulo desta tese. Para as teorias do ajustamento (e.g., Dawis & Lofquist, 1984; Dawis, 1996, 2002, 2005; Holland, 1997), o resultado da tomada de decisão situa-se na congruência entre as características individuais (ex. interesses, aptidões e valores) e as facetas do contexto de trabalho ou de aprendizagem. No que diz respeito às abordagens desenvolvimentistas (e.g., Super, 1957, 1980; Super et al., 1996) e construtivistas da carreira (e.g., Savickas, 2005), a tomada de decisão procura, em termos gerais, facilitar a implementação do *self* ao campo vocacional, não se esclarecendo, porém, os mecanismos que lhe estão subjacentes, embora o componente relativo à adaptabilidade de carreira, avançado por Savickas (2005), já responda aos aspectos mais processuais da tomada de decisão (o como da decisão). Quanto às teorias que surgiram no campo da aprendizagem social, também são evidentes os seus contributos na questão das escolhas vocacionais. Por

exemplo, Mitchell e Krumboltz (1996), reportando-se ao trabalho desenvolvido por Krumboltz e Baker (1973), apontam as seis competências-chave necessárias ao processo de tomada de decisão: 1) reconhecer uma situação de tomada de decisão, 2) definir a tarefa de forma realista, 3) examinar e avaliar com precisão as generalizações relativas ao mundo e a si próprio, 4) gerar um número razoável de alternativas, 5) recolher a informação necessária e 6) eliminar gradualmente as alternativas menos atractivas. A abordagem sócio-cognitiva da carreira (Lent et al., 1994, 1996), por seu turno, no âmbito do modelo da tomada de decisão (Choice Model), considera a influência de factores pessoais, contextuais (proximais e distais) e relativos às experiências de aprendizagem no comportamento de escolha vocacional. Conceptualmente, os autores deste modelo organizam o processo de tomada de decisão em três componentes, a saber: 1) a expressão de uma primeira escolha (ou objectivo), 2) as acções conducentes à implementação da escolha, como a frequência de um curso, e 3) o sucesso (ou fracasso) subsequente, o qual se constitui no feedback para a organização de novas acções de tomada de decisão. Na sua proposta, Lent e colaboradores (1994, 1996) procuram sublinhar a diferença relativamente ao trabalho de Krumboltz (e.g., Krumboltz, 1994, 1996, 1998; Mitchell & Krumboltz, 1996), valorizando mais claramente o papel da agência individual no processo de tomada de decisão, nomeadamente por via da formulação de objectivos.

Todavia, e apesar da sua enorme relevância teórica e prática para a compreensão do desenvolvimento vocacional, as explicações que emergem no âmbito dos principais modelos da literatura vocacional não abordam a essência, ou os aspectos mais operacionais, do processo de tomada de decisão (Gati & Tal, 2008). Por essa razão, autores como Gati e Asher (2001b), Saka e Gati (2007) e Gati e Tal (2008), aconselham a adopção de modelos explicativos que decorram directamente da teoria da tomada de decisão.

Atendendo ao exposto, nesta secção do presente capítulo começaremos por dar conta, de forma necessariamente breve, da evolução conceptual do construto de tomada de decisão de carreira, incluindo, na parte final, uma breve referência ao modelo da tomada de decisão (PIC Model) de Gati e Asher (2001a, 2001b). Ainda neste ponto, problematiza-se a amplitude da agência individual na tomada de decisão, tendo em consideração o papel que os factores emocionais, as circunstâncias de vida e os eventos não planeados, podem ter neste processo (e.g., Amir & Gati, 2006; Blustein, 2006; Brêda, 2001; Brighth, Pryor, Wilkenfeld & Earl, 2005; Krieshok, Black & McKay, 2009; Schwartz, 2004). É também no âmbito desta análise que, numa fase posterior, procuraremos situar o adolescente perante a circunstância de tomar decisões no domínio vocacional, salientando o contributo das variáveis relativas ao indivíduo e das variáveis relativas ao contexto. Por fim, o nosso exercício analítico centrar-se-á, a exemplo do procedimento adoptado no ponto relativo à exploração vocacional, na reflexão sobre o efeito da experiência de trabalho nos processos de tomada de decisão.

4.4.1. O construto de tomada de decisão de carreira

Silva (2004a), reportando-se ao construto de decisão de carreira, afirma existirem tantas definições quantos os autores que se têm dedicado a estudar de forma séria e sistemática esta temática. Com efeito, a exemplo do que tem acontecido com outros construtos do âmbito da Psicologia Vocacional, a delimitação conceptual da decisão de carreira (ou da indecisão) não tem sido tarefa fácil, apesar da centralidade que lhe é reconhecida no âmbito do comportamento vocacional (Sauermann, 2005; Silva, 1997; Tinsley, 1992). Segundo Herr e colaboradores (2004), “decisions are the conjunctions between self and the environment. Decisions are public testimonies people make about how they view themselves, and how they view their opportunities and the relationships between them. Decisions are like tips of icebergs; they symbolize but do

not describe all of the hidden meanings of a choice, the factors that shape it, or the hope or despair that attended the particular decision maker” (p. 178). Na perspectiva contida na definição destes autores, as decisões de carreira traduzem a actualização dos compromissos públicos que, ao longo da vida, o indivíduo estabelece entre os seus atributos e as oportunidades que julga existirem no seu contexto social. Além disso, os autores advertem ainda para a complexidade deste processo, quando referem que toda a decisão deriva de múltiplos factores, uns relativos ao *self*, nem sempre acessíveis, e outros respeitantes à valoração que o decisor faz das alternativas de escolha presentes na estrutura de oportunidades, tendo em vista a selecção daquela que o conduza a uma melhor solução de compromisso com o mundo ocupacional.

Silva (1997), referindo-se à definição de decisão de carreira que Herr e Cramer apresentaram em 1992, que em tudo é idêntica à que acabámos de transcrever, afirma que a posição destes autores remete para o carácter relacional da decisão, uma vez que este processo vocacional parece resultar da transação entre o *self* (o decisor) e o contexto em que este se insere. Do nosso ponto de vista, esta perspectiva reflecte a adopção de um posicionamento teórico e metodológico particularmente interessante para os estudos empíricos que se apresentam na segunda parte desta tese. Pois como tivemos oportunidade de esclarecer logo na introdução, estudar o impacto das qualidades do estágio curricular nos processos de tomada de decisão está entre os nossos principais objectivos. É neste sentido que uma abordagem relacional ao processo de tomada de decisão nos surge como uma importante infra-estrutura conceptual para a análise da interacção entre as características dos alunos e algumas das dimensões contextuais das suas experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho.

Neste contexto, existem igualmente os contributos que a abordagem desenvolvimentista da carreira ofereceu para a edificação do construto de tomada de decisão, nomeadamente através do enfoque que colocou na sua natureza processual

(e.g., Super, 1953, 1980; Super et al., 1996). De facto, à luz destes modelos teóricos, a tomada de decisão está presente em todas as transições, previsíveis ou não, que o indivíduo experimenta ao longo da vida. Neste mesmo sentido, surge a posição de Osipow (1999)¹⁰, que reforça a natureza desenvolvimental e construtiva deste construto, quando lembra que ao longo do ciclo de vida são cada vez mais frequentes os acontecimentos que implicam uma revisão das decisões vocacionais já tomadas. Por sua vez, Phillips (1997) expande a amplitude do construto de tomada de decisão, procurando adequá-lo aos novos contextos de desenvolvimento da carreira. Pois de acordo com este autor, é cada vez mais difícil antecipar os pontos de tomada de decisão e organizar de forma sistemática a informação relativa ao mundo ocupacional, a qual, na maior parte das vezes, se encontra dispersa por várias fontes ou agentes. Ao mesmo tempo, assiste-se a uma actualização permanente das preferências dos indivíduos, em resultado das diferentes experiências de vida que estes vão acumulando.

Num artigo de revisão que explora, com grande profundidade, a matriz dos significados contidos na concepção dominante de decisão de carreira, Brêda (2001) refere que “a decisão é frequentemente encarada como actividade do sujeito na sua posição de agente e de centro integrador de percepções de si mesmo e do meio, de dados, de critérios, devendo chegar a uma estruturação unitária da situação, resolver conflitos e superar barreiras externas conduzindo ao compromisso ou identificação com uma certa localização numa estrutura ocupacional ou de oportunidades” (p. 106). Deste ponto de vista, a decisão de carreira envolve, na sua essência, uma deliberação relativa ao futuro escolar e profissional, de carácter normativo, na qual o decisor, no âmbito da

¹⁰ Para sublinhar o carácter processual da tomada de decisão (indecisão) ao longo do ciclo de vida, Osipow afirma que: “we have come to see career indecision as a state which comes and goes over time as a decision is made, is implemented, grows obsolete, and eventually leads to the need to make a new decision (producing a temporary state of indecision). The process then begins again. It has been speculated that over the life span the time period over which the cycle occurs gradually widens, so that the frequency of the need to make a career decision a new occurs less frequently” (p. 147-148).

sua auto-determinação, faz depender a escolha da valoração pessoal produzida para cada uma das diferentes alternativas consideradas.

No entanto, embora relevantes, as definições que apresentámos até agora carecem de alguma operacionalidade, tal como acontece com a maior parte das propostas surgidas na alçada da literatura vocacional¹¹.

A teoria da tomada de decisão, por seu turno, tem proporcionado um conjunto de modelos (normativos, descritivos e prescritivos) que procuram aumentar o nosso conhecimento no que se refere aos processos envolvidos na tomada de decisão (e.g. Amir & Gati, 2006; Phillips, 1997; Gati & Asher, 2001a; Gati, Krausz & Osipow, 1996), sendo de destacar o contributo dos modelos prescritivos, uma vez que estes parecem incorporar as vantagens dos modelos normativos e descritivos e, ao mesmo tempo, minimizar, ou ultrapassar, as suas desvantagens (Gati & Tal, 2008).

De acordo com Saka e Gati (2007), a teoria da decisão aplica-se a situações que se caracterizam por envolver: a) um indivíduo que tem uma decisão para tomar, b) um conjunto de objectivos que o indivíduo procura concretizar, c) um conjunto de alternativas que podem ser escolhidas, d) um conjunto de atributos que o indivíduo deve ter em consideração quando compara as alternativas, e e) a necessidade de recolher e de processar informação, ainda que sob condições de alguma incerteza. No domínio vocacional, a crescente complexidade que marca os percursos formativos e grande parte dos actuais contextos trabalho, converteu a tomada de decisão, até muito recentemente tida como pontual e previsível, num processo marcado por múltiplas e nem sempre antecipadas decisões. Neste contexto, revestem-se da maior importância os processos de ajuda à tomada de decisão de carreira, pelo que psicólogos e conselheiros devem dispor

¹¹ A este propósito Gati e Asher (2001a) referem que “most of the research and discussions on career decision making have not focused on how career decisions are actually made (i.e., how the information is collected and processed by individual), nor on how they should be made. Rather, they have focused on issues indirectly related to the process of career decision making, such as career indecision and indecisiveness, career decision-making self-efficacy, career decision-making styles, and so on” (p. 7).

de ferramentas conceptuais e metodológicas que possam suportar a organização da intervenção vocacional neste domínio.

Uma das propostas mais profícuas neste âmbito surge pelas mãos de Gati e Asher (2001a, 2001b). Estes autores apresentam um modelo organizado em três fases, (Prescreening, In-depth Exploration and Choice – PIC model), que tem como principal finalidade aumentar a qualidade do processo de tomada de decisão. A primeira fase, *Prescreening the potencial alternatives*, consiste na eliminação sequencial de um número alargado de alternativas, usando como critério os interesses pessoais do decisor, procurando chegar a um número suficientemente pequeno de alternativas, as quais poderão vir a ser objecto de uma exploração mais aprofundada. Delimitadas as alternativas mais promissoras, tem início a exploração em profundidade – *In-depth Exploration*, que tem como principal objectivo “locate a few alternatives that are not only promising but indeed suitable for the individual” (Gati & Asher, 2001a, p. 22). Assim, no final deste processo de exploração, os indivíduos devem ser capazes de delimitar um número mais restrito de alternativas que correspondam, simultaneamente, às suas preferências e ao seu nível de competências. Por fim, a escolha da alternativa considerada mais adequada constitui a última etapa prevista no modelo - *Choice*. Nesta última fase, dá-se um processamento adicional da informação recolhida nas fases anteriores, sendo que agora a redução do número de alternativas facilita uma avaliação mais detalhada de cada uma delas. Segundo os autores do modelo, a escolha final acaba por recair sobre a opção que tem associado um menor grau de incerteza. Por fim, para que se possa concluir a fase da escolha, os indivíduos devem ser encorajados a rever todo o processo de tomada de decisão, assegurando-se que escolheram a alternativa mais adequada. Ao longo do último parágrafo, procurámos apresentar sinteticamente o *PIC model*, salientando aquilo que melhor caracteriza cada uma das fases que o constituem. Trata-se efectivamente de um modelo prescritivo que tem como objectivo

“providing a framework for a systematic procedure for making better career decisions” (Gati & Tal, 2008; Saka & Gati, 2007). Recorrendo a este modelo, o estudo e a intervenção no âmbito da tomada de decisão de carreira podem, do nosso ponto de vista, contar com um quadro de referência que permite situar os indivíduos nos diferentes estádios da tomada de decisão e orientá-los nas tarefas que eventualmente ainda possam precisar de cumprir.

Todavia, apesar do elevado grau de operacionalidade reportado e das vantagens demonstradas no âmbito do aconselhamento vocacional, este modelo, tal como aquele que é proposto por Sauermann (2005)¹², ainda não incorpora os conhecimentos que derivam da inclusão das facetas mais emotivas, intuitivas e não conscientes do processo de tomada de decisão (e.g., Krieshok, 1998; Krieshok et al., 2009; Saka, Gati & Kelly, 2008), assim como o impacto dos acontecimentos não planeados (e.g., Brighth et al., 2005; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999), cuja importância tem vindo a ser crescentemente reconhecida. Por exemplo, Krieshok (1998) e Krieshok e colaboradores (2009) alertam para os limites da racionalidade na explicação do comportamento de tomada de decisão de carreira, pondo em causa a actualidade de algumas noções há muito generalizadas na literatura vocacional, como o “true reasoning”, de Frank Parsons (1909). Phillips (1997), por seu turno, refere que aqueles que se têm dedicado ao estudo da tomada de decisão de carreira concluíram, quase unanimemente, que uma abordagem exclusivamente racional deste processo não reflecte convenientemente a realidade daqueles que decidem¹³, sobretudo numa época em que é impossível prever todos os pontos de tomada de decisão na carreira e em que a informação disponível é complexa e

¹² Segundo este autor o conhecimento actual relativo ao papel da emoção e da intuição no processo de tomada de decisão é ainda muito limitado, nomeadamente no que diz respeito à sua interacção com os processos analíticos e conscientes.

¹³ “It is clear from this review of alternative models of decision making that real-life decisions are not rational, at least in the classical sense of the term: deciders seem to use many different strategies, they are not comprehensive in their search choice, their choices are shaped by limited and changing information, they are selective in how they use information and inconsistent in what they prefer, and their choices tend not to reflect the maximizing principles of expected utility. Indeed, although classical rationality may be appealing in the abstract, it seems to be beyond human capacity and inclination” (Phillips, 1997, p. 282).

difícil de organizar. É neste contexto que autores como Mitchell e colaboradores (1999) e Brighth e colaboradores (2005) acrescentam o papel dos acontecimentos não planeados no processo de tomada de decisão, cuja influência tem sido negligenciada pelos práticos e pelos teóricos da tomada de decisão de carreira. Contrariamente aos modelos que procuram eliminar a incerteza inerente a qualquer decisão, Mitchell e colaboradores (1999) consideram os eventos não planeados como inevitáveis e até mesmo desejáveis, sendo que, neste caso, o objectivo da intervenção vocacional “is to assist clients to generate, recognize, and incorporate chance events in their career development” (p. 117).

Procurando criar alguma convergência em torno das perspectivas anteriormente apresentadas, Hartung e Blustein (2002) e Krieshok e colaboradores (2009) sugerem que se invista na criação de modelos que incluam, simultaneamente, os processos cognitivos, emocionais e intuitivos da tomada de decisão de carreira.

Em síntese, e apesar da brevidade da análise apresentada, pensamos ter tornado claro que o construto de decisão de carreira ainda carece de algum trabalho em torno da sua delimitação conceptual. Entendido inicialmente (e.g., Parsons, 1909) como um processo puramente racional que teria lugar em momentos da carreira perfeitamente estabelecidos, nas últimas décadas, a literatura vocacional tem vindo a adoptar uma definição mais processual e multidimensional da tomada de decisão de carreira. Processual, porque as novas configurações do espaço e do curso de vida obrigam a uma actualização permanente das decisões vocacionais e em circunstâncias de crescente imprevisibilidade (Osipow, 1999; Phillips, 1997, Super et al., 1996); e multidimensional, porque se considera as componentes emocionais e intuitivas conjuntamente com as facetas mais racionais do processo de tomada de decisão. Além disso, a compreensão dos processos de tomada de decisão de carreira tem vindo a ser enriquecida com os contributos das abordagens mais contextualistas ou sistémicas do

comportamento vocacional (e.g., Blustein et al., 1995; Patton & McMahon, 2006; Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002), as quais admitem a influência de um conjunto de factores externos ao indivíduo, proximais ou distais, como são por exemplo o suporte de amigos e familiares, as oportunidades de aprendizagem, as experiências de trabalho, a estrutura do sistema educativo e formativo, entre outros.

4.4.2. Influência dos factores individuais e dos factores contextuais no processo de tomada de decisão

Nesta secção do presente capítulo, apresentamos a revisão da literatura relativa à influência dos factores pessoais e contextuais no processo de tomada de decisão, procurando relacionar as principais proposições teóricas com os diversos estudos empíricos levados a cabo neste domínio.

4.4.2.1. Os factores individuais no processo de tomada de decisão

A teoria vocacional, bem como um número significativo de estudos empíricos, oferece um considerável suporte ao pressuposto de que existe uma relação significativa entre alguns atributos individuais, como a idade, o sexo e o nível de escolaridade, e o desenvolvimento vocacional. Uma das evidências oferecidas pelos estudos que se debruçaram sobre a progressão na tomada de decisão diz respeito ao efeito de variáveis como a idade e o ano de escolaridade. Efectivamente, de uma maneira global, os indivíduos apresentam-se mais decididos e comprometidos com uma determinada opção à medida que avançam na escolaridade (Earl & Bright, 2003; Krieshok, 1998; Staley, Fasko & Grubb, 1996), denotando um maior nível de ajustamento relativo à carreira (Skorikov, 2007b). Patton e Creed (2007a), num estudo com cerca de 925 alunos do oitavo ao décimo segundo ano de escolaridade, encontraram uma associação significativa, de sinal negativo, entre a idade e o nível de indecisão. No mesmo sentido,

surgem as investigações de Landry (2006) e Staley e colaboradores (1996), cujos resultados também sugerem que os alunos mais velhos e de nível de escolaridade mais avançado reportam menores níveis de indecisão. Todavia, contrariando em parte a linearidade subjacente aos resultados dos estudos anteriormente referidos, a relação que estamos a analisar parece revestir-se de uma maior complexidade. Por exemplo, Patton e Creed (2001), num estudo com estudantes do ensino secundário, demonstraram que a tomada de decisão pode ser influenciada por pressões externas, designadamente pela estrutura do sistema educativo. Estes autores verificaram que, ao contrário da tendência de decréscimo observada ao longo dos vários anos da escolaridade, os níveis de indecisão subiram no final do secundário, quando os alunos foram impelidos a tomar decisões relativas ao seu futuro profissional. Mais confusos têm sido os resultados produzidos pela investigação que tem procurado esclarecer a influência do género no estatuto da tomada de decisão. Em alguns estudos, os rapazes apresentam níveis de indecisão mais baixos do que as raparigas (e.g., Creed, Patton & Prideaux, 2007; Creed, Prideaux & Patton, 2005; Emmanuelle, 2009; Patton & Creed, 2001; 2007a; Watson, Creed & Patton, 2003), enquanto noutros acontece a situação inversa (Vondracek, Hostetler, Schulenberg & Shimizu, 1990). De referir ainda, a existência de uma terceira categoria de trabalhos de investigação, nos quais não se identificaram diferenças no estatuto da decisão vocacional em função do género (e.g., Corkin, Arbona, Coleman & Ramirez, 2008; Earl & Bright, 2003; Saka et al., 2008). Perante este conjunto de resultados, parece-nos pertinente destacar, em consonância com as observações de Watson e colaboradores (2003), que a influência do género na tomada de decisão pode estar a ser determinada, entre outros aspectos, por factores contextuais, como a igualdade de oportunidades no acesso às diferentes alternativas de formação e ao emprego.

Quanto ao rendimento escolar, esta variável é tida frequentemente como um dos mais robustos preditores das escolhas de carreira, nomeadamente, pela influência que tem na estruturação da auto-eficácia e das expectativas dos alunos (e.g., Brown, Tramayne, Hoxha, Telander, Fan & Lent, 2008; Lent et al., 1994, 1996; Trusty, Robinson, Plata & Ng, 2000). Além disso, a definição de objectivos de natureza vocacional e o esforço empreendido para a sua concretização, parece depender, em certa medida, da interpretação que os indivíduos fazem das suas competências no domínio académico. No estudo de Patton e Creed (2007a), são os alunos com melhor rendimento escolar que reportam níveis mais baixos de indecisão. Numa outra investigação, também de 2007, Creed e colaboradores encontraram também uma correlação negativa ($r = -.26$), altamente significativa, entre rendimento escolar e indecisão. Segundo estes autores, a literatura procura explicar o sentido desta relação, com o facto de os alunos com baixo rendimento escolar anteciparem um maior número de barreiras, quer internas quer externas, na concretização das diferentes alternativas ocupacionais, como são, por exemplo, os baixos níveis de confiança nas capacidades pessoais (e.g., Patton & Creed, 2007a).

No que se refere ao nível sócio-económico¹⁴, este indicador não tem tido grande centralidade na investigação levada a cabo no âmbito da Psicologia Vocacional (Brown, Fukunaga, Umemoto & Wicker, 1996), sendo excepção os trabalhos de Vondracek et al. (1986) e de Lent et al., (1994, 1996, 2002). Blustein e colaboradores (2002), recorrendo a uma abordagem de natureza qualitativa, analisaram a relação entre classe social e tomada de decisão, no âmbito do processo de transição entre escola e o mundo do trabalho. A partir da análise das entrevistas, os autores concluíram que a classe social tem um papel central no processo de tomada de decisão. Mais recentemente, no estudo de Thompson e Subich (2006), o estatuto social também surge associado com a certeza

¹⁴ Segundo Foud e Brown (2000), esclarecer o papel desta variável no desenvolvimento vocacional poderá contribuir para o incremento da eficácia da intervenção vocacional.

na tomada de decisão, embora essa relação apareça totalmente mediada pela auto-eficácia para a tomada de decisão.

Também no âmbito das características individuais, são bastantes os estudos que reportam relações significativas entre as dimensões da personalidade e o processo de tomada de decisão (Kelly & Lee, 2002). Aliás, a ideia de que a personalidade se relaciona de forma significativa com o desenvolvimento vocacional tem sido central na literatura, primeiramente nas teorias do ajustamento (e.g., Dawis, 1996, 2005; Holland, 1997) e, mais recentemente, no modelo sócio-cognitivo da carreira (e.g., Lent et al., 1994, 1996).

O *locus* de controlo, a auto-estima, a ansiedade e a dificuldade em estabelecer compromissos têm sido considerados importantes componentes da personalidade no processo de tomada de decisão. A investigação tem demonstrado que os estudantes com um locus de controlo externo, ou seja, que consideram ter pouca influência sobre os resultados das suas acções ou que os atribuem a factores externos, como a sorte ou o destino, tendem a envolver-se menos activamente nas questões relativas à carreira e a adiar as decisões neste domínio (Santos, 2001). Por seu turno, a ansiedade tem surgido associada com a incapacidade dos estudantes para tomarem decisões (Constantine & Flores, 2006; Corkin et al., 2008; Gordon, 1998; Kelly & Pulver, 2003; Landry, 2006; Santos, 2001), sendo que em alguns casos a ansiedade pode ser transitória, devendo-se apenas à falta de informação relativa ao *self* ou ao meio (ansiedade relativa ao processo de exploração), enquanto noutros casos pode estar a reflectir problemas emocionais mais generalizados, ou conflitualidade interna, os quais acabam por se tornar incapacitantes da tomada de decisão (e.g., Saka et al., 2008). No trabalho de Landry (2006), a ansiedade correlaciona positivamente com a indecisão de carreira ($r = .31$) e negativamente com a certeza com a decisão de carreira ($r = -.29$). No mesmo sentido surgem os resultados do estudo de Kelly e Lee (2002), com uma amostra de 434

estudantes universitários. Nesta investigação, a ansiedade relativa à escolha constituiu o mais robusto preditor da certeza com a decisão de carreira, o que, segundo estes autores, coloca a ansiedade entre as principais preocupações dos estudantes que se consideram indecisos. Por sua vez, o trabalho de Corkin e colaboradores (2008) explora a relação entre os quatro factores identificados na versão espanhola da escala da decisão de carreira (CDS) e a ansiedade traço. A análise da matriz das correlações permite concluir que a ansiedade está positiva e significativamente associada com os quatro factores encontrados, sendo que as correlações mais elevadas foram as observadas com o factor “falta de estrutura”, que representa a falta de competências de tomada de decisão, e com o factor “abordagem-abordagem”, o qual inclui três itens que reflectem a presença de múltiplos interesses de carreira.

Resumindo, os estudos empíricos que acabámos de referir oferecem um substancial suporte à premissa de que o processo de tomada de decisão de carreira está associado à ansiedade. Além disso, a investigação de Corkin e colaboradores (2008) corrobora a ideia de que a ansiedade não se relaciona de forma uniforme com as diferentes dimensões da indecisão de carreira, sugerindo a necessidade de uma abordagem diferencial às dificuldades na tomada de decisão.

Além deste conjunto de factores, existem outras variáveis pessoais, como as características da personalidade, que se relacionam significativamente com o processo de tomada de decisão. Efectivamente, a associação entre traços de personalidade e a tomada de decisão tem vindo a ser documentada em vários estudos empíricos, sendo que o modelo mais frequentemente encontrado na literatura é o dos cinco tipos (*Big-Five*): neuroticismo, extroversão, abertura, amabilidade e conscienciosidade (e.g., Judge, Higgins, Thoresen & Barrick, 1999; Lounsbury, Hutchens & Loveland, 2005; Tokar, Fisher & Subich, 1998). Na revisão de Tokar e colaboradores (1998), o

neuroticismo, a extroversão e a conscienciosidade emergem mais frequentemente associados ao desenvolvimento vocacional. Baseando-se numa ampla revisão, estes autores sublinham que o neuroticismo está subjacente às dificuldades na tomada de decisão, enquanto a afectividade positiva, a extroversão, a abertura à experiência e a conscienciosidade, parecem predispor os estudantes para uma maior competência neste domínio. Na mesma linha de análise, Landry (2006) estudou a relação entre os *Big-Five* e a tomada de decisão, numa amostra de 325 estudantes universitários. Neste trabalho, a indecisão surge negativa e significativamente associada com a Abertura à experiência ($r=-.15$), a Conscienciosidade ($r=-.30$), a Amabilidade ($r=-.32$) e com a Extroversão ($r=-.16$). Segundo a autora, estes resultados sugerem que os comportamentos pró-sociais (ex. abertura à experiência, relacionamento com os outros e autodisciplina) estão indubitavelmente associados a processos de tomada de decisão bem sucedidos. Lounsbury e colaboradores (2005), por sua vez, encontraram relações análogas numa amostra de estudantes do ensino secundário, sendo de destacar as diferenças obtidas em função do ano de escolaridade. Assim, enquanto no 7º ano apenas as dimensões Estabilidade emocional e Extroversão não correlacionam com a decisividade, já no 10º ano a única correlação estatisticamente significativa ocorre com a Conscienciosidade. Quando compararam dois grupos de estudantes, um com elevados níveis de indecisão e o outro com baixos níveis de indecisão, Newman, Gray e Fuqua (1999) apuraram que os mesmos se diferenciavam em várias dimensões da personalidade. De acordo com os resultados das análises de variância, os baixos níveis de indecisão encontram-se nos indivíduos mais ambiciosos, curiosos e empreendedores, com maior nível de responsabilidade, facilidade na interacção social e com maior curiosidade relativamente a tudo o que os rodeia. De referir ainda que, nos trabalhos de Multon, Heppner e Lapan (1995), a afectividade negativa surge associada à indecisão. Mais recentemente, são vários os estudos que associam a indecisão a diversas dificuldades no desenvolvimento

e estruturação da personalidade, designadamente, com o evitamento social (Kelly e Pulver, 2003), o pessimismo (Creed, Patton & Bartrum, 2004) a depressão (Saunders, Peterson, Sampson & Reardon, 2000), a baixa auto-estima (Emmanuelle, 2009; Santos, 2001; Staley et al., 1996) e o medo do sucesso (Staley et al., 1996).

Quando nos dirigimos mais especificamente para o campo do desenvolvimento vocacional, encontrámos um conjunto de variáveis cuja relevância na compreensão do processo de tomada de decisão tem vindo a ser demonstrada, sendo de destacar a auto-eficácia para a tomada de decisão, as atitudes e as competências de exploração vocacional, a maturidade vocacional, os interesses e a identidade vocacional. Globalmente, os indivíduos confiantes nas suas competências, portadores de atitudes de pesquisa e de planeamento, com um claro sentido dos seus interesses e objectivos, e capazes de pesquisar e reflectir acerca das oportunidades oferecidas pelo mundo ocupacional, progredem mais facilmente no processo de tomada de decisão.

No que se refere à auto-eficácia, Taylor e Betz (1983) apresentam um dos primeiros estudos em que se procurou esclarecer o papel desta variável sócio-cognitiva no processo de tomada de decisão. Os resultados das análises bivariadas indicam que todas as dimensões da auto-eficácia correlacionam negativamente com a medida da indecisão, sendo de assinalar que a correlação mais elevada é a que se observa com a sub-escala selecção de objectivos ($r = -.48$). De igual modo, nos resultados do estudo de Patton e Creed (2007a), a auto-eficácia aparece negativamente associada à indecisão ($r = -.48$), o que indicia, mais uma vez, que os estudantes menos decididos são também aqueles que manifestam menos confiança nas suas competências para tomar decisões. Por sua vez, Betz e Voyten (1997), recorrendo a análises de regressão, determinaram que a auto-eficácia prediz a variância da indecisão em cerca de 19%, para as mulheres, e de 28 %, para os homens. Já no estudo de Creed e colaboradores (2004), apenas se

encontraram efeitos significativos, directos ou indirectos, entre a auto-eficácia e a indecisão de carreira, nos participantes do sexo masculino. Creed e colaboradores (2005, 2007) descrevem os resultados de um estudo longitudinal, com duas medidas (T1 e T2), no qual verificaram que, em ambos os momentos, são os alunos menos indecisos que apresentam níveis mais elevados de auto-eficácia para a tomada de decisão.

Do nosso ponto de vista, os resultados deste conjunto de estudos relativos à auto-eficácia acentuam de forma bastante conclusiva a influência desta variável auto-referente no desenvolvimento vocacional, particularmente ao nível do processo de tomada de decisão.

Como tivemos oportunidade de esclarecer anteriormente, um outro construto que importa analisar na sua relação com a tomada de decisão é a exploração vocacional (e.g., Blustein et al., 1995; Blustein & Flum, 2000; Jordaan, 1963; Savickas, 2005; Skorikov, 2007a; Taveira, 1997, 2001; Taveira & Moreno, 2003). De um modo geral, considera-se que os indivíduos com um melhor conhecimento acerca de si próprios e do mundo do trabalho estarão em melhores condições de progredir no processo de tomada de decisão. Blustein e colaboradores (1994) levaram a cabo um estudo, com uma amostra de 134 estudantes universitários, que tinha como objectivo, entre outros, analisar a relação entre o progresso na tomada de decisão e a actividade exploratória. Segundo estes autores, os resultados oferecem algum suporte à premissa de que a progressão no processo de tomada de decisão está associada à exploração vocacional, designadamente àquela que se organiza de forma intencional e sistemática. No contexto nacional, os trabalhos de Taveira (1997), Faria e Taveira (2006) e Faria, Araújo, Taveira e Pinto (2008), revelam que o processo de tomada de decisão está associado à exploração vocacional. Na investigação de Taveira (1997), o estudo dos perfis vocacionais revelou que os alunos com os mais baixos índices de indecisão são aqueles

que apresentam um estilo mais confiante de exploração vocacional, o qual se traduz em crenças favoráveis, baixa ansiedade e níveis mais elevados de exploração. Por seu turno, nos trabalhos de Faria e Taveira (2006) e Faria e colaboradores (2008), os quais se ocuparam do estudo da eficácia da intervenção vocacional, o incremento da actividade exploratória é acompanhado por uma diminuição dos níveis de indecisão. No mesmo sentido surgem os resultados da investigação de Sparta (2003). Esta autora procurou analisar especificamente a relação entre exploração e indecisão vocacional, numa amostra de 659 estudantes brasileiros. As análises de regressão múltipla revelaram que as oito dimensões da exploração vocacional, consideradas no modelo, conseguiam explicar 64% da variância da indecisão. Neste contexto, refira-se ainda que a falta de informação relativa ao *self* e ao mundo ocupacional também surge significativamente associada com a indecisão vocacional (Kelly & Lee, 2002; Patton & Creed, 2007a). No mesmo sentido surgem os dados das investigações que relacionam medidas da maturidade vocacional com o processo de tomada de decisão (e.g., Blustein, 1988; Creed et al., 2007). Em dois estudos longitudinais com alunos finalistas do ensino secundário, Germeijs e Verschueren (2006a) e Germeijs, Verschueren e Soenens (2006) observaram que, no início do ano lectivo, o processo de tomada de decisão correlacionava significativa e positivamente com as tarefas de exploração vocacional (exploração do *self*, exploração do meio e exploração em profundidade). No entanto, o progresso na tomada de decisão a que se assistiu ao longo do ano lectivo não se relacionou de forma idêntica com as diferentes tarefas de exploração. Algumas delas parecem ser particularmente importantes nas fases iniciais da tomada de decisão, enquanto outras ganham maior relevância na última parte deste processo. Além disso, no decurso do período em análise, observa-se uma maior progressão no estatuto da decisão nos alunos que inicialmente reportavam níveis mais baixos de exploração vocacional.

Em suma, parece-nos seguro afirmar que este conjunto de estudos oferece um sólido suporte às proposições que relacionam a exploração com a tomada de decisão de carreira, designadamente no âmbito das transições que têm lugar entre o fim da escolaridade e o acesso ao mundo do trabalho ou ao prosseguimento dos estudos.

Ainda no âmbito da influência dos factores individuais no processo de tomada de decisão, a literatura tem vindo a destacar o papel dos estilos de tomada de decisão, sugerindo diversas classificações para os diferentes tipos de decisores (Gati & Tal, 2008). No entanto, antes de avançarmos na análise das diferentes propostas de classificação reportadas na literatura, importa esclarecer o que se entende por estilo de tomada de decisão, o qual, segundo Harren (1979), pode ser definido como o padrão individual de interpretar e responder às tarefas de tomada de decisão. No modelo proposto por este autor, um dos mais frequentemente citados na literatura (Gati & Tal, 2008), existem três estilos de tomada de decisão: o racional, o dependente (alguém que decide de acordo com as opiniões ou as expectativas dos outros) e o intuitivo. Por sua vez, Scott e Bruce (1995), no âmbito de um processo de construção de uma medida conceptualmente consistente de estilos de tomada de decisão (General Decision-Making Scale – GDMS), acabaram por identificar cinco escalas, correspondentes aos estilos: racional, evitante, intuitivo, dependente e espontâneo. No âmbito do processo de validação desta escala ao contexto italiano, Baiocco, Laghi e D’Alessio (2009) encontraram também as cinco dimensões originais da escala, depois de um conjunto de procedimentos de análise factorial exploratória e confirmatória. De referir ainda, que não foram encontradas diferenças significativas em função do género e que são os adolescentes mais velhos que apresentam um estilo de tomada de decisão mais racional. Perante este conjunto de evidências, o interesse do estudo relativo aos estilos de tomada de decisão no âmbito do desenvolvimento vocacional, reside, do nosso ponto de vista,

em saber se algum deles é mais adaptativo e em que circunstâncias isso acontece. Pois como sabemos, de acordo com a literatura vocacional, uma boa decisão envolve “a comprehensive and objective process of weighting, evaluating, and eliminating alternativas to arrive at an optimal choice” (Phillips, 1994, p. 156).

Procurando contribuir para o estudo dos estilos de tomada de decisão, Niles, Erford, Hunt e Watts (1997), com recurso à técnica de análise de *clusters*, encontraram evidências de que um estilo mais sistemático de tomada de decisão conduz a um comportamento vocacional mais adaptativo. Mais recentemente, Sauermann (2005) desenvolve um modelo dos processos cognitivos e motivacionais envolvidos na tomada de decisão, no qual os indivíduos podem ser caracterizados em função dos seus objectivos de escolha: maximizar a precisão da escolha, minimizar o esforço cognitivo, minimizar as emoções negativas e maximizar a justificabilidade da decisão. Num esforço de sistematização das evidências encontradas na literatura, Baiocco e colaboradores (2009) consideram que os diversos estilos de tomada de decisão podem ser classificados em apenas duas categorias: os adaptativos e os não adaptativos.

Tomando o conjunto dos estudos que evidenciam a diversidade dos estilos de tomada de decisão, parece-nos inevitável realçar a relevância deste construto na compreensão do impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (e.g., Niles et al., 1997). Além deste aspecto, importa frisar que o estilo de tomada de decisão interage com outras variáveis pessoais, como a auto-eficácia ou o *locus* de controlo, com a especificidade da própria tarefa e com o contexto particular em que a decisão tem lugar (Mau, 1995). São precisamente as dimensões contextuais do processo de tomada de decisão que iremos analisar no próximo ponto do presente capítulo.

4.4.2.2. Os factores contextuais no processo de tomada de decisão

No âmbito da literatura vocacional, sobretudo nos desenvolvimentos ocorridos nas duas últimas décadas, é amplamente reconhecido que as variáveis contextuais podem influenciar a tomada de decisão de carreira (Fouad, 2007; Gati & Tal, 2008; Patton & McIlveen, 2009), embora se considere insuficiente o esforço despendido no esclarecimento do seu papel neste processo (Swanson & Gore, 2000). Além disso, o modo como o contexto tem sido considerado na investigação ainda continua a apresentar, segundo Bright e colaboradores (2005), algumas limitações, uma vez que não se tem feito mais do que identificar um conjunto de taxonomias que organizam a diversidade dos factores contextuais, deixando de fora o modo como estes factores efectivamente influenciam a tomada de decisão. Por essa razão, Duffy e Dick (2009) sugerem que, em vez de conceptualizarmos as influências externas como meras barreiras ou suportes, passemos a considerá-las na qualidade de variáveis moderadoras, capazes de afectar o modo como os factores internos se relacionam com a tomada de decisão. Estes mesmos autores referem ainda que, quando comparada com a investigação que se ocupa do estudo da influência dos factores relativos ao indivíduo, como os interesses, as aptidões, os valores, a personalidade, a auto-eficácia, os objectivos, a motivação, a identidade, entre outros, o estudo do papel dos factores contextuais na tomada de decisão revela ainda algum subdesenvolvimento. Todavia, e apesar das dificuldades assinaladas, autores como Patton e McIlveen (2009) defendem que a investigação e a prática vocacional podem vir a tornar-se mais profícuas se considerarmos a influência dos factores relativos ao contexto no desenvolvimento vocacional.

Passemos então a analisar a influência dos factores de natureza contextual na tomada de decisão, optando por referir apenas os factores mais proximais, como a influência da família, dos pares e dos contextos de aprendizagem, pese embora a

influência que admitimos existir em factores mais distais, como as oportunidades de emprego, o desenvolvimento económico e as particularidades culturais (e.g., Blustein, 2006; Fouad & Byars-Winston, 2005; Patton & McMahon, 2006; Patton & McIlveen, 2009; Van Vianen et al., 2009; Vondracek & Porfeli, 2008; Watson et al., 2003).

Bright e colaboradores (2005) oferecem-nos uma abordagem quantitativa no estudo das influências contextuais no processo de tomada de decisão, com uma amostra de 651 estudantes universitários. Globalmente, os resultados desta investigação suportam a ideia de que o contexto tem influência na tomada de decisão, sendo de assinalar a diversidade de factores contextuais tidos pelos participantes como influentes nas suas decisões de carreira. As categorias de influências mais frequentemente referidas são a mãe, o pai e a informação disponibilizada pela universidade. Imediatamente a seguir, surgem os professores, os colegas, o material impresso, a *Internet* e o conselheiro vocacional. Ainda que delimitado às decisões de carreira dos estudantes universitários, este estudo confere suporte empírico à ideia de que o contexto mais próximo é constituído por vários factores, cuja influência depende, em parte, das características individuais de cada aluno. No entanto, embora seja forçoso reconhecer que este estudo, tal como muitos outros neste campo de interesse, reforça a ideia das múltiplas influências do contexto, o mesmo não consegue esclarecer cabalmente de que forma este conjunto de factores efectivamente influencia o modo como os indivíduos tomam decisões.

Harren (1979), num texto que constitui uma referência no âmbito dos modelos da tomada de decisão de carreira, inclui quatro condições de natureza situacional que afectam o processo de tomada de decisão: as avaliações interpessoais, os estados psicológicos, as condições da tarefa, e as condições contextuais. A primeira condição, a avaliação interpessoal, diz respeito ao efeito, positivo ou negativo, que as reacções ou o *feedback* dos outros têm no processo de tomada de decisão. Quanto à segunda condição,

os estados psicológicos, refere-se ao nível de ansiedade experimentado pelo decisor, em resultado das outras condições e das suas características pessoais. A escolha de um curso, de uma área de trabalho ou de uma determinada opção curricular, são situações que tipificam as condições relativas à tarefa. No que concerne ao contexto, esta dimensão contempla as relações interpessoais do decisor e o papel dos outros significativos nas tarefas de tomada de decisão, sendo que a mesma pode ser especificada em três facetas: mutualidade, suporte e probabilidade. A mutualidade refere-se ao grau em que as decisões afectam os outros significativos ou em que medida implica uma decisão conjunta. O suporte, por seu turno, inclui o apoio emocional e financeiro proporcionado ao decisor, no sentido de este poder efectivar a decisão. Por último, temos a dimensão que representa a probabilidade de a decisão vir a ser implementada. No essencial, o modelo proposto por Harren (1979) sublinha a multidimensionalidade das dimensões contextuais da tomada de decisão de carreira, conferindo particular destaque ao papel das relações interpessoais de suporte e de apoio emocional. Aliás, como pensamos já ter explicitado no ponto relativo à exploração vocacional, o papel das relações interpessoais no desenvolvimento vocacional tem vindo a ser demonstrado em vários textos da literatura vocacional (e.g., Blustein, 2001; Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1994, 2004; Flum, 2001; Lent, Brown et al., 2002; Schultheiss, 2003; 2007), ainda que seja praticamente ausente uma clara referência às suas implicações no processo de tomada de decisão. Procurando colmatar esta insuficiência, Phillips, Christopher-Sisk e Gravino (2001), levaram a cabo uma investigação de natureza qualitativa, na qual tiveram como principal objectivo estudar o papel das relações interpessoais no processo de tomada de decisão. Numa primeira análise, podemos concluir que cem por cento dos participantes do estudo referem a influência dos outros (pais, professores, amigos, família mais alargada) nas suas mais recentes decisões, denotando a dimensão comunitária deste processo. Contudo, convém

esclarecer que, à luz dos resultados encontrados, o papel dos outros no processo de tomada de decisão é muito complexo, podendo ser organizado em três grandes categorias: a) acções dos outros, b) recurso aos outros e c) afastamento dos outros.

Par dar conta da supramencionado complexidade, refira-se, a título de exemplo, que na primeira categoria foram identificadas sete dimensões, as quais são conceptualizados como se constituindo num contínuo relativo ao nível de envolvimento dos outros no processo de tomada de decisão do indivíduo. Este envolvimento pode ir do suporte não activo até à orientação forçada, passando pela mera prestação de informação. Porém, o decisor não se limita a receber a influência dos outros, interessa perceber em que medida recorre aos outros para progredir no processo de tomada de decisão. Neste âmbito, os autores identificaram nove categorias, que reflectem o grau de autonomia do decisor. Nalguns casos a decisão depende substancialmente da opinião dos outros, enquanto noutros, muito pelo contrário, o recurso a terceiros serve apenas para obter informação adicional. Para Phillips e colaboradores (2001), os resultados deste estudo inserem-se perfeitamente na linha das abordagens relacionais do comportamento vocacional, as quais, como já referimos noutra parte desta tese, postulam que relações seguras, que proporcionem direcção e autonomia, podem ter um impacto positivo no processo de tomada de decisão (e.g., Blustein et al., 1995), sobretudo em situações de transição (Larose & Boivin, 1998), desde que adequadas à idade, aos objectivos, ao nível de desenvolvimento, ao estilo e às competências do decisor, bem como à natureza e urgência da tarefa a que se refere a decisão de carreira. De facto, no que se refere às relações com os pais, professores e colegas, alguns dos estudos empíricos por nós analisados demonstram que a vinculação às figuras parentais e o suporte social podem ter um efeito positivo no processo de tomada de decisão dos adolescentes. Constantine, Wallace e Kindaichi (2005), numa investigação em que participaram cento e cinquenta e um estudantes afro-americanos do ensino secundário,

verificaram que o suporte parental prediz a certeza relativa às opções de carreira. Por sua vez, Dietrich e Kracke (2009) analisaram três comportamentos parentais específicos (suporte, interferência e falta de envolvimento) na sua relação com as dificuldades de tomada de decisão dos adolescentes (n=359). Os resultados deste estudo indicam que a interferência e a falta de envolvimento dos pais estão associadas às dificuldades na tomada de decisão dos adolescentes. Também num estudo muito recente, Howard, Ferrati, Nota, Solberg e Soresi (2009) investigaram o efeito das relações de suporte (família, professores e colegas) na decisividade de carreira, numa amostra de 588 estudantes italianos (322 do Norte e 266 do sul do país), cuja média de idades se situava nos doze anos. Os resultados sugerem um efeito directo do suporte familiar no nível de decisividade do grupo de rapazes do sul ($r=.20$) e do grupo das raparigas do norte ($r=.21$). Emmanuelle (2009) estudou especificamente a relação entre vinculação aos pais e indecisão de carreira, numa amostra de 241 adolescentes do ensino secundário. Os resultados revelam que são os adolescentes com um maior nível de vinculação aos pais que têm maior facilidade no processo de tomada de decisão.

De acordo com a teoria da auto-determinação (e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), para além do suporte e do apoio recebido no seu espaço relacional, os indivíduos precisam de se sentir competentes e autónomos na realização das tarefas inerentes ao processo de tomada de decisão. Recorrendo a este quadro teórico da motivação humana, Guay, Senécal, Gauthier e Fernet (2003) realizaram um estudo com uma amostra de estudantes universitários (n=834), no qual procuram testar um modelo que postula que a natureza das relações tidas com os pares e com os pais prediz a auto-eficácia e a autonomia na tomada de decisão e estas, por sua vez, os níveis de indecisão de carreira. Tal como esperado, os resultados indicam que o suporte e a autonomia oferecidos pelos pais correlacionam positivamente com a auto-eficácia e com a autonomia na tomada de decisão. No mesmo sentido surgem os resultados observados

com o suporte e a autonomia conferidos pelos amigos. No que se refere ao controlo, não se encontraram associações significativas com o controlo parental, sendo que no caso dos pares, esta variável correlaciona negativamente com a auto-eficácia e com a autonomia na tomada de decisão. Mais recentemente, Guay, Ratelle, Senécal, Larose e Deschênes (2006), na continuidade do estudo apresentado anteriormente, dão conta dos resultados recolhidos ao longo de três anos lectivos. As análises correlacionais revelam que, em qualquer um dos momentos da recolha de dados (T1, T2 e T3), o suporte e a autonomia, quer dos pais quer dos pares, estão negativa e significativamente associados com a indecisão; enquanto o controlo dos pais e dos pares apresenta uma relação inversa com esta variável. Importa ainda assinalar, que a autonomia experimentada em T1 se revelou um factor importante na explicação da trajectória dos alunos que inicialmente tipificavam um perfil de indecisão crónica. Entre nós, Paixão, Silva, Leitão e Miguel (1998), num estudo com estudantes do 12º ano de escolaridade, concluíram que a vertente situacional do controlo da acção, avaliada em duas vertentes (orientação estado *versus* orientação acção), exerce uma forte influência nas variáveis consideradas no processo de tomada de decisão. Os resultados deste estudo vêm reforçar a ideia de que instruções claras e precisas, que orientem claramente os sujeitos para a acção, são facilitadoras da progressão no processo de tomada de decisão.

Em suma, os resultados deste conjunto de estudos empíricos reforçam a importância dos factores contextuais no processo de tomada de decisão, nomeadamente, no que se refere ao papel crítico do suporte, da autonomia e da competência. Tal como no comportamento de exploração, também a tomada de decisão é acompanhada, muito frequentemente, de sentimentos de insegurança, de ansiedade e de receios, que podem ser ultrapassados com o apoio das figuras significativas, num espaço relacional seguro, estruturado e que promova a autonomia, a iniciativa e o sentimento de competência do

decisor. Além disso, quando nos referimos ao envolvimento dos outros no processo de decisão, necessitamos de considerar pelo menos dois níveis de análise: o grau de envolvimento e o tipo de envolvimento, sendo que da combinação destes dois aspectos pode resultar uma multiplicidade de modalidades de interação entre quem decide e quem o acompanha na decisão. Interessa, ainda, referir que a investigação percorrida dá conta da importância de se conceptualizar o contexto nas suas múltiplas facetas, as quais, como vimos, influenciam e são influenciadas pelo decisor, no âmbito da especificidade de cada tarefa de decisão. Por conseguinte, para se estudar a influência do contexto no processo de tomada de decisão, devem ser adoptados modelos muito alinhados com a proposta de Patton e McMahon (2006), a qual, a exemplo da teoria relacional da personalidade e da motivação (e.g., Abreu, 1985; 1996), supera a dicotomia indivíduo *versus* contexto, concebendo o indivíduo como uma entidade em contexto.

4.4.4. Qualidade da experiência de trabalho e a tomada de decisão de carreira

Como vimos no ponto anterior, a literatura vocacional tem vindo a demonstrar a importância das dimensões contextuais no processo de tomada de decisão, ultrapassando as abordagens mais individualistas, as quais se centravam exclusivamente nas competências e nas características do decisor, a favor de concepções mais interaccionistas, que postulam que toda a decisão ocorre num contexto particular e é determinada pela interação de uma multiplicidade de factores. Neste sentido, quando procuramos abordar a influência das experiências de trabalho na tomada de decisão, estamos, num primeiro momento, a admitir a relevância das dimensões relacional, contextual, social e até política deste processo. A este propósito, Phillips e colaboradores (2001) e Bright e colaboradores (2005) advertem que as decisões não se

tomam no vazio e que, por essa razão, não considerar as dimensões contextuais na tomada de decisão é limitar muito a nossa compreensão relativamente a este processo.

Atendendo ao exposto, iremos então analisar de que forma uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho pode ter impacto no processo de tomada de decisão dos alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário. Antes porém, queremos deixar claro que, do nosso ponto de vista, muitos dos aspectos já analisados no ponto relativo à exploração vocacional também se aplicam no âmbito do processo de tomada de decisão. Desta forma, no decurso do presente tópico, iremos focalizar-nos apenas naquilo que a revisão da literatura da tomada de decisão acrescentou ao que já havíamos analisado em pontos anteriores dos capítulos teóricos desta tese.

No essencial, o impacto da qualidade da experiência de trabalho no processo de tomada de decisão dos alunos dos cursos secundários profissionalizantes vai depender da compatibilidade que estes vão experienciar entre as suas qualidades individuais (interesses, competências, expectativas) e as facetas da actividade profissional em que se estão a preparar¹⁵. Contudo, a inserção no contexto real de trabalho não tem uma tradução directa e imediata no processo decisório dos alunos, sendo que uma das razões para que tal aconteça é a natureza da informação relativa a este novo contexto de aprendizagem, a qual, contrariamente ao que sucede na escola, se apresenta de modo pouco estruturado, por vezes quase caótico e, nesse sentido, difícil de aceder, aprofundar e integrar no processo decisório¹⁶. Assim, a juntar às exigências técnicas e relacionais contidas na realização de uma experiência em contexto real de trabalho,

¹⁵ No âmbito da literatura vocacional, as perspectivas do ajustamento (person-environment fit) postulam que a congruência/correspondência entre os interesses do indivíduo e as características do curso/profissão que escolheu resulta em níveis de maior satisfação, bem-estar, estabilidade e desempenho (e.g., Dawis, 1996, 2002, 2005; Dawis & Lofquist, 1984; Holland, 1997).

¹⁶ De acordo com Gati e Asher (2001a), “unstructured information refers to *soft* data that can not be mapped into well-defined levels (e.g., verbal descriptions of occupations, video clips of the tasks carried out during routine work, face-to-face encounters with incumbents in an occupation). Such information may be prone to bias and highly dependent on the perceptions of the information providers and the judgments of the database editors and developers (i.e., what to include and how to transform the information collected into the texts included in the database)” (p. 16-17).

temos ainda de considerar as dificuldades inerentes à identificação e organização da informação relativa ao novo contexto de aprendizagem, o que, por si só, constitui uma tarefa algo complexa, capaz de exigir um novo conjunto de competências, nem sempre consolidadas no repertório experiencial dos adolescentes (Julien, 1997, 1999; Saka & Gati, 2007). Efectivamente, na adolescência, a prontidão para a tomada de decisão parece depender, substancialmente, da capacidade de processamento da informação vocacional (e.g., Amir, Gati & Kleiman, 2008; Gati & Saka, 2001; Saka et al., 2008; Savickas, 2005). Daí que, no âmbito da experiência de trabalho, o processo de clarificação e actualização das preferências possa ficar comprometido quando surgem dificuldades na identificação, recolha e organização da informação relativa a este novo contexto de aprendizagem. Por conseguinte, é essencial que os alunos sejam capazes de retirar da experiência de trabalho as evidências necessárias à progressão na tomada de decisão, relacionando-as com os seus interesses, valores e competências, no âmbito de um exercício de reflexão mais introspectivo, indispensável à clarificação e reestruturação do *self* (e.g., Savickas, 2005; Van Esbroeck, Tibos & Zaman, 2005).

Nesta ordem de ideias, Bright e colaboradores (2005) lembram que os conselheiros devem ser capazes de situar as decisões vocacionais no contexto em que as mesmas foram tomadas, cabendo aos clientes, por seu turno, aprender a identificar as influências contextuais nas suas decisões, de modo a serem capazes de capitalizar as experiências que vão tendo ao longo da vida e a contar com essas mesmas influências na tomada de melhores decisões.

A adopção desta linha conceptual remete-nos, mais uma vez, para a importância da qualidade do contexto de trabalho (diversidade de tarefas, suporte e supervisão, autonomia, etc) no desenvolvimento das competências de tomada de decisão, tão necessárias numa fase que corresponde ao início da actividade profissional de parte significativa dos alunos (e.g., Van Vianen et al., 2009). Além disso, tendo em conta a

natureza processual da tomada de decisão de carreira, os alunos vão ter de percorrer as diferentes dimensões temporais (passado, presente e futuro), estabelecendo ligações, ou construindo sentidos (e.g., Savickas, 1995), entre as aprendizagens anteriores e aquelas que vão tendo em contexto real de trabalho para, dessa forma, poderem perspectivar novos itinerários da acção vocacional.

No domínio da investigação empírica, são poucos os estudos que procuraram medir o impacto das experiências de trabalho no processo de tomada de decisão (Earl & Brighth, 2003), apesar de se tratar de uma relação amplamente suportada pelos diferentes modelos teóricos da literatura vocacional, como pensamos ter demonstrado no terceiro capítulo do presente trabalho. No entanto, para além da expectativa teórica, importa oferecer um apoio empírico mais conclusivo à premissa de que as abordagens mais experienciais ao mundo do trabalho influenciam efectivamente o processo de tomada de decisão, uma vez que os resultados dos estudos levados a cabo neste domínio se apresentam ainda algo inconclusivos (Carless & Prodan, 2003; Skorikov & Vondracek, 1997). Creed e Patton (2003a), num estudo longitudinal que envolveu cerca de 367 estudantes do ensino secundário, não encontraram qualquer relação entre a experiência de trabalho e o estatuto da decisão. Contrariamente, os mesmos autores, também em 2003, com uma amostra mais alargada de estudantes do secundário (N= 1279), concluíram que as experiências de trabalho ofereciam vantagens no progresso da tomada de decisão, embora tal vantagem apenas tenha sido observada nas raparigas que estavam nos últimos anos do ciclo de formação. Mais recentemente, também num estudo longitudinal que avaliou uma amostra de estudantes quando se encontravam no 8º ano (T1) e depois no 10º ano de escolaridade (T2), Creed e colaboradores (2007) não encontraram qualquer relação entre as experiências de trabalho e a indecisão vocacional. No mesmo sentido surgem os resultados da investigação de Skorikov e Vondracek

(1997), uma vez que estes autores não encontraram diferenças significativas na indecisão de carreira quando compararam grupos de estudantes com e sem experiência de trabalho em *part-time*. Em síntese, parece-nos importante referir que, neste âmbito, os resultados dos estudos empíricos que compararam estudantes com e sem experiências de trabalho permanecem algo inconclusivos.

Recorrendo a um desenho *quasi-experimental*, Carless e Prodan (2003) avaliaram o impacto da experiência de estágio na clareza da preferência vocacional, numa amostra de estudantes de pós-graduação em Psicologia. A comparação dos dois grupos revelou que aqueles que participaram no estágio reportam valores médios mais elevados no que se refere à certeza com a escolha vocacional, sendo a diferença estatisticamente significativa. Numa abordagem metodológica diferente, Borges (2007) procurou estudar o efeito da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional de uma amostra de estudantes de medicina, tendo como objectivo específico verificar se uma experiência de prática clínica ajudaria os estudantes na escolha da sua área de especialidade. Os resultados do test *t* na Escala de Indecisão relativa à especialidade revelaram que o nível de indecisão subiu do primeiro para o segundo momento. Ou seja, após a prática clínica, os estudantes manifestaram menos conforto relativamente ao modo de implementar a sua opção e maior indecisão no que se refere à escolha do domínio de especialidade. Para explicar os resultados encontrados, o autor do estudo considera que o primeiro contacto sistemático com a prática clínica pode ter desafiado a estrutura do auto-conceito vocacional, conduzindo a um acréscimo da incerteza quanto aos planos e decisões futuras. Earl e Bright (2003), por seu turno, estudaram a intensidade do trabalho (número de horas de trabalho) e os padrões de trabalho (a tempo inteiro, *part-time* e ocasional) no estatuto da decisão de carreira. A análise das correlações entre as variáveis estudadas revela existir uma relação positiva entre o número de horas de trabalho e a certeza com a decisão vocacional, observando-se uma

relação em sentido inverso, mas também significativa, com a medida de indecisão de carreira. Quanto ao padrão de trabalho, encontraram-se diferenças significativas na indecisão entre o grupo de estudantes sem qualquer experiência de trabalho e os estudantes com trabalho a tempo inteiro, sendo o resultado favorável aos primeiros. Segundo os autores do estudo, os resultados suportam a ideia de que a experiência de trabalho tem impacto na tomada de decisão de carreira, embora, ao contrário da sua expectativa inicial, as principais diferenças apenas ocorreram quando se comparou estudantes com trabalho a tempo inteiro com estudantes sem qualquer experiência de trabalho, uma vez que o grupo dos estudantes com trabalho em *part-time* não se diferenciou dos restantes.

Por último, importa referir aqueles estudos que relacionam as facetas qualitativas das experiências de trabalho com a tomada de decisão de carreira. Nesta categoria, o trabalho de Brooks e colaboradores (1995) surge como uma referência obrigatória. Estes autores começaram por comparar os resultados médios dos participantes (estudantes universitários) nas medidas vocacionais, em cada uma das quatro condições em que organizaram os participantes do estudo: estágio e trabalho, estágio, trabalho, e sem experiência. As análises de variância não revelaram diferenças significativas nas medidas relativas à decisão de carreira. Posteriormente, foram calculadas equações de regressão para determinar se a variância nas medidas da decisão podia ser explicada pelas qualidades da experiência de trabalho (variedade, relação com os outros, identidade de tarefa, autonomia, feedback e amizade). Os resultados demonstraram que nenhum das qualidades se revelou preditora da decisão de carreira. No entanto, segundo os autores do estudo, a falta de evidência empírica na relação em análise pode ficar a dever-se, no essencial, ao desenho do estudo, uma vez que não se controlou o estatuto da decisão dos estudantes no momento que antecedeu a experiência de trabalho.

4.4.5. Síntese

Ao longo deste ponto procurámos analisar o impacto das experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho nos processos de tomada de decisão. Primeiramente, percorremos a evolução conceptual do construto tomada de decisão, demonstrando a sua natureza processual, relacional e multidimensional. Num segundo momento, a revisão da literatura proporcionou um conjunto de evidências que denotam a influência dos factores individuais e contextuais no processo de tomada de decisão. São os indivíduos mais confiantes, com um claro sentido dos seus interesses e competências, com maior facilidade na interacção social e orientados para a pesquisa de informação adequada às diferentes tarefas vocacionais, aqueles que progridem mais facilmente no processo de tomada de decisão. O contexto, por seu turno, deve oferecer suporte e autonomia, ao mesmo tempo que orienta os indivíduos no desenvolvimento de competências neste domínio. Quando nos orientámos para os estudos empíricos que se debruçam especificamente sobre a relação entre as experiências de trabalho e a tomada de decisão, concluimos que estes não abundam e que os seus resultados não são suficientemente conclusivos. Por conseguinte, parece-nos importante um investimento continuado em estudos que pretendam esclarecer de que forma o contexto de trabalho e a sua qualidade interagem com as características individuais, dando lugar à progressão na tomada de decisão.

4.5. O impacto da experiência de trabalho no compromisso de carreira

No decurso da frequência de um curso do ensino secundário (entre os 15 e os 18 anos), os alunos precisam não apenas de se deter na exploração do *self* e do mundo do trabalho, mas também de estabelecer um certo compromisso com as suas escolhas vocacionais (Germeijs & Verschueren, 2007b; Skorikov & Vondracek, 2007; Super et al., 1996), demonstrando uma clara noção dos objectivos vocacionais e um forte

envolvimento na concretização dos mesmos. Aliás, os resultados da investigação de natureza longitudinal têm vindo a revelar que o planeamento e o compromisso com uma determinada opção de carreira favorecem claramente a qualidade dos processos de transição da escola para o mundo do trabalho (e.g., Skorikov, 2007b). É neste contexto que nos parece relevante sublinhar a importância de que se reveste a realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, uma vez que a avaliação que o aluno faz da mesma pode ter um impacto significativo no compromisso que este já estabelecera com uma determinada alternativa de carreira.

O compromisso de carreira é um construto central na maior parte das teorias do desenvolvimento vocacional (Silva, 1995) e nos principais modelos da tomada de decisão (e.g., Gati & Asher, 2001a, 2001b; Germeijs & Verschueren, 2006b; Van Esbroeck et al., 2005), correspondendo, de uma forma geral, à fase que se situa para além da formulação da escolha e que diz respeito aos processos envolvidos na sua planificação e implementação. De acordo com as perspectivas desenvolvimentistas, o compromisso com determinadas escolhas de carreira é considerado uma das principais tarefas de desenvolvimento vocacional, principalmente para os alunos que, encontrando-se nos anos terminais do ensino secundário (e.g., Harren, 1979¹⁷; Super, 1957, Super e colaboradores, 1996), ou seja no estágio da exploração, procuram concretizar os seus projectos de carreira através da conclusão dos seus estudos. A teoria sócio-cognitiva (Lent et al., 1994, 1996, 2002), por seu turno, considera que o compromisso de carreira tem um grande relevo no desenvolvimento vocacional porque,

¹⁷ Harren (1979) insere o compromisso num modelo de tomada de decisão que integra uma sequência de quatro fases ou estádios: preocupação, planeamento, compromisso e implementação. No que se refere ao compromisso o autor define-o do seguinte modo: “commitment is first a private, subjective conviction, and then a trying-out-on others process for feedback, with gradual progression from reversibility to irreversibility. That is, as one announces one’s intention, first to intimate others in one’s work group, and as the evaluative feedback is positive, the individual’s confidence in commitment increases. The individual then incorporates and integrates with existing aspects of the self-concept system. With this integration, the individual moves to a second aspect of Commitment: a future orientation, in which plans are developed for implementation of the commitment. These plans include specific action steps, contingency plans, and the awareness of a need for, and a search for detailed information in order to implement the decision” (Harren, 1979, p. 122-123).

ainda que provisório, afecta as futuras decisões, acções e desempenhos dos indivíduos, sendo ainda de salientar o papel crítico que, à luz deste modelo, os factores de suporte e as barreiras podem ter neste processo vocacional. No que se refere à abordagem construtivista da carreira (e.g., Savickas, 2005), o compromisso é tido como um factor subjacente à adaptabilidade de carreira (Skorikov, 2007a), a qual, por sua vez, parece estar na base de uma resolução satisfatória das tarefas vocacionais encontradas nos principais períodos de transição ecológica (e.g., Vondracek et al., 1986), como pensamos ter demonstrado no capítulo anterior.

Quando nos debruçamos especificamente sobre os modelos da tomada de decisão (e.g., Gati & Asher, 2001a, 2001b; Germeijs & Verschueren, 2006b; Van Esbroeck et al., 2005), constatamos que o compromisso diz respeito aos procedimentos de planificação e implementação necessários à actualização das escolhas realizadas. Gati e Asher (2001a, 2001b) lembram que o compromisso está presente ao longo das três fases do seu modelo (PIC – Model), assumindo diferentes aspectos ao longo do processo de tomada de decisão. Já no que se refere ao modelo das seis tarefas de Germeijs e Verschueren (2006b), o compromisso corresponde à última etapa da decisão, embora estas autoras salientem que a resolução das tarefas de decisão nem sempre acontece de forma linear ou sequencial. A título de exemplo, referem que o compromisso com uma determinada opção de carreira pode ter lugar antes mesmo da concretização de qualquer actividade relativa à exploração vocacional.

Apesar da centralidade que ocupa na teoria vocacional e nos principais modelos da tomada de decisão, o construto compromisso de carreira não tem sido suficientemente estudado, conduzindo, segundo Silva (1995), a uma situação algo paradoxal. Esta insuficiência também se faz sentir no âmbito da investigação que procura esclarecer o impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento

vocacional, embora exista uma forte expectativa teórica que liga as aprendizagens experienciais aos processos de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira. Arnold (1990) adverte que o estudo do compromisso de carreira deve ser objecto de maior atenção, dada a importância que este construto assume na explicação de grande parte do comportamento organizacional dos indivíduos, nomeadamente ao nível da qualidade do desempenho, da satisfação com o trabalho, da persistência na realização das tarefas, e do tempo despendido no desenvolvimento de competências.

Sendo assim, parece-nos fundamental analisar, com maior detalhe, de que modo o confronto com as experiências tidas no contexto de trabalho, no âmbito de um estágio de final de curso, pode vir a alterar o compromisso com uma determinada opção de carreira. Para tal, começaremos por descrever o construto de compromisso de carreira, dando conta das principais formulações que emergem no âmbito da literatura vocacional. Posteriormente, analisa-se a relação do compromisso com outras variáveis relevantes na explicação do comportamento e desenvolvimento vocacional, como a auto-eficácia, a decisão e a exploração vocacional. Por fim, a exemplo do procedimento já adoptado aquando da análise dos dois processos vocacionais anteriores (exploração e tomada de decisão), iremos rever a literatura vocacional, procurando esclarecer o efeito das experiências de trabalho nos processos inerentes ao compromisso de carreira.

4.5.1. O construto de compromisso de carreira

Segundo Blustein, Ellis e Devenis (1989) o compromisso diz respeito ao grau de confiança na identificação ou vinculação com um determinado objectivo de carreira. Blau (1985, 1988), por sua vez, define compromisso de carreira como a atitude do indivíduo perante a sua profissão ou vocação, procurando distinguir este construto de

outros que lhe estão próximos¹⁸, tais como o envolvimento no trabalho (job involvement) e o compromisso com a organização (organizational commitment)¹⁹. Aryee e Tan (1992) acrescentam que, tratando-se de um componente da carreira subjectiva, o compromisso é um conceito do domínio afectivo que representa a identificação com uma série de actividades dentro de um determinado domínio de trabalho e que comportamentalmente tem expressão na capacidade para lidar com as contrariedades que surgem na prossecução dos objectivos de carreira. No essencial, o compromisso de carreira tem sido conceptualizado como a identificação de alguém com os valores da sua profissão ou vocação e com esforço despendido na concretização dos objectivos definidos no domínio vocacional (e.g., Goulet & Singh, 2002).

Silva (1995) classifica este construto no conjunto das medidas do processo de tomada de decisão, uma vez que, contrariamente às medidas que se ocupam do conteúdo da escolha (ex. interesses, aptidões, valores), procura esclarecer não *o quê* mas *o como* se escolhe. Harren (1979), por seu turno, salienta a natureza desenvolvimentista deste construto, quando refere que no final de um processo de tomada de decisão é expectável um maior compromisso com a alternativa escolhida, ainda que esse compromisso seja sempre provisório (e.g., Jordaan & Heyde, 1979). São precisamente as abordagens desenvolvimentistas de carreira e, mais recentemente, os modelos da tomada de decisão, que salientam a natureza processual deste construto. Pois como referem Blustein, Ellis e colaboradores (1989), os indivíduos vão passando por uma sequência de estádios, ou fases, nos quais progredem de uma situação muito exploratória até uma fase em que o compromisso com uma determinada opção é bastante elevado. A

¹⁸ Segundo o autor, “it is important to anchor the career commitment concept in more specific terminology than “work in general”, while also using broader referents than “job” and “organization”, so as not to make career commitment redundant with other concepts (e.g. work involvement, job involvement, organizational commitment)” (Blau, 1985, p. 278).

¹⁹ Após procedimentos de análise factorial exploratória, num estudo publicado em 1988, o autor encontrou uma estrutura de três factores (career commitment, job involvement e organizational commitment) que explicava cerca de 57% da variância total. Assim, embora o compromisso de carreira apresente correlações significativas com os outros dois construtos em análise, a percentagem da variância partilhada não ultrapassou os 11%.

primeira situação é mais frequente no início da adolescência e parece resultar da relativamente fraca actividade exploratória dos indivíduos, enquanto o compromisso parece denotar uma forte adesão a uma determinada alternativa de escolha. A este propósito, convém distinguir compromisso de carreira de certeza com a tomada de decisão, pois o primeiro é mais complexo e abrangente que o segundo. Esta distinção é clarificada por Blustein, Ellis e colaboradores (1989), quando estes autores afirmam que “the notion of commitment to career choices captures a position that includes certainty as well as self-confidence about one’s choices, a positive sense of one’s vocational future, and an awareness of potential obstacles” (p. 344). No âmbito do modelo bidimensional do compromisso de carreira (Blustein, Ellis, et al., 1989), esta dimensão pode ser conceptualizada como um contínuo que oscila entre uma fase mais exploratória, hesitante e não comprometida, até uma fase de elevado comprometimento com as escolhas de carreira, tendo sido denominada de *Vocational Exploration and Commitment* (Exploração Vocacional e Compromisso). Estes autores sugerem ainda uma segunda dimensão – *Tendency to Foreclose* (TTF), que pode ser definida como o desejo que o indivíduo tem de se comprometer com determinadas alternativas escolares e profissionais o mais cedo possível e de se vincular a essas escolhas, mesmo quando confrontado com evidências que desaconselham a opção tomada (Blustein & Strohmer, 1987). Neste caso, a tendência para a exclusão de opções (TEO)²⁰ diz então respeito às diferenças individuais no modo como cada pessoa se envolve nos processos de exploração e compromisso, as quais reflectem diversos graus de abertura relativamente à consideração das múltiplas alternativas de carreira. Desta forma, podemos afirmar que uma forte tendência para a exclusão de opções se traduz num grande esforço de compromisso com uma alternativa o mais cedo possível, evitando-se, dessa forma, o desconforto, a ambiguidade e a ansiedade que normalmente acompanham este processo,

²⁰ Trata-se da tradução apresentada por Silva (1995, 1997) no âmbito do processo de adaptação da Commitment to Career Choice Scale – Blustein, Ellis e colaboradores, 1989.

enquanto uma baixa TEO se caracteriza por uma elevada tolerância à ambiguidade e uma grande abertura às novas experiências.

4.5.2. Influência dos factores individuais e dos factores contextuais no compromisso de carreira

De seguida, iremos analisar as relações entre o compromisso de carreira e um conjunto de variáveis individuais e contextuais que a literatura aponta como relevantes na compreensão deste construto. Para tal, começaremos por explorar as relações com variáveis relativas ao indivíduo, como o género, a idade, o nível de escolaridade, a auto-eficácia, o comportamento exploratória, o estatuto da decisão, entre outras, para, numa segunda fase, nos debruçarmos sobre as associações entre o compromisso e algumas variáveis de natureza contextual ou relacional.

Embora Blustein, Ellis e colaboradores (1989) tenham referido não haver qualquer razão teórica para que se encontrem diferenças no compromisso (VEC e TTF) em função do género, no estudo de Chung (2002) as mulheres surgem mais comprometidas na carreira do que os homens, enquanto Lopez (1994) verificou que os homens surgem mais associados à exclusão prematura de opções (TTF). Por sua vez, Silva (1997), com uma amostra de estudantes do 9º ano de escolaridade, não confirma a relação entre género e os resultados das subescalas da versão portuguesa da Career Commitment Choice Scale – Blustein, Ellis e colaboradores (1989). Quanto ao nível de escolaridade, são os alunos dos anos mais avançados aqueles que se apresentam mais comprometidos com as escolhas de carreira (Jin, Watkins & Yuen, 2009), ainda que estes resultados se possam considerar pouco conclusivos, uma vez que Caldera, Robitschek, Frame e Pannell (2003) não encontraram qualquer relação entre as duas medidas da CCCS e a idade ou o ano de escolaridade dos alunos. Já no estudo de Scott e

Church (2001) a relação entre a idade e a VEC foi significativa, ainda que modesta. Numa investigação conduzido por Lopez (1994), a TTF surge negativamente associada ao nível de escolaridade dos pais, concluindo-se que quanto mais elevadas as habilitações escolares dos pais menor a tendência para a exclusão prematura de opções e maior a disponibilidade para explorar e manter em aberto um maior número de alternativas de escolha.

Como já referimos anteriormente, os indivíduos fortemente comprometidos com as suas opções devem reportar elevados níveis de exploração do meio e do *self* e devem expressar um elevado sentimento de confiança relativamente às suas capacidades para concretizar os seus objectivos de carreira (e.g., Super, 1957). Efectivamente, tal como prevê o modelo da tomada de decisão da teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent et al., 1994, 1996, 2002), a auto-eficácia para a tomada de decisão surge significativamente associada ao compromisso de carreira (Brooks et al., 1995; Chung, 2002; Jin et al., 2009), podendo-se concluir que são os indivíduos mais auto-eficazes aqueles que tenderão a envolver-se mais activamente na exploração e na formulação de objectivos vocacionais. Este envolvimento na actividade exploratória, por sua vez, deve dar lugar a um maior progresso no processo de tomada de decisão e compromisso (e.g., Blustein et al., 1994; Taveira, 1997, 2001; Taveira & Moreno, 2003). De facto, é nesse sentido que apontam os resultados de alguns dos estudos empíricos por nós analisados. Por exemplo, Blustein, Ellis e colaboradores (1989), na monografia que publicaram relativamente ao trabalho de validação da CCCS, reportam associações estatisticamente significativas entre algumas medidas de exploração vocacional (quantidade de informação, exploração do meio e stresse com a tomada de decisão) e o compromisso de carreira (VEC). Por outro lado, Silva (1995, 1997) e Lopez (1994) verificaram, tal como é teoricamente expectável, que o compromisso de carreira correlaciona negativa e

significativamente com as medidas de indecisão. Donde se pode concluir que são os indivíduos mais comprometidos com as suas escolhas de carreira aqueles que apresentam menores níveis de indecisão.

Ainda no âmbito dos factores individuais, encontrámos alguns estudos que reportam uma relação significativa entre algumas características da personalidade e o compromisso de carreira. Jin e colaboradores (2009), numa amostra de 785 estudantes universitários, verificaram que das diferentes dimensões da personalidade avaliadas, apenas o neuroticismo apresenta uma correlação negativa com o compromisso de carreira, tendo-se observado a situação inversa com as restantes medidas. Dito de outra forma, são os estudantes com maior abertura a experiência, extroversão e conscienciosidade aqueles que reportam maior compromisso com as suas escolhas de carreira. Ainda neste estudo, as análises de regressão revelaram que os preditores mais robustos da VEC são o neuroticismo e a conscienciosidade, embora esta relação tenha surgido parcialmente mediada pela auto-eficácia. Quanto à TTF, apenas a agradabilidade revelou ser um preditor significativo desta dimensão do compromisso, indicando que os indivíduos disponíveis para interagir com os outros não tenderão a fazer escolhas de forma prematura. No âmbito de um conjunto de variáveis sócio-demográficas, pessoais e de socialização parental, Caldera e colaboradores (2003) apuraram que apenas as variáveis pessoais, como a instrumentalidade relativa à identidade de género, são preditoras do compromisso de carreira. As análises correlacionais do estudo de Blau (1985), um dos mais referidos neste domínio, revelam que os indivíduos mais comprometidos com a carreira são aqueles que têm mais experiência de trabalho, uma maior necessidade de crescimento pessoal e um *locus* de controlo essencialmente interno.

No que se refere aos factores de natureza contextual, a maior parte dos estudos conferem suporte à ideia de que um espaço relacional de qualidade, isto é, seguro e responsivo, tem impacto no planeamento e implementação das opções de carreira.

A vinculação aos pais (Scott & Church, 2001) e aos pares (Felsman & Blustein, 1999) surge associada a um maior compromisso de carreira. Leal-Muniz e Constantine (2005) verificaram que o suporte parental surge como um robusto preditor do compromisso de carreira, tendo-se observado uma associação positiva com a dimensão exploração e compromisso (VEC) e de sinal contrário com a tendência para a exclusão de opções (TTF). Também no que se refere ao compromisso de carreira, os resultados da investigação são consistentes com a literatura que tem vindo a sublinhar o papel facilitador dos pais e dos amigos no processo de desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein et al., 1995; Ketterson & Blustein, 1997; Ryan, Solberg et al., 1996; Schultheiss, 2003).

4.5.3. Qualidade das experiências de trabalho e o compromisso de carreira

À medida que os adolescentes vão enriquecendo o seu repertório experiencial através das actividades curriculares da escola, como as visitas de estudo e os estágios curriculares, aumentam o conhecimento acerca de si próprios e do mundo do trabalho, dando lugar a um determinado nível de compromisso com as suas opções vocacionais. Nestas circunstâncias, e embora inicialmente comprometidos com uma determinada alternativa de carreira, os alunos do ensino secundário profissionalizante podem testar as suas preferências e reequacionar as suas opções, sempre que são expostos a novos contextos de trabalho/aprendizagem, incorporando no seu processo decisório o *feedback* que recebem dos colegas, dos supervisores e até mesmo dos professores. Para que tal aconteça, no âmbito de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, devem, do nosso ponto de vista, reunir-se duas condições essenciais. A primeira será a

existência de um contexto de aprendizagem que contenha as qualidades que a literatura aponta como facilitadoras da inclusão da experiência de aprendizagem num *self* progressivamente mais complexo e integrado (e.g., Harren, 1979), designadamente no que se refere à qualidade da informação que disponibiliza, que deve ser relevante, atempada e bem estruturada, ao suporte que proporciona, e, do ponto de vista técnico-profissional, à diversidade de tarefas e oportunidades de aprendizagem que oferece. A segunda condição prende-se com as características dos alunos. Neste caso, convém que estes se apresentem confiantes, com uma elevada tolerância à ambiguidade e abertos às experiências que vão encontrar no novo contexto de aprendizagem. Pois como lembra Harren (1979), estas qualidades caracterizam os indivíduos que serão capazes de desafiar as avaliações que fazem de si próprios e do mundo do trabalho²¹ e, dessa forma, avançar no desenvolvimento vocacional. Ainda a este propósito, importa destacar que no outro extremo, estão precisamente os indivíduos que por falta de flexibilidade no domínio vocacional, comprometem a progressão no processo de tomada de decisão e desinvestem na realização das actividades propostas no âmbito da experiência de trabalho (Lopez, 1994).

Num estudo levado a cabo com uma amostra de enfermeiras e professores, Aryee e Tan (1992) confirmaram que os desafios encontrados no contexto de trabalho e as oportunidades para o desenvolvimento de competências predizem o compromisso de carreira. Verificaram, ainda, que os indivíduos mais comprometidos desenvolvem mais competências e têm menos intenções de abandonar a profissão ou o emprego. No mesmo sentido surgem os resultados do estudo de Blau (1985), no qual os indivíduos que experienciam menor ambiguidade nos papéis a desempenhar e cujo supervisor os orienta de forma mais estruturada estão mais comprometidos com carreira. No estudo que Darden, Hampton e Howell (1989) levaram a cabo com uma amostra de vendedores

²¹ No original, Harren (1979) utiliza a expressão - “*their constricted self and world assessments*”

retalhistas, é também o papel do supervisor que emerge como o mais robusto preditor do compromisso de carreira. Arnold (1990), por seu turno, estudou o impacto do primeiro ano de formação nos níveis de compromisso de carreira de um grupo de estudantes de enfermagem, tendo concluído que um dos maiores impactos das experiências de trabalho se deve às expectativas não realizadas. Estes autores constataram que no primeiro dia de formação, o compromisso de carreira tende a ser maior quando a decisão de frequentar o programa foi tornada pública e considerada importante. A rejeição de outras alternativas de formação também surge associada a um maior compromisso. Curiosamente, o compromisso inicial e a rejeição de outras alternativas explicam a variância do compromisso de carreira quatro meses depois de se ter iniciado o processo de formação. Um ano depois, o compromisso anterior continua a ser o mais robusto preditor. Nesta fase do programa, a qualidade das experiências já se relaciona significativamente com o compromisso de carreira, sendo que quanto mais negativa é a avaliação que os formandos fazem do período de formação, menor a sua identificação com a alternativa que escolheram. Além disso, às análises de regressão revelaram um terceiro preditor cuja presença vem reforçar esta mesma ideia, na medida em que as expectativas iniciais não satisfeitas também tiveram um impacto considerável no nível de compromisso de carreira, no sentido da sua diminuição. Por sua vez, na análise da matriz de correlações do estudo de Brooks e colaboradores (1995), observam-se associações significativas entre o compromisso de carreira e as diversas qualidades da experiência de trabalho (variedade de tarefas, *feedback*, oportunidades de relacionamento com os outros e identificação com as tarefas). Em sentido contrário, surgem os resultados de um estudo *quasi-experimental* conduzido por Carless e Prodan (2003). Estes autores, não tendo observado um incremento no compromisso de carreira após a frequência de um estágio, explicam os resultados com o facto de se tratar de um

grupo de estudantes de pós-graduação, os quais já apresentam uma forte vinculação com as suas opções profissionais.

Resumindo, a literatura salienta que os contextos de trabalho com boas relações sociais, com uma supervisão participativa e ricos em oportunidades de aprendizagem podem reforçar o compromisso dos alunos com a opção relativa ao domínio profissional em que se estão a preparar. Contudo, tal como pensamos ter explicitado anteriormente, os poucos estudos empíricos levados a cabo neste campo específico de análise ainda não oferecem resultados suficientemente sólidos, no sentido de se afirmar claramente que as experiências de trabalho têm um impacto considerável no desenvolvimento vocacional e de se identificar quais as dimensões contextuais que melhor explicam esse efeito.

4.5.4. Síntese

Este último ponto do presente capítulo serviu para que explorássemos a relação entre a qualidade das experiências de trabalho e o compromisso de carreira. Detivemo-nos, ainda que de forma breve, sobre a evolução conceptual do construto compromisso de carreira, procurando salientar a sua natureza processual, relacional e multidimensional. Para tal, percorremos a literatura vocacional e alguns dos principais modelos da tomada de decisão de carreira. A revisão efectuada leva-nos a concluir que o compromisso de carreira, a par de outros processos vocacionais, como a tomada de decisão e a exploração vocacional, permite esclarecer melhor como os indivíduos tomam decisões vocacionais ao longo da carreira, uma vez que se insere no desenvolvimento, na especificação e na implementação das opções vocacionais. Os estudos empíricos por nós revistos revelam, na sua maioria, resultados pouco conclusivos no que concerne à relação entre experiências de trabalho e compromisso de carreira. No entanto, tal como salientámos quando abordámos as questões relativas à exploração e à tomada de decisão, constatámos que são os indivíduos com maiores

níveis de confiança, mais flexíveis e com maior abertura à experiência que, num contexto de aprendizagem de qualidade, mais facilmente progridem na concretização dos seus objectivos vocacionais.

4.6. Proposta de um modelo conceptual das relações entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário

A revisão teórica e empírica apresentada ao longo dos capítulos incluídos na primeira parte deste trabalho evidencia a complexidade das relações que se estabelecem entre as experiências de trabalho e os diferentes processos vocacionais analisados. Do nosso ponto de vista, tal complexidade remete para a necessidade de se considerar, num mesmo quadro de análise, os factores individuais, relacionais e contextuais no estudo da problemática que temos vindo a analisar. Nesse sentido, é proposto um modelo conceptual que procura clarificar as relações entre exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira, no decurso de um período de formação em contexto real de trabalho, integrando, por um lado, as diferentes proposições encontradas na literatura e, por outro, as evidências retiradas dos estudos empíricos que temos vindo a analisar. Desta forma, o modelo que propomos responde a dois grandes objectivos: 1) servir de quadro conceptual orientador dos estudos empíricos que se venham a realizar neste domínio, tal como aqueles que se desenvolvem ao longo da segunda parte desta dissertação; e 2) suportar intervenções vocacionais que contemplem as inter-relações entre os processos vocacionais em apreço e entre estes e os factores relativos à qualidade das experiências de trabalho, ultrapassando, dessa forma, as limitações das abordagens que se centram separadamente em cada um destas facetas do desenvolvimento vocacional.

Como se pode observar na Figura 4.1., o modelo prevê uma matriz de relações entre a exploração vocacional, a tomada de decisão e o compromisso de carreira, em ambos os momentos da recolha de dados (início e fim da experiência de trabalho) e entre momentos. Ao mesmo tempo, foram considerados os *inputs* pessoais (idade, género, nível de escolaridade, nível sócio-económico) e os determinantes pessoais (objectivos), na qualidade de preditores dos processos vocacionais assinalados, e a qualidade das experiências de trabalho, enquanto moderadora da amplitude das mudanças observadas nesses mesmos processos (T2-T1).

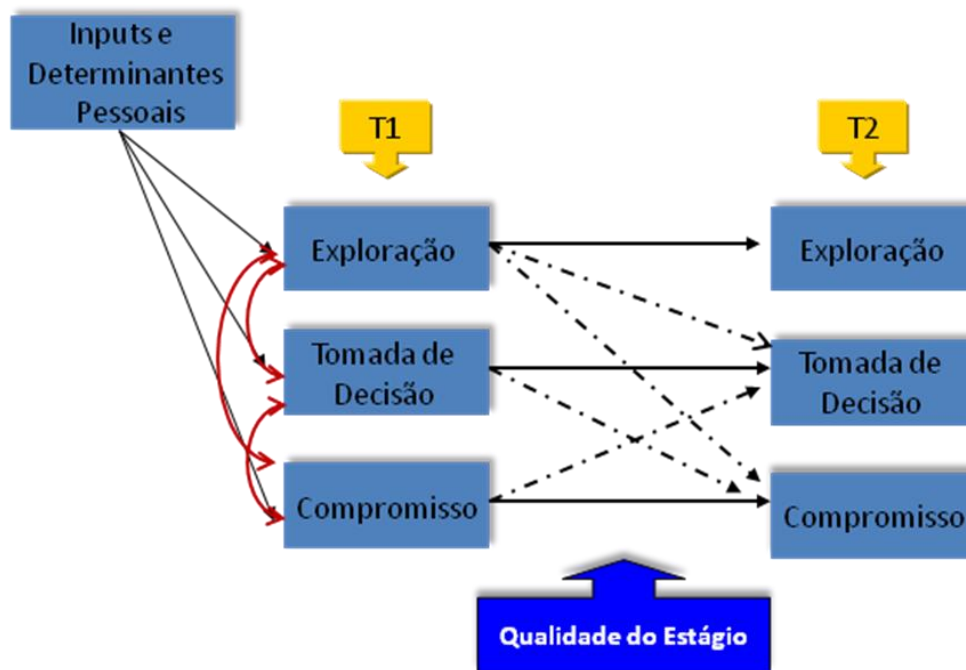


Figura 4.1. Modelo Conceptual das relações entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional

Alguns dos estudos analisados na primeira parte deste trabalho, sugerem que a exploração vocacional, a tomada de decisão e o compromisso de carreira estão relacionados entre si, influenciando-se mutuamente (Blustein et al., 1994; Germeijs & Verschueren, 2006a, 2006b, 2007a; Gushue et al., 2006; Patton & Creed, 2007b).

Efectivamente, na maior parte dos casos, o incremento da actividade exploratória tem impacto nos processos de tomada de decisão e de compromisso de carreira. Além disso, e tendo em conta que a resolução das diferentes tarefas do processo de tomada de decisão não ocorre de forma linear (e.g., Germeijs & Verschueren, 2006a), contempla-se ainda a relação directa que se pode estabelecer entre a exploração vocacional e o compromisso de carreira.

Neste modelo, os *inputs* e os determinantes pessoais aparecem como preditores do desenvolvimento vocacional, podendo explicar as diferenças individuais e a variação intra-individual no período considerado. No que se refere aos *inputs* pessoais, grande parte dos estudos empíricos revelam que são os indivíduos mais velhos, do sexo feminino e de nível de escolaridade mais elevado, que reportam maior actividade exploratória (Blustein & Phillips, 1988; Creed et al., 2009; Jepsen & Dickson, 2003; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rogers et al., 2008; Taveira et al., 1998) e se apresentam mais decididos e comprometidos com as opções de carreira (Earl & Bright, 2003; Krieshok, 1998; Landry, 2006; Scott & Church, 2001; Staley et al., 1996; Skorikov, 2007b), embora, no que diz respeito à variável género, esta influência não se apresente de forma muito clara (Corkin et al., 2008; Saka et al., 2008). Os determinantes pessoais, por sua vez, dizem respeito às variáveis auto-referentes, como a auto-eficácia, as expectativas e os objectivos de carreira, as quais consubstanciam a agência individual no desenvolvimento vocacional (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002). Neste caso, a literatura demonstra que os indivíduos com um maior sentimento de competência, expectativas mais elevadas e uma noção clara dos seus objectivos de carreira reportam uma maior adaptabilidade e ajustamento na carreira (Betz & Voyten, 1997; Creed et al., 2005, 2007; Chung, 2002; Jin et al., 2009; Kracke, 2002; Rogers et al., 2008). Por esta razão, o modelo considera também a influência destas variáveis nos dois momentos previstos (T1 e T2).

Os estudos de natureza longitudinal, por sua vez, demonstram que na adolescência, sobretudo no final dos estudos de nível secundário, ocorre uma certa estabilidade nos processos vocacionais incluídos no modelo. Efectivamente, o mais robusto preditor de cada uma destas medidas em T2 parece ser a sua correspondente em T1, como pensamos ter evidenciado na revisão levada a cabo no presente capítulo (e.g., Arnold, 1990; Carless & Prodan, 2003; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Miller & Shevlin, 2003; Patton & Creed, 2001).

Além dos aspectos já referidos, espera-se que a actividade exploratória decorrida antes da experiência de trabalho, ou seja em T1, tenha impacto nas mudanças observadas na tomada de decisão e no compromisso de carreira (T2), muito embora esta relação não esteja suportada de forma conclusiva pela investigação empírica (e.g., Blustein et al., 1994; Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2007). A este propósito, consideramos ser bastante clarificadora a posição de autores como Jordaan (1963), Blustein (1997b), Taveira (2001), quando defendem que a actividade exploratória levada a cabo num determinado período de tempo não se traduz de forma directa nos processos vocacionais de tomada de decisão e compromisso de carreira, sendo imprescindível um processo interno de reflexão, através do qual são clarificadas e actualizadas as preferências vocacionais (e.g., Petherbridge, 1996; Taveira, 2001; Watts, 1996). Contudo, importa lembrar que, para que esta reflexão aconteça no âmbito da realização de um estágio, é fundamental que o aluno seja capaz de interpretar o novo contexto de aprendizagem (e.g., Saka & Gati, 2007), que este, por sua vez, se apresente suficientemente estruturado (e.g., Julien, 1997, 1999), e, por último, que haja um espaço temporal suficientemente alargado, para que tenha lugar a necessária reestruturação do *self* (e.g., Van Esbroeck et al., 2005). Ao mesmo tempo, espera-se que os alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário, pela sua idade e pela natureza dos cursos que frequentam, apresentem um razoável compromisso com as suas opções de

carreira (e.g., Germeijs & Verschueren, 2007b; Harren, 1979; Skorikov & Vondracek, 2007; Super et al., 1996), pelo que a actividade exploratória não se coloca tanto ao nível da escolha de alternativas profissionais ou de formação profissional, mas sim no campo dos processos relativos à implementação da escolha.

Atendendo ao exposto, o modelo estabelece que, no que se refere ao processo de exploração, é sobretudo a exploração intencional e sistemática (a qualidade da exploração) que prediz o indecisão e o compromisso de carreira, em T2. Por sua vez, e tendo em consideração os resultados oferecidos pela investigação (e.g., Creed et al., 2007; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001) o modelo não prevê o efeito da indecisão e do compromisso (antes do estágio) na variância da exploração vocacional observada no final do estágio. Num outro sentido, e partindo da forte associação que se observa entre os construtos compromisso e tomada de decisão, o modelo contempla a influência destes processos de T1 para T2.

Por último, mas não menos importante, surge o bloco relativo à qualidade das experiências de trabalho. Como tivemos oportunidade de salientar aquando da revisão dos estudos empíricos, a investigação ainda não demonstrou inequivocamente o papel da qualidade da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, apesar de se tratar de uma relação prevista na literatura vocacional e sustentada em alguns estudos analisados. Procurando colmatar algumas das insuficiências descritas na literatura, optámos por incluir a qualidade percebida enquanto dimensão moderadora das mudanças observadas nos processos vocacionais, no decurso da experiência de trabalho. Deste modo, o modelo prevê que quanto maior a qualidade das experiências de trabalho, maior a amplitude da mudança observada na exploração vocacional, na tomada de decisão e no compromisso (e.g., Aryee & Tan, 1992; Blau, 1985; Borges, 2007; Cheung & Arnold, 2009; Darden et al., 1989; Hirschi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Rogers et al., 2008).

Em suma, o modelo conceptual proposto dá conta das relações que a revisão da literatura salientou como sendo essenciais à compreensão do impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens em formação inicial. Mais especificamente, são analisados os processos vocacionais exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira em dois momentos distintos, o início e o fim do estágio, bem como as relações que se estabelecem entre os mesmos. Além dos *inputs* e dos determinantes pessoais, o modelo contempla ainda o efeito moderador da qualidade percebida nas mudanças ocorridas a nível vocacional.

CAPÍTULO 5

Estudo 1: Construção e validação do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE)

5.1. Introdução

5.2. Racional teórico

5.3. Objectivo do estudo

5.4. Estratégias para o desenvolvimento das medidas

5.5. Amostra

5.6. Procedimentos

5.7. Medidas de resultado

5.8. Procedimentos de análise dos dados

5.9. Resultados

5.9.1. Apreciação das qualidades psicométricas dos itens e das subescalas

5.9.2. Exploração da estrutura factorial do inventário

5.9.3. Estudo das intercorrelações das variáveis em estudo: subescalas, factores extraídos e medidas de resultado

5.9.4. As qualidades do estágio enquanto variáveis predictoras da satisfação, do desempenho, da persistência e da utilidade percebida do estágio

5.9.5. Síntese das principais características do IQE

5.10. Conclusão

5.1. Introdução

O Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) é um instrumento de auto-resposta que tem como principal objectivo avaliar as percepções dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, relativamente a algumas das qualidades dos seus estágios curriculares¹. Está organizado em duas partes relativamente independentes: uma primeira, onde se procura avaliar a qualidade do estágio em cinco dimensões psicossociais mais gerais, como a autonomia, o *feedback* dos colegas, o suporte social, a variedade nas tarefas e as oportunidades de aprendizagem; e, uma segunda, na qual o conteúdo dos itens remete especificamente para a apreciação das qualidades do Supervisor de Estágio² (clareza das instruções, treino proporcionado, *feedback* e encorajamento/suporte). A resposta a cada um dos itens é dada numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos, onde as pontuações mais elevadas (5-Concordo bastante) correspondem a uma maior qualidade percebida do estágio.

Em termos da organização do estudo, começamos, num primeiro momento, por apresentar o racional teórico, os objectivos e os principais procedimentos que estruturaram a construção deste instrumento; enquanto, num segundo momento, são explicitados os procedimentos utilizados para a análise dos dados e apontados os principais resultados encontrados. Por fim, é feita uma síntese das características do IQE e são apresentadas algumas propostas que remetem para os futuros desenvolvimentos deste instrumento.

¹ Embora a delimitação conceptual da ideia de qualidade em educação não seja tarefa simples (Diaz, 2003), no contexto do presente trabalho, o termo qualidade está directamente relacionado com a percepção (avaliação) dos alunos relativamente a algumas das facetas ou dimensões dos seus estágios curriculares.

² Optou-se por criar uma secção específica para avaliar os aspectos supervisivos do estágio, uma vez que diversos estudos têm vindo a corroborar a importância dos processos de supervisão no desenvolvimento de competências profissionais e a confirmar o peso da sua qualidade na explicação dos níveis de satisfação dos estagiários (e.g., Fortune & Abramson, 1993; Ryan et al., 1996; Stoltenberg, 2005; Yarrow, 1992 cit in Ryan et al., 1996)

5.2. Racional Teórico

Muitos dos estudos que procuraram relacionar a qualidade dos estágios, ou da formação em contexto de trabalho, com o desenvolvimento vocacional, recorreram quase sempre a instrumentos de medida desenvolvidos para avaliar especificamente as designadas “características do trabalho”³, sendo que os mais frequentemente encontrados são: o *Job Diagnostic Survey* (JDS – Hackman & Oldham, 1975), o *Job Characteristics Inventory* (JCI – Sims, Szilagyi & Keller, 1976) e o *Multimethod Job Design Questionnaire* (MJDQ – Champion & Thayer, 1985). Na sua maioria, são instrumentos construídos e utilizados no âmbito da investigação que tem procurado mostrar que o modo como o trabalho é organizado tem resultados relevantes, quer ao nível organizacional (eficácia e eficiência), quer ao nível individual (satisfação, motivação e desempenho). No entanto, uma análise mais detalhada dos referidos instrumentos revelou que estes apresentam alguma inadequação aos objectivos do nosso estudo, sobretudo porque temos como principal finalidade conhecer a percepção dos alunos relativamente àquelas características do contexto de trabalho que parecem assumir uma particular relevância numa situação de aprendizagem experiencial ou de estágio. Com efeito, e no nosso entender, em todos estes instrumentos ficam de fora, ou têm pouca expressão, dimensões que a literatura aponta como essenciais na percepção da qualidade dos estágios, ou das experiências de trabalho, por parte dos estudantes, tais como, a supervisão (e.g., Fortune & Abramson, 1993; Knight, 1996; Mael et al., 1997; Stoltenberg, 2005), a clareza das instruções, o treino, o *feedback* e suporte social dos colegas (e.g., Brooks et al., 1995; Lent, 2004; Loughlin & Barling, 1998), a autonomia (e.g., Barling et al., 1995; Deci & Ryan, 1985; Feldman & Weitz, 1990; Loughlin &

³ A expressão *Job Design Theory* (Teoria do Desenho do Trabalho) representa um conjunto de modelos teóricos que procuram explicar as relações entre as características do trabalho e as respostas afectivas e comportamentais dos trabalhadores. Depois de uma ampla revisão da literatura, e baseando-se em investigações prévias, Hackman e Oldham (1976) desenvolveram uma teoria do desenho do trabalho assente em cinco características base (core job characteristics: skill variety, task identity, task significance, autonomy and job feedback).

Barling, 1998; Mael et al., 1997; Ryan & Deci, 2000), a diversidade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem (e.g., Feldman & Weitz, 1990; Loughlin & Barling, 1998; Stern et al., 1990). Ainda a este propósito, salientamos que a inexistência de instrumentos especificamente desenhados para avaliar a qualidade da experiência de trabalho dos jovens é apontada como uma das principais limitações de grande parte da investigação empírica que tivemos oportunidade de analisar (e.g., Loughlin & Barling, 1998). De facto, a generalidade das medidas usadas nesses estudos, construídas especificamente para avaliar a qualidade dos contextos de trabalho dos adultos, não contempla as especificidades de uma modalidade de aprendizagem mais experiencial, na qual, segundo Watts (1991; 1996), o indivíduo, ainda no decorrer do período de formação e de acordo com as orientações do seu plano curricular, experimenta as tarefas inerentes ao seu domínio profissional, sem se identificar completamente com o papel de trabalhador. Na mesma linha de pensamento, Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006) lembram que: “there may be work qualities that are important to adolescents that are not critical in adulthood, such as opportunities for exploration of career options and more structured and consistent support and guidance from supervisors”(p. 553). Além dos aspectos já referidos, e a juntar às lacunas identificadas no que se refere às dimensões que consideramos relevantes para os objectivos do nosso trabalho, salientamos que os instrumentos actualmente disponíveis não nos pareceram muito ajustados para a população que estamos a estudar, sobretudo no que diz respeito à linguagem utilizada (clareza e compreensibilidade) e ao conteúdo específico para o qual os itens remetem⁴.

Assim sendo, perante a inexistência de medidas especificamente construídas para avaliar a qualidade percebida das experiências de trabalho (ex. estágios) dos

⁴ Almeida e Freire (2003) defendem que a inadequação dos itens relativamente às características dos destinatários pode comprometer a validade dos instrumentos. O designado critério de credibilidade, um dos aspectos a considerar na formulação dos itens, passa pela “validade aparente” dos mesmos, ou seja, os itens não devem parecer ridículos ou despropositados para a população a que se destinam.

adolescentes, que resulta, em parte, do fraco investimento em estudos empíricos que relacionem a qualidade destes contextos de aprendizagem com o desenvolvimento vocacional, a satisfação e o rendimento académico dos alunos (Barling et al., 1995; Mael et al., 1997; Mortimer, 2003; Stone & Mortimer, 1998), demos início a um conjunto de procedimentos para a construção de um instrumento de avaliação da qualidade dos estágios seguindo, no essencial, as orientações apresentadas por Almeida e Freire (2003) e Hill e Hill (2005).

5.3. Objectivo do estudo

Caracterizar o Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) no que respeita às dimensões que o estruturam, itens e escala de resposta, e apresentar os resultados do estudo das suas características psicométricas, realizado com uma amostra de 400 estudantes estagiários dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, no decurso dos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008.

5.4. Estratégias para o desenvolvimento das medidas

Na linha das sugestões de Almeida e Freire (2003) e Hill e Hill (2005), começámos por definir o âmbito e os objectivos do instrumento, tendo em consideração a população a que se destina e o contexto da sua aplicação. Posteriormente, foram seleccionadas e as dimensões a incluir no inventário. A escolha deste conjunto de dimensões resultou, por um lado, da revisão da literatura no âmbito da aprendizagem experiencial e da análise dos instrumentos utilizados nos estudos empíricos que nos serviram de referência, e, por outro lado, das orientações inscritas nos textos legais⁵ que,

⁵ Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, artigos 9º (objectivos) e 10º (organização) da Subsecção II – Ensino secundário; Decreto-Lei n.º 74/2004 (estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como a avaliação das aprendizagens, ao nível secundário de educação); Portaria n.º 550-A/2004, de 21 de Maio, (define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos tecnológicos); Portaria n.º 260/2006, de 14 de Março, (altera a

no contexto nacional, apresentam as finalidades e o modo de operacionalização dos estágios curriculares dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário. Este primeiro esforço de fundamentação e de definição do racional do inventário conduziu-nos a uma maior clarificação das dimensões teóricas que o mesmo deve conter, as quais passamos a conceptualizar:

- *Autonomia* - em que medida o estágio proporciona liberdade para o estagiário determinar o que fazer. Por outras palavras, a autonomia diz respeito à independência e discricção para o estagiário programar o seu trabalho e determinar o método e a ordem de execução das tarefas. Segundo as teorias do desenho do trabalho (e.g., Hackman & Oldham, 1976), esta característica tem implicações no sentimento de responsabilidade pelo trabalho e, conseqüentemente, nos níveis de satisfação dos trabalhadores. De acordo com Kovacs (2006), podemos considerar a autonomia no trabalho em sentido restrito, entendida como a liberdade no exercício de funções e na realização de tarefas, ou em sentido lato, quando a consideramos como um espaço de decisão e de intervenção nos processos de trabalho, abrangendo também a possibilidade de autocontrolo e de auto-avaliação. Sendo uma das características do trabalho mais frequentemente considerada na investigação, é estudada neste contexto na dimensão tomada de decisão e método de trabalho, uma vez que a autonomia neste domínio se assume como uma situação desejável na preparação e na actuação dos técnicos de nível 3;
- *Feedback dos outros* - em que medida o indivíduo recebe, por parte dos colegas mais velhos da organização onde faz o estágio, informação directa e clara acerca do seu desempenho. Mais precisamente, e recorrendo a uma definição mais

Portaria n.º 550-A/2004); Portaria n.º 550-C/2004, 21 de Maio, (define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos profissionais).

alargada (e.g., Ladany & Melincoff, 1999), em que medida os outros elementos da organização fornecem ao estagiário informação relativa ao seu desempenho, às suas competências e às suas atitudes e comportamentos. A qualidade e a pertinência do *feedback* (que pode ser directo ou indirecto, negativo ou positivo) estão relacionadas com o desempenho e a satisfação do estagiário (e.g., Baird, 2007). Neste sentido, o *feedback* tem uma função reguladora da actividade do estagiário, uma vez que este pode passar a incluir as opiniões, os conselhos, e as sugestões dos colegas na organização da sua actividade de estagiário, sendo que esta informação é particularmente relevante no desempenho das tarefas de maior complexidade;

- *Suporte Social* – Genericamente, o suporte social tem vindo a ser definido como a disponibilidade de pessoas em que se pode confiar, pessoas que nos valorizam e gostam de nós, que se preocupam connosco (Sarason, Levine, Basham & Sarason, 1983). No que se refere ao contexto de trabalho, Deelstra, Peeters, Schaufeli, Stroebe, Zijlstra e Doornen (2003) defendem que o suporte social pode ser definido como “the actions of others that are either helpful or intended to be helpful” (p.324). Neste sentido, o suporte social no local de trabalho pode concretizar-se numa multiplicidade de comportamentos de ajuda que podem ocorrer entre colegas, sendo de destacar o apoio emocional, a ajuda na resolução de tarefas, as relações de amizade, os conselhos relativos ao funcionamento da empresa, entre outros. Cramer, Henderson e Scott (1997), e Deelstra et al. (2003), distinguem suporte social percebido de suporte social recebido. O primeiro, quando se referem ao suporte que os indivíduos julgam disponível, e o segundo, quando se reportam ao suporte efectivamente recebido por alguém. Cramer e colaboradores (1997) fazem também uma distinção clara entre suporte descrito, que diz respeito à presença ou não de um determinado tipo de suporte,

e suporte avaliado, que se prende com a avaliação que os indivíduos fazem da qualidade do mesmo. Hoje em dia, o constructo suporte social no trabalho é considerado multidimensional (Bahniuk, Dobos & Hill, 1990) e tem como principais dimensões, ou facetas, a *fonte do suporte*, que pode ser um supervisor, um mentor ou um colega; e o *conteúdo do suporte*, que normalmente inclui a informação disponibilizada, os processos de avaliação, o apoio emocional ou a ajuda na realização das tarefas. O suporte social no trabalho pode ainda, de acordo com Hill, Bahniuk, Dobos e Rouner (1989, cit in Harris, Winskowski & Engdahl, 2007), ser classificado em quatro tipos, a saber: (1) suporte nas tarefas, que se baseia na partilha e na troca de ideias relativamente às tarefas atribuídas; (2) orientação nas questões de carreira, que se refere às conversas e aos conselhos recebidos de colegas mais experientes; (3) treino, que envolve o ensino das regras, procedimentos e finalidades da profissão; e, por último, (4) apoio de colegas, que inclui as relações de amizade, as confidências e a partilha de problemas pessoais. Em síntese, tal como observa Vaux (1988, cit in Berscheid, 1994), o suporte social pode ser visto como um processo transaccional entre o indivíduo e a sua rede de relações, que requer considerações relativas às pessoas que oferecem o suporte, aos comportamentos específicos que estas exibem, e às percepções que o indivíduo têm do suporte recebido ou disponível. No âmbito deste trabalho foi contemplada a dimensão mais emocional do suporte percebido (e.g., Cramer et al., 1997; Deelstra et al., 2003), uma vez que procurámos avaliar mais especificamente em que medida, do ponto de vista do aluno, o estágio proporcionou oportunidades para receber apoio e conselhos dos colegas, bem como para partilhar os problemas sentidos. No nosso entender, esta dimensão pode assim incluir o apoio de colegas de

diferentes níveis hierárquicos e contemplar também as oportunidades encontradas para desenvolver relações de amizade;

- *Oportunidades de Aprendizagem* – um dos pressupostos base de todos os estágios é de que o contexto de trabalho irá proporcionar aos alunos um leque de novas oportunidades de aprendizagem (Duigan, 2003), embora seja errado assumir que a experiência em contexto real de trabalho, por si só, garante as aprendizagens necessárias ao exercício de uma determinada actividade profissional (Guile & Griffiths, 2001). Neste sentido, para além das características individuais do estagiário, importa conhecer as dimensões do contexto que melhor predizem a amplitude e a riqueza das aprendizagens que terão lugar no período de estágio (e.g., Huys, De Rick & Vandenbrande, 2005), até porque as oportunidades de aprendizagem representam a faceta mais fortemente associada com a qualidade global das experiências de trabalho (Van Vianen et al., 2008). Assim, quando nos referimos às oportunidades de aprendizagem, estamos a considerar em que medida o estágio proporcionou condições para a transferência e integração de conhecimentos e, consequentemente, para o desenvolvimento de competências sócio-profissionais relevantes. Para Van Vianen e colaboradores (2008) são os desafios encontrados que melhor contribuem para as aprendizagens realizadas no contexto de trabalho, sendo consideradas desafiantes aquelas actividades que são novas, exigentes, que quebram a rotina, e fazem um forte apelo às competências e à determinação dos indivíduos. De certa maneira, as experiências desafiantes estão na base da aprendizagem porque, ao contrariarem as rotinas, testam e põem à prova as competências já adquiridas, envolvem a responsabilidade pela execução das tarefas e, nesse sentido, promovem também a auto-regulação do próprio processo de aprendizagem. Contudo, sendo necessário, não podemos afirmar

que o desafio é suficiente para que ocorra aprendizagem no contexto de estágio. Esta afirmação pode justificar-se pelo facto de, embora desafiantes, as actividades experimentadas deverem ser percebidas como concretizáveis e, ao mesmo tempo, estarem relacionadas com as aprendizagens realizadas na escola (Billett, 1994, 2005). Além disso, o desafio também se pode traduzir em risco, principalmente quando o estagiário desiste perante as actividades que julga, ou já sentiu, não ser capaz de realizar com sucesso. Para acautelar estas situações, os supervisores de estágio devem preocupar-se em organizar as situações de aprendizagem tendo por base o nível de competência do estagiário, garantindo, logo à partida, que existe uma elevada probabilidade de sucesso na concretização da mesma. Além disso, as actividades de prática concreta em contexto real de trabalho devem servir para validar o conhecimento adquirido na escola (Billett, 1994, 2005), através da integração do conhecimento vertical, mais abstracto e conceptual, com o conhecimento horizontal, mais tático e estratégico (e.g., Griffiths & Guile, 2003). Por conseguinte, as oportunidades de aprendizagem decorrem, em certa medida, da possibilidade de acontecer uma “transferência” dos conhecimentos aprendidos em sala para as situações concretas do contexto de estágio. Estas actividades, por sua vez, devem ser estruturadas com níveis crescentes de complexidade e serem representativas das práticas reais que caracterizam os domínios profissionais para os quais os alunos se estão a preparar (Billett, 1994, 2005). Em síntese, os contextos que apresentam maiores oportunidades de aprendizagem são aqueles que, segundo Huys et al. (2005) e Billett (1994, 2005), proporcionam uma multiplicidade de tarefas desafiantes e representativas das situações reais de trabalho e que se organizam com um nível de complexidade crescente, de modo a que o estagiário possa caminhar progressivamente para situações de menor directividade.

Igualmente importante é a coerência da relação entre o conhecimento aprendido e aquilo que é solicitado ao estagiário aquando da realização das diferentes tarefas. Por último, uma referência à dimensão temporal da experiência de estágio, isto porque só uma prática suficientemente prolongada vai permitir ao aprendiz um enriquecimento do seu repertório e uma melhoria do seu desempenho, através das relações que vai estabelecendo entre o conhecimento inicial e os desafios introduzidos pelas novas tarefas;

- *Variedade* – em que medida o estágio proporciona/exige a execução de um conjunto variado de actividades/tarefas de modo a que o estagiário possa usar diferentes capacidades, saberes ou competências. A variedade remete para a inclusão de um número suficientemente diverso de actividades, que sejam uma amostra representativa do referencial profissão que esteve na base da organização do estágio.
- *Supervisão* – em termos gerais diz respeito ao acto de supervisionar, de dirigir, orientar ou inspeccionar. *Supervisionar*, por sua vez, pode significar: dirigir, orientar ou inspeccionar a partir de uma posição superior; exercer as funções de supervisor. Assim, aquele que supervisiona, o supervisor, também pode ser entendido como o *mentor* – pessoa que aconselha ou ensina outra. Sobre este assunto, Yarrow (1992 cit in Ryan et al., 1996) afirma que a investigação tem vindo a defender a ideia de que o estágio é uma das intervenções mais profundas no âmbito das actividades de preparação para a profissão e que, neste contexto, a supervisão surge como o processo que se reveste da maior importância. Na mesma linha de pensamento, e referindo-se especificamente aos contextos de aprendizagem experiencial, Stoltenberg (2005) defende que a supervisão é um dos melhores processos para o desenvolvimento de competências profissionais, quer nos programas de formação inicial, quer nas modalidades de formação

contínua. Além disso, a investigação tem vindo a confirmar que a qualidade da supervisão é o factor com maior peso na explicação dos níveis de satisfação dos estagiários relativamente ao processo de estágio (Fortune & Abramson, 1993; Ryan et al., 1996). Neste âmbito, o supervisor é alguém que orienta outrem (o supervisionado) num processo de formação relativamente formal ou institucionalizado (Vieira, 1993), o que configura uma situação na qual se podem inscrever os estágios curriculares organizados sob a coordenação de uma instituição escolar. Atendendo ao exposto, não podemos deixar de sublinhar que a qualidade dos processos supervisivos parece vital nas competências desenvolvidas e na avaliação global que os estagiários fazem do processo de estágio.

Os supervisores têm sido descritos como agentes facilitadores da aprendizagem (Billett, 2003; Patton & McMahon, 1999; cit in Patton & McMahon, 2006), ou agentes facilitadores no desenho de contextos que promovam a aprendizagem (Scaife, 2001, cit in Patton & McMahon, 2006), particularmente atentos às características e aos diferentes níveis de desenvolvimento dos supervisionados (Stoltenberg, 2005). Neste sentido, a supervisão pode ser entendida como uma actividade que garante e facilita a aprendizagem dos estagiários, sendo que a sua principal finalidade é o desenvolvimento de todos aqueles que estão envolvidos no processo supervisivo, nomeadamente o supervisionado e o supervisor.

Na revisão da literatura levada a cabo por Baird (2007), a supervisão surge quase sempre como um constructo multidimensional que remete, simultaneamente, para facetas afectivas, como o encorajamento e o suporte, e para facetas mais cognitivas e procedimentais, como o treino, a clareza, a oportunidade das instruções e o *feedback*. Consequentemente, a complexa tarefa

do supervisor organiza-se em duas dimensões que se interpenetram: a dimensão interpessoal, que compreende os processos de interacção que ocorrem entre o supervisor e o supervisionado, e a dimensão analítica, que diz respeito aos processos mais operacionais de monitorização do desempenho do supervisionado (Vieira, 1993). Efectivamente, segundo Daloz (1986 cit in Hawkey, 1997), é através da combinação de diferentes níveis de suporte (dimensão afectiva) e de desafio (dimensão cognitiva), que se configuram as oportunidades de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal que vão acontecendo no âmbito da relação supervisiva. Nesta perspectiva, o suporte do supervisor diz respeito às facetas mais afectivas ou relacionais da supervisão. Na verdade, esta característica, ou qualidade, traduz em que medida os estagiários ou funcionários percebem que o supervisor oferece apoio e encorajamento e demonstra preocupação (Burke, Borucki & Hurley, 1992). Ainda segundo estes autores, a ausência de um verdadeiro suporte por parte do supervisor pode influenciar a qualidade da comunicação e do desempenho dos supervisionados e, conseqüentemente, baixar os níveis de satisfação que estes apresentam. Vários autores defendem que, embora os estágios possam apresentar os mais diversos formatos e níveis de exigência, os estagiários precisam sempre de contar com supervisores que ofereçam suporte e encorajamento (e.g., Ladany, Walker & Melincoff, 2001). Acresce a estas qualidades a própria disponibilidade do supervisor para responder às necessidades do supervisionado em tempo útil. Esta característica do supervisor surge como a que melhor prediz o nível de satisfação global dos estagiários (Knight, 1996).

No que diz respeito às características mais procedimentais da supervisão, são frequentemente referidas facetas como o acerto de expectativas, a definição do conjunto de objectivos de aprendizagem e de realização, a clareza das

instruções, a avaliação, as oportunidades de treino, o *feedback*, a orientação para as tarefas, entre outras. Os trabalhos de revisão e os estudos empíricos, por nós consultados, demonstram de forma consistente o efeito destas dimensões do processo superviso no desempenho e na satisfação dos estagiários (e.g., Alperin, 1998; Baird, 2007; Fortune, McCarthy & Abramson, 2001; Knight, 1996; Ryan et al., 1996).

Tomando este conjunto de resultados, podemos sustentar, tal como faz Stoltenberg (2005), que a qualidade do estágio parece estar fortemente relacionada com a qualidade da supervisão recebida. Importa ainda lembrar que, para além das características do supervisor (as competências técnicas e o estilo de supervisão), existem as características do supervisionado (designadamente a sua motivação, as competências já desenvolvidas e a estabilidade emocional), e as características do contexto no qual ocorre a supervisão (ex. políticas e práticas de gestão de pessoal), para que possamos compreender o processo de supervisão na sua complexidade.

Procurando responder aos objectivos do nosso estudo, foram seleccionadas quatro dimensões que, do nosso ponto de vista e de acordo com a literatura, abarcam uma parte significativa do processo de supervisão, a saber: clareza na formulação de objectivos (em que medida são definidas metas e as indicações dadas são oportunas, claras e não ambíguas), treino – formação (em que medida o supervisor ensinou, deu treino, assegurou condições de sucesso antes da realização das tarefas / actividades, exemplificou, supervisionou as primeiras realizações – exemplo: as actividades são ou não explicadas, assegurar um nível de competência inicial), *feedback* - regulação (em que medida o supervisor informou acerca dos progressos e corrigiu eventuais erros, monitorização), suporte e encorajamento (em que medida fornece incentivo e

suporte, estratégias para lidar com as dificuldades e com a ansiedade, em que medida se mostrou disponível para ouvir os problemas ou dificuldades sentidas pelo estagiário, em que medida deu conselhos úteis).

Partindo das definições acima apresentadas, o passo seguinte foi a formulação de um primeiro conjunto de itens para cada uma das dimensões consideradas. Tal como sugerem Almeida e Freire (2003), este lote inicial foi superior ao número de itens a incluir na versão final do instrumento, tendo o mesmo sido construído com base em algumas opções já tomadas quanto ao formato e às condições da sua aplicação. Assim, a exemplo daquilo que encontrámos em outros instrumentos, todos os itens apresentam uma formulação pela positiva e as respostas são dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-Discordo Bastante a 5-Concordo Bastante). Construída uma primeira versão do IQE, demos então início à fase de pré-teste deste inventário, recorrendo, para tal, a um conjunto de consultas junto de um painel de cinco especialistas ligados ao ensino e à investigação em Psicologia (Psicologia do Trabalho e das Organizações-2, Psicologia da Educação-2 e Psicologia Vocacional -1). Neste painel, cada um dos juízes começou por fazer uma correspondência entre os itens apresentados e as nove dimensões que estruturam o inventário (organização dos itens em termos de dimensões). Numa segunda fase, estes especialistas avaliaram o IQE, tendo em consideração os seus destinatários e o contexto da sua aplicação⁶, designadamente em aspectos como a linguagem utilizada, a clareza e relevância dos itens e a extensão, ou tempo total de aplicação, do instrumento. A este respeito, importa lembrar que este procedimento é sugerido, por Almeida e Freire (2003), como uma das formas mais frequentes de análise

⁶ Procura-se construir um instrumento adequado a aplicações colectivas em contexto de sala de aula e que exija um tempo de resposta relativamente breve.

qualitativa dos itens de um questionário⁷. Assim, no que se refere à extensão do inventário, esta foi considerada adequada pela totalidade dos juízes. A linguagem utilizada, por sua vez, também foi apreciada como ajustada para o nível de escolaridade dos respondentes, ou seja, perfeitamente acessível a alunos finalistas do ensino secundário profissionalizante. Por último, no que diz respeito à clareza ou compreensibilidade dos itens, foram apresentadas algumas sugestões de reformulação, que se encontram registadas na Tabela 5.1.

Tabela 5.1. Formulação inicial e reformulação dos itens por sugestão dos juizes

Formulação Inicial	Sugestão
- Tive oportunidade de ligar a teoria à prática	- Tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola
- Sempre que surgiram dificuldades ou estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me	- Sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me
- Envolveu a realização de uma grande variedade de tarefas	- Envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas
- Tive oportunidade de pensar por mim e usar a minha iniciativa	- Desdobrado em 2 itens

Como se pode constatar através da leitura da Tabela 5.1., na totalidade dos casos, optou-se apenas por aumentar a simplicidade da formulação dos itens, procurando favorecer a clareza dos mesmos e, em consequência, aumentar a adesão dos respondentes ao instrumento. Ainda no que diz respeito à compreensão dos itens, foi feita a sugestão de assinalar de forma evidente aqueles que remetem especificamente para o papel do supervisor. De acordo com Almeida e Freire (2003) e Moreira (2004),

⁷ “Incluem-se aqui as análises realizadas para apreciar o conteúdo e a forma dos itens, nomeadamente a sua clareza, compreensibilidade e adequação aos objectivos da prova” (Almeida & Freire, 2003, p. 130).

este tipo de indicação atende precisamente aos princípios da objectividade e da simplicidade, princípios esses que devem estar sempre presentes na formulação dos itens de um teste ou inventário. Nesse sentido, a expressão “supervisor” passou a estar presente em todos os itens que remetem especificamente para esta dimensão. Refira-se, também, que quando os juízes fizeram a correspondência entre os itens e as respectivas dimensões, apenas surgiram divergências nos casos que são apresentados na Tabela 5.2.

Tabela 5.2. Divergências encontradas na correspondência dos itens com as respectivas dimensões

Itens	Dimensões					
	1	2	3	4	5	6
- Tive oportunidade de usar diferentes competências (5)						x
- Quando desempenhava uma tarefa pela primeira vez tinha sempre alguém para me ajudar (4)		x	x			
- Antes de iniciar uma tarefa tive oportunidade de observar como se fazia (4)		x				
- Sempre que precisei de ajuda tive com quem contar (3)					x	
- Foi-me possível melhorar o meu desempenho (6)			x			
- Deram-me informações claras sobre as diferentes actividades a desenvolver (4)		x				
- Soube sempre o que tinha para fazer (4)		x				

Legenda: 1-autonomia, 2-feedback dos outros, 3-suporte social, 4-supervisão, 5-variedade tarefas e 6-oportunidades de aprendizagem. Entre parêntesis é assinalada a dimensão subjacente à formulação do item.

Observando a Tabela 5.2., constatamos que foram sete os itens que levantaram maiores dificuldades no processo de associação com as dimensões teóricas que os representam. Tendo em consideração os comentários produzidas pelos especialistas, concluímos, mais uma vez, que as dificuldades assinaladas se resolveriam incluindo a expressão “supervisor” em todos os itens que estão associados a esta dimensão.

Ainda no âmbito das análises qualitativas dos itens, testámos o inventário junto de um grupo de cinco alunos do 2º ano de um curso Profissional de Hotelaria, que responderam ao IQE reportando-se ao seu último estágio curricular. Este último procedimento, designado de *técnica da reflexão falada*⁸, teve como objectivo principal recolher as verbalizações produzidas pelos alunos no âmbito de uma sessão de grupo, na qual foram convidados a apreciar o conteúdo e a forma dos itens, sobretudo no que dizia respeito à sua clareza e compreensibilidade. Assim, depois do preenchimento individual do instrumento, procedemos à gravação das reflexões e dos comentários que os diferentes elementos foram produzindo relativamente a cada um dos itens apresentados.

Tomando as principais evidências recolhidas, começamos por sublinhar que, segundo os participantes, nenhum dos itens levantou grandes dificuldades de interpretação. Quando ao vocabulário utilizado, apenas duas expressões foram consideradas como mais difíceis de compreender: *competências* e *desafiantes*. Apesar disso, e após uma análise mais detalhada aos comentários produzidos, podemos afirmar que os estudantes interpretam os itens no sentido pretendido. Em síntese, os participantes do exercício de reflexão falada consideraram o instrumento de resposta fácil, compreensível, com uma extensão adequada e válido, uma vez que parece na reflectir claramente alguns dos principais aspectos que caracterizam uma situação de estágio. A versão final utilizada neste estudo apresenta 40 itens (Anexo 1) que se organizam em função das nove dimensões do inventário, tal como se apresenta na Tabela 5.3.

⁸ O método da reflexão falada tem as suas origens na investigação em Psicologia (Someren, Barnard & Sandberg, 1994) e é particularmente útil quando pretendemos obter, junto de sujeitos muito próximos dos destinatários da prova, as impressões relativas a cada item, a forma como o abordam e realizam, os processos utilizados e as facilidades ou dificuldades encontradas (Almeida & Freire, 2003).

Tabela 5.3. Inventário da Qualidade do Estágio – dimensões e respectivos itens

Dimensões	Itens
Autonomia	7. pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho 26. deram-me liberdade para decidir como fazer as coisas 34. tive oportunidades de usar a minha iniciativa 39. tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho
Feedback dos Colegas	17. recebi, dos meus colegas informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho 25. recebi, dos meus colegas, indicações sobre o meu ritmo de trabalho 27. os meus colegas deram-me informação sobre a qualidade do meu trabalho 33. os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho
Suporte Social	3. as pessoas com quem trabalhei foram simpáticas 15. sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar 24. as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo 31. tive oportunidade de desenvolver relações de amizade
Variedade de Tarefas	5. tive oportunidade de usar diferentes competências 9. envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas 19. estive envolvido na realização de várias coisas diferentes 36. tive de lidar com uma grande diversidade de situações
Oportunidades de Aprendizagem	11. tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes 13. durante o estágio as actividades foram desafiantes 21. permitiu-me desenvolver bastante as minhas competências 28. foi-me possível melhorar o meu desempenho 30. tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola
Supervisão	
Clareza das Instruções	2. por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer 10. o supervisor deu-me indicações muito claras sobre as diferentes actividades a desenvolver 20. o meu supervisor indicou-me, atempadamente, o que tinha para fazer 35. o supervisor organizou comigo o plano de trabalho
Treino	4. sempre que iniciava uma nova actividade era-me explicado, pelo meu supervisor, como se fazia 12. antes de iniciar uma nova tarefa o supervisor exemplificava como se fazia 23. quando desempenhava uma tarefa pela primeira vez tinha o supervisor para me ajudar 37. quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas
Feedback	6. o meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho 14. o meu supervisor dava-me, frequentemente, indicações sobre a qualidade do meu trabalho 22. quando cometi erros o meu supervisor disse-me como corrigi-los 29. recebi, do meu supervisor, indicações sobre o meu ritmo de trabalho
Suporte / Encorajamento	1. sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me 8. o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário 16. o meu supervisor incentivou-me, frequentemente, na realização do meu trabalho 18. o meu supervisor pôs-me sempre à vontade para colocar qualquer questão 32. sempre que surgiram dificuldades o meu supervisor procurou ajudar-me 38. o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio 40. o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias

5.5. Amostra

Como se observa Tabela 5.4., participaram neste estudo 400 alunos do 12º ano de escolaridade, sendo que 250 (62.5 %) se encontravam inscritos nos cursos Tecnológicos e os restantes 150 nos cursos Profissionais (37.5 %). Relativamente à sua distribuição segundo o género, 51% são do sexo feminino e 49% do sexo masculino, sendo que este equilíbrio observado no total da amostra não ocorre quando a análise da distribuição é feita em função do curso. Tomando a associação entre as variáveis género e curso frequentado ($\chi^2 = 29.975$; g.l. = 1; $p < 0.000$), observa-se uma prevalência das raparigas nos cursos Profissionais (68.7%), enquanto nos cursos Tecnológicos estas representam apenas 40% dos participantes. No que se refere à idade, os valores encontram-se compreendidos entre os 16 e os 26 anos, com uma média de 18.36 anos (DP = 1.525). Tomando os valores médios da idade em função do curso, constata-se que os alunos dos cursos Profissionais são mais velhos (M = 19.20 anos; DP = 1.810) do que os colegas dos cursos Tecnológicos (M = 17.85 anos; DP = 1.040), sendo a diferença estatisticamente significativa ($t = -9.461$; g.l. 398; $p < 0.000$). Cerca de 54.3 % dos alunos referem já ter reprovado pelo menos uma vez ao longo da sua trajectória escolar.

Tabela 5.4. Descrição da amostra em função do curso, sexo e idade (N=400)

Curso	Sexo		Idade		
	Masculino	Feminino	Média	D.P.	Máx. – Mín.
Tecnológico	149	101	17.85	1.040	16-22
Profissional	47	103	19.20	1.810	17-26
Amostra	196	204	18.36	1.525	16-26

5.6. Procedimentos de recolha de dados

Em simultâneo com a preparação do instrumento, desenvolvemos um conjunto de contactos com as escolas profissionais e secundárias do Algarve e Alentejo, no sentido de organizar a sua aplicação (Anexo 2). No entanto, uma vez que tínhamos como população alvo os alunos finalistas de cursos profissionalizantes do ensino secundário que estivessem a realizar um estágio curricular, no primeiro ano da recolha de dados (2006/2007) ficámos com um leque reduzido de alternativas, uma vez que nesse ano lectivo a realização dos estágios ainda foi pouco expressiva na maior parte das escolas secundárias. Os contactos por correio electrónico e por telefone serviram para dar a conhecer, aos directores pedagógicos e coordenadores de curso, os objectivos do estudo, o modo como este estava organizado e a “logística” necessária para a aplicação dos instrumentos⁹. Assim, por cada grupo turma, foi agendada uma hora para que, em contexto de sala de aula, o investigador explicitasse os objectivos do estudo junto dos alunos, garantisse a confidencialidade das respostas e esclarecesse qualquer dúvida que viesse a surgir. A recolha de dados decorreu nos meses de Junho, Julho dos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008.

5.7. Medidas de resultado

Foram utilizadas cinco medidas de resultado (Anexo 5): satisfação com o estágio, satisfação global com o estágio, persistência nas actividades de estágio, percepção da utilidade do estágio para o futuro profissional e classificação final de estágio. Em consonância com os principais postulados dos modelos do desenho do trabalho anteriormente referenciados (e.g., Hackman & Oldham, 1976; Quiñones et al., 1995) e com a literatura no âmbito da aprendizagem experiencial (e.g., Baird, 2007;

⁹ Neste âmbito, os directores de turma entregaram aos alunos um documento que apresentava os principais objectivos do estudo (Anexo 3), bem como a ficha relativa ao consentimento dos Encarregados de Educação (Anexo 4).

Barling et al., 1995; Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Feldman & Weitz, 1990; Mael et al., 1997; Knight, 1996; Mortimer et al., 1996; Mortimer et al., 2002; Stern et al., 1990; Stoltenberg, 2005; Watts, 1996), esperávamos que a uma maior qualidade percebida do estágio estivesse associada uma maior satisfação com esta actividade e com a sua utilidade, uma maior persistência nas tarefas e, também, um melhor desempenho. Para medir a satisfação com o estágio foi construída uma escala com quatro itens (alfa = 0.72), que procuravam avaliar o grau de satisfação nos seguintes aspectos: actividades de preparação, supervisão no local de estágio, orientação do estágio por parte da escola e actividades desenvolvidas durante o estágio. As respostas foram dadas numa escala de tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-nada satisfeito a 5-muito satisfeito). Além deste procedimento, foi também utilizado um item para a avaliação global do estágio (“*De uma forma global, considerando todos os aspectos do estágio, assinala o teu grau de satisfação*”), recorrendo à mesma escala de resposta. A utilidade do estágio, por seu turno, foi medida através de um único item, que apresenta a seguinte formulação: *Consideras que aquilo que aprendeste no estágio te será útil na vida profissional futura?* Também neste caso, a resposta foi dada numa escala tipo *Likert*, com cinco pontos (de 1-nada útil a 5-muito útil). No que diz respeito à classificação final do estágio, recorreremos às classificações publicadas em pauta, numa escala de 0 a 20.¹⁰

5.8. Procedimentos de análise de dados

Começamos por estudar as propriedades psicométricas dos itens do IQE e das respectivas subescalas: medidas de tendência central (média, moda e mediana), de dispersão (desvios-padrão e amplitude), de distribuição (assimetria e curtose) e de precisão (consistência interna calculada através do alfa de Cronbach). Ainda no âmbito

¹⁰ Apenas foram tidas em consideração as classificações finais publicadas nos registos das escolas.

do estudo das características psicométricas dos itens é apreciada a sua validade interna (coeficiente de correlação item x total corrigido e contributo do item para o total da escala). Para determinar a composição factorial do IQE, recorreremos ao método de análise dos componentes principais seguido de rotação *Varimax*. Este procedimento serviu para conhecer o modo como os itens se organizam em torno de cada uma das dimensões que compõem o inventário. Procurámos, ainda, conhecer quais as qualidades do estágio que, medidas através do IQE, são predictoras da satisfação com o estágio, da persistência nas tarefas, da utilidade percebida e do desempenho (avaliado pela classificação final de estágio). Para tal, após o estudo das intercorrelações, avançámos para uma análise de regressão linear múltipla (método *stepwise*), na qual as qualidades do estágio, tal como são medidas pelo IQE, e os factores encontradas na análise dos componentes principais, surgem como variáveis predictoras das medidas de resultado incluídas no presente estudo.

5.9. Resultados

5.9.1. Apreciação das qualidades psicométricas dos itens e das subescalas

Seguindo a estratégia de análise de dados indicada no ponto anterior, a apresentação dos resultados do estudo das características psicométricas do inventário será organizada por subescala. Também serão apresentadas as análises referentes à consistência interna das diferentes dimensões, assim como os dados relativos à sensibilidade e ao poder discriminativo dos diferentes itens.

i) Subescala Autonomia

As pontuações médias em cada um dos itens da subescala oscilam entre 3.66 (item 7) e 3.91 (item 34), situando-se próximo da pontuação intermédia da escala de resposta de cinco pontos (ver Tabela 5.5.). Esta situação permite alguma dispersão dos

resultados, patente nos desvios-padrão, cujos valores oscilaram entre 0.847 e 0.938. Tais valores, próximos de 1.00, são apontados na literatura como desejáveis (Almeida & Freire, 2003). No que se refere à consistência interna desta subescala, observamos um valor de 0.81, o qual suplanta o limiar de 0.70 defendido na literatura como mínimo aceitável para inventários desta natureza (Hill & Hill, 2005). Também no sentido desejável se apresentam os índices de *correlação item x total corrigido (ritc)*, uma vez que todos os itens exibem correlações acima de 0.50¹¹. Por fim, é de destacar que nenhum dos itens, se eliminado, faz subir o alfa final da subescala.

ii) Subescala *Feedback* dos colegas

Pela observação da Tabela 5.5., podemos afirmar que a pontuação média em cada um dos itens desta subescala oscila entre 3.39 (item 25) e 3.56 (item 17). Os valores dos desvios-padrão, todos eles muito próximos de 1 (1.019 a 0.965), indicam uma boa dispersão dos resultados. Quanto à consistência interna da subescala, encontramos um valor muito favorável (coeficiente de alfa de Cronbach é de 0.83). No que se refere à validade interna dos itens, dada pelo coeficiente de correlação item x total corrigido, os valores situam-se entre 0.625 (item 17) e 0.703 (item 27). Nesta subescala, nenhum dos itens, se eliminado, faz subir os valores de precisão da medida.

iii) Subescala Suporte social

Todas as pontuações médias encontradas para os itens desta subescala se situam acima de 4, numa escala de 5 pontos. Os valores dos desvios-padrão oscilaram entre 0.872 (item 31) e 0.923 (item 24), o que aponta, apesar de tudo, para uma dispersão dos resultados bastante aceitável. A consistência interna da subescala também é bastante

¹¹ Segundo Moreira (2004) a valor da correlação item x total deve ser superior a 0.30, uma vez que correlações abaixo desse valor podem ser consideradas triviais.

satisfatória (coeficiente de alfa de Cronbach é de 0.82). A validade interna dos itens também surge no sentido desejável, pois o valor mais baixo (0.410 - item 31) ainda se encontra acima do limiar mínimo aceitável (e.g., Moreira, 2004).

Tabela 5.5. Análise dos itens e dos totais das subescalas – autonomia, *feedback*, suporte social, variedade de tarefas e oportunidades de aprendizagem (Média, Mediana, Moda, DP, Min e Max, ritc e Alfa s/ item, coeficiente de Assimetria e coeficiente de Curtose), e medidas de precisão das subescalas (alfa de Cronbach). (N=400)

Subescalas	Itens	Média	Mediana	Moda	DP	Min/ Max	ritc	Alpha s/ item	Assimetria	Curtose
Autonomia	-	15.18	15	16	2.866	5-20	-	-	-.533	.740
	7.	3.66	4	4	.933	1-5	.567	.754	-.545	.148
Alfa -.81	26.	3.78	4	4	.938	1-5	.588	.747	-.586	.165
	34.	3.91	4	4	.847	1-5	.641	.731	-.704	.725
	39.	3.83	4	4	.876	1-5	.685	.716	-.583	.301
Feedback dos colegas	-	13.96	14	12	3.240	4-20	-	-	-.447	.447
	17.	3.56	4	4	1.019	1-5	.625	.795	-.428	-.233
	25.	3.39	3	3	1.003	1-5	.642	.787	-.324	-.100
Alfa -.83	27.	3.47	4	4	1.003	1-5	.703	.759	-.440	-.094
	33.	3.54	4	4	.965	1-5	.644	.786	-.460	.026
Suporte social	-	16.74	17	20	2.898	5-20	-	-	-1.261	2.352
	3.	4.40	5	5	.909	1-5	.606	.781	-1.729	2.927
	15.	4.11	4	5	.923	1-5	.615	.776	-1.018	.935
Alfa -.82	24.	4.04	4	4	.910	1-5	.674	.748	-.916	.840
	31	4.20	4	5	.872	1-5	.643	.763	-1.238	1.892
Variedade de tarefas	-	15.53	16	16	2.885	6-20	-	-	-.551	.133
	5.	3.93	4	4	.866	1-5	.593	.809	-.652	.364
	9.	3.75	4	4	.933	1-5	.690	.766	-.612	.208
Alfa -.83	19.	3.98	4	4	.877	1-5	.696	.764	-.696	.399
	36.	3.87	4	4	.876	1-5	.638	.790	-.647	.404
Oportunidade de aprendizagem	-	19.35	20	20	3.248	6-25	-	-	-.738	.898
	11.	4.02	4	4	.890	1-5	.682	.708	-.747	.323
	13.	3.81	4	4	.859	1-5	.568	.747	-.622	.472
	21.	3.91	4	4	.835	1-5	.713	.701	-.624	.531
	28.	4.06	4	4	.735	1-5	.566	.751	-.555	.484
Alfa -.80	30.	3.56	4	4	1.065	1-5	.374	.826	-.513	-.186

iv) Subescala Variedade de tarefas

Nesta subescala, as pontuações médias variam entre 3.75 (item 9) e 3.98 (item 19), situando-se, por conseguinte, em torno do ponto intermédio da escala. É neste sentido que também se apresentam os indicadores de dispersão das respostas, sendo de

sublinhar que os valores dos desvios-padrão não se afastam do valor 1. A validade interna dos itens parece bastante satisfatória, observando-se o valor mais baixo no item 5 (0.593). O valor da consistência interna da subescala, dado pelo alfa de Cronbach, é de 0.83.

v) Subescala Oportunidades de aprendizagem

Nesta subescala as pontuações médias oscilam entre 3.56 (item 30) e 4.06 (item 28). Os valores dos desvios-padrão são próximos de 1, o que aponta, à exceção do item 28 (DP = 0.735), para uma boa dispersão dos resultados. Os índices de validade interna dos itens, dados pelo *ritc*, são aceitáveis, com exceção para o valor encontrado para o item 30 (0.374). A consistência interna da subescala é bastante aceitável (coeficiente de alfa de Cronbach de 0.80), podendo aumentar para 0.826 se eliminado o item 30.

No que se refere à dimensão **supervisão**, apresentada na Tabela 5.6., esta encontra-se organizada em quatro subescalas: clareza das instruções do supervisor, treino proporcionado pelo supervisor, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor.

vi) Subescala Clareza das instruções do supervisor

Das quatro subescalas da dimensão supervisão, esta é aquela que apresenta um índice de precisão mais baixo, apesar de bastante aceitável (0.79). Os valores médios variam entre 3.24 (item 35) e 3.81 (item 2). Os valores dos desvios-padrão são próximos da unidade e nenhum dos itens, se eliminado, produz alterações significativas no valor do alfa da subescala. A validade interna dos itens, dada pelo coeficiente *ritc*, parece bastante satisfatória, sendo o valor mais baixo aquele que foi encontrado para o item 35 (0.499).

vii) Subescala Treino proporcionado pelo supervisor

Constituída por quatro itens cujos valores médios oscilaram entre 3.64 (item 23) e 3.94 (item 4), esta subescala parece apresentar uma boa dispersão dos resultados, como se pode constatar pelos valores dos desvios-padrão que se situam próximo da unidade. A consistência interna é a segunda mais elevada do inventário (0.84), podendo o coeficiente ser classificado de bom. Quanto à validade interna dos itens, os coeficientes encontrados são superiores a 0.612 (item 37).

Tabela 5.6. Análise dos itens e dos totais das subescalas – clareza das instruções, treino proporcionado pelo supervisor, feedback do supervisor e suporte/encorajamento do supervisor (Média, Mediana, Moda, DP, Min e Max, ritc e Alfa s/ item, coeficiente de Assimetria e coeficiente de Curtose), e medidas de precisão das subescalas (alfa de Cronbach). (N=400)

subescalas	Itens	Média	Mediana	Moda	D.P.	Min/ Max	ritc	Alpha s/ item	Assimetria	Curtose	
Clareza	-	14.55	15	16	3.112	4-20	-	-	-.957	1.123	
	2.	3.81	4	4	1.020	1-5	.576	.688	-.828	.403	
	10.	3.76	4	4	.958	1-5	.665	.632	-.783	.464	
	Alfa - .79	20.	3.75	4	4	.954	1-5	.629	.672	-.823	.601
	35.	3.24	3	4	1.063	1-5	.499	.779	-.327	-.444	
Treino	-	15.14	16	14	3.406	4-20	-	-	-.876	.820	
	4.	3.94	4	5	1.099	1-5	.718	.782	-.962	.327	
	Alfa - .84	12.	3.65	4	4	1.091	1-5	.691	.794	-.597	-.219
	23.	3.64	4	4	1.010	1-5	.695	.793	-.674	.156	
	37.	3.92	4	4	.924	1-5	.612	.828	-.880	.850	
Feedback	-	14.46	15	16	3.160	4-20	-	-	-.749	.889	
	6.	3.71	4	4	.986	1-5	.680	.716	-.628	.140	
	14.	3.44	3	3	1.065	1-5	.692	.708	-.418	-.250	
	Alfa - .80	22.	3.86	4	4	.959	1-5	.512	.796	-.946	.942
	29.	3.45	4	4	.985	1-5	.572	.769	-.524	.102	
Suporte/ Encoraja - mento	-	26.14	27	28	5.367	7-35	-	-	-.897	1.311	
	1.	3.21	3	3	1.227	1-5	.454	.876	-.357	-.723	
	8.	3.68	4	4	1.095	1-5	.689	.838	-.691	-.103	
	16.	3.66	4	4	.981	1-5	.706	.837	-.734	.511	
	Alfa - .87	18.	4.24	4	5	.916	1-5	.598	.851	-1.358	1.970
	32.	3.84	4	4	1.013	1-5	.758	.829	-.887	.558	
	38.	3.80	4	4	1.005	1-5	.686	.839	-.815	.542	
	40.	3.71	4	4	.955	1-5	.620	.848	-.681	.399	

viii) Subescala *Feedback* do supervisor

Nesta subescala, os valores médios apresentados em cada um dos itens situam-se entre 3.44 (item 14) e 3.86 (item 22). Tal como nas outras subescalas, os valores dos desvios-padrão estão perto da unidade. Também aqui, os valores do coeficiente *ritcs* se situam acima do valor mínimo aceitável, pois o valor mais baixo reporta-se ao item 22 (0.512). A precisão da medida, calculada pelo coeficiente de alfa de Cronbach, é considerada bastante aceitável (0.80).

ix) Subescala Suporte e encorajamento do supervisor

Esta subescala é composta por sete itens, dos quais apenas o item 18 apresenta um valor médio acima dos 4 pontos. Os valores dos desvios-padrão vão no sentido de uma boa dispersão dos resultados e variaram entre 0.916 (item 18) e 1.227 (item 1). Este último item (1) é o único que, se eliminado, faz subir o coeficiente de precisão da subescala de 0.87 para 0.88. Quanto à validade interna dos itens, é também no item 1 que se observa o valor mais baixo (0.454).

x) Sensibilidade e poder discriminativo dos itens e das diferentes subescalas

No estudo da sensibilidade dos itens e das subescalas recorremos às medidas de tendência central (média, mediana e moda), às medidas de dispersão (desvio-padrão e valores máximos e mínimos) e às medidas de distribuição (assimetria e curtose). No que se refere à análise da sensibilidade para cada uma das subescalas (ver Tabelas 5.5 e 5.6), verifica-se que os resultados apresentam uma distribuição próxima da normal, em seis das nove dimensões, nomeadamente, na Autonomia, no *Feedback* dos colegas, na Variedade de tarefas, nas Oportunidades de aprendizagem, no Treino e no *Feedback* do supervisor. Os valores das médias, das medianas e das modas estão relativamente próximos, há um razoável afastamento entre os valores mínimos e máximos e os

coeficientes de assimetria e de curtose não ultrapassam a unidade. São excepção a estes resultados os que foram observados nas subescalas Suporte social, Clareza das instruções e Suporte do supervisor. Nestas últimas subescalas, observamos um relativo afastamento dos valores das médias, das medianas e das modas (subescala Suporte social) e, apesar do aceitável afastamento entre valores máximos e mínimos, os coeficientes de assimetria e de curtose apontam para uma distribuição leptocúrtica, com uma assimetria à esquerda. Ainda pela leitura das Tabelas 5.5. e 5.6., podemos constatar que, para a generalidade dos itens, os valores da média, da moda e da mediana estão próximos, que as respostas cobrem a amplitude da escala e que os coeficientes de assimetria e de curtose não ultrapassam a unidade¹², com excepção para os itens 3, 15, 18 e 31. De facto, para estes quatro itens não podemos considerar que a distribuição seja normal, uma vez que os valores dos coeficientes de assimetria e de curtose se situam nitidamente acima da unidade, denunciando uma expressiva concentração das respostas nas posições 4 e 5 da escala de resposta (concordo e concordo bastante). Para os restantes itens, e apesar de a distribuição se aproximar de uma curva normal, o sinal negativo do coeficiente de assimetria sugere uma distribuição com um enviesamento negativo ou assimétrico à esquerda. No que diz respeito aos valores encontrados para o coeficiente de curtose, a generalidade dos itens apresenta uma distribuição mesocúrtica, sendo excepção os itens 3 (2.927) e 31 (1.892), da subescala Suporte social, e o item 18 (1.970), da subescala Suporte do supervisor. Nestes itens a distribuição é, segundo a classificação apresentada por Maroco (2003), leptocúrtica (pontaguda), pois concentram a maioria das respostas em apenas uma ou duas categorias da escala de resposta. Por aquilo que foi exposto anteriormente, será válido afirmar que, a

¹²Segundo Maroco (2003), para que uma distribuição se possa assumir como normal, os valores dos coeficientes de assimetria e de curtose devem ser próximos de zero, nunca ultrapassando a unidade.

generalidade dos itens do IQE revela sensibilidade na discriminação dos sujeitos que participaram no estudo. Por seu turno, quanto ao estudo do poder discriminativo dos itens, verifica-se um predomínio na escolha das alternativas associadas à concordância. É interessante notar que, para 32 dos 40 itens do inventário, os valores da moda (modalidade de resposta mais frequente) se situam na posição 4 (concordo). A posição 5 (concordo bastante) é o valor da moda de 5 dos itens, tendo-se observado que a posição intermédia da escala (não concordo/nem discordo) é a modalidade de resposta mais frequente em apenas 3 dos 40 itens. Estes resultados parecem demonstrar que, no âmbito das dimensões medidas pelo IQE, existe uma tendência para os estudantes estagiários que participaram neste estudo apreciarem de forma bastante positiva os estágios curriculares que acabaram de realizar. Esta valorização traduz-se na distribuição observada nos itens números 3, 15 e 21, da dimensão Suporte social, no item número 4, da dimensão Treino do supervisor, e no item número 18, da dimensão Suporte do supervisor, cujas respostas se concentram nas alternativas concordo e concordo bastante, em mais de 70% dos participantes. Atendendo a estes resultados, pode-se concluir que o poder discriminativo destes itens é bastante baixo. Por outro lado, nos itens 25, da dimensão *Feedback* dos colegas, 14, da dimensão *Feedback* do supervisor, e no item 1, da dimensão Suporte do supervisor, os sujeitos escolhem mais frequentemente a alternativa 3 (nem concordo/ nem discordo), razão pela qual estes itens parecem apresentar um maior poder discriminativo.

5.9.2. Exploração da estrutura factorial do IQE

Com o objectivo de determinar se a composição factorial do IQE representa as dimensões teóricas que estiveram na base da sua construção (validade de constructo), recorreremos ao método de análise dos componentes principais, para cada uma das secções do instrumento, seguido de rotação Varimax. Retiveram-se as saturações não

inferiores a 0.40¹³. Fez-se a análise organizando os itens em dois blocos, um primeiro com os itens referentes às dimensões psicossociais gerais do estágio (autonomia, *feedback* dos colegas, suporte social, variedade de tarefas e oportunidades de aprendizagem) e um segundo bloco com os itens referentes à dimensão – *Supervisão*, a qual contém as subescalas: clareza das instruções, treino proporcionado pelo supervisor, *feedback* do supervisor e suporte do supervisor.

No que se refere ao primeiro bloco¹⁴, para a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi obtido o valor de 0.931, revelando uma muito boa adequação da amostragem (Pereira, 2004), bem como foi significativo o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 3872,576$; $p < 0.001$), demonstrando que a matriz de intercorrelações é significativamente diferente de uma matriz de identidade. Podemos observar, na Tabela 5.7., que a solução inicial permitiu extrair quatro factores com valores próprios (*eigenvalues*) superiores a 1¹⁵, que explicam 63.22% da variância total. Dos quatro factores extraídos, após rotação Varimax, o Factor 1, responsável por 22.9% da variância total, é constituído por itens que reflectem a variedade de tarefas (item 9 – *o meu estágio envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas*) e as oportunidades de aprendizagem (item 11 – *tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes*), tendo sido designado de *Variedade e oportunidades de aprendizagem*. O Factor 2, *Feedback dos colegas*, explica 14.49% da variância e aparece constituído por todos os itens da subescala *Feedback dos colegas*, traduzindo em que medida o estagiário considera ter recebido, dos colegas, informação relativa ao seu desempenho.

¹³ Moreira (2004) refere que quando o método de rotação é o *Varimax*, podemos fazer a análise considerando apenas as saturações acima de 0.50.

¹⁴ Considerando as evidências obtidas no estudo da precisão das subescalas, neste primeiro bloco de análise não foi incluído o item 30, uma vez que este item, se eliminado, faz subir a consistência interna da subescala Oportunidades de Aprendizagem.

¹⁵ A análise do *scree plot* corrobora a retenção de quatro factores.

Tabela 5.7. Matriz factorial em componentes principais, seguida de rotação *Varimax*, e comunalidades. (N=400)

	F1	F2	F3	F4	h2
Factor 1 – Variedade e oportunidades de aprendizagem					
11 – tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes	,758				.655
21 – permitiu-me desenvolver as minhas competências	,748				.658
9 – envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas	,738				.631
13 – durante o estágio as actividades foram desafiantes	,738				.572
19 – estive envolvido na realização de várias coisas diferentes	,719				.616
36 – tive de lidar com uma grande diversidade de situações	,682				.586
5 – tive oportunidade de usar diferentes competências	,617				.527
28 – foi-me possível melhorar o meu desempenho	,485				.535
Factor 2 – Feedback dos colegas					
27 – os meus colegas deram-me informações qualidade do meu trabalho		,825			.734
25 - recebi, dos meus colegas, indicações sobre ritmo de trabalho		,796			.669
33 – os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho		,763			.638
17 – recebi dos meus colegas informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho		,729			.620
Factor 3 – Autonomia					
26 – deram-me liberdade para decidir como fazer as coisas			,776		.669
34 – tive oportunidades de usar a minha iniciativa			,740		.674
39 – tive várias oportunidades para decidir como organizar o trabalho			,725		.714
7 – pude tomar decisões acerca do modo como organizar o meu trabalho	.421		,542		.521
Factor 4 – Suporte Social					
3 – as pessoas com que trabalhei foram simpáticas				,820	.708
24 – as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse para comigo				,712	.671
31 – tive oportunidade de desenvolver relações de amizade				,683	.641
15 – sempre que precisei de ajuda tive com quem contar				,635	.602
Valor Próprio (eigenvalues)	8.01	2.27	1.27	1.10	
Variância Explicada (Total = 63.22%)	22.864	14.489	13.020	12.849	
Alfa de Cronbach	.85	.83	.79	.82	

O Factor 3, que passa a ser designado de *Autonomia*, contribui com 13.02 % para a explicação da variância total dos resultados e diz respeito às oportunidades que o estagiário julga ter tido para usar a sua iniciativa, incluindo todos os itens da subescala. De destacar que neste factor observamos um item (item 7) que apresenta simultaneamente uma saturação de 0.421 com o Factor 1. Finalmente, no quarto factor, Suporte social, que explica 12.85 % da variância total, saturam os quatro itens da

subescala Suporte social. No que diz respeito aos coeficientes de saturação e aos valores das comunalidades, todos os itens apresentam valores superiores a 0.50, sendo exceção o item número 28, com um coeficiente de saturação de 0.485.

Importa, ainda, referir que as medidas da consistência interna de cada um dos factores extraídos se situam acima de 0.79, pelo que o grau de fiabilidade destas medidas se pode considerar bastante satisfatório (Hill & Hill, 2005).

No que se refere à dimensão **Supervisão**, o teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.96) permitiu evidenciar que é viável proceder-se a uma análise dos componentes principais e o teste da esfericidade de Bartlett's confirma esta evidência ($\chi^2 = 4254.33$; $p < 0.001$). A solução inicial permitiu extrair dois factores que explicam 57,84% da variância total¹⁶. Após a rotação Varimax, no primeiro factor, que explica 30.65% da variância, saturam os itens associados às dimensões Treino e *Feedback* do supervisor. Ao segundo factor, que explica 27,19% da variância total, estão associados os itens que se referem ao Suporte/Encorajamento do supervisor e alguns dos itens da dimensão *Feedback*. Quanto aos itens referentes à subescala Clareza das instruções, estes estão dispersos nos dois factores com saturações abaixo de 0.60, não sendo claro qual o seu sentido. Neste ponto, optámos por repetir a análise dos componentes principais excluindo o item número 1, uma vez que o estudo de precisão da medida revelou que este item, se eliminado, faz subir a fiabilidade da subescala Suporte/Encorajamento do supervisor. Com a exclusão do item número 1, os valores de KMO e Bartlett's (0.95 e $\chi^2 = 4135.644$; $p < 0.001$, respectivamente) continuam a indicar ser viável proceder-se a uma análise dos componentes principais. Mais uma vez, como se observa na Tabela 5.8., foi obtida uma estrutura de dois factores, que oferecem uma interpretação semelhante àquela anteriormente apresentada e que explicam 59.67 % da variância total.

¹⁶ A análise do *scree plot* corrobora a retenção de dois factores.

Também na dimensão supervisão, os coeficientes de saturação e os valores das comunalidades se situam acima de 0.50, indiciando uma boa correlação entre os itens e os factores extraídos. A consistência interna dos Factores 1 e 2 pode ser considerada de excelente e boa, respectivamente.

Tabela 5.8. Matriz factorial em componentes principais, seguida de rotação *Varimax*, e comunalidades. (N=400)

	F1	F2	h ²
Factor 1 - Treino			
4 – sempre que iniciava uma nova actividade, era-me explicado, como se fazia	.832		.722
12 – antes de iniciar uma nova tarefa o supervisor exemplificava como se fazia	.785		.636
23 – quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas	.769		.657
22 – quando cometi erros o meu supervisor disse-me como corrigi-los	.670		.537
32 – sempre que surgiram dificuldades o meu supervisor procurou ajudar-me	.660	.523	.710
10 – supervisor deu-me indicações claras sobre as diferentes actividades a des.	.632	.484	.634
37 – quando tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas	.625	.483	.624
8 – o meu supervisor esteve sempre presente para me dar apoio quando foi nec.	.589	.506	.603
2 – por indicação do supervisor soube sempre o que tinha para fazer	.584		.480
20 – o meu supervisor indicou-me atempadamente o que tinha para fazer	.553	.477	.534
Factor 2 - Suporte			
40- o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias		.826	.696
29 – recebi do meu supervisor indicações sobre o meu ritmo de trabalho		.698	.527
14 – o meu supervisor dava-me indicações sobre a qualidade do meu trabalho		.694	.582
38- o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio		.684	.611
16 – o meu supervisor incentivou-me frequentemente na realização do meu trab.	.461	.628	.607
35 – supervisor organizou comigo o plano de trabalho		.602	.422
6 – o meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho	.516	.544	.563
Valor Próprio	8.903	1.241	
Variância Explicada (Total = 59.67%)	31.80	28.87	
Alfa de Cronbach	.92	.87	

Porque orientámos a construção desta parte do inventário (Supervisão) em quatro dimensões (as quatro subescalas), procedemos a uma nova análise factorial, forçando a extracção de quatro factores. Para a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) foi obtido o valor de 0.96, revelando uma muito boa adequação da amostragem (Pereira, 2004), bem como foi significativo o teste de esfericidade de Bartlett ($\chi^2 = 4368,000$; $p < 0.001$), indicando que a análise dos componentes principais pode ser realizada. Assim,

após a rotação *Varimax*, os quatro factores¹⁷, que explicam 68.29% (mais 9% que a solução anterior com dois factores) da variância total, organizam-se da forma a seguir explicitada. O primeiro factor (alfa = 0.90), que explica 20.69 % da variância total, é constituído essencialmente pelos itens da dimensão Suporte (itens 37, 18, 32, 22, 38, 20 e 8). Quanto ao item 37, a análise da matriz das correlações permite constatar que as suas correlações mais elevadas são com dois itens desta dimensão (0.75 com o item 32 e 0.596 com o item 18). Neste sentido, o “tirar dúvidas” surge mais como uma actividade de suporte do que de treino/preparação. Ao segundo factor (alfa = 0.86), que explica 18.94 % da variância total, estão associados, com maior peso, os itens da dimensão Treino (4, 12, 23) que representam em que medida o supervisor ensinou ou deu treino antes da realização das tarefas. Por sua vez, o factor 3 (alfa = 0.83), *Feedback* do supervisor, que contribui com 16.74 % para a variância, apresenta um valor próprio ainda muito próximo de 1 (0.94). Nele saturam os itens 14, 29, 6 e 16, traduzindo em que medida o supervisor foi dando *feedback* relativo ao desempenho do estagiário. No que se refere ao factor 4 (alfa = 0.64), que explica 11.92 % da variância total, surge-nos como aquele mais difícil de conceptualizar. A caracterização do factor faz-se com recurso aos itens 35 e 40, os quais apresentam uma saturação de 0.777 e 0.627, respectivamente. O primeiro diz respeito a uma actividade muito específica de preparação do estágio (35 – *o supervisor organizou comigo um plano de trabalho*), enquanto o segundo (40 – *o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias*) se insere mais no âmbito do suporte ou encorajamento. De todos os factores encontrados, o Factor 4 é aquele que apresenta um índice de fiabilidade mais baixo (alfa = 0.64).

¹⁷ A análise do *scree plot* revela uma notória inflexão após o segundo componente, o que, de certa forma, não corrobora a estrutura factorial de quatro componentes.

Em síntese, os procedimentos para a exploração da estrutura factorial do inventário revelaram que os itens se organizam em torno das dimensões que estiveram presentes na sua estruturação. A análise efectuada para a dimensão dos aspectos psicossociais mais gerais permitiu extrair quatro factores, que explicam cerca de 63.22% da variância. É de salientar o facto de os itens das escalas Oportunidades de aprendizagem e Variedade de tarefas surgirem organizados em torno do mesmo factor, apontando para uma forte correlação entre estas duas facetas da qualidade do estágio.

A estrutura factorial da dimensão Supervisão, por sua vez, levanta algumas dificuldades de interpretação. Os dois factores extraídos, após rotação *Varimax*, explicam cerca de 59.67% da variância. No primeiro, saturam itens das dimensões associados ao Treino (preparação para as actividades), enquanto no segundo, pesam os itens das dimensões Suporte e encorajamento. Ambos os factores apresentam bons índices de fiabilidade. Por último, é de lembrar que a solução de quatro factores é aquela que explica uma maior percentagem na variância total dos resultados (68,29%).

5.9.3. Estudo das correlações entre as subescalas, os factores extraídos e as medidas de resultado

A Tabela 5.9. apresenta a estatística descritiva (média e desvio-padrão) das subescalas, dos factores do IQE e das medidas de resultado (satisfação com o estágio, satisfação global com o estágio, classificação final de estágio, persistência nas actividades de estágio e utilidade percebida do estágio) e os valores das intercorrelações entre estas medidas. As duas primeiras colunas, que apresentam as médias e os desvios-padrão das subescalas e dos factores, demonstram a razoável variabilidade das respostas. A excepção parece ser a subescala Suporte social, que reporta uma média elevada, muita acima do ponto intermédio da escala de resposta ($M = 4.18$), e um

desvio-padrão que se afasta da unidade ($DP = 0.72$)¹⁸. No que se refere às correlações entre as diferentes medidas do IQE, os valores oscilaram entre 0.788 (Clareza instruções do supervisor vs. Suporte encorajamento supervisor) e 0.247 (Treino do supervisor vs. Autonomia). Assim, a correlação mais elevada ocorre entre duas subescalas da dimensão Supervisão o que, pelo valor apresentado, nos permite afirmar estarmos na presença de duas medidas quase redundantes.

Apreciando as correlações entre as subescalas do IQE, e os factores extraídos, com as medidas de resultado, constata-se que as associações mais fortes com a Satisfação com o estágio (variável compósita) são as Oportunidades de aprendizagem (0.507) e o Factor-Suporte do supervisor (0.514). Quando a Satisfação é medida por um único item que solicita uma apreciação global relativamente ao estágio, a correlação mais elevada acontece também com a subescala Oportunidades de aprendizagem (0.640) e com o Factor-Variedade e oportunidades de aprendizagem (0.665), sendo que neste caso os valores são ligeiramente mais elevados do que aqueles encontrados com a variável compósita da satisfação com o estágio. No que se refere à medida da persistência perante as tarefas, as correlações oscilaram entre 0.125 (com a subescala *Feedback* do supervisor) e 0.276 (com o Factor-Variedade e oportunidades de aprendizagem), sendo que ambas são altamente significativas, apesar da baixa magnitude apresentada. Passando, agora, para a análise das correlações com a medida da Utilidade percebida do estágio, os valores de maior expressão observam-se com a subescala Oportunidades de aprendizagem (0.639) e com o Factor-Variedade e oportunidades de aprendizagem (0.614).

¹⁸ Pode ser feita uma leitura idêntica relativamente ao Factor – Suporte Social, uma vez que este é constituído pela totalidade dos itens da subescala – Suporte Social.

Tabela 5.9. Estatística descritiva (média e desvio-padrão) e intercorrelações entre as variáveis estudadas. (N=400)

	Média	DP	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	
1	3.80	.72																				
2	3.49	.81	.346																			
3	4.18	.72	.491	.486																		
4	3.88	.72	.637	.318	.536																	
5	3.87	.65	.616	.361	.521	.736																
6	3.64	.78	.436	.410	.524	.467	.446															
7	3.79	.85	.247	.311	.518	.329	.343	.743														
8	3.61	.79	.446	.433	.520	.445	.471	.649	.694													
9	3.73	.77	.541	.448	.687	.520	.513	.788	.735	.772												
10	3.92	.65	.674	.353	.574	.939	.899	.475	.348	.475	.544											
11	3.49	.81	.346	.1	.486	.318	.361	.410	.311	.433	.448	.353										
12	3.80	.72	.1	.346	.491	.637	.616	.436	.247	.446	.541	.674	.346									
13	4.18	.72	.491	.486	.1	.536	.521	.524	.518	.520	.687	.574	.486	.491								
14	3.78	.78	.363	.371	.594	.425	.427	.874	.942	.782	.856	.445	.371	.363	.594							
15	3.57	.76	.567	.494	.591	.530	.539	.805	.679	.899	.884	.554	.494	.567	.591	.779						
16	3.46	.69	.441	.225	.399	.455	.507	.450	.322	.433	.489	.482	.225	.441	.399	.407	.514					
17	3.92	.89	.498	.274	.524	.610	.640	.419	.316	.419	.498	.665	.274	.498	.524	.398	.491	.571				
18	4.20	.56	.252	.193	.223	.243	.228	.190	.159	.125	.209	.276	.193	.252	.223	.184	.163	.189	.252			
19	3.87	.93	.395	.204	.363	.529	.639	.294	.203	.343	.350	.614	.204	.395	.363	.281	.364	.402	.588	.157		
20	16.16	1.99	ns	ns	.206*	ns	ns	ns	ns	.202*	.194*	ns	ns	ns	.206*	ns	.209*	ns	ns	ns	.192*	ns

Legenda: 1- Autonomia, 2- Feedback dos Colegas, 3- Suporte Social, 4-Variedade de Tarefas, 5- Oportunidades de Aprendizagem, 6- Clareza das Instruções, 7 - Treino, 8 - Feedback do Supervisor, 9 - Suporte / Encorajamento, 10- Factor – Variedade e Oportunidades de Aprendizagem, 11- Factor – Feedback dos Colegas, 12 - Factor – Autonomia, 13- Factor – Suporte Social, 14- Factor – Treino Supervisor, 15 - Factor – Suporte do Supervisor, 16 – Satisfação com o estágio, 17 – Satisfação global estágio, 18 – Persistência, 19 – Utilidade do estágio, 20 – Classificação final no estágio; * $p \leq 0.05$; restantes valores assinalados são significativos ao nível – 0.01; ns = não significativa

Por fim, uma referência aos valores encontrados na variável Classificação final de estágio. Neste caso, o suporte surge como a qualidade do estágio mais fortemente correlacionada com a classificação do estágio, quer estejamos a considerar o Suporte social (0.206), quer quando o fazemos com o Suporte do supervisor (0.209).

5.9.4. As qualidades do estágio enquanto variáveis preditoras da satisfação, do desempenho, da persistência e da utilidade percebida do estágio.

Para apurar quais são as qualidades do estágio curricular que, avaliadas através das subescalas do IQE e dos factores extraídos, se constituem como preditoras das medidas de resultado, procedemos a uma análise de regressão linear múltipla (método stepwise). Na qualidade de variáveis dependentes foram consideradas as medidas de resultado, enquanto na qualidade de variáveis preditoras foram testados dois blocos distintos: um primeiro, que incluiu as subescalas do IQE, e um segundo, que era composto pelos factores extraídos da análise factorial.

A Tabela 5.10. apresenta, de forma sintética, as dimensões que contribuem de forma significativa para explicar a variância observada nas variáveis dependentes: satisfação com o estágio, satisfação global com o estágio, persistência nas tarefas e classificação final de estágio. Importa, ainda, sublinhar que nas análises da regressão foram incluídas, na qualidade de variáveis independentes, todas as dimensões (qualidades) do IQE e os factores extraídos da análise dos componentes principais.

O modelo da regressão linear múltipla pressupõe que as variáveis explicativas são linearmente independentes, ou que, pelo menos, os níveis de associação não configuram situações de multicolinearidade (Hill & Hill, 2005; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 1998, 2003). Assim, previamente à realização das análises da regressão, levámos a cabo três procedimentos, tal como é sugerido por Pestana e Gageiro (1998; 2003), a fim de se estudar a intensidade da multicolinearidade entre as variáveis: análise

da correlação entre as variáveis em estudo, estatísticas de colinearidade (Tolerância e VIF) e diagnóstico da colinearidade através do *Condition Index* e da proporção da variância.

A análise da Tabela 5.9. permite constatar que os valores das correlações entre as variáveis independentes oscilaram entre 0.25 (Autonomia vs. Treino) e 0.79 (Clareza das instruções vs. Suporte e Encorajamento do supervisor). Esta forma preliminar de verificação não indicia a existência de multicolinearidade, pois as correlações nunca ultrapassam os valores de 0.80 ou de 0.90, apontados frequentemente como indicadores de colinearidade elevada (e.g., Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 1998, 2003). Contudo, o facto de não existirem correlações elevadas entre as variáveis independentes não é condição suficiente para que se garanta a não multicolinearidade. As estatísticas da colinearidade (Tolerância e VIF¹⁹) traduzem a proporção da variação de uma variável X_a (variável independente) que não é explicada pelas restantes variáveis independentes (Pestana & Gageiro, 1998, 2003). Segundo os autores, anteriormente referidos, considera-se que existe multicolinearidade quando os valores da Tolerância (TOL) se apresentam abaixo de 0.1, ou seja, quando pelo menos 10 % da variabilidade da variável X_a não é explicada pelas restantes variáveis independentes.

Nos resultados em apreço, os valores de TOL variaram entre 0.459 (VIF = 2.181) e 0.876 (VIF = 1.142), indiciando que é pouco provável que estejamos na presença de relações de multicolinearidade. Um último procedimento para a análise da intensidade da multicolinearidade consistiu no diagnóstico da colinearidade através da análise dos valores do *Condition index*²⁰ e da *Variance proportion*¹⁶. Segundo Maroco

¹⁹ O inverso da Tolerância designa-se por VIF (variance inflation factor). Sendo que $VIF = 1/\text{Tolerância}$. O valor de VIF acima do qual existe multicolinearidade é 10 (Hill & Hill, 2005; Pestana & Gageiro, 1998, 2003).

²⁰ O *Condition index* de uma dimensão χ resulta da raiz quadrada do quociente entre o maior valor próprio e o valor próprio dessa dimensão, enquanto a *Variance proportion* diz respeito à proporção da variância explicada por cada componente principal encontrada num determinado modelo (Pestana & Gageiro, 1998, 2003).

(2003) um valor de *Condition index* superior a 15 indica um possível problema de multicolinearidade, enquanto um *index* maior que 30 pode significar a existência de sérios problemas de multicolinearidade. Os *outputs* relativos ao diagnóstico da colinearidade revelam apenas duas situações cujo valor do *condition index* é superior a 15 (19.52 e 19.58). No entanto, se tomarmos em consideração que as dimensões em causa não contribuem substancialmente (variância superior a 0.90) para a variância de duas ou mais variáveis, podemos afirmar que a intensidade da multicolinearidade é baixa e que, nesse sentido, estes dois indicadores também sustentam a viabilidade das equações da regressão linear múltipla, que são apresentadas mais à frente na Tabela 5.10. Analisando os resultados apresentados, podemos inferir que as qualidades que melhor predizem a satisfação com o estágio são as Oportunidades de aprendizagem e o Suporte do supervisor. No seu conjunto, estas duas variáveis explicam 32.5% da variância. Para esta mesma variável dependente, quando entram na equação da regressão os factores extraídos da análise factorial do IQE, a variância da satisfação com o estágio (31.7%) é explicada pelos factores Suporte social do supervisor e Variedade e oportunidades de aprendizagem. Os valores do coeficiente β oscilaram entre 0.284 e 0.357, o que significa que quanto maiores as oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor, maior a satisfação com o estágio. No que se refere à satisfação global com o estágio, são as variáveis Oportunidades de aprendizagem ($\beta = 0.359$), Suporte social ($\beta = 0.214$) e Variedade de tarefas ($\beta = 0.232$) que predizem a variância dos resultados ($R^2 = 0.479$). Utilizando os factores extraídos na qualidade de variáveis independentes, os factores Variedade e oportunidades de aprendizagem ($\beta = 0.507$), Suporte social ($\beta = 0.168$) e Suporte social do supervisor ($\beta = 0.110$), explicam também cerca de 48% da variância dos resultados.

Tabela 5.10. Variáveis preditivas das medidas de resultado (satisfação com o estágio, satisfação global com o estágio, persistência nas tarefas, classificação final de estágio e utilidade percebida do estágio), coeficientes β , valores t e percentagem de variância explicada (r^2).

Variável dependente	Variáveis preditivas	β	t	Sig.
Satisfação com o estágio R2 = .325	Oportunidades de aprendizagem	.348	7.246	.000
	Suporte do supervisor	.311	6.472	.000
R2 = .317	Factor - Suporte supervisor	.357	7.174	.000
	Factor - Variedade oportunidades de aprendizagem	.284	5.711	.000
Satisfação global estágio R2 = .479	Oportunidades de aprendizagem	.359	6.550	.000
	Suporte social	.214	4.865	.000
	Variedade de tarefas	.232	4.185	.000
R2 = .476	Factor - Variedade oportunidades de aprendizagem	.507	10.835	.000
	Factor - Suporte social	.168	3.476	.001
	Factor – Suporte do supervisor	.110	2.324	.021
Persistência nas tarefas R2 = .072	Autonomia	.188	3.395	.001
	Suporte social	.130	2.355	.019
R2 = .082	Factor- Variedade oportunidades de aprendizagem	.237	4.621	.000
	Factor- Feedback dos colegas	.110	2.142	.033
Utilidade do estágio R2 = .412	Oportunidades de aprendizagem	.545	9.612	.000
	Variedade de tarefas	.128	2.254	.025
R2 = .376	Factor - Variedade oportunidades de aprendizagem	.614	15.528	.000
Classificação final estágio R2 = .033	Suporte social	.206	2.150	.034
	Factor - Suporte do supervisor	.209	2.180	.032
R2 = .034				

Quando nos debruçamos sobre as variáveis preditoras da persistência perante as actividades de estágio, observamos que no seu conjunto explicam apenas 7.2 % da

variância desta variável. Constituem-se como variáveis predictoras a Autonomia ($\beta = 0.188$) e o Suporte social ($\beta = 0.130$), cujos valores de β , apesar de revelarem uma magnitude de correlação baixa, são positivos, sugerindo que a autonomia e o apoio dos colegas concorrem para uma maior persistência nas tarefas de estágio. O valor da variância explicada pelos factores Variedade e oportunidades de aprendizagem ($\beta = 0.237$), e Feedback dos colegas ($\beta = 0.110$) é ligeiramente superior (R^2 ajustado = 0.082) ao encontrado com o bloco das subescalas.

Verificamos também que em relação à utilidade do estágio, são variáveis predictoras as Oportunidades de aprendizagem ($\beta = 0.545$) e a Variedade de tarefas ($\beta = 0.128$). Estas duas variáveis explicam cerca de 41.2% da variância (R^2 ajustado). Quando entram na equação da regressão os factores extraídos do IQE, apenas o factor Variedade e oportunidades de aprendizagem ($\beta = 0.614$) surge como variável preditora da utilidade do estágio, explicando cerca de 37.6 % da variância. Por fim, para a variável classificação final do estágio, revelou-se preditora a variável Suporte social ($\beta = 0.206$), ainda que explique apenas 3.3 % da variância.

5.9.6. Síntese das principais características do IQE

Importa, neste ponto, sintetizar a informação obtida sobre as características psicométricas do Inventário da Qualidade do Estágio (IQE). As análises realizadas permitem-nos concluir que se trata de um instrumento que corresponde aos objectivos que nortearam a sua construção. O IQE abrange nove dimensões para avaliação da qualidade percebida do estágio, sendo que quatro das dimensões dizem respeito especificamente ao domínio da supervisão. A distribuição das respostas em cada um dos itens (média, desvio-padrão, máximo e mínimo) e a sua validade interna (coeficiente de correlação item x total corrigido e contributo do item para o alfa total da subescala) apresentam, globalmente, valores bastante satisfatórios. Assim, quanto à distribuição

das respostas, observamos que as médias em cada um dos itens se situam, de uma forma geral, ligeiramente acima do valor intermédio da escala de cinco pontos que foi utilizada, e que a dispersão dos resultados também está patente nos valores dos desvios-padrão, situados entre 1.025 e 0.648. No que se refere à validade interna dos itens, esta também nos parece bastante satisfatória, uma vez que os valores das correlações dos itens com o total das respectivas subescalas se situam entre 0.374 (item 30) e 0.758 (item 32). Na apreciação da consistência interna das subescalas, encontrámos valores que ultrapassam, todos eles, o limiar de 0.70 defendido na literatura como o mínimo aceitável (Hill & Hill, 2005).

A análise da sensibilidade dos itens e das subescalas permitiu verificar que os resultados traduzem uma distribuição próxima da normal, em seis das nove dimensões. Também para a generalidade dos itens, estamos perante uma distribuição dita normal, uma vez que valores observados nas medidas de tendência central são próximos, as respostas cobrem a totalidade da escala de resposta e os coeficientes de assimetria e de curtose situam-se abaixo da unidade. Neste sentido, podemos afirmar que as subescalas e os respectivos itens revelam sensibilidade suficiente na discriminação dos sujeitos. Quanto ao poder discriminativo dos itens, verifica-se em todos eles uma maior incidência na escolha das alternativas de respostas associadas à concordância.

Os procedimentos para a exploração da estrutura factorial do inventário revelaram que, nas subescalas não associadas à supervisão, os itens se organizam em torno das dimensões que estiveram presentes na sua estruturação. Refira-se que os quatro factores extraídos explicam cerca de 59 % da variância e que o Factor 1 reúne os itens das subescalas aprendizagem e diversidade de tarefas. Contudo, e apesar da estrutura factorial organizar claramente os itens em cada uma das dimensões, o que contribui para a validade discriminativa do inventário, os factores extraídos apresentam uma forte correlação entre si, sugerindo que as quatro dimensões da qualidade do

estágio não são independentes. No que se refere à estrutura factorial da escala supervisão, os dois factores extraídos colocam algumas dificuldades de interpretação, uma vez que não se estruturam em torno das dimensões que estiveram presentes na organização desta secção do inventário. Apreciando, agora, as correlações entre as subescalas do IQE e as medidas de resultado, salientamos que as associações mais fortes com a Satisfação global do estágio são as Oportunidades de aprendizagem (0.688) e o Suporte-encorajamento do supervisor (0.602). Estas são também as qualidades que melhor predizem a satisfação com o estágio, pois no seu conjunto explicam 32.5% da variância (R2 ajustado). A variável utilidade do estágio é melhor explicada pelas variáveis Oportunidades de aprendizagem e Variedade de tarefas (R2 ajustado = 0.412). Para a variável classificação final do estágio, revelou-se preditor o Factor Suporte do supervisor (0.209), que explica cerca de 3.4% da variância (R2 ajustado).

5.10. Conclusão

Neste estudo, tivemos como principal objectivo apresentar os procedimentos de construção e validação do IQE, assim como as suas principais características psicométricas. A consecução deste objectivo geral traduz um passo importante no âmbito da construção de um instrumento que possa oferecer uma medida válida e precisa das diferentes facetas dos estágios curriculares dos alunos do ensino secundário profissionalizante. Estes primeiros resultados parecem-nos bastante positivos, pois, globalmente, o instrumento satisfaz adequadamente, quer os critérios fiabilidade, quer os critérios de validade adoptados. Todavia, o esforço de construção de um instrumento é um empreendimento permanente e nunca acabado. Nesse sentido, consideramos que estes primeiros resultados já sugerem novos passos nesta investigação. Primeiramente, importa trabalhar o poder discriminativo das subescalas relacionadas com a supervisão. De facto, os valores das intercorrelações observados entre as diferentes subescalas desta

dimensão são, por vezes, elevados, diminuindo, por essa razão, o desejável poder discriminativo desta secção do inventário. Em segundo lugar, há que trabalhar a estrutura factorial da secção relativa à supervisão, pois, como se observa na Tabela 5.8., a extracção dos componentes principais não organizou os itens de acordo com as dimensões teóricas que estiveram na base da sua redacção.

Responder a estas duas limitações com um conjunto de novos estudos será, muito provavelmente, um significativo contributo para a construção de uma medida que abranja as diferentes facetas do estágio curricular (experiência de trabalho). Desta forma, pensamos que o IQE vai ao encontro da literatura da exploração e da tomada de decisão, que tem vindo a salientar a relevância de se estudar, não o contexto de trabalho em termos globais, mas o impacto que as suas diferentes facetas podem ter na aprendizagem e no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Blustein, 1997; Brooks et al., 1995; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Smith & Harris, 2000; Taveira & Moreno, 2003; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

Capítulo 6

Estudo 2: O efeito do período de estágio e da sua qualidade na actividade exploratória, na auto-eficácia para a tomada de decisão, na indecisão e no compromisso de carreira

6.1. Introdução

6.2. Objectivos do estudo

6.3. Amostra

6.4. Instrumentos

6.5. Desenho do estudo e procedimentos de recolha e de análise dos dados

6.6. Apresentação dos resultados

6.6.1. O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos:
diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional

6.6.2. Relações bivariadas entre as variáveis em estudo

6.6.3. O efeito das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no
desenvolvimento vocacional dos alunos

6.6.4. O efeito global da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas no
desenvolvimento vocacional dos alunos

6.6.5. Estudo dos perfis vocacionais dos alunos

6.6.6. O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos
em função dos diferentes perfis vocacionais

6.6.7. O efeito das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no
desenvolvimento vocacional dos alunos em função dos diferentes perfis
vocacionais

6.6.8. O efeito do período de estágio e da sua qualidade nos planos de carreira
dos alunos

6.7. Discussão dos resultados

6.8. Síntese

6.1. Introdução

A revisão da literatura, levada a cabo nos primeiros quatro capítulos desta tese, conduziu-nos claramente à ideia de que as experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho podem ter um impacto significativo no desenvolvimento vocacional dos estudantes. No entanto, se do ponto de vista teórico esta expectativa é transversal aos diversos modelos da Psicologia Vocacional analisados (e.g., Dawis, 2002, 2005; Lent et al., 1994; Mitchell & Krumboltz, 1996; Savickas, 2005; Super et al., 1996; Vondracek et al., 1986), já os resultados dos estudos empíricos não se revelaram suficientemente conclusivos (Creed & Patton, 2003b; Frone, 1999; Skorikov & Vondracek, 1997), sendo duas as principais razões apontadas para este facto: o modo como a qualidade das experiências de trabalho tem sido conceptualizada e medida, recaindo quase sempre sobre as suas facetas mais quantitativas (Barling & Kelloway, 1999; Loughlin & Barling, 1998; Mortimer, 2003; Stone & Josiam, 2000; Tesluk & Jacobs, 1998), as quais, como se sabe, não terão um efeito muito diferenciador no desenvolvimento vocacional (Mortimer & Finch, 1996; Mortimer et al., 2002); e a fraca validade interna dos estudos, uma vez que, na maior parte dos casos, o desenho adoptado não permite que se atribua as mudanças intra-individuais observadas à participação na experiência de trabalho (Brooks et al., 1995). Procurando ultrapassar este conjunto de limitações e, dessa forma, contribuir para um maior esclarecimento desta problemática, o estudo que aqui se apresenta recorre a um desenho longitudinal, com medições repetidas, e conta com uma avaliação multidimensional da qualidade do estágio (ver capítulo 5). Desta forma, é nossa intenção, por um lado, analisar o efeito da qualidade das experiências de trabalho em três processos vocacionais muito estruturantes do desenvolvimento de carreira dos adolescentes (e.g., Germeijs & Verschueren, 2006b, 2007b; Patton & Creed, 2007b; Patton & Porfeli, 2007): a exploração, a tomada de decisão e o compromisso; e, por outro lado, conferir suporte conceptual à intervenção vocacional

levada a cabo junto dos alunos que realizam experiências de aprendizagem em contexto de trabalho, no âmbito da sua formação profissionalizante de nível secundário.

Assim, numa primeira parte deste capítulo, começamos por apresentar as questões e os objectivos do estudo, a descrição da metodologia adoptada, a caracterização da amostra, os instrumentos utilizados e os procedimentos de recolha e análise dos dados. Numa segunda parte, é feita a apresentação dos resultados, a qual se encontra organizada em função dos objectivos específicos formulados para este estudo. Por fim, é realizada a discussão dos resultados, no confronto com a literatura vocacional, à qual se segue uma síntese das evidências encontradas, bem como das suas principais implicações para a prática vocacional.

6.2. Objectivos do estudo

Percorridos os principais modelos da literatura vocacional, que reconhecem claramente a importância das características contextuais no desenvolvimento vocacional (e.g., Lent, 2005; Lent et al., 1994; 1996; 2002; Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002); analisados muitos dos estudos empíricos deste campo, que sugerem relações significativas entre as qualidades das experiências de trabalho e as medidas do desenvolvimento vocacional (e.g., Barling & Kelloway, 1998; Brooks et al., 1995; Mortimer, 2003; Feldman & Weitz, 1990); organizámos o presente estudo em torno do seguinte objectivo geral: esclarecer a relação entre as diferentes qualidades do estágio curricular e o desenvolvimento vocacional dos alunos. Este objectivo, por sua vez, é operacionalizado através de um conjunto de questões orientadores do estudo, que passamos a apresentar: Será que a qualidade percebida do estágio tem impacto e efeitos diferenciadores no desenvolvimento de carreira dos alunos? Se sim, quais as qualidades do estágio que melhor explicam as mudanças ocorridas? Por outro lado, no âmbito das variáveis psicológicas vocacionais (exploração vocacional, auto-eficácia para a tomada

de decisão, indecisão e compromisso de carreira), será que o impacto do estágio se faz sentir de forma uniforme, ou existirão dimensões mais “sensíveis” ao período de estágio e à qualidade do mesmo? Por fim, mas não menos importante, se a literatura vocacional tem vindo a demonstrar que os adolescentes desenham diferentes trajectórias aquando das principais transições ecológicas (e.g., Germeijs & Verschueren, 2006a; Kalakoski & Nurmi, 1998; Kelly & Pulver, 2003; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Patton & Creed, 2001; Taveira, 1997; Vondracek et al., 1990), designadamente, na transição para o mundo do trabalho, que podem ser explicadas por factores de natureza individual, como a auto-eficácia, a motivação, os projectos pessoais e os níveis de exploração vocacional, então de que modo este conjunto de factores individuais interage com as qualidades do estágio curricular? Para responder a estas questões, a organização do estudo fez-se tendo por base os seguintes objectivos específicos:

1. Analisar o efeito do período de estágio na actividade exploratória, na auto-eficácia e nos níveis de indecisão e compromisso de carreira dos alunos;
2. Explorar as diferenças no domínio vocacional em função das diversas variáveis sócio-demográficas, em ambos os momentos de recolha de dados;
3. Explorar as relações (intensidade e direcção) das variáveis em estudo, sobretudo entre as diferentes variáveis psicológicas do desenvolvimento vocacional e entre estas e as qualidades do estágio;
4. Medir o impacto das diferentes qualidades do estágio (subescalas do IQE) nas mudanças observadas nas variáveis vocacionais, entre o início e o fim do estágio curricular;
5. Medir o impacto do conjunto das qualidades do estágio (IQE) nas mudanças observadas nas variáveis psicológicas do domínio vocacional, entre o início e o fim do estágio;

6. Definir perfis vocacionais tendo por base as variáveis psicológicas do domínio vocacional incluídas no primeiro momento do estudo;
7. Analisar o efeito do período de estágio na actividade exploratória, na auto-eficácia e nos níveis de indecisão e compromisso de carreira, em cada um dos agrupamentos de alunos que resultaram dos perfis definidos;
8. Medir o impacto das diferentes qualidades do estágio (subescalas do IQE) na mudança que poderá ter ocorrido nas variáveis psicológicas vocacionais, entre o início e o fim do estágio curricular, em cada um dos agrupamentos de alunos;
9. Analisar o efeito do período de estágio nos planos de carreira dos alunos.

6.3. Amostra

Participaram neste estudo 346 estudantes, de ambos os sexos (176 rapazes, 50.9%; 170 raparigas, 49.1%), de dezasseis escolas secundárias e profissionais das regiões do Alentejo e Algarve, matriculados no 12º ano de escolaridade e que realizaram o estágio curricular (ET) dos respectivos cursos nos anos lectivos 2006/2007 e 2007/2008. Inseridos nos Cursos Tecnológicos temos 196 (56.6%) alunos, enquanto os Cursos Profissionais acolhem 150 (43.4%) dos participantes deste estudo. No que se refere à idade, os valores oscilam entre os 16 e os 26 anos, situando-se a média nos 18.41 anos (DP = 1.573). O estágio dos alunos que participaram neste estudo teve uma duração média de 221 horas, tendo os seus valores oscilado entre 185 e 310 horas¹. Quanto à trajectória escolar anterior, 54,3% dos alunos refere já ter reprovado pelo menos uma vez.

¹ Apenas os estágios dos alunos dos cursos Profissionais apresentam variabilidade na duração, uma vez que todos os estágios do ensino Tecnológico tiveram uma duração efectiva de contacto com o mundo do trabalho de cerca de 216 horas.

Começando por tomar a associação entre a variável sexo e a variável curso frequentado ($\chi^2 = 40.427$; g.l. = 1; $p = 0.000$), verifica-se que 73.3% dos rapazes frequentam um curso Tecnológico, enquanto apenas 26.7% frequentam os cursos Profissionais. Inversamente, as raparigas predominam nos cursos Profissionais (60.6%). Também se observa uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis reprovação e curso frequentado ($\chi^2 = 30.875$; g.l. = 1; $p = 0.000$). Esta associação resulta de uma maior incidência de alunos com reprovações nos cursos Profissionais (56.9 %). Ao analisarmos a idade, constata-se que são os alunos dos cursos Profissionais que apresentam uma média de idade mais elevada ($M = 19.20$ anos; $DP = 1.810$), sendo a diferença significativa ($t = -9.039$; g.l. = 344; $p = 0.000$) quando comparada com os valores médios dos alunos dos cursos Tecnológicos ($M = 17.81$; $DP = 1.018$).

No que concerne à caracterização da família dos participantes, foram utilizados três indicadores: o nível de escolaridade dos pais (NEP), a categoria profissional dos pais (CP) e o nível sócio-económico da família (NSE). O nível de escolaridade dos pais foi organizado em sete categorias: 1) não sabe ler nem escrever; 2) sabe ler e escrever sem ter concluído o 4º ano do primeiro ciclo; 3) primeiro ciclo (4º ano de escolaridade); 4) segundo ciclo (6º ano de escolaridade); 5) terceiro ciclo (9º ano de escolaridade); 6) ensino secundário (12º ano ou equivalente) e; 7) ensino superior (bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento). O nível de escolaridade assinalado foi aquele que os pais efectivamente concluíram, não tendo sido considerados ciclos de estudo incompletos ou em processo de conclusão.

Para organizar os pais dos participantes de acordo com a categoria profissional, recorreu-se aos nove níveis que são estabelecidos pela Classificação Nacional de Profissões (versão de 1994): 1) quadros superiores da administração pública, dirigentes

e quadros superiores de empresas; 2) especialistas das profissões intelectuais e científicas; 3) técnicos e profissionais de nível intermédio; 4) pessoal administrativo e similar; 5) pessoal dos serviços e vendedores; 6) agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; 7) operários, artífices e trabalhadores similares; 8) operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; e 9) trabalhadores não qualificados. Foi ainda criada uma décima categoria para incluir os “inactivos” (domésticas, reformados, desempregados).

Na determinação do nível sócio-económico foi seguido o procedimento usado por Simões (1994), o qual sugere uma categorização em três níveis (NSE elevado, NSE médio e NSE baixo), tendo por referência a principal actividade profissional dos pais, a sua situação profissional e os níveis de escolaridade (Anexo 6). Importa, ainda, referir que, tratando-se de uma variável que agrega informação conjunta do pai e da mãe, quando faltou informação de um dos pais, o nível sócio-económico foi determinado tendo em conta apenas a informação de um dos progenitores.

A Tabela 6.1. apresenta a distribuição, em função do curso e para o total da amostra, dos níveis de escolaridade dos pais, das categorias profissionais dos pais e do nível sócio-económico da família.

Começando por analisar o nível de escolaridade dos pais dos participantes, verifica-se que a maior parte concluiu o 4º ano de escolaridade (pai = 36.6%; mãe = 27.6%), ou o 9º ano de escolaridade (pai = 18.6%; mãe = 23.8%). Nos extremos da distribuição encontramos, de um lado, os pais que não cumpriram a escolaridade básica de 4 anos (pai = 3.3%; mãe = 3.0%) e, do outro, aqueles que já apresentam habilitações de nível superior (pai = 8.1%; mãe = 6.8%).

Tabela 6.1. Distribuição dos participantes (em percentagem) de acordo com o nível de escolaridade dos pais, categoria profissional pais e nível sócio-económico da família. (N= 346)

Variáveis	Cursos Tecnológicos (N =196)		Cursos Profissionais (N = 150)		Total da Amostra	
	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Nível Escolaridade						
1. Não sabe ler / escrever	0.5	1.0	2.1	2.1	1.2	1.5
2. Sabe ler/escrever	1.6	1.5	2.8	1.4	2.1	1.5
3. 4º Ano escolaridade	32.6	23.2	42.0	33.6	36.6	27.6
4. 6º Ano escolaridade	12.6	18.6	21.7	21.9	16.5	20.0
5. 9º Ano escolaridade	20.0	24.2	16.8	23.3	18.6	23.8
6. 12º Ano escolaridade	20.5	22.2	11.9	14.4	16.8	18.8
7. Ensino superior	12.1	9.3	2.8	3.4	8.1	6.8
Categoria Profissional						
1. Quadros superiores	16.4	13.9	10.7	4.8	14.0	10.0
2. Especialistas	2.6	4.1	0.7	2.0	1.8	3.2
3. Técnicos intermédios	11.1	4.1	5.0	1.4	8.5	2.9
4. Administrativos	5.8	13.4	2.9	8.8	4.6	11.4
5. Serviços e vendedores	12.7	18.6	16.4	21.1	14.3	19.6
6. Agricultores e pescadores	4.8	1.5	13.6	2.7	8.5	2.1
7. Operários e similares	27.0	1.0	24.3	3.4	25.8	2.1
8. Operadores máquinas	9.5	-	15.0	0.7	11.9	0.3
9. Não qualificados	5.3	27.3	8.6	30.6	6.7	28.7
10. Inativos	4.8	16.0	2.9	24.5	4.0	19.6
Nível sócio-económico						
Baixo		48.5		67.6		56.7
Médio		45.4		29.7		38.7
Elevado		6.1		2.7		4.7

Tomando, agora, a associação entre as variáveis nível de escolaridade do pai e curso (Tecnológico versus Profissional), encontramos uma associação estatisticamente significativa ($\chi^2 = 21.026$; g.l. = 6; $p = 0.002$), que resulta, por um lado, de uma maior incidência do pai com formação de nível superior nos cursos Tecnológicos e, por outro, de uma maior frequência do pai com níveis de escolaridade mais baixos, nos cursos Profissionais. Esta mesma tendência não se verifica quando consideramos o nível de escolaridade da mãe. Passando a analisar as categorias profissionais dos pais, verifica-se que os grupos mais representados são: 7) operários, artífices e trabalhadores similares (25.8%), no caso do pai e, 5) pessoal dos serviços e vendedores (19.6%), no que se refere à mãe. O estudo da associação entre as categorias profissionais e o curso

frequentado revelou que, no que diz respeito ao pai, a associação é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 20.995$; g.l. = 9; $p = 0.013$) e fica a dever-se, no essencial, à maior ocorrência de pais operários no curso Profissional. No que se refere à categoria profissional da mãe, também se encontra uma associação estatisticamente significativa com o curso ($\chi^2 = 19.695$; g.l. = 9; $p = 0.020$), que resulta, essencialmente, de uma prevalência, acima do esperado, de quadros superiores nos cursos Tecnológicos. Por fim, relativamente ao nível sócio-económico, observa-se que a maior parte dos participantes se situam no nível baixo (56.7%), a que se segue o nível médio, com 38.7% e, por último, o nível elevado, com apenas 4.7%. Também aqui, quando explorámos a associação entre o nível sócio-económico e o curso frequentado, se observou uma associação estatisticamente significativa ($\chi^2 = 12.907$; g.l. = 2; $p = 0.002$). Ou seja, os estudantes de famílias de nível sócio-económico mais baixo frequentam preferencialmente os cursos Profissionais, enquanto os alunos dos níveis médio e elevado se encaminham sobretudo para os cursos Tecnológicos.

6.4. Instrumentos

A recolha de dados fez-se com recurso aos seguintes instrumentos: a) um questionário sócio-demográfico (Anexo 7); b) o *Career Exploration Survey* (CES – Stumpf et al., 1983; adaptação de Taveira, 1997) (Anexo 8); c) a *Career Decision Scale* (CDS – Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; adaptação de Silva, 1997) (Anexo 9); d) a *Commitment to Career Choices Scale* (CCCS – Blustein, Ellis & Devenis, 1987; adaptação de Silva, 1997) (Anexo 10); e) a *Career Decision Making Self-efficacy Scale – Short Form* (CDMSE-SF; Betz, Klein, & Taylor, 1996; adaptação de Silva & Paixão, 2005) (Anexo 11); e f) o Inventário da Qualidade do Estágio (IQE) (Anexo 1), já apresentado no capítulo cinco. Com exceção do questionário de dados sócio-demográficos e do Inventário da Qualidade do Estágio, que foram construídos

pelo autor do estudo, os restantes instrumentos foram escolhidos tendo em consideração as suas características psicométricas, nomeadamente os seus índices de fiabilidade e de validade, e a sua adequação à problemática que estamos a estudar. Além destes aspectos, todos estes instrumentos fazem parte de um lote de medidas do desenvolvimento vocacional largamente utilizado pelos psicólogos vocacionais, tanto nas práticas de orientação e aconselhamento vocacional, como na investigação e na avaliação de programas, tendo sido amplamente comprovadas as suas qualidades nestes diferentes contextos. No que diz respeito à sua actualidade, esta parece estar demonstrada pelas inúmeras vezes que, nos últimos dez anos, estes instrumentos foram usados nos diversos estudos empíricos que têm vindo a ser publicados no domínio da Psicologia Vocacional, designadamente em revistas consideradas de referência a nível internacional (e.g., *Career Development Quarterly*; *Journal of Career Assessment*; *Journal of Vocational Behavior*).

6.4.1. Questionário de dados sócio-demográficos - com este questionário procurou-se caracterizar os participantes no que se refere aos seguintes aspectos: curso, sexo, idade, habilitações literárias e profissão dos progenitores, profissão do pai e da mãe, duração do estágio (em horas), trajectória escolar anterior e projectos escolares e profissionais de curto prazo.

6.4.2. Career Exploration Survey (CES – Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997)

Trata-se de uma versão portuguesa da *Career Exploration Survey* (Stumpf et al., 1983), que tem como principal finalidade proporcionar uma medida multidimensional do processo de exploração vocacional. Mais precisamente, a CES permite avaliar o constructo da exploração vocacional nos seus três componentes principais: as crenças de exploração, os comportamentos de exploração e as reacções de exploração vocacional

(Taveira, 1997; 2001). A versão portuguesa é composta por 54 itens, válidos para avaliar doze das dezasseis dimensões originais da escala. No presente estudo são usadas as 12 medidas da escala, que se encontram organizadas em três dimensões: 1) *Crenças de Exploração* – inclui as subescalas E.E. (Estatuto do emprego) (alfa = 0.84)², que avalia até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida (ex. item 19 – *quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego nos locais de trabalho que mais lhe interessam*), C.R. (certeza nos resultados da exploração) (alfa = 0.89), diz respeito ao grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho (ex. item 22 – *até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos...*), I.E. (instrumentalidade externa) (alfa = 0.85), avalia em que medida a exploração do mundo profissional concorre para a concretização dos objectivos vocacionais (ex. item 25 – *falar com pessoas que têm empregos nas áreas em que eu quero aprender mais sobre profissões*), I.I. (instrumentalidade interna) (alfa = 0.73), avalia a probabilidade de a exploração de si próprio concorrer para a concretização de objectivos vocacionais (ex. item 33 – *aprender mais coisas sobre mim próprio*) e I.P.P. (importância da posição preferida) (alfa = 0.68) que avalia o grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional (ex. item 40 – *trabalhar numa empresa específica*). 2) *Comportamento Exploratório* – onde se reúnem as subescalas E.S. (exploração de si), (alfa = 0.70), que avalia o grau de exploração pessoal e de retrospecção realizada nos últimos 3 meses (ex. item 18 – *nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar*), E.M. (exploração do meio) (alfa = 0.76), que avalia o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizada nos últimos 3 meses (ex. item 12 – *nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa*), E.I.S. (exploração intencional e sistemática) (alfa =

² Os coeficientes de consistência interna referidos (alfa de Cronbach) dizem respeito ao estudo actual (N=346).

0.62), que avalia em que medida a procura de informação sobre si e sobre o meio se realizou de forma intencional (ex. item 7 – *nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades*) e, por fim, a subescala quantidade de informação obtida, Q.I. (alfa = 0.68), que oferece uma medida da quantidade de informação adquirida sobre si próprio e sobre o meio (ex. item 1 – *relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar (e que são:), quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa profissão*). Na terceira dimensão, 3) Reacções de Exploração, são consideradas as subescalas S.I. (satisfação com a informação) (alfa = 0.81), que diz respeito à satisfação sentida com a informação obtida sobre profissões e empregos (ex. item 5 – *quanto à informação que possuo acerca dos tipos de empregos mais relacionados com as minhas capacidades e interesses, sinto-me...*), S.E. (stresse na exploração) (alfa = 0.78), onde se procura medir o stresse indesejado em resultado do processo de exploração (ex. item 45 – *tentar obter informações sobre cursos específicos*) e S.D. (stresse na tomada de decisão) (alfa = 0.91), na qual se procura obter informação sobre stresse sentido na tomada de decisão (ex. item 49 – *decidir-me por um curso*). Nos itens 1 a 43, as respostas são dadas numa escala tipo *Likert* com 5 pontos, na qual o 1 significa muito poucas vezes, ou muita pouca, e o 5 corresponde a muitas vezes, ou muitíssima. Assim, pontuações próximas de 1 reflectem baixa actividade exploratória, ou fracas crenças, ocorrendo o inverso quando estas se aproximam do outro extremo da escala. Por sua vez, nos itens 44 a 51, que dizem respeito às dimensões stresse com a exploração e stresse com a tomada de decisão, as respostas passam a ser dadas numa escala de tipo *Likert* com 7 pontos, na qual 1 corresponde ao experienciar de uma tensão mínima, enquanto o 7, pelo contrário, traduz muita tensão perante as situações apresentadas. No último item da escala (item 53), solicita-se que seja indicado o número de domínios profissionais já explorados. A validade, fidelidade e multidimensionalidade da CES já foram amplamente

demonstradas, tanto na versão original (Stumpf, et al., 1983), como na versão portuguesa (Taveira, 1997). No que se refere à versão portuguesa, Taveira (1997), confirmou a estrutura factorial da CES em doze dimensões, tendo sido demonstrada a sua invariância quanto ao sexo e ano de escolaridade. Estudos posteriores têm vindo a sustentar a adequação e a utilidade da versão portuguesa da CES (e.g., Afonso, 2000; Faria & Taveira, 2006), sendo de destacar, mais recentemente, o estudo de Faria (2008), no qual a investigadora usou esta escala na qualidade de medida de resultado (*outcome measure*) de um programa de consulta psicológica vocacional, numa amostra de 321 adolescentes, com idades compreendidas entre os 13 e os 17 anos.

6.4.3. Career Decision Scale (CDS – Osipow et al., 1976; Silva, 1997)

Segundo Hartung (1995), Osipow e Winer (1996) e Silva (1997, 2004a), a CDS é um dos instrumentos mais usados na investigação vocacional como medida da indecisão dos sujeitos. Construída sem um quadro teórico específico de referência (Osipow, 1999; Osipow & Winer, 1996), a CDS permite identificar a maior parte das razões que possam estar na base das dificuldades na tomada de decisão da carreira, embora grande parte dos utilizadores recorra a este instrumento para obter uma medida global de indecisão (Osipow, 1999). Os 19 itens da escala estão organizados em duas subescalas: os 16 itens da *Indecision Scale* (Escala – Indecisão), que proporciona uma medida das múltiplas causas ou antecedentes da indecisão na carreira (ex. item 13 - *É-me impossível tomar uma decisão sobre uma carreira neste momento porque não conheço as minhas capacidades*), e os 2 itens da *Certainty Scale* (Escala - Certeza com a Decisão), na qual se solicita ao sujeito que indique em que medida já fez uma escolha definitiva de um curso ou de uma carreira (ex. item 1 – *Já tomei uma decisão sobre a carreira e sinto-me confortável com ela. Sei também como implementar a minha escolha*). O último item, o número 19, é uma questão aberta que oferece a possibilidade

de os respondentes colocarem por palavras próprias algumas das suas preocupações no domínio da carreira. Neste estudo, tal como em muitos outros que utilizam o CDS, o item 19 não foi considerado. As respostas aos itens, de ambas as subescalas, são dadas numa escala de tipo *Likert*, com quatro posições, na qual o 4 corresponde a “Exactamente como eu”, o 3 a “Muito parecido comigo”, o 2 a “Pouco parecido comigo” e o 1 a “Nada parecido comigo”. A soma dos 2 primeiros itens oferece um índice do grau de certeza relativamente à decisão vocacional do respondente, podendo os resultados oscilar entre 8 (elevado grau de certeza) e 2 (baixo grau de certeza), enquanto a soma dos itens 3 a 18 permite obter um índice global de indecisão, que oscila entre 16 e 64, sendo que os valores mais elevados reflectem um maior grau de indecisão vocacional. No que se refere às características psicométricas da CDS, vários estudos atestaram a sua fidelidade e validade, ao longo das últimas três décadas (e.g., Chartrand & Robbins, 1990; Hartman & Hartman, 1982; Osipow et al., 1976; Osipow, 1994; Osipow & Winer, 1996³, Silva, 1997, Taveira, 1997). Na adaptação ao português levada a cabo por Silva (1997), os valores da consistência interna foram bastante satisfatórios, com um alfa de 0.86, para a escala de *Certeza* (itens 1 e 2) e de 0.87, para a totalidade dos itens da escala de indecisão (itens 3 a 18). No que se refere à estrutura factorial da CDS, vários investigadores têm levado a cabo estudos de análise factorial (e.g., Vondracek et al., 1990; Shimizu, Vondracek & Schulenberg, 1994), para determinar se os itens da escala se organizam em torno das diferentes dimensões da indecisão (Hartung, 1995; Osipow & Winer, 1996; Silva, 1997). No entanto, os resultados destes estudos ainda não provaram de forma inequívoca a multidimensionalidade da CDS, razão pela qual esta questão ainda se mantém em aberto

³ Estes autores publicaram no *Journal of Career Assessment* uma síntese de 28 páginas, na qual apresentam os principais resultados dos estudos levados a cabo com a CDS, nomeadamente, no que se refere às suas diversas utilizações na programação e na intervenção com populações especiais, nos estudos de género, nas avaliações *cross-cultural* e, por último, nas questões relativas à sua estrutura factorial.

(Silva, 2004a). No âmbito desta controvérsia, importa lembrar que Samuel Osipow (1994), reconhecendo a importância da questão, já admitiu voltar a trabalhar alguns aspectos relativos à estrutura factorial da escala. Por seu turno, Hartung (1995) refere que é importante esclarecer se a escala é efectivamente multidimensional, uma vez que a resposta a esta questão pode ter implicações significativas nas utilizações que lhe são dadas, tanto na investigação, como nos diferentes domínios da intervenção vocacional.

6.4.4. *Commitment to Career Choices Scale (CCCS – Blustein, Ellis & Devenis, 1989; Silva, 1997).*

Trata-se de uma escala que operacionaliza o modelo bidimensional do processo de compromisso com as escolhas de carreira⁴, desenvolvido e confirmado por Blustein, Ellis e colaboradores (1989). Depois de uma alargada revisão da literatura, os autores (1989) definiram dois constructos independentes, que estão na base do processo de compromisso com a carreira: a) *Compromisso com as Escolhas de Carreira* (VEC), que reflecte o nível de compromisso dos indivíduos com as suas decisões da carreira; e b) *Tendência para a Exclusão de Opções* (TTF), que identifica as diferenças individuais no modo como os indivíduos se comprometem com as suas decisões de carreira. Tal como na versão original, a utilizada neste estudo (adaptação ao português de Silva, 1997) inclui 28 itens, sendo que, destes itens, 19 fazem parte da subescala *Compromisso com as Escolhas de Carreira* (VECS) (ex. item 11 – *Apesar de eu estar consciente das minhas opções educacionais e de carreira, eu não me sinto à vontade para me comprometer com uma profissão específica*), enquanto os restantes 9 compõem a subescala *Tendência para a Exclusão de Opções* (TTFS) (ex. item 1- *acredito que um sinal de maturidade é decidir sobre um único objectivo de carreira e segui-lo até ao*

⁴ Tendo por base os trabalhos de Blau (1988), Super (1957) e Jordaan e Heyde (1979), para Blustein, Ellis et al. (1989) “o compromisso com a escolha de carreira engloba um claro sentido das preferências profissionais, juntamente com a firme ligação a um objectivo vocacional específico” (pp.344).

fim). Os participantes assinalam o seu nível de concordância com os itens, usando uma escala de 7 pontos (1-Nunca é verdadeiro para mim; 2-Quase nunca verdadeiro para mim; 3-Normalmente não verdadeiro para mim; 4-Não tenho opinião/certeza; 5-Normalmente verdadeiro para mim; 6-Quase sempre verdadeiro para mim; e 7-Sempre verdadeiro para mim). As pontuações mais baixas na VECS traduzem um maior grau de compromisso com as escolhas de carreira, enquanto os resultados mais elevados na TTFS revelam uma forte predisposição para realizar compromissos prematuramente. No que se refere às características psicométricas, ambas as escalas provaram ser bastante estáveis (teste-reteste); quer num intervalo de duas semanas (TTFS - 0.82; VECS - 0.90), quer num intervalo de quatro semanas (TTFS - 0.84; VECS - 0.92); e precisas, pois os coeficientes alfa de *Cronbach* foram de 0.92 para a subescala VECS e de 0.82 na subescala TTFS, numa amostra de 565 estudantes (Blustein et al., 1989b). No estudo de Silva (1997), os valores da consistência interna foram ligeiramente mais baixos, uma vez que os alfas de Cronbach para as subescalas VECS e TTFS foram, respectivamente, 0.87 e 0.76. Por último, importa referir que, nos estudos conduzidos por Blustein e colaboradores (1989), as análises factoriais confirmatórias revelaram um bom ajustamento ao modelo bidimensional, não se tendo observado situação idêntica nos estudos que posteriormente foram levados a cabo no contexto português (e.g., Silva, 1997), os quais não confirmaram a estrutura bidimensional encontrada pelos autores da escala.

6.4.5. Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF – Betz, Klein & Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005).

Trata-se de um instrumento de auto-relato que foi construída com o objectivo de medir a crença dos sujeitos na sua capacidade para desempenharem com sucesso as tarefas necessárias às tomadas de decisão da carreira. Os 25 itens do instrumento

oferecem uma medida global de auto-eficácia, sendo possível obter, também, cinco medidas específicas, correspondentes a cada uma das subescalas: precisão na auto-avaliação (ex. item 5 – Avaliar com precisão as suas capacidades); exploração de informação (ex. item 1-Encontrar informação sobre as actividades profissionais que lhe interessam); selecção de objectivos (ex. item 11 – Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido); elaboração de planos para o futuro (ex. item Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos 5 anos); e resolução de problemas (ex. item 8 – Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objectivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração). As respostas são dadas numa escala tipo *Likert* de cinco posições (1- Nada confiante; a 5- Totalmente confiante). Assim, quanto mais elevadas as pontuações, maior o nível de auto-eficácia para a tomada de decisão no domínio da carreira. A versão original da escala (CDMSE – Taylor & Betz, 1983) foi desenvolvida para medir as cinco competências de tomada de decisão propostas por Crites, em 1978, no seu modelo de maturidade vocacional. Por seu lado, a versão reduzida (CDMSE-SF- Betz et al., 1996), que apresenta a mesma estrutura que a escala original, resultou da necessidade de se dispor de um instrumento com um tempo de aplicação mais breve, de modo a que pudesse ser usado no âmbito das actividades de aconselhamento de carreira, pelo que engloba apenas os itens que, na versão original, apresentavam as melhores características psicométricas. A CDMSE-SF apresenta boas características psicométricas, pois de acordo com as suas autoras (Betz et al., 1996), os valores da consistência interna das diferentes subescalas oscilaram entre 0.73 (Precisão na auto-avaliação) e 0.83 (Seleccção de objectivos), enquanto o valor para a totalidade dos itens foi de 0.94. Betz e Voyten (1997), também com uma amostra de estudantes universitários, referem coeficientes de consistência interna para as subescalas da CDMSE-SF que oscilam entre 0.69 e 0.83, sendo o valor para o total da escala de 0.93. Por seu lado, Gloria e Hird (1999), com uma amostra de 687 estudantes da região de

Rocky Mountain, reportam para o total da escala um valor de alfa de Cronbach de 0.95, para os estudantes brancos, e de 0.97, para os estudantes pertencentes a minorias étnicas e raciais. Mais recentemente, Patton e Creed (2007a) obtêm um alfa de 0.95 para o total da escala, numa amostra de estudantes do ensino secundário ($N = 925$). No contexto português, um conjunto de estudos preliminares com a versão portuguesa da CDMSE-SF (Silva & Paixão, 2005) revelaram coeficientes que oscilaram entre 0.56 (subescala selecção de objectivos) e 0.71 (subescala precisão na auto-avaliação), numa amostra de estudantes universitários, e entre 0.41 (subescala resolução de problemas) e 0.73 (Planeamento), numa amostra de alunos do 9º ano de escolaridade. Também no contexto nacional, Porto (2006), num estudo com uma amostra de 267 alunos do ensino secundário (10º ao 12º anos), encontrou valores alfa de consistência interna (alfa de Cronbach) globalmente mais favoráveis, os quais variaram entre 0.65, na subescala Resolução de problemas, e 0.78, na subescala Elaboração de planos para o futuro, sendo que o valor alfa para totalidade da escala foi de 0.93. A CDMSE-SF tem sido utilizada, na maior parte das vezes, na qualidade instrumento unidimensional, uma vez que os estudos de análise factorial não confirmaram, até agora, a diferenciação da escala nas cinco dimensões teóricas que estiveram subjacentes à sua construção (Paixão, 2004). De facto, muitos dos estudos realizados com a versão reduzida da escala não encontraram uma estrutura factorial que reflecta convenientemente as cinco dimensões adoptadas pelas autoras (e.g., Betz et al., 1996; Creed, Patton & Watson, 2002; Porto, 2006; Peterson & Del Mas, 1994; Watson, Brand, Stead & Ellis, 2001).

No entanto, e apesar da inexistência de um suporte empírico inequívoco à validade de conteúdo da escala, Betz e Taylor (2001) defendem que, pela sua elevada qualidade e pela consistência do modelo teórico subjacente à sua construção, esta escala deve continuar a ser usada na investigação e no desenho e avaliação de intervenções de carreira.

Quanto à validade de constructo, esta já foi suficientemente demonstrada, ainda que os estudos sejam escassos (Creed et al., 2002), pois as relações reportadas ocorrem no sentido esperado, sendo de salientar as que se têm observado com a Indecisão (CDS) (Betz et al., 1996; Betz & Voyten, 1997; Patton & Creed, 2007a), a Exploração vocacional (Betz & Voyten, 1997; Blustein, 1989), o rendimento académico e as atitudes de carreira (Patton & Creed, 2007a).

6.4.6. Inventário da Qualidade do Estágio

Trata-se de um instrumento de auto-resposta construído pelo autor deste estudo (ver capítulo 5), que tem como principal objectivo avaliar as percepções dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, em nove dimensões relativas à qualidade dos estágios curriculares: a) Autonomia, b) *Feedback* dos Colegas c) Suporte Social d) Variedade de tarefas, e) Oportunidades de aprendizagem, f) Clareza das instruções do supervisor, g) Treino proporcionado pelo supervisor, h) *Feedback* do supervisor i) Suporte e encorajamento do supervisor. As respostas são dadas numa escala do tipo *Likert* com cinco pontos, na qual o 1 significa discordo bastante e o 5 corresponde a concordo bastante.

6.5. Desenho do estudo e procedimentos de recolha e análise dos dados

No presente estudo optámos por um desenho longitudinal de curta duração, com dois momentos de recolhas de dados intervalados por um período que oscilou entre as nove (25.7%) e as treze semanas (56.6 %). A preparação do processo de recolha de dados ocorreu no início do ano lectivo e consistiu num conjunto de reuniões, junto dos coordenadores de curso, que tiveram como principal finalidade dar a conhecer os objectivos e o desenho do estudo, as suas principais etapas, e os procedimentos de recolha de dados. Estas sessões serviram também para sensibilizar as escolas,

nomeadamente os responsáveis pelas estruturas de gestão e de orientação educativa, para a relevância que um estudo desta natureza pode vir a ter nas práticas de orientação vocacional a concretizar com os alunos estagiários dos cursos profissionalizantes do ensino secundário⁵. Ultrapassada a fase da sensibilização, passou-se à organização dos grupos de alunos e à calendarização da recolha dos dados. A autorização para levar a cabo este estudo foi concedida pelos Conselhos Executivos de cada uma das escolas, depois de ouvidos os professores coordenadores, os alunos e, no caso dos menores de idade, os respectivos encarregados de educação. A aplicação dos instrumentos foi feita pelo autor do estudo, em contexto de sala de aula, e contou com o apoio de um docente da respectiva turma. Na linha das sugestões de Almeida e Freire (2003), a aplicação dos instrumentos foi sempre antecedida pela explicação dos objectivos do estudo e pela leitura em voz alta de um conjunto de instruções padronizadas, de modo a se acautelar a igualdade de tratamento e um correcto preenchimento dos instrumentos. Em média, cada sessão de aplicação demorou cerca de 40 minutos, nunca ultrapassando o tempo destinado a uma unidade lectiva (60 minutos). Apesar de os nossos participantes já se encontrarem matriculados no último ano do ensino secundário, foi tido o cuidado de apresentar os diversos instrumentos de forma alternada, com excepção da página de rosto, de modo a se evitar o eventual efeito do cansaço ou da fadiga na elaboração das respostas. Importa, ainda, sublinhar que todos os participantes incluídos no estudo responderam de forma válida aos instrumentos, nos dois momentos considerados (antes e depois do estágio), não se tendo observado qualquer situação de recusa em participar no mesmo. Para garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários fez-se com recurso a um código alfanumérico.

Quanto ao desenho, estamos perante um estudo longitudinal, com dois momentos de recolha de dados, que se inscreve num paradigma de investigação

⁵ Os documentos utilizados no contacto com as escolas e na apresentação do estudo encontram-se nos anexos 12 e 13.

designado de correlacional/diferencial (Almeida & Freire, 2003), uma vez que o essencial das análises de dados desenvolvidas se centra no estudo das relações entre as variáveis (estudo das associações e das diferenças) e na estimação de coeficientes de determinação (geralmente representados por R^2), ou seja, no cálculo da proporção da variabilidade de uma variável que é explicada pela variabilidade de uma outra (Maroco, 2003). Assim, quanto aos procedimentos de análise dos dados, depois da estatística descritiva para a caracterização sócio-demográfica dos participantes, começámos por estudar o efeito do tempo na actividade exploratória dos alunos, bem como as mudanças registadas nos níveis de indecisão, auto-eficácia e compromisso com as opções de carreira. Esta análise diferencial fez-se com recurso ao teste t de student para amostras emparelhadas, uma vez que estamos a considerar um conjunto de medidas repetidas para uma mesma amostra de sujeitos. Ainda no âmbito dos procedimentos diferenciais, recorreremos a análises de variância e ao teste t de student para amostras independentes, a fim de se testar a existência de diferenças nas variáveis vocacionais em função das características sócio-demográficas dos participantes. Numa segunda fase da análise dos dados, foram calculadas as correlações entre todas as variáveis estudadas, em ambos os momentos e entre momentos, no sentido de se medir a intensidade e o sentido das associações encontradas.

A etapa seguinte na análise dos dados procurou responder à principal finalidade deste estudo – conhecer o efeito da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas na exploração vocacional, na tomada de decisão e no compromisso de carreira. Nesse sentido, foram desenvolvidas ANCOVAS com medições repetidas, tendo-se considerado no factor das medições repetidas (Within-Subject Factor) as variáveis vocacionais, com dois níveis, enquanto as qualidades do estágio (nove subescalas do IQE) entraram como covariáveis. Ainda neste âmbito, para além deste procedimento, que procura esclarecer o efeito de cada uma das qualidades do estágio nas mudanças

ocorridas no domínio vocacional, desenvolvemos um outro, no qual se procurou estimar o impacto do conjunto das variáveis da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas nas variáveis vocacionais. Para tal, calcularam-se equações de regressão (hierárquica), nas quais as medidas vocacionais em T2 (2.º momento) entraram na qualidade de variáveis dependentes, enquanto as mesmas medidas em T1 (1.º momento), foram incluídas num primeiro bloco, de modo a se controlar o seu efeito. Procurando concretizar um outro objectivo por nós traçado – estudar os perfis vocacionais dos alunos incluídos no nosso estudo, recorreremos à análise de clusters, que é uma técnica exploratória de análise multivariada que permite agrupar os sujeitos em grupos homogéneos relativamente a uma ou mais características comuns (Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003). Depois de determinados os agrupamentos a reter, foram levadas a cabo ANOVAS e ANCOVAS, com medições repetidas, para cada um dos agrupamentos de alunos, de modo a se estudar o efeito do tempo e da qualidade do estágio em cada um dos agrupamentos encontrados. No que se refere à análise do efeito do período estágio nos planos de carreira dos alunos, utilizámos um procedimento que no essencial é idêntico ao que foi descrito anteriormente, ANOVAS e ANCOVAS com medições repetidas.

Por último, importa referir que o nível utilizado para avaliar a significância dos testes estatísticos efectuados foi de 0.05. As análises foram realizadas com recurso ao programa de tratamento de dados estatísticos SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 17.

6.6. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados será organizada em oito pontos que, “grosso modo”, correspondem aos objectivos que orientaram o presente estudo. A anteceder a apresentação de cada um dos blocos de resultados são descritos os principais procedimentos utilizados na análise dos dados, enquanto na parte final é feita uma síntese, na qual se salienta os aspectos que remetem mais directamente para a problemática que estamos a estudar.

6.6.1 – O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional

Para analisar o efeito do tempo na actividade exploratória dos alunos, na auto-eficácia e nos níveis de decisão e compromisso de carreira, recorreremos ao teste *t* de *student* para amostras emparelhadas. Observando a Tabela 6.2, e no que diz respeito às medidas da exploração vocacional (CES), constata-se que todos os valores médios sobem do primeiro para o segundo momento, com excepção das subescalas Instrumentalidade Interna (II) e Importância da Posição Preferida (IPP). Estas duas últimas medidas, conjuntamente com a subescala Instrumentalidade Externa, também da dimensão Crenças de Exploração, são as únicas variáveis cujas diferenças entre momentos (T2 – T1) não são estatisticamente significativas. No processo de exploração e nas reacções de exploração, a diferença entre as médias (T1-T2) é de sinal negativo, o que significa que houve um incremento da actividade exploratória no período considerado, a qual foi acompanhada de uma maior satisfação com a informação obtida e de um maior stresse com a exploração e com a tomada de decisão. De sinal positivo são as diferenças encontradas para as medidas Instrumentalidade interna e Importância da posição preferida, da dimensão crenças de exploração.

Tabela 6.2. Médias e desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo para ambos os momentos e testes t de student para amostras emparelhadas (N= 346).

		1º Momento		2º Momento		t	p
		Média	DP	Média	DP		
CDS	Certeza na decisão	5.65	1.346	5.68	1.326	-0.421	0.674
	Indecisão	35.18	8.463	36.83	9.315	-3.407	0.001
CCCS	Tendência exclusão opções (TTF)	36.97	7.515	37.55	7.026	-1.307	0.192
	Exploração e compromisso (VEC)	69.40	15.733	70.62	15.378	-1.381	0.168
CES- Crenças Exploração	Estatuto do Emprego (EE)	9.28	2.145	9.92	2.187	-4.928	0.000
	Certeza resultados Exploração (CR)	7.63	2.759	8.66	2.790	-5.995	0.000
	Instrumentalidade Externa (IE)	36.84	5.507	37.08	5.580	-0.787	0.432
	Instrumentalidade Interna (II)	14.29	2.640	14.26	2.500	0.213	0.831
	Importância de obter Posição Preferida (IPP)	11.23	2.250	11.04	2.220	1.419	0.157
CES- Processo Exploração	Exploração do Meio (EM)	11.48	3.250	12.95	3.065	-8.129	0.000
	Exploração de Si próprio (ES)	14.69	3.848	15.97	3.659	-5.951	0.000
	Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	5.07	1.757	5.96	1.695	-8.348	0.000
	Quantidade de Informação (QI)	9.62	2.054	10.04	2.083	-3.756	0.000
CES- Reacções à Exploração	Satisfação com a Informação (SI)	9.39	2.022	9.99	2.019	-4.989	0.000
	Stresse com a Exploração (SE)	15.28	4.267	16.12	4.303	-3.043	0.003
	Stresse com a Tomada de Decisão (STD)	20.61	6.584	21.51	6.752	-2.260	0.024
CDMSE- SF	Auto-avaliação	17.98	2.613	18.15	2.916	-0.967	0.334
	Exploração da Informação	16.53	2.451	17.17	2.873	-4.008	0.000
	Elaboração de Planos	16.85	2.976	17.16	3.090	-1.821	0.069
IQE	Autonomia			3.82	0.681		
	Feedback dos colegas			3.52	0.778		
	Suporte social			4.21	0.706		
	Variedade de tarefas			3.91	0.699		
	Oportunidades de aprendizagem			3.91	0.629		
	Clareza Supervisor			3.66	0.756		
	Treino Supervisor			3.80	0.852		
	Feedback supervisor			3.61	0.795		
Encorajamento/suporte do supervisor			3.86	0.756			

No que se refere às medidas de decisão de carreira (CDS), os valores subiram do primeiro para o segundo momento, em ambas as escalas, sendo que apenas na escala de Indecisão os ganhos se revelaram estatisticamente significativos. No mesmo sentido se apresentam os resultados da Escala de Compromisso com as Escolhas de Carreira (CCCS), uma vez que os valores médios subiram do primeiro para o segundo momento, em ambas as medidas, sem que essa diferença se tenha revelado estatisticamente significativa. Por último, uma referência às três medidas de auto-eficácia para a tomada de decisão, cujos valores médios sobem do primeiro para o segundo momento, tendo-se revelado significativos os ganhos na auto-eficácia para a Exploração de Informação.

Analisando, agora, os valores médios encontrados para o primeiro momento, verifica-se que a maior parte das medidas da exploração vocacional se situa próximo ou acima do ponto médio⁶ das subescalas, sendo exceção os valores médios observados nas subescalas Certeza dos resultados da exploração, da dimensão crenças de exploração, e nas subescalas Exploração do meio, Exploração de si próprio e Exploração intencional-sistemática, da dimensão comportamentos de exploração. Nestas subescalas, os valores médios encontrados sugerem baixa actividade exploratória nas dimensões consideradas. Em sentido contrário surgem os valores médios obtidos nas subescalas Instrumentalidade Interna e Importância da Posição Preferida, os quais se situam acima do ponto intermédio das respectivas escalas de resposta. Usando o mesmo procedimento para as medidas da CCCS, verifica-se que no seu conjunto os participantes denotam um certo compromisso com as escolhas de carreira (VEC), o qual foi acompanhado de uma certa predisposição para eliminar alternativas de carreira de forma algo prematura (TTF). No que diz respeito ao nível de indecisão de carreira, este é relativamente baixo (CDS-Indecisão), o que pode explicar o nível de certeza com a decisão vocacional tomada, que é relativamente elevado (CDS-Certeza). A análise dos

⁶ O ponto médio da subescala resulta do produto entre o número de itens e a posição intermédia da escala de resposta.

indicadores de auto-eficácia para a tomada de decisão, por seu turno, sugere que os participantes se sentem relativamente confiantes nas suas competências para tomar decisões no domínio vocacional.

A título de síntese, podemos afirmar que os alunos deste estudo consideram que possuem *bastante* informação sobre as profissões, que foram *poucas as vezes* em que nos últimos 3 meses exploraram de forma sistemática e intencional e que investiram *algumas vezes* na exploração do meio e de si próprios. Consideram *moderadamente provável* que a exploração de si próprios e do meio possa concorrer para a concretização dos seus objectivos vocacionais. Além disso, são *moderadamente optimistas* no que diz respeito às possibilidades de virem a conseguir emprego e, ainda no âmbito das crenças, não estão muito certos de que vão começar a trabalhar logo que terminem o curso. De notar, ainda, que os participantes deste estudo estão *pouco satisfeitos* com a Informação e experimentam *algum* stresse, sobretudo nos processos de tomada de decisão. Nas restantes variáveis do domínio vocacional, apresentam um razoável compromisso e certeza nas decisões tomadas, baixa indecisão e moderada auto-eficácia para a tomada de decisão.

Passando agora para o segundo momento da recolha de dados (pós estágio), observa-se que, globalmente, os valores subiram, situando-se, no que se refere à exploração vocacional, acima do ponto médio da escala de resposta para a grande maioria das subescalas. Acresce, ainda, o facto de, no fim do estágio, os alunos se sentirem mais confiantes para a tomada de decisão e, ao mesmo tempo, experimentarem níveis mais elevados de indecisão e de stresse com a exploração e tomada de decisão. A este propósito, os valores dos desvios padrão das variáveis em apreço reflectem um aumento na dispersão das respostas, sugerindo um maior índice de variabilidade inter-individual no fim do estágio.

No sentido de explorar as diferenças nas variáveis psicológicas do domínio vocacional em função das variáveis sócio-demográficas, tal como referimos anteriormente, procedemos à realização de análises de variância, do teste de *t* de student para amostras independentes e de ANOVAS com medidas repetidas. No que se refere às crenças de exploração vocacional, os resultados indicam que os alunos dos cursos Profissionais têm percepções mais positivas acerca do Estatuto do emprego do que os colegas do ensino Tecnológico, sendo as diferenças significativas, quer no primeiro momento ($M_{diferença} = -0.463, p = 0.046$), quer no fim do estágio ($M_{diferença} = -0.684, p = 0.004$). Ainda no âmbito das crenças da exploração, constata-se que os alunos dos cursos Profissionais estão mais certos de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, sobretudo no pós-estágio ($M_{diferença} = -0.595, p = 0.049$). Considerando os valores médios em função do género, os resultados indicam que, no primeiro momento, as raparigas têm crenças mais favoráveis, que são estatisticamente significativas, nas subescalas Instrumentalidade interna (II) ($M_{diferença} = -0.866, p = 0.002$) e Instrumentalidade externa ($M_{diferença} = -1.532, p = 0.009$). Depois do estágio, os resultados favoráveis às raparigas, ao nível da significância estatística, apenas se observam na Instrumentalidade interna (II) ($M_{diferença} = -0.616, p = 0.022$). No que diz respeito à idade dos alunos, são os alunos mais velhos que, no segundo momento, apresentam crenças de exploração vocacional mais favoráveis, designadamente, no Estatuto do emprego ($r = 0.157, p = 0.003$), na Instrumentalidade externa ($r = 0.175, p = 0.001$) e na Instrumentalidade interna ($r = 0.198, p = 0.000$).

Por seu lado, nas subescalas relativas aos comportamentos de exploração vocacional, verifica-se que os alunos dos cursos Profissionais apresentam valores médios mais elevados do que os colegas dos cursos Tecnológicos, em todas as subescalas, tanto no primeiro, como no segundo momento de recolha de dados. As diferenças estatisticamente significativas observam-se nas variáveis Exploração do meio

(EM) ($M_{diferença} = -0.713$, $p = 0.043$) e Quantidade de informação (QI) ($M_{diferença} = -0.726$, $p = 0.001$), no primeiro momento, e nas variáveis Exploração do meio (EM) ($M_{diferença} = -1.428$, $p = 0.000$), Exploração de si próprio (ES) ($M_{diferença} = -0.862$, $p = 0.030$) e Quantidade de informação (QI) ($M_{diferença} = -0.652$, $p = 0.004$), no segundo momento, sendo que o efeito do curso foi significativo apenas na Exploração do meio (EM) ($F(1, 344) = 3.88$, $p = 0.050$). No período considerado, são as raparigas que reportam maior actividade exploratória, quer naquela que tem o *locus* no *self*, quer naquela que tem o *locus* no meio, observando-se diferenças estatisticamente significativas apenas na Exploração do meio (EM) (T1 - $M_{diferença} = -0.948$, $p = 0.007$; T2 - $M_{diferença} = -0.837$, $p = 0.011$). Tomando agora a idade dos alunos, verifica-se que a idade correlaciona positiva e significativamente com todas as dimensões do comportamento de exploração vocacional. No que se refere ao nível sócio-económico (NSE) da família, são os alunos de NSE mais elevado que procuram informação de forma mais sistemática e intencional e também aqueles que julgam ter obtido maior quantidade de informação no período considerado.

No que diz respeito às reacções à exploração, são os alunos dos cursos Profissionais que, em ambos os momentos, apresentam maiores níveis de satisfação com a informação recolhida (SI) (T1 - $M_{diferença} = -0.164$, $p = ns$; T2 - $M_{diferença} = -0.491$, $p = 0.025$). No entanto, e apesar dos níveis de satisfação reportados, são também os alunos dos cursos Profissionais aqueles que experimentam maior Stresse com a exploração (SE). Pelo contrário, no que se refere ao Stresse com a tomada de decisão (STD), são os estudantes dos cursos Tecnológicos que apresentam valores médios mais elevados, sobretudo no final do estágio. Analisando, agora, a variável género, verifica-se que são as raparigas que em ambos os momentos referem um maior grau de satisfação com a informação obtida. Porém, e apesar do nível de satisfação sentido com a informação recolhida, são também as alunas que experimentam maior stresse com a

exploração (SE), em ambos os momentos, e com a tomada de decisão (STD), apenas no primeiro momento.

Nas três medidas da auto-eficácia para a tomada de decisão incluídas neste estudo, os alunos dos cursos Profissionais revelam um maior sentimento de competência em todos os domínios, sendo a vantagem significativa, para ambos os momentos, na escala Planos para o futuro (T1 - $M_{diferença} = -0.894$, $p = 0.005$; T2 - $M_{diferença} = -1.066$, $p = 0.001$). Comparando os valores médios em função do género, os resultados são favoráveis às raparigas em todas as subescalas, em ambos os momentos, sendo as diferenças significativas na Auto-avaliação (T2 - $M_{diferença} = -0.670$, $p = 0.032$) e nos Planos para o futuro (T2 - $M_{diferença} = -0.826$, $p = 0.013$). Os resultados das correlações sugerem que quanto mais velhos os alunos, mais elevado é o seu sentimento de competência nos domínios que foram avaliados, tendo os valores oscilado entre $r = 0.147$, na escala Planos para o futuro (T1), e $r = 0.256$, na escala Planos para o futuro (T2). Por fim, de destacar o facto de o NSE da família diferenciar os alunos no que se refere ao sentimento de competência para explorar informação ($F(2,343) = 3.39$, $p = 0.035$). Neste domínio, são os alunos de NSE elevado que se sentem mais capazes para desempenhar com êxito as actividades de exploração da informação.

Ao nível dos valores médios encontrados para as medidas da Escala de Decisão de Carreira (CDS), os alunos dos cursos Profissionais apresentam os valores mais elevados nas subescalas Certeza e Indecisão, em ambos os momentos, sendo estatisticamente significativa a diferença na medida Certeza do primeiro momento (T1 - $M_{diferença} = -0.434$, $p = 0.003$). Quando a análise da variância se faz em função do sexo, verificamos que na escala Certeza os valores médios são praticamente iguais e que na medida de indecisão, esta apresenta valores favoráveis aos rapazes. Com efeito, os alunos do sexo masculino apresentam-se mais indecisos, quer no primeiro ($M_{diferença} = 1.850$, $p = 0.042$), quer no segundo momento ($M_{diferença} = 1.047$, $p = ns$).

Passando para o domínio das medidas de compromisso e envolvimento com as escolhas de carreira, encontramos valores médios mais elevados nos alunos dos cursos Tecnológicos, em ambas as medidas (Tendência para a exclusão de opções e Exploração e compromisso vocacional) do primeiro momento. Após a conclusão do estágio, a situação ocorrida no primeiro momento inverteu-se no que diz respeito à escala Exploração e compromisso vocacional. Por outro lado, são os rapazes que pontuam mais nas medidas em apreço, sendo significativas as diferenças na escala Exploração e compromisso vocacional (T1 - $M_{diferença} = 4.375$, $p = 0.010$; T2 - $M_{diferença} = 5.154$, $p = 0.002$).

Por fim, de referir que não se encontraram diferenças significativas nos valores médios das medidas da Escala de Decisão de Carreira (CDS) e da Escala de Compromisso com as Escolhas de Carreira, quando as comparações se fizeram em função da variável NSE. A variável idade também não correlaciona, ao nível da significância estatística, com qualquer uma das medidas que foram anteriormente referidas.

Em síntese, são os estudantes do género feminino, mais velhos e matriculados nos cursos Profissionais que apresentam resultados mais elevados nas medidas da exploração vocacional, designadamente nas crenças de exploração e nos comportamentos de exploração. No que diz respeito às reacções de exploração, esta tendência parece manter-se na Satisfação com a informação, embora estes mesmos alunos sejam aqueles que experimentam maior stresse com a exploração vocacional. Ao nível da auto-eficácia para a tomada de decisão, são também os estudantes do género feminino, mais velhos e matriculados nos cursos Profissionais que parecem sentir-se mais competentes para tomar decisões no domínio vocacional. Por outro lado, são os rapazes que em ambos os momentos se revelam mais indecisos, que apresentam uma

maior tendência para a exclusão prematura das opções e um menor grau de compromisso nas questões de carreira.

6.6.2. Relações bivariadas entre as variáveis em estudo

Numa segunda fase da análise, foram desenvolvidos procedimentos para a exploração das relações entre todas as variáveis estudadas, para cada um dos momentos e entre estes. Para tal, foram calculadas as correlações (coeficiente produto – momento de Pearson) entre todas as medidas consideradas, que podem ser observadas nas Tabelas 6.3 e 6.4. Começando pela análise das relações que se observam entre momentos, os valores encontrados sugerem, para o intervalo considerado, alguma estabilidade na actividade exploratória e nos níveis de indecisão, de compromisso e de auto-eficácia, uma vez que as correlações são moderadas e altamente significativas: (CDS) Certeza - 0.34, (CDS) Indecisão - 0.49, (CCCS) Tendência para a Exclusão - 0.35, (CCCS) Exploração e Compromisso - 0.45, (CES) Estatuto do Emprego - 0.38, (CES) Certeza nos Resultados da Exploração - 0.34, (CES) Instrumentalidade Externa - 0.46, (CES) Instrumentalidade Interna - 0.42, (CES) Importância Posição Preferida - 0.39, (CES) Exploração do Meio - 0.44, (CES) Exploração de Si Próprio - 0.44, (CES) Exploração Sistemática e Intencional - 0.34, (CES) Quantidade de Informação - 0.49, (CES) Satisfação com a Informação - 0.39, (CES) Stresse na Exploração - 0.29, (CES) Stresse na Decisão - 0.37, (CDMSE) Auto-eficácia na auto-avaliação - 0.35, (CDMSE) Auto-eficácia para a Exploração - 0.38, e (CDMSE) Auto-eficácia para o Planeamento - 0.46.

Em suma, registamos que o valor mais elevado é o que se observa nas medidas Quantidade de Informação (CES) e Indecisão (CDS), enquanto a correlação mais baixa é a apresentada na medida – Stresse com a Exploração (CES).

Tabela 6.3. Correlações das variáveis em T1 (apresentadas abaixo da diagonal), e em T2 (apresentadas acima da diagonal). Intercorrelações entre momentos (T1xT2) na diagonal. (N=346) (* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
1. CDS- CERTEZA	.34**	-.22**	.21**	-.27**	.39**	.29**	.34**	.21**	.30**	.34**	.14*	.19*	.41**	.35**	.03	-.17	.42**	.37**	.35**
2. CDS- INDECISÃO	-.28**	.49**	.13*	.61**	-.07	-.04	-.03	-.02	.01	-.08	.20**	-.02	-.27**	-.21**	.39**	.44**	-.19**	-.05	-.05
3. CCCS-TTF	.25**	-.12*	.35**	.21**	.23**	.16**	.17**	.18**	.17**	.21**	.20**	.08	.15**	.14**	.16**	.07	.19**	.21**	.19**
4. CCCS-VEC	-.34**	.59**	-.03	.45**	-.13*	-.02	-.11	-.12*	-.08	-.24**	.12*	-.06	-.31**	-.26**	.31**	.40**	-.27**	-.11*	-.18**
5. CES-EE	.33**	-.17**	.11*	-.20**	.38**	.53**	.47**	.34**	.20**	.43**	.21**	.39**	.45**	.46**	.01	-.03	.44**	.46**	.45**
6. CES- CR	.16**	-.08	.16**	-.15**	.36**	.34**	.33**	.13*	.21**	.26**	.18**	.31**	.25**	.31**	.09	.03	.26**	.30**	.23**
7.CES- IE	.14*	-.11*	-.02	-.14*	.21**	.14*	.46**	.70**	.33**	.49**	.46**	.35**	.35**	.39**	.09	.07	.53**	.58**	.57**
8. CES-II	.11*	-.02	.08	-.11*	.16**	.21**	.60**	.42**	.31**	.38**	.45**	.24**	.27**	.30**	.01	.03	.44**	.43**	.47**
9. CES-IPP	.15**	-.04	.12*	-.09	.09	.13*	.23**	.13*	.39**	.33**	.24**	.24**	.18**	.19**	.12*	.08	.29**	.30**	.32**
10. CES-EM	.32**	-.18**	.05	-.32**	.40**	.23**	.37**	.22**	.16**	.44**	.39**	.41**	.48**	.44**	.09	-.03	.46**	.50**	.49**
11. CES-ES	.09	.08	-.02	.03	.18**	.10	.41**	.45**	.06	.30**	.44**	.28**	.18**	.19**	.23**	.15**	.32**	.39**	.37**
12. CES-EIS	.20**	-.08	-.00	-.17**	.24**	.19**	.27**	.16**	.13*	.43**	.29**	.34**	.35**	.33**	.12*	.04	.36**	.41**	.42**
13. CES-QI	.30**	-.24**	.06	-.40**	.41**	.22**	.22**	.24**	.02	.40**	.16**	.28**	.49**	.57**	-.04	-.16**	.44**	.43**	.44**
14. CES-SI	.24**	-.29**	.13*	-.26**	.37**	.20**	.21**	.13*	.14**	.31**	.12*	.21**	.46**	.39**	-.04	-.09	.43**	.40**	.41**
15. CES-SE	-.05	.17**	.10	.28**	.05	.05	.09	.12*	.16**	-.04	.19**	.02	-.04	-.01	.29**	.61**	-.02	.07	.05
16. CES-SD	-.23**	.31**	-.13*	.37**	-.02	-.08	.08	.07	.08	-.13*	.08	.01	-.09	-.07	.41**	.37**	-.10	-.03	-.04
17. CDMSE – A.AVALIAÇÃO	.30**	-.12*	.04	-.27**	.31**	.14**	.27**	.34**	.14*	.27**	.20**	.17**	.31**	.20**	-.02	-.05	.35**	.74**	.77**
18. CDMSE - EXPLORAÇÃO	.25**	-.10	.03	-.21**	.29**	.14**	.35**	.27**	.20**	.32**	.22**	.22**	.27**	.27**	.01	-.06	.65**	.38**	.78**
19. CDMSE – PLANEAMEN.	.26**	-.11*	.08	-.24**	.35**	.10	.27**	.29**	.20**	.29**	.20**	.20**	.34**	.25**	-.01	-.05	.65**	.66**	.46**

Prosseguindo com a análise da Tabela 6.3., e agora para os valores apresentados abaixo da diagonal (primeiro momento), constatamos que, globalmente, as diferentes dimensões vocacionais apresentam correlações moderadas e altamente significativas.

Tal como seria de esperar, a maior parte das variáveis da exploração vocacional correlaciona positivamente com as três subescalas da auto-eficácia e com a Certeza na decisão (CDS), e negativamente com a Indecisão (CDS) e com a Exploração e compromisso vocacional (CCCS). De referir, ainda, que as variáveis Stresse com a exploração e Stresse com a tomada decisão, da escala CES, correlacionam negativamente com a Decisão (CDS) e com a Exploração do meio (CES), e positivamente com a Indecisão (CDS). Nos dados relativos ao segundo momento da recolha (acima da diagonal), as correlações apresentam o mesmo sentido e uma magnitude semelhante aos valores encontrados no primeiro momento. Tomando este conjunto de resultados, importa salientar que a maior parte das variáveis vocacionais estão relacionadas entre si, reportando correlações ao nível da significância estatística.

A Tabela 6.4, por sua vez, apresenta as correlações observadas entre as diferentes variáveis vocacionais e as qualidades do estágio (IQE).

A análise da matriz permite constatar que, globalmente, a qualidade do estágio correlaciona positivamente com as diferentes variáveis do domínio vocacional, sendo de destacar os valores observados com as medidas da auto-eficácia para a tomada de decisão (CDMSE), onde se encontram as correlações de maior magnitude. Noutro sentido surgem as correlações entre a qualidade do estágio e a Indecisão (CDS), uma vez que todas elas são de sinal negativo e de baixa magnitude, sugerindo que a um incremento da qualidade do estágio, corresponde uma diminuição dos níveis de indecisão dos alunos.

Tabela 6.4. Correlações entre as variáveis vocacionais e as qualidades do estágio (T2). (N = 346).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CDS - CERTEZA	.11*	.13*	.09	.14**	.13*	.08	.02	.07	.09	.07
CDS - INDECISÃO	-.12*	-.10	-.22**	-.08	-.03	-.12*	-.20**	-.07	-.18**	.06
CCCS - TTFS	.06	.21**	.12*	.05	.10	.09	-.01	.07	.07	-.05
CCCS - VECS	-.22**	-.09	-.21**	-.14**	-.10	-.04	-.07	-.10	-.19**	-.01
CES-EE	.21**	.14*	.15**	.23**	.20**	.21**	.15**	.23**	.20**	.04
CES- CR	.11*	.14**	.05	.09	.09	.09	.06	.15**	.08	-.01
CES- IE	.30**	.22**	.21**	.28**	.30**	.24**	.16**	.31**	.28**	.04
CES-II	.27**	.15**	.22**	.22**	.23**	.13*	.08	.15**	.17**	.04
CES-IPP	.14**	.16**	.10	.18**	.19**	.13*	.00	.09	.10	.07
CES-EM	.32**	.26**	.24**	.27**	.21**	.24**	.16**	.27**	.28**	-.05
CES-ESP	.13*	.21**	.08	.15**	.17**	.12*	.06	.14**	.12*	-.07
CES-EIS	.33**	.25**	.22**	.32**	.28**	.20**	.10	.30**	.27**	.07
CES-QI	.18**	.13*	.21**	.22**	.19**	.15**	.13*	.19**	.21**	.05
CES-SI	.22**	.18**	.17**	.15**	.13*	.13*	.12*	.15**	.20**	.02
CES-SE	.05	.01	-.07	.00	.06	.05	-.09	.00	-.04	-.05
CES-SD	.07	-.05	-.04	.05	.08	.11	.01	.08	.03	-.07
CDMSE - AVALIAÇÃO	.35**	.21**	.30**	.31**	.30**	.24**	.12*	.25**	.29**	.10
CDMSE - EXPLORA.	.33**	.25**	.29**	.30**	.30**	.30**	.18**	.30**	.35**	.09
CDMSE - PLANOS	.32**	.19**	.25**	.26**	.28**	.28**	.14**	.29**	.32**	.12*

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso, EE – estatuto emprego, CR – crenças resultados exploração, IE – instrumentalidade externa, II – instrumentalidade interna, IMP – importância posição preferida, EM – exploração do meio, ESP – exploração de si próprio, ESI – Exploração sistemática intencional, QI – quantidade de informação, SI – satisfação com a informação, SE – stresse exploração, SD – stresse tomada decisão, A. – auto-eficácia, 1-Autonomia, 2-Feedback dos colegas, 3-Suporte social, 4-Variedade de tarefas, 5-Oportunidades de aprendizagem, 6-Clareza do supervisor, 7-Treino do Supervisor, 8-Feedback do supervisor, 9- Suporte do supervisor, 10-Duração do estágio em horas. * $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

De igual modo se apresentam as correlações entre as qualidades do estágio e a medida de compromisso com a carreira (VECS), uma vez que a uma melhor qualidade da experiência de estágio estão associados maiores níveis de compromisso com as opções de carreira já tomadas. Importa, ainda, salientar que a qualidade do estágio não correlaciona, ao nível da significância estatística, com o stresse experimentado com a exploração e com a tomada de decisão. No que se refere à duração do estágio, apenas se observou uma correlação significativa com a auto-eficácia para o planeamento ($r = 0.12, p = 0.05$).

6.6.3. Impacto das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos

O procedimento subsequente de análise dos dados procura responder à principal finalidade deste estudo: medir o impacto da qualidade percebida do estágio curricular no comportamento vocacional dos alunos, designadamente na auto-eficácia para a tomada de decisão, na exploração vocacional, na tomada de decisão e no compromisso de carreira. Para tal foram desenvolvidas ANCOVAS com medidas repetidas. No factor de medições repetidas (Within-Subject Factor) entraram sucessivamente as medidas do domínio vocacional, com dois níveis (antes e depois do estágio), enquanto as qualidades do estágio entraram como covariáveis⁷.

Pela leitura da Tabela 6.5., e no que diz respeito às medidas da decisão de carreira (CDS), constata-se que os resultados significativos surgiram na interacção com a Variedade de tarefas, no factor Certeza na decisão, e Treino do supervisor, no factor Indecisão. Analisando, agora, os resultados estatisticamente significativos nos factores da exploração vocacional, começamos por salientar as interacções entre a variável Estatuto do emprego (EE) (Within-Subject Factor), da dimensão crenças da exploração, e as variáveis Autonomia ($F(1, 344) = 5.55, p = 0.019$) e Variedade de tarefas ($F(1, 344) = 4.53, p = 0.034$). Os valores encontrados para as correlações entre as qualidades do estágio e o factor Estatuto do Emprego sugerem que quanto maiores os valores da qualidade percebida mais elevadas as expectativas de emprego na área preferida. Verifica-se, igualmente, a partir dos valores do *partial Eta-squared*, que a porção da variância do factor Estatuto do emprego que é explicada pelo efeito das covariáveis foi de 1.6% para a Autonomia e de 1.3% para a Variedade de tarefas.

⁷ Na linha das sugestões de Van Breukelen & Van Dijk (2007), antes da análise, as covariáveis (qualidades do estágio) foram transformadas em valores Z.

Tabela 6.5. Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 346).

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio	F	p	η^2
CDS-Certeza na decisão	Variedade de tarefas	F (1, 344) = 4.64	0.032	0.013
	CDS-Indecisão	Treino do supervisor	F (1, 344) = 3.60	0.059
Estatuto do Emprego (EE)	Autonomia	F (1, 344) = 5.55	0.019	0.016
	Variedade Tarefas	F (1, 344) = 4.53	0.034	0.013
Instrumentalidade externa (IE)	Autonomia	F (1, 344) = 5.71	0.017	0.016
	Feedback colegas	F (1, 344) = 6.74	0.010	0.019
	Variedade de tarefas	F (1, 344) = 4.90	0.027	0.014
	Oportunidades aprendizagem	F (1, 344) = 9.03	0.003	0.026
	Clareza instruções supervisor	F (1, 344) = 9.65	0.002	0.027
	Treino supervisor	F (1, 344) = 6.43	0.012	0.018
	Feedback supervisor	F (1, 344) = 13.16	0.000	0.037
Instrumentalidade interna (II)	Suporte supervisor	F (1, 344) = 12.71	0.000	0.036
		F (1, 344) = 5.18	0.023	0.015
Exploração do Meio (EM)	Autonomia	F (1, 344) = 7.39	0.007	0.021
	Feedback colegas	F (1, 344) = 7.58	0.006	0.022
	Suporte Social	F (1, 344) = 4.39	0.037	0.013
	Variedade de Tarefas	F (1, 344) = 5.67	0.018	0.016
	Clareza instruções supervisor	F (1, 344) = 7.64	0.006	0.022
	Treino supervisor	F (1, 344) = 7.20	0.008	0.020
	Feedback supervisor	F (1, 344) = 5.80	0.017	0.017
	Suporte supervisor	F (1, 344) = 10.66	0.001	0.030
Exploração de Si próprio (ES)	Oportunidades Aprendizagem	F (1, 344) = 8.33	0.004	0.024
Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	Autonomia	F (1, 344) = 8.33	0.000	0.040
	Feedback dos colegas	F (1, 344) = 16.71	0.000	0.046
	Suporte social	F (1, 344) = 16.11	0.000	0.045
	Variedade Tarefas	F (1, 344) = 18.26	0.000	0.050
	Oportunidades aprendizagem	F (1, 344) = 15.30	0.000	0.043
	Clareza instruções supervisor	F (1, 344) = 7.76	0.006	0.022
	Treino supervisor	F (1, 344) = 4.31	0.039	0.012
	Feedback supervisor	F (1, 344) = 15.56	0.000	0.043
	Suporte supervisor	F (1, 344) = 13.17	0.000	0.037
Satisfação com a Informação (SI)	Treino Supervisor	F (1, 344) = 4.24	0.040	0.012
Stresse Tomada Decisão (STD)	Variedade de Tarefas	F (1, 344) = 4.29	0.039	0.012

Legenda: apenas se apresentam os resultados com $p < 0.060$; TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso.

Tabela 6.5. Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 346) (Continuação)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio	F	p	η^2
Auto-avaliação	Autonomia	F (1, 344) = 11.74	0.001	0.033
	Feedback dos colegas	F (1, 344) = 6.27	0.013	0.018
Exploração da Informação	Autonomia	F (1, 344) = 5.17	0.024	0.015
	Feedback dos colegas	F (1, 344) = 9.04	0.003	0.026
	Suporte social	F (1, 344) = 8.54	0.004	0.024
	Variedade de tarefas	F (1, 344) = 6.04	0.014	0.017
	Oportunidades aprendizagem	F (1, 344) = 12.55	0.000	0.035
	Clareza instruções supervisor	F (1, 344) = 5.17	0.000	0.035
	Treino supervisor	F (1, 344) = 13.69	0.000	0.038
	Feedback supervisor	F (1, 344) = 14.75	0.000	0.041
	Suporte supervisor	F (1, 344) = 12.85	0.000	0.036
Elaboração de planos	Oportunidades aprendizagem	F (1, 344) = 6.10	0.014	0.017

Legenda: apenas se apresentam os resultados com $p < 0.060$

Ainda no âmbito das crenças de exploração, a leitura da Tabela 6.5. permite assinalar que o efeito interacção do factor Instrumentalidade externa com as covariáveis foi significativo para oito das nove medidas da qualidade do estágio, sendo de destacar os valores encontrados com o Suporte do supervisor ($F(1, 344) = 12.71, p = 0.000; \eta^2 = 0.036$), *Feedback* do supervisor ($F(1, 344) = 13.16, p = 0.000; \eta^2 = 0.037$), e com a Clareza das instruções do supervisor ($F(1, 344) = 9.65, p = 0.002; \eta^2 = 0.027$).

Também se observam interacções ao nível da significância estatística entre o factor Exploração do meio (EM) e oito das nove qualidades do estágio, sendo excepção a variável Oportunidades de aprendizagem, que por sua vez surge associada com o factor Exploração de si próprio (ES) ($F(1, 344) = 8.33, p = 0.004; \eta^2 = 0.024$). A

análise das correlações entre as qualidades do estágio e o factor Exploração do meio, permite concluir que quanto mais elevados os valores reportados na qualidade percebida, maiores parecem ser as mudanças registadas na actividade exploratória que se orientou para o meio. O valor de correlação mais elevado ocorreu com a variável Suporte do supervisor, cujo efeito explica cerca de 3% da variância do factor Exploração do meio. Ainda no âmbito dos processos de exploração, observam-se interacções estatisticamente significativas entre o Factor Exploração intencional-sistemática (EIS) e todas as qualidades do estágio, sendo de destacar os valores encontrados com a variável Variedade de tarefas ($F(1, 344) = 18.26, p = 0.000; \eta^2 = 0.05$). Também nesta dimensão do processo de exploração, a leitura dos resultados permite inferir que quanto mais elevados os valores da qualidade percebida, maior a amplitude da mudança numa actividade exploratória que se caracteriza por ser intencional e sistemática. Considerando, agora, as medidas relativas às reacções de exploração vocacional, observa-se uma interacção estatisticamente significativa entre o factor Satisfação com a informação e a variável Treino do supervisor ($F(1, 344) = 4.24, p = 0.040; \eta^2 = 0.012$). Por seu lado, o factor Stresse com a tomada de decisão correlaciona positiva e significativamente com a variável Variedade de tarefas ($F(1, 344) = 4.29, p = 0.039; \eta^2 = 0.012$).

Por último, no domínio da auto-eficácia para a tomada de decisão, surgem resultados significativos na interacção do factor Precisão na auto-avaliação com as variáveis Autonomia ($F(1, 344) = 11.74, p = 0.001; \eta^2 = 0.033$) e *Feedback* dos colegas ($F(1, 344) = 6.27, p = 0.013; \eta^2 = 0.018$), e do factor Elaboração de planos e as Oportunidades de aprendizagem do estágio ($F(1, 344) = 6.10, p = 0.014; \eta^2 = 0.017$). Quanto ao factor Exploração da informação, este apresenta interacções estatisticamente significativas com todas as medidas da qualidade do estágio, sendo de destacar aquelas cujo efeito se revelou mais pronunciado: *Feedback* do supervisor ($F(1, 344) = 14.75, p$

= 0.000; $\eta^2 = 0.041$), Treino do supervisor ($F(1, 344) = 13.69, p = 0.000; \eta^2 = 0.038$), e Suporte do supervisor ($F(1, 344) = 12.85, p = 0.000; \eta^2 = 0.036$). Afigura-se, assim, como evidente que a totalidade das medidas da qualidade do estágio tem efeito na auto-eficácia para a exploração da informação, nomeadamente aquelas que se inserem no domínio da actividade supervisiva.

Tomando o conjunto dos resultados, começamos por salientar que nas medidas da CDS e da VCCS, as interacções com as variáveis da qualidade do estágio foram escassas e de baixa magnitude para as primeiras e inexistentes para as segundas. Neste sentido, pensamos ser possível afirmar que, para a totalidade da amostra, a qualidade do estágio, tal como foi medida neste estudo, tem um impacto que é muito modesto nas medidas da indecisão/certeza e que é nulo nas medidas do compromisso com as decisões de carreira.

Por outro lado, as diferentes qualidades do estágio têm impacto no comportamento exploratório ensaiado durante o período de estágio, nomeadamente numa exploração intencional, sistemática e mais orientada para o meio. A qualidade do estágio, nas facetas aqui consideradas, parece ter impacto em apenas oito das doze dimensões da exploração vocacional. Importa, assim, salientar que a crença de que a exploração do mundo profissional serve para atingir os objectivos vocacionais beneficia, essencialmente, da qualidade das facetas da supervisão. De igual modo, a exploração do meio ganha com um maior suporte do supervisor, enquanto a exploração intencional beneficia sobretudo da variedade de tarefas experimentadas no contexto de estágio. No que se refere às medidas de auto-eficácia, cumpre destacar que o sentimento de competência para a exploração de informação beneficia com a qualidade da supervisão, designadamente com o *feedback*, treino e suporte do supervisor.

6.6.4. Impacto global da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos

O próximo procedimento de análise dos dados, deste ponto do Estudo 2, procura oferecer uma noção do impacto global do estágio nas dimensões vocacionais em estudo. Num sentido mais preciso, e ao contrário dos procedimentos anteriores que serviram para desocultar o efeito diferenciador das nove facetas da qualidade do estágio, o passo seguinte pretende oferecer uma leitura agregada, mas igualmente importante, do efeito que, no intervalo considerado (T1-T2), o conjunto das dimensões da qualidade tem na variação do comportamento vocacional. Para tal, calcularam-se equações de regressão (hierárquica), nas quais as medidas vocacionais em T2 entraram na qualidade de variáveis dependentes, enquanto as obtidas em T1 foram incluídas no primeiro bloco, na qualidade de nível base do construto, de modo a se poder controlar o seu efeito. Num segundo passo, juntaram-se as variáveis sócio-demográficas (bloco II) e, num terceiro momento, entrou o bloco III, que integrou todas as variáveis relativas à qualidade do estágio⁸. Desta forma, foi possível verificar se, no intervalo T1-T2, a qualidade do estágio teve algum impacto nas mudanças que se observaram nas variáveis vocacionais.

Pela leitura do resumo das análises que se apresenta na Tabela 6.6., podemos constatar, através dos valores das estatísticas da mudança, que a qualidade do estágio tem impacto na quase totalidade das variáveis do domínio vocacional, designadamente na Instrumentalidade externa (IE) ($\Delta R^2 = 8.3$), da dimensão crenças de exploração, e nas variáveis Exploração do meio (EM) ($\Delta R^2 = 9.1$) e Exploração intencional e sistemática (EIS) ($\Delta R^2 = 13.1$), da dimensão comportamentos de exploração vocacional. Verifica-se, igualmente, a partir dos valores do coeficiente de determinação

⁸ O estudo da intensidade da multicolinearidade das variáveis independentes, através da análise das correlações entre as variáveis em estudo, das estatísticas de colinearidade (Tolerância e VIF) e diagnóstico da colinearidade através do *Condition Index* e da proporção da variância, revelou que a intensidade da multicolinearidade é baixa, o que torna viável o cálculo das equações da regressão hierárquica.

da mudança, que a qualidade do estágio tem impacto na mudança ocorrida no sentimento de competência dos alunos, sobretudo ao nível da Precisão na auto-avaliação ($\Delta R2 = 10.9$) e da Exploração da informação ($\Delta R2 = 10.2$).

Tabela 6.6. Síntese das regressões hierárquicas para cálculo do impacto da qualidade do estágio na variação dos valores médios das variáveis vocacionais.

	Bloco I - Variável em T1	Bloco II – Variável em T1 + sociodemográficas (bloco de controlo)	Bloco III – Bloco I + Bloco II + Qualidades do estágio		
	R2	R2	R2	$\Delta R2$ (Bloco II – Bloco III)	Sig. Ch.
CDS- Certeza	11.4	12.1	14.6	2.5	ns
CDS- Indecisão	24	24.9	29.7	4.8	0.008
CCCS- TTF	12.3	13.6	18.2	4.6	0.03
CCCS-VEC	20.1	21.6	27	5.4	0.04
Estatuto emprego (EE)	13.8	17.3	22.7	5.4	0.008
Certeza resultados (CR)	11.2	13.5	16.4	3.0	ns
Instrumentalidade externa (IE)	21.8	24.4	32.8	8.3	0.000
Instrumentalidade interna (II)	17.8	21.7	26.4	4.7	0.015
Importância posição (IPP)	15.4	17.3	21.5	4.3	0.040
Exploração do meio (EM)	19.2	23.1	32.2	9.1	0.000
Exploração de si (ES)	19	21.9	25.9	4.0	0.044
Exploração I. Sistemática (EIS)	11.9	16.5	29.6	13.1	0.000
Quantidade Informação (QI)	24	27.4	30.7	3.4	ns
Satisfação informação (SI)	14.4	16.1	20.3	4.3	0.044
Stresse exploração (SE)	8.4	9.4	13.8	4.5	0.055
Stresse decisão (STD)	13.9	15.0	20.4	5.4	0.009
Auto-avaliação	12	14.7	25.6	10.9	0.000
Exploração informação	14.6	20.1	30.3	10.2	0.000
Planeamento	21.4	26.9	32.6	5.6	0.000

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso; R2 = Coeficiente de determinação; $\Delta R2$ = Valor do R2 da mudança (change). Bloco 1- entraram as variáveis vocacionais em T1, Bloco 2 – as variáveis sócio-demográficas (curso, sexo, idade, NSE), Bloco 3 – as qualidades do estágio (IQE) - 1- Autonomia, 2-Feedback dos colegas, 3-Suporte social, 4-Variedade de tarefas, 5-Oportunidades de aprendizagem, 6- Clareza do supervisor, 7-Treino do Supervisor, 8-Feedback do supervisor, 9-Suporte do supervisor).

Este conjunto de resultados remete, uma vez mais, para a importância da qualidade do contexto de estágio no desenvolvimento vocacional, sobretudo pelo efeito que parece ter nas suas facetas mais processuais, como são os comportamentos de exploração vocacional e o sentimento de competência para a tomada de decisão. Interpretação, em certa medida, contrária, sugerem os resultados observados nas

medidas da indecisão (CDS) e do compromisso (CCCS), nas quais o impacto do estágio nas mudanças observadas parece ser relativamente modesto.

6.6.5. Estudo dos perfis vocacionais dos alunos

Com a revisão da literatura desenvolvida nos primeiros capítulos desta tese (do capítulo 1 ao capítulo 4), ficou claro que o impacto de uma experiência de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos vai depender, entre outros aspectos, da quantidade e da qualidade da actividade exploratória que antecede este período de contacto com o mundo do trabalho, do nível de compromisso mantido com as opções vocacionais tomadas, e do lugar que o estágio ocupa na concretização dos projectos vocacionais e pessoais de cada aluno. Efectivamente, são bastantes as evidências de que os adolescentes podem apresentar padrões muito diferenciados no modo como se relacionam com as experiências de trabalho (Blustein et al., 2000; Mortimer, 2003), pelo que o impacto destas mesmas experiências no seu desenvolvimento está longe de ser uniforme (Shanahan et al., 2002). Por esta razão, Barling e Kelloway (1999) advogam que os investigadores devem reconhecer que os jovens não são um grupo homogéneo e que, por essa razão, a aprendizagem em contexto real de trabalho também não é uma experiência igual para todos. A importância de uma abordagem diferencial na investigação e no tratamento das questões de carreira está igualmente reflectida no corpo teórico da Psicologia Vocacional (e.g., Blustein, 2006; Lent et al., 1994, 1996, 2002, Vondracek et al., 1986) e em alguns modelos da motivação humana (e.g., Ryan & Deci, 2000), os quais permitem explicar o efeito das experiências de trabalho integrando as particularidades dos indivíduos (interesses, objectivos, competências e valores) e as particularidades dos contextos (e.g., Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007).

No campo específico da exploração vocacional, Niles e colaboradores (1997), Kelly e Pulver (2003) e Taveira (1997) recorrem à técnica de análise de clusters

procurando evidenciar diferentes perfis, ou estilos, de exploração e de tomada de decisão. No trabalho de Taveira (1997), a autora identificou quatro perfis vocacionais em termos de identidade, indecisão e exploração (exploração confiante, exploração não focalizada, exploração comprometida e exploração adiada), demonstrado que é possível discriminar grupos de estudantes com base nas suas atitudes e comportamentos vocacionais. Por sua vez, os investigadores que se têm ocupado do estudo da tomada de decisão e do compromisso de carreira (e.g., Gati & Saka, 2001; Germeijs & Verschueren, 2006b, 2007b; Gordon, 1998; Newman et al., 1999; Silva, 1997; Vondracek et al., 1990) sublinham que os indivíduos experienciam a indecisão de carreira por diferentes razões e que recorrem a diferentes abordagens no âmbito do processo de tomada de decisão (ex. estilo intuitivo, estilo dependente, estilo racional). Gordon (1998), numa revisão de cerca de quinze estudos relativos à decisão de carreira, organiza os estudantes em três categorias de decisão e quatro categorias relativas à indecisão. Evidências igualmente interessantes são oferecidas pelo estudo de Vondracek e colaboradores (1990), pois quando analisaram as trajectórias dos alunos (N=465) em cada uma das dimensões da CDS, com um intervalo de seis meses, estes autores concluíram que os factores da escala podem ser utilizados para criar uma tipologia de indecisão de carreira. Neste sentido, parece-nos claro que qualquer tentativa de organizar os indivíduos em apenas duas categorias contraria as evidências oferecidas pelas análises anteriores, uma vez que parece existir uma apreciável diversidade nos colectivos que normalmente designamos de decididos ou de indecisos. A este respeito, é particularmente esclarecedor um estudo longitudinal levado a cabo por Germeijs e Verschueren (2006a), no qual as autoras verificaram que os alunos do 12º ano de escolaridade apresentam diferentes níveis de envolvimento na resolução das principais tarefas de tomada de decisão. Além disso, no referido estudo, as autoras observaram também diferenças substanciais nas mudanças intra-individuais ocorridas entre o início

e o fim do ano lectivo, ou seja, alguns alunos progrediram muito mais rapidamente do que outros no decurso do processo de tomada de decisão. Em suma, tendo em consideração a importância das diferenças individuais na explicação do comportamento vocacional, a literatura acaba por reforçar a ideia de que se deve caminhar para uma abordagem diferencial ao estudo dos processos de exploração e de tomada de decisão, combatendo, dessa forma, o mito da uniformidade no âmbito do comportamento vocacional.

Em Portugal, a caracterização dos alunos das fileiras profissionalizantes do ensino secundário (cf. Capítulo 1) tem revelado a heterogeneidade crescente deste colectivo, tanto naquilo que se refere à trajectória escolar anterior, ao nível sócio-económico e às razões apresentadas para a opção pelo curso, como quanto ao modo como estes alunos se relacionam com o seu futuro escolar e profissional.

No pressuposto de que a diversidade interna dos alunos dos cursos profissionalizantes do ensino secundário (Cursos Profissionais e Cursos Tecnológicos) produz diferentes padrões de relação com a experiência de estágio, desenvolvemos um conjunto de procedimentos com o objectivo de encontrar perfis vocacionais distintos, tendo por base os resultados nas variáveis vocacionais, aquando do início do estágio (T1). Para tal, recorreu-se à análise de *Clusters*, uma vez que esta técnica exploratória de análise multivariada permite agrupar os sujeitos em grupos homogéneos relativamente a um conjunto de características comuns (Maroco, 2003, Pereira, 2004). Por conseguinte, espera-se que os agrupamentos de alunos daí resultantes apresentem uma elevada homogeneidade interna (características muito semelhantes nas variáveis incluídas) e, ao mesmo tempo, uma grande dissemelhança com os outros agrupamentos.

Nesta análise de *clusters*, utilizámos um procedimento de agregação não-hierárquica⁹, designado de *K-means*, no qual o algoritmo inicia o processamento de dados distribuindo os sujeitos pelo número de clusters definidos pelo analista, tendo por base o cálculo dos centróides para cada um dos *K clusters*. Depois disso, é calculada a distância euclidianas dos centróides a cada um dos sujeitos da base de dados, para que estes sejam agrupados aos *clusters* de cujos centróides se encontram mais próximos (Maroco, 2003). Todavia, pelo facto do método *K-means* se socorrer de medidas euclidianas de distância, e para garantir que todas as medidas contribuíssem de igual modo para a análise, começámos por standardizar as variáveis iniciais, obtendo um conjunto de variáveis Z. Perante a inexistência de um conjunto de procedimentos standardizados para a determinação do número de clusters a considerar na análise, optámos por seguir aqueles critérios que mais frequentemente surgem na literatura (e.g., Maroco, 2003; Pereira, 2004; Pestana & Gageiro, 2004): atender a um número suficiente de agrupamentos, salvaguardar o equilíbrio na distribuição dos sujeitos pelos clusters formados, verificar a significância das diferenças entre clusters para cada uma das variáveis incluídas na análise, e, acima de tudo, analisar a relevância teórica de cada uma das soluções encontradas. O respeito por este conjunto de critérios conduziu-nos a uma solução em quatro clusters, a única que organizou os casos em grupos com características suficientemente estáveis e, simultaneamente, distintas, permitindo dessa forma uma interpretação clarificadora.

Na solução encontrada, cada *Cluster* reflecte um determinado perfil vocacional, que tem por base as medidas da auto-eficácia para a tomada de decisão, da indecisão, do compromisso de carreira e da exploração vocacional. No sentido de proceder à

⁹ “Os métodos não-hierárquicos de agrupamento de clusters destinam-se a agrupar sujeitos ou itens (não variáveis) num conjunto de *Clusters* cujo número é definido à partida pelo analista” (Maroco, 2003, pp.321)

caracterização de cada um dos *Clusters*, apresenta-se, de seguida (Tabela 6.7.), os valores médios das variáveis psicológicas dos quatro agrupamentos de estudantes, assim como a distribuição de cada uma das variáveis sócio-demográficas (Curso, idade, sexo, e NSE). Também na Tabela 6.7., são apresentados os resultados da análise de variância e da respectiva magnitude de efeito (*partial eta-squared*, η^2), de modo a se poder identificar qual o contributo das diferentes variáveis psicológicas na diferenciação dos clusters encontrados. Mais precisamente, procura-se identificar aquelas variáveis que, pela sua variabilidade, permitem uma maior discriminação entre clusters.

Uma vez que neste procedimento de análise dos dados os sujeitos são agrupados de modo a que dentro dos *Clusters* estes sejam tão próximos quanto possível e fora dos *Clusters* sejam tão dissemelhantes quanto possível (Maroco, 2003), não é de estranhar que existam diferenças estatisticamente significativas entre agrupamentos para todas as variáveis consideradas (ver Tabela 6.7.).

Tabela 6.7. Médias das variáveis psicológicas e distribuição dos resultados nas variáveis sócio-demográficas por *cluster* e para o total da amostra (N = 346).

	Média Global	Cluster 1 N = 109	Cluster 2 N = 48	Cluster 3 N = 121	Cluster 4 N = 68	F*	η^2
Precisão Auto-avaliação	17.98	16.69a	15.98a	18.97b	19.72b	47.99	.296
Exploração da Informação Planos Futuro	16.53	15.23a	14.54a	17.63b	18.04b	55.19	.326
	16.85	15.40a	14.25b	18.21c	18.56c	55.56	.320
Certeza (CDS)	5.65	5.60a	4.10b	5.80a	6.54c	43.34	.275
Indecisão (CDS)	35.18	34.83a	41.60b	37.80c	26.53d	53.72	.320
TTFS (CCCS)	36.97	37.72a	33.44b	37.38a	37.52a	4.25**	.036
VECS(CCCS)	69.40	70.05a	85.21b	73.50a	49.91c	99.99	.467
Estatuto emprego (EE)	9.28	8.74a	6.92b	10.15c	10.25c	45.78	.287
Certeza resultados (CR)	7.63	6.98a	6.06a	8.28b	8.60b	13.57	.106
Instrumentalidade externa (IE)	36.84	32.70a	36.15b	39.44c	39.35c	48.89	.300
Instrumentalidade interna (II)	14.29	12.15a	14.73b	15.26b	15.69b	52.30	.314
Importância de posição (IPP)	11.23	10.78a	10.17ac	11.98b	11.35ad	10.29	.083
Exploração do meio (EM)	11.48	10.02a	8.98a	12.77b	11.31b	40.85	.264
Exploração de si (ES)	14.69	12.50a	14.56b	16.36cd	15.31bd	23.82	.173
Exploração sistemática (EIS)	5.07	4.51a	3.87a	5.83b	5.46b	23.67	.172
Quantidade de informação (QI)	9.62	8.94a	7.63b	10.11c	11.22d	49.97	.305
Satisfação informação (SI)	9.39	8.87a	7.52b	9.77c	10.85d	39.06	.255
Stresse de exploração (SE)	15.28	14.48a	16.67ab	17.39b	12.19c	29.60	.206
Stresse de decisão (STD)	20.61	18.95a	24.25b	23.78b	15.04c	45.33	.284
NSE						n.s.	
Baixo		(67; 61.5)	(23; 48.9)	(73; 60.3)	(32; 47.8)		
Médio		(38; 34.9)	(23; 48.9)	(43; 35.5)	(29; 43.3)		
Elevado		(4; 3.7)	(1; 2.1)	(5; 4.1)	(6; 9.0)		
Sexo						n.s.	
Masculino - (N, %)		(62; 56.9)	(27; 56.3)	(58; 47.9)	(29; 42.6)		
Feminino - (N, %)		(47; 43.1)	(21; 43.8)	(63; 52.1)	(39; 57.4)		
Curso						n.s.	
Tecnológico - (N, %)		(66; 60.6)	(29; 60.4)	(68; 56.2)	(33; 48.5)		
Profissional - (N, %)		(43; 39.4)	(19; 39.6)	(53; 43.8)	(35; 51.5)		
Idade	18.41	18.31	18.23	18.57	18.43	n.s.	
Duração estágio (horas)	221.2	221.3	226.2	222.6	215.02	n.s.	

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. * Todas as estatísticas F foram significativas para $p < 0.01$, sendo excepção o valor encontrado na escala Tendência para a exclusão de opções, que foi significativo para $**p < 0.050$.

Através dos valores do *partial eta-squared* (η^2), que também constam na Tabela 6.7., podemos então identificar as variáveis que mais contribuíram para a discriminação dos *Clusters*, as quais passamos a apresentar por ordem decrescente da sua importância: Exploração e compromisso (CCCS) ($\eta^2 = 0.467$); Exploração da informação (CDMSE) ($\eta^2 = 0.326$), Planos para o futuro (CDMSE) ($\eta^2 = 0.320$), que são variáveis referentes

à auto-eficácia; Indecisão (CDS) ($\eta^2 = 0.320$); Instrumentalidade Interna (CES) ($\eta^2 = 0.314$), Quantidade de informação (CES) ($\eta^2 = 0.305$) e Instrumentalidade externa (CES) ($\eta^2 = 0.300$), da escala de exploração vocacional. A proporção da variância atribuível a estas variáveis situa-se acima dos 30% para todas elas, estando próximo dos 50 % na escala Exploração e compromisso (CCCS).

No que diz respeito às variáveis sócio-demográficas, importa salientar que a exploração das associações entre estas variáveis e os agrupamentos de alunos que resultaram da solução de quatro clusters não apresentou valores estatisticamente significativos. A comparação das médias da idade em função dos clusters também não atingiu os valores de significância estatística, ocorrendo situação idêntica quando se considerou a variável duração do estágio.

Numa primeira abordagem, a caracterização dos *Clusters* mostra uma distribuição dos participantes pelos quatro agrupamentos algo desequilibrada. Os grupos de maior dimensão são o primeiro e o terceiro *cluster*, cabendo a cada um deles mais de uma centena de casos, enquanto o grupo de menor dimensão está reunido no *cluster* dois, que agrega apenas 48 participantes, correspondendo a 13.87 % da amostra. Atendendo à idade, cuja média geral se situa nos 18.41 anos, o agrupamento com os indivíduos mais velhos é o *Cluster* número três, enquanto os participantes mais novos se reúnem no *Cluster* dois. No que diz à variável género, observam-se algumas diferenças na composição dos agrupamentos. Assim, verifica-se que os rapazes predominam nos *clusters* um e dois, acontecendo a mesma tendência para as raparigas no que se refere aos *clusters* três e quatro. Passando, agora, a analisar a composição dos *clusters* no que se refere ao curso frequentado, os alunos dos cursos Tecnológicos têm maior expressão (acima do esperado) nos clusters um e dois, enquanto os alunos dos cursos Profissionais estão em maioria nos *clusters* três e quatro. Por fim, tomando em consideração o nível sócio-económico dos participantes, a análise da composição dos *clusters* revela

situações distintas, que se devem ao facto de os alunos de NSE baixo se concentrarem (acima do esperado) sobretudo nos *clusters* um e três, enquanto os colegas de NSE médio se apresentarem em número superior ao esperado no *cluster* dois.

Importa, agora, caracterizar cada um dos agrupamentos de alunos, tendo por base os resultados encontrados nas variáveis do desenvolvimento vocacional:

Cluster 1 – são alunos (N = 109 – 31.5 %) com um nível moderado/baixo de auto-eficácia na tomada de decisão, estão pouco indecisos e apresentam um razoável índice de compromisso, por vezes algo prematuro, com as opções de carreira já tomadas. No que respeita à exploração vocacional, acolhe estudantes com crenças desfavoráveis relativamente ao mundo do trabalho e ao próprio processo de exploração e, simultaneamente, com baixos níveis de exploração do meio, de si próprio e de quantidade de informação recolhida. No âmbito das reacções de exploração, os alunos deste agrupamento revelam baixa satisfação com a informação recolhida, que é acompanhada de pouco stresse, quer na exploração, quer nos processos de tomada de decisão. Em suma, os alunos deste agrupamento iniciam o período de estágio sem que antes se tenham envolvido de uma forma activa em actividades de exploração e de planeamento no domínio vocacional, o que se traduz no relativo “conforto” que parecem sentir com a decisão vocacional já tomada. Este agrupamento pode ser designado de – exploração adiada, decisão comprometida.

Cluster 2 – integra os alunos (N = 48 – 13.87 %) com os níveis mais baixos de auto-eficácia para a tomada de decisão e, simultaneamente, com os níveis mais elevados de indecisão, a par com um baixo compromisso com as escolhas de carreira. As crenças relativas ao mundo do trabalho são muito pouco favoráveis, assim como é baixo o grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho. Por outro

lado, o valor que estes alunos atribuem à exploração do meio e de si próprios, enquanto actividade “instrumental” para a concretização dos objectivos vocacionais, é bastante favorável. Neste grupo também se encontram os alunos que apresentam os níveis mais baixos na actividade exploratória intencional e na que tem o *locus* no meio, assim como na quantidade de informação recolhida. A par da pouca informação, estes alunos apresentam reacções de exploração pouco favoráveis, que se reflectem nos baixos níveis de satisfação com a informação, acompanhados de stresse com a exploração e com a tomada de decisão. Em síntese, estes alunos transitam para o período de estágio sem que antes se tenham envolvido verdadeiramente numa actividade exploratória de qualidade, embora a urgência que experimentam relativamente às decisões vocacionais se faça acompanhar de pouca auto-eficácia e de bastante ansiedade. Este agrupamento pode então ser denominado de - exploração evitante / orientada para o self.

Cluster 3 – Os alunos agrupados neste *cluster* (N = 121 - 34.97 %) apresentam valores de auto-eficácia para a tomada de decisão elevados e, ao mesmo tempo, valores de indecisão acima dos valores médios da amostra, que são acompanhados por um baixo compromisso com as escolhas de carreira já realizadas. No que se refere à exploração vocacional, as crenças são favoráveis, quer no que se refere ao processo de exploração, quer no que diz respeito ao mundo profissional. Este *cluster* caracteriza-se, ainda, por ter agrupado os alunos com os níveis mais elevados de exploração de si próprio e de exploração intencional, que sendo desejáveis, foram acompanhados de níveis elevados de stresse com a exploração e com a tomada de decisão. Neste sentido, é provável que estes alunos abordem a situação de estágio com uma noção clara dos seus interesses, competências e das alternativas disponíveis no mundo escolar e profissional, pelo que os elevados níveis de indecisão observados se deverão explicar pela ansiedade experimentada nos processos de planeamento e de tomada de decisão. Assim, o seu

perfil vocacional pode ser designado – exploração sistemática, decisão e compromisso adiados.

Cluster 4 – congrega 19.65 % (N = 68) dos alunos da amostra, que se caracterizam por se sentirem muito capazes para tomar decisões no domínio vocacional. São pouco indecisos e apresentam o mais elevado nível de compromisso com as opções de carreira já tomadas. As crenças muito favoráveis relativamente à exploração são acompanhadas de alguma actividade exploratória, que se caracteriza por ser intencional e orientada para o *self*. Estes alunos estão bastante satisfeitos com a informação obtida, que é bastante, e, ainda no âmbito das reacções de exploração, experimentam baixos níveis de stress com a exploração e com a tomada de decisão. Em princípio, o padrão de exploração que caracteriza estes alunos (confiante), permite-lhes abordar a situação de estágio com uma noção clara dos seus objectivos de carreira (nem sempre suficientemente flexível) e, nesse sentido, espera-se uma resolução satisfatória desta etapa do percurso escolar. Trata-se de um agrupamento com um perfil de exploração confiante e com um elevado compromisso de carreira.

6.6.6. O efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos de cada um dos clusters.

Como constatámos com a análise de *clusters*, os alunos iniciam o período de estágio com perfis vocacionais distintos. Enquanto alguns deles encaram a experiência de estágio certos da decisão que já tomaram, tendo por base um nível de exploração vocacional adequado, outros há que se apresentam com altos níveis de indecisão, padrões de exploração vocacional desfavoráveis e acentuado stresse com a exploração e com a tomada de decisão. Outros ainda, e apesar dos elevados níveis de indecisão que apresentam, pouco fizeram para resolver as questões vocacionais mais prementes, uma vez que reportam baixa actividade exploratória, acompanhada de baixos níveis de informação.

Tendo por base a revisão da literatura que se organizou na primeira parte desta tese, avançámos com a hipótese de que o impacto do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos vai depender do perfil que estes apresentam aquando do início do mesmo. Neste sentido, para estudar o efeito do estágio na actividade exploratória dos alunos e nos seus níveis de auto-eficácia, de compromisso e de indecisão, foram levadas a cabo análises de variância com medidas repetidas (ANOVAS). No factor de medições repetidas (*Within-Subject Factor*) entraram sucessivamente as medidas do desenvolvimento vocacional, enquanto os *clusters* entraram na qualidade de Factor *Between-Subject*. Quando necessário, foram levadas a cabo análises *post-hoc* (Teste Bonferroni) para se identificar quais são os pares de médias que diferem significativamente entre si (Factor *Between-Subject*).

Tabela 6.8. Médias das variáveis vocacionais para cada um dos clusters (T1 e T2) e análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (Within-Subject Factor), com dois níveis, considerando os diferentes clusters na qualidade de Factor Between-Subject. (N = 346)

Factor Within-Subject	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4	F	η ²
	N = 109	N = 48	N = 121	N = 68		
	T1 (T2)	T1 (T2)	T1 (T2)	T1 (T2)		
Precisão Auto-avaliação	16.69 (17.17)	15.98 (16.46)	18.97 (18.73)	19.72 (19.88)	1.17	0.010
Exploração da informação	15.23 (16.17)a	14.54 (15.67)a	17.63 (17.91)	18.04 (18.50)	1.48	0.013
Planos Futuro	15.40 (15.92)	14.25 (15.35)a	18.22 (17.96)	18.56 (18.99)	2.52	0.022
Certeza (CDS)	5.60 (5.53)	4.10 (4.83)a	5.80 (5.84)	6.54 (6.25)	4.63*	0.039
Indecisão (CDS)	34.83 (37.16)a	41.60 (40.73)a	37.80 (38.46)	26.53 (30.63)	3.71*	0.032
TTFS(CCCS)	37.72 (37.84)	33.44 (35.06)	37.38 (37.60)	37.52 (38.74)	0.57	0.005
VECS(CCCS)	70.05 (72.11)	85.21 (78.23)a	73.50 (72.63)	49.91 (59.27)a	11.33*	0.090
Estatuto emprego (EE)	8.74 (9.78)a	6.92 (8.50)a	10.15 (10.07)	10.25 (10.87)a	7.29*	0.060
Certeza resultados (CR)	6.98 (8.49)a	6.06 (7.73)a	8.28 (8.88)a	8.60 (9.18)	2.66*	0.023
Instrumentalidade externa (IE)	32.70 (35.04)a	36.15 (34.88)	39.44 (38.69)	39.35 (39.07)	7.79*	0.064
Instrumentalidade interna (II)	12.15 (13.24)a	14.73 (13.83)a	15.26 (14.91)	15.69 (15.03)a	9.91*	0.080
Importância de posição (IPP)	10.78 (10.49)	10.17 (10.38)	11.98 (11.46)a	11.35 (11.63)	2.02	0.017
Exploração meio (EM)	10.02 (12.18)a	8.98 (11.44)a	12.77 (13.53)a	11.31 (14.22)a	5.58*	0.047
Exploração de si próprio (ES)	12.51 (14.48)a	14.56 (15.85)	16.36 (17.15)a	15.31 (16.32)a	1.80	0.016
Exploração intencional - sistemática (EIS)	4.51 (5.77)a	3.87 (5.21)a	5.83 (6.26)a	5.46 (6.25)a	4.42*	0.037
Quantidade de informação (QI)	8.95 (9.62)a	7.63 (8.50)a	10.11 (10.26)	11.22 (11.41)	2.25	0.019
Satisfação informação (SI)	8.87 (9.73)a	7.52 (8.56)a	9.77 (10.06)	10.85 (11.28)	2.05	0.018
Stresse de exploração (SE)	14.48 (15.63)a	16.17 (16.85)	17.39 (17.31)	12.19 (14.24)a	2.75*	0.024
Stresse tomada de decisão (STD)	18.95 (20.27)a	24.25 (23.83)	23.78 (23.60)	15.04 (18.16)a	3.52*	0.030

Legenda: * p < 0.05; a) diferenças estatisticamente significativas entre momentos; TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso.

Pela leitura da Tabela 6.8., verificamos que existe uma interacção significativa entre grupos e momentos de avaliação na quase totalidade das dimensões vocacionais

em análise, sendo que o efeito desta interacção é mais pronunciado na Certeza com a decisão (CDS) ($F = 4.63, p = 0.003, \eta^2 = 0.039$), na Indecisão (CDS) ($F = 3.71, p = 0.012, \eta^2 = 0.032$), na Exploração e compromisso (CCCS), ($F = 11.33, p = 0.000, \eta^2 = 0.090$), no Estatuto de emprego ($F = 7.29, p = 0.000, \eta^2 = 0.060$), na Instrumentalidade externa ($F = 7.79, p = 0.000, \eta^2 = 0.064$), na Instrumentalidade interna ($F = 9.91, p = 0.000, \eta^2 = 0.080$), na Exploração do meio ($F = 5.58, p = 0.001, \eta^2 = 0.047$), na Exploração intencional e sistemática ($F = 4.42, p = 0.005, \eta^2 = 0.037$), e no Stresse com a tomada de decisão ($F = 3.32, p = 0.015, \eta^2 = 0.030$).

Para que possamos analisar as trajectórias que os diferentes agrupamentos desenharam entre os momentos de avaliação (T1 – T2), e melhor perceber o efeito do período de estágio em cada um deles, passaremos a ilustrar a interacção *cluster* x momento com recurso ao gráfico da ANOVA correspondente a cada um dos factores anteriormente apontados.

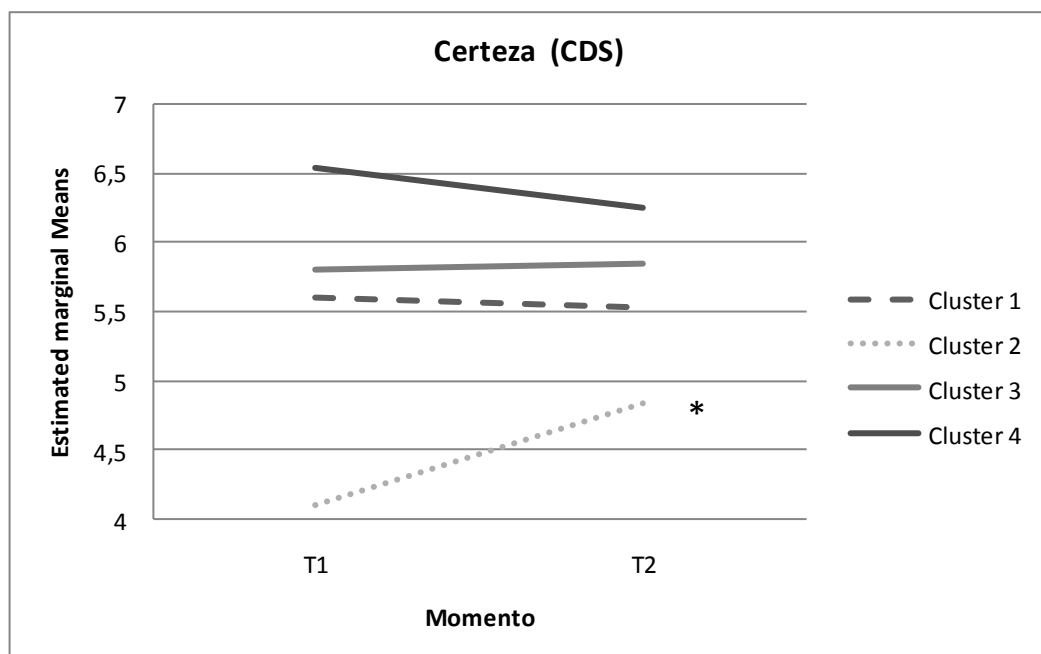


Figura 6.1. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Certeza (CDS). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

No que se refere ao factor Certeza com a decisão (CDS), a observação da Figura 6.1. permite constatar que apenas os alunos do *cluster* dois aumentaram significativamente o seu grau de certeza relativamente à sua decisão educativa ou vocacional ($t = -3.054$, $p = 0.003$), ocorrendo o inverso com os alunos do agrupamento quatro, aqueles que em T1 apresentavam os níveis mais elevados neste factor, sendo que neste caso as diferenças observadas não atingiram a significância estatística. Quanto aos *clusters* um e três, as trajectórias horizontais que se desenham, entre os dois momentos da recolha de dados, denunciam uma variação mínima nos níveis de certeza relativos à decisão já tomada.

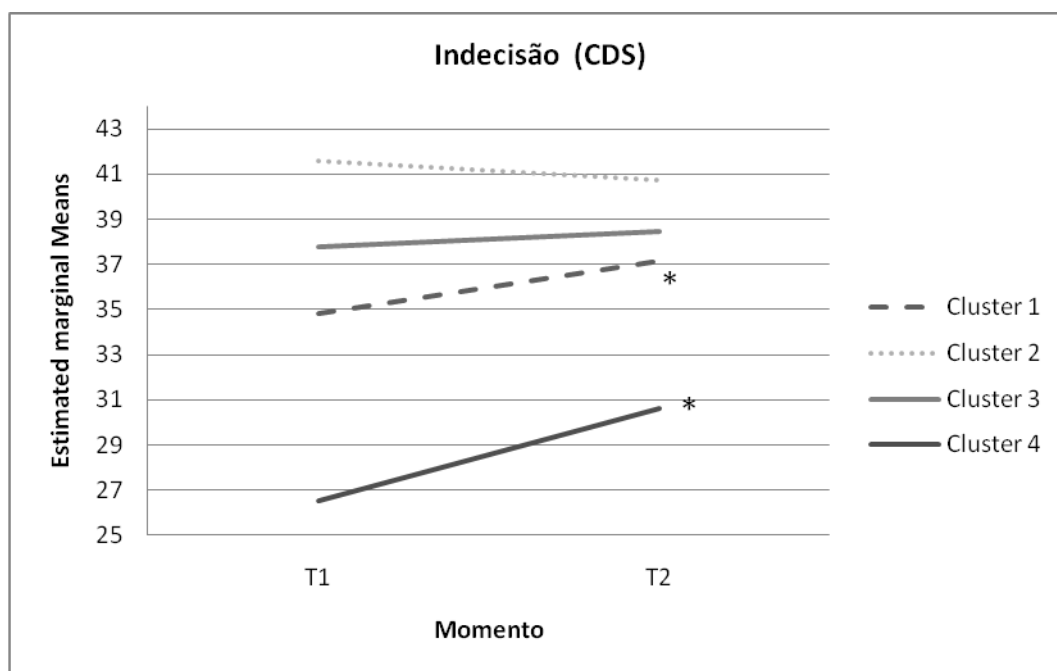


Figura 6.2. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Indecisão (CDS). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Relativamente ao Factor Indecisão (CDS), a análise da Figura 6.2. permite constatar que os agrupamentos dois ($t = 0.967$, $p = 0.339$) e três ($t = -0.830$, $p = 0.408$) não alteraram significativamente os seus níveis de indecisão, no período considerado. Por sua vez, os alunos dos clusters um e quatro, os menos indecisos do conjunto em

apreço, reportam um aumento dos níveis de indecisão de T1 para T2 (C1 - $t = -2.819$, $p = 0.006$; C4 - $t = -3.090$, $p = 0.003$).

No que diz respeito ao factor Exploração – compromisso (CCCS) (Figura 6.3.), os diferentes agrupamentos seguem uma tendência muito semelhante àquela que se observou no factor indecisão. Neste caso, o valor médio do *cluster* dois, os menos comprometidos do conjunto, desce entre os momentos de avaliação ($t = 4.078$, $p = 0.000$), enquanto o valor médio do *cluster* quatro, os mais comprometidos com as decisões de carreira, sobe significativamente ($t = -3.931$, $p = 0.000$). Já os agrupamentos um e três apresentam trajetórias quase horizontais, denunciando um nível de mudança mínimo.

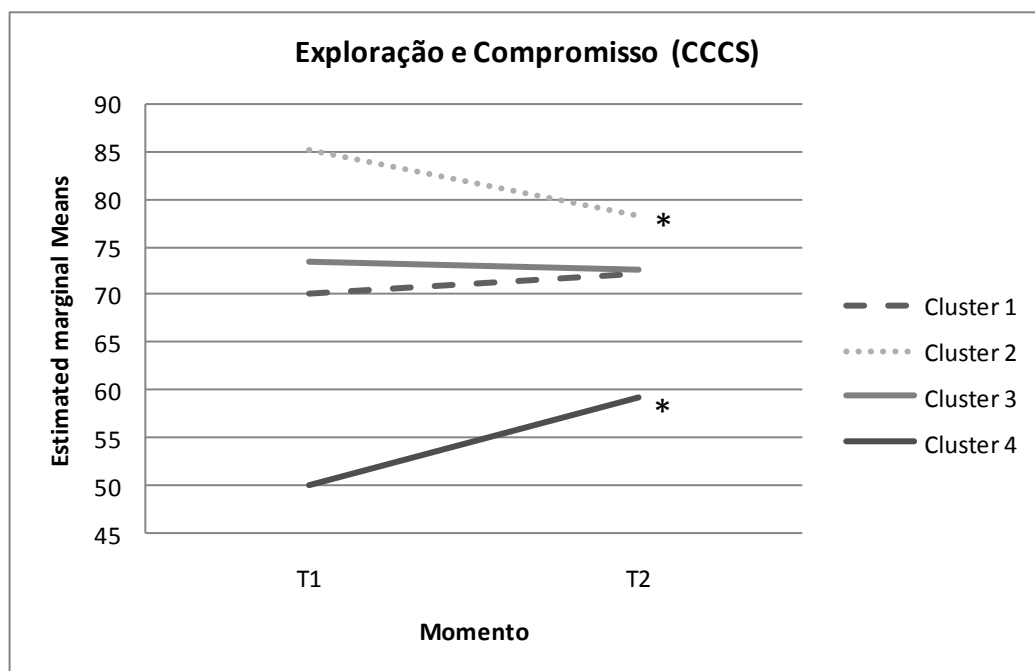


Figura 6.3. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração e compromisso (CCCS). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

No factor Estatuto do emprego (Figura 6.4), que avalia até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida, também se verifica que

no período considerado os diferentes *clusters* apresentam trajectórias distintas. Neste caso, os ganhos mais significativos tiveram lugar nos agrupamentos um ($t = -4.788, p = 0.000$) e dois ($t = -3.554, p = 0.000$), aqueles que no início do estágio reuniam os alunos com as crenças mais desfavoráveis relativamente ao mercado de trabalho. De notar, ainda, que a posição relativa destes agrupamentos continua a ser a mesma. Isto é, apesar dos ganhos apresentados, os alunos dos *clusters* um e dois são aqueles que no final do estágio apresentam a visão mais pessimista relativamente ao mundo profissional. O *cluster* quatro, que integra os alunos mais optimistas no início do estágio, também apresenta ganhos significativos ($t = -2.254, p = 0.027$). Em suma, podemos afirmar que apenas os alunos do agrupamento três não alteram as suas crenças de exploração relativamente ao mundo do trabalho, em virtude do impacto do período de estágio.

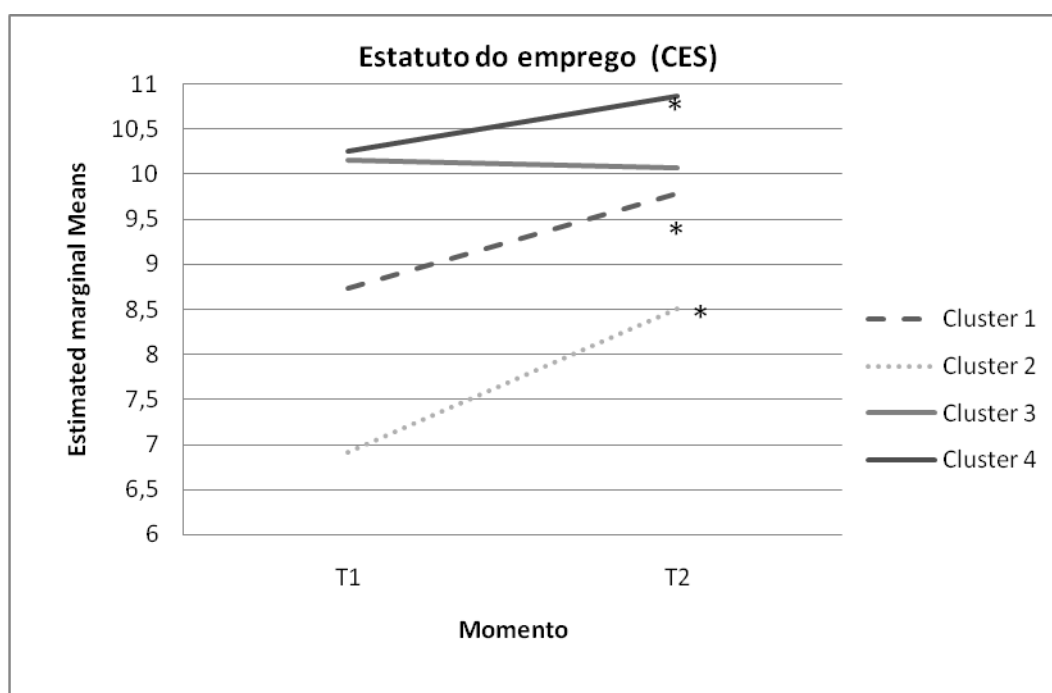


Figura 6.4. Análise de variância com medições repetidas para o Factor – Estatuto de emprego (EE). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

A probabilidade de a exploração do mundo concorrer para a concretização dos objectivos vocacionais é uma crença de exploração vocacional que se alterou, no

sentido dos ganhos, em apenas um dos agrupamentos em análise. Efectivamente, foram os alunos do agrupamento um os únicos que aumentaram os valores médios neste factor ($t = -4.243, p = 0.000$), tendo mesmo ultrapassado o agrupamento dois (ver Figura 6.5).

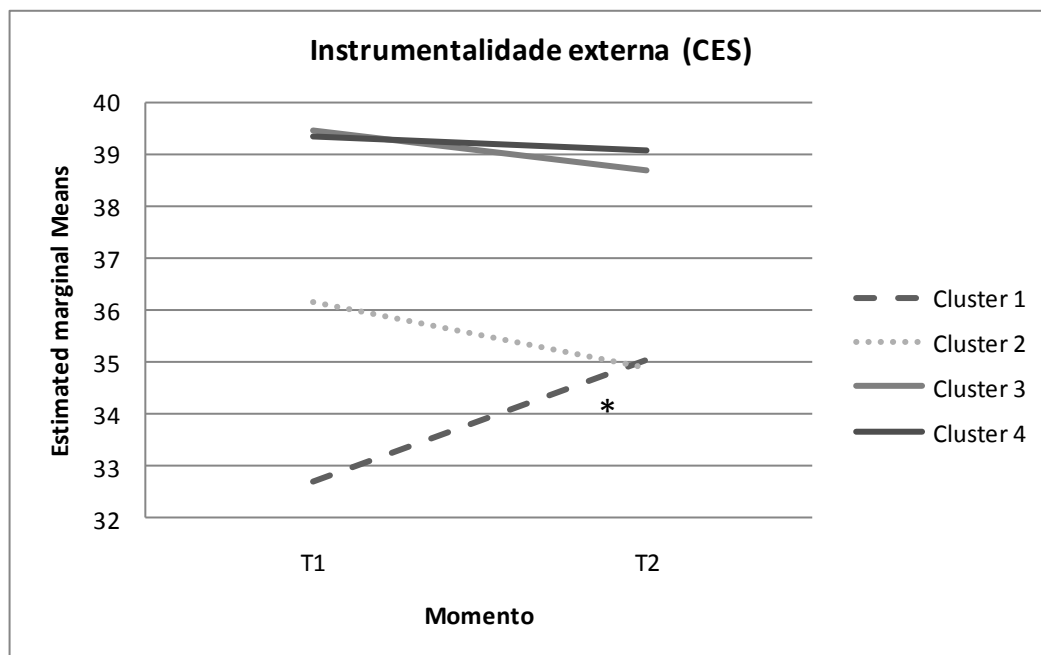


Figura 6.5. Análise de variância com medições repetidas para o Factor – Instrumentalidade externa (IE). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Pelo que se constata através da observação da Figura 6.6., três dos *clusters* (dois, quatro e o três) apresentam uma diminuição nos valores médios da Instrumentalidade interna, enquanto os alunos do agrupamento um revelam um incremento na crença de que a exploração de si próprio pode concorrer para a consecução dos objectivos vocacionais. Particularmente interessante é o facto de no conjunto dos participantes não se ter observado uma diferença entre momentos ($F = 1.746, p = 0.187$), pelo que o efeito da interacção se fica a dever, essencialmente, aos ganhos reflectidos no *cluster* 1 ($t = -4.448, p = 0.000$).

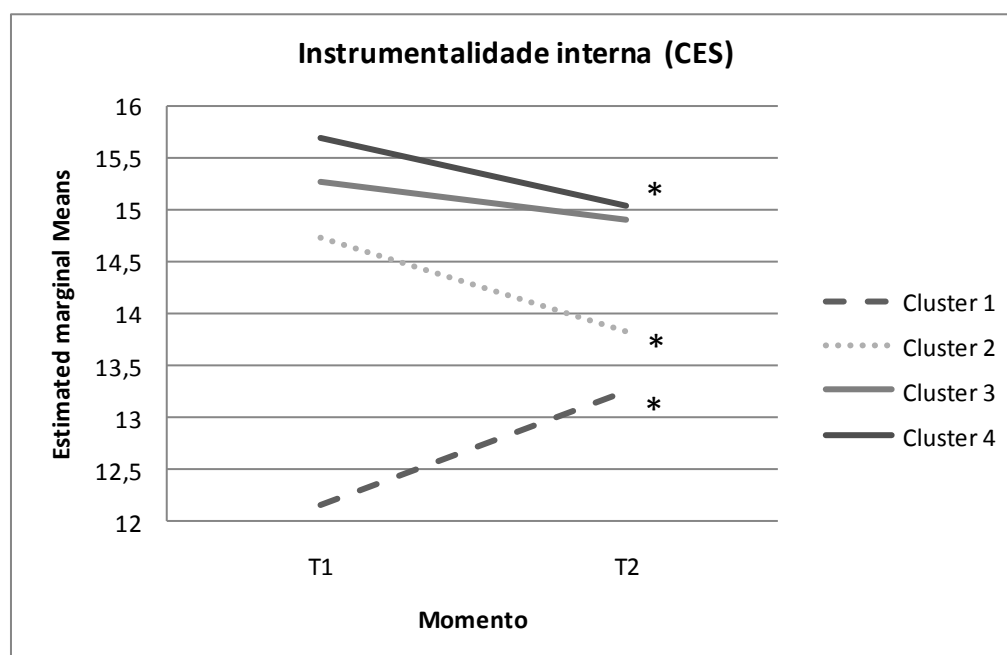


Figura 6.6. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Instrumentalidade interna (II). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

No Factor Exploração do meio (ver Figura 6.7.) todos os agrupamentos apresentam ganhos do primeiro para o segundo momento. Com efeito, no período que separou o início do fim do estágio, teve lugar um aumento significativo da exploração do meio, no sentido esperado, sendo que os ganhos que foram estatisticamente mais significativos ocorreram nos *clusters* um ($t = -6.425, p = 0.000$) e dois ($t = -5.330, p = 0.000$), precisamente os agrupamentos que têm os valores médios mais baixos, em ambos os momentos de recolha dos dados. Do conjunto dos agrupamentos, o *cluster* quatro foi aquele que apresentou um incremento menos evidente na exploração do meio ($t = -2.364, p = 0.021$).

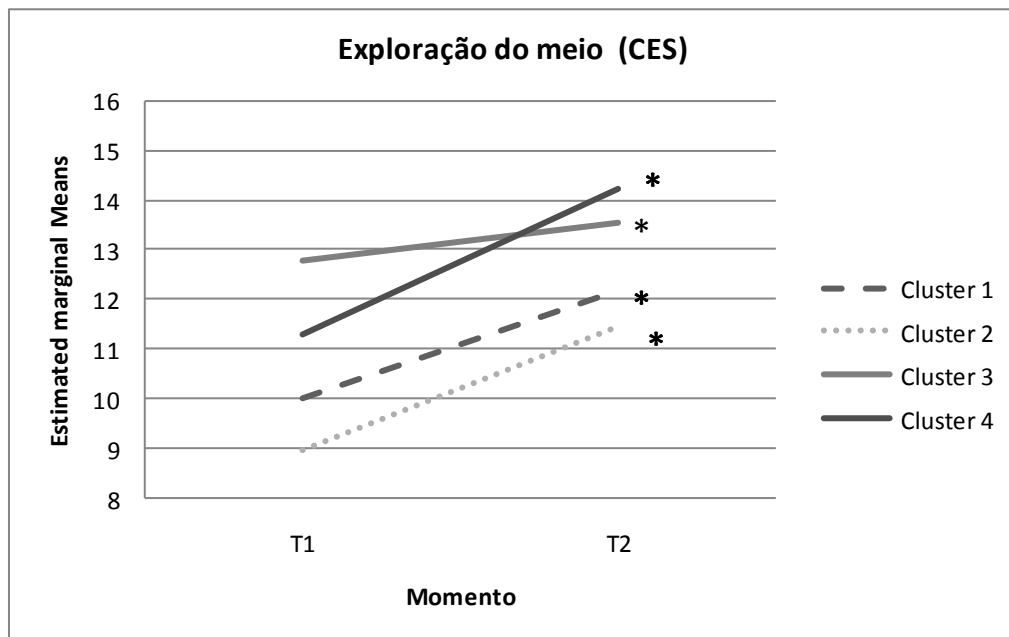


Figura 6.7. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração do meio (EM). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Ainda no âmbito dos comportamentos de exploração vocacional, observamos ganhos muito significativos, no sentido desejado, nos níveis de intencionalidade da actividade exploratória em todos os agrupamentos de alunos (ver Figura 6.8.), sendo que os ganhos mais evidentes ocorreram nos *clusters* um ($t = -6.728, p = 0.000$) e dois ($t = -4.820, p = 0.000$). O agrupamento três, pelo seu lado, é aquele que apresentou ganhos de menor magnitude, ilustrados no trajecto quase horizontal que desenhou entre observações ($t = -2.369, p = 0.019$).

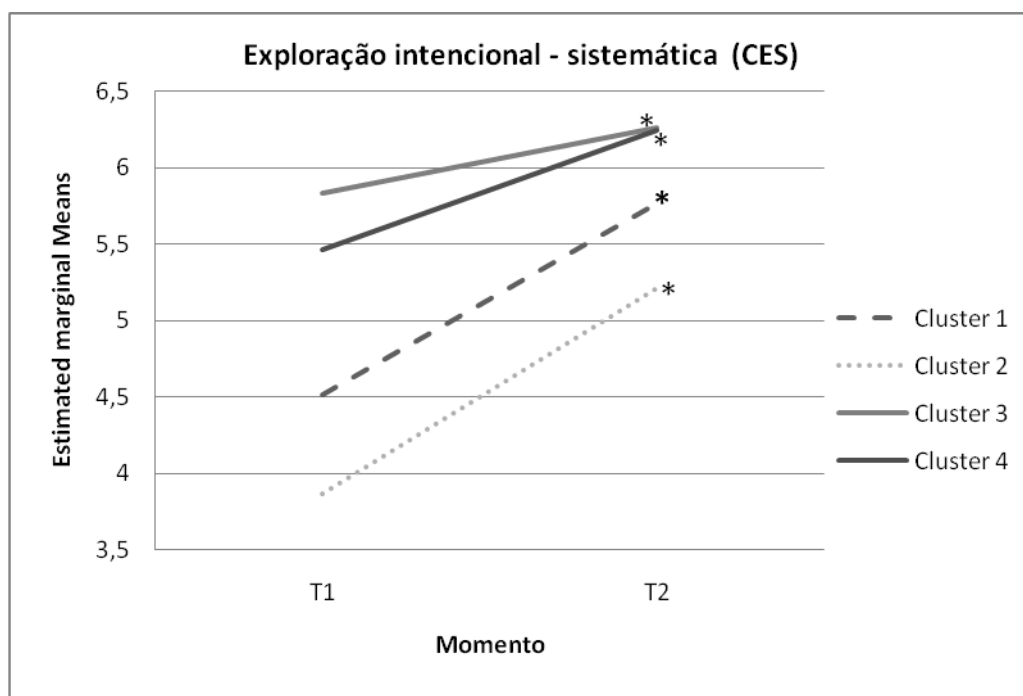


Figura 6.8. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração intencional-sistemática (EIS). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Por último, e no domínio das reacções de exploração (ver Figura 6.9), dois dos agrupamentos baixaram os níveis de stresse com a tomada de decisão (cluster 2 e 3) enquanto os outros dois apresentam um incremento do stresse experimentado neste período (cluster 1 e 4). Os ganhos mais significativos foram apresentados pelos alunos do *cluster* quatro ($t = -2.949$, $p = 0.004$), o agrupamento que no início do estágio registava o mais baixo nível de stresse com a tomada de decisão vocacional.

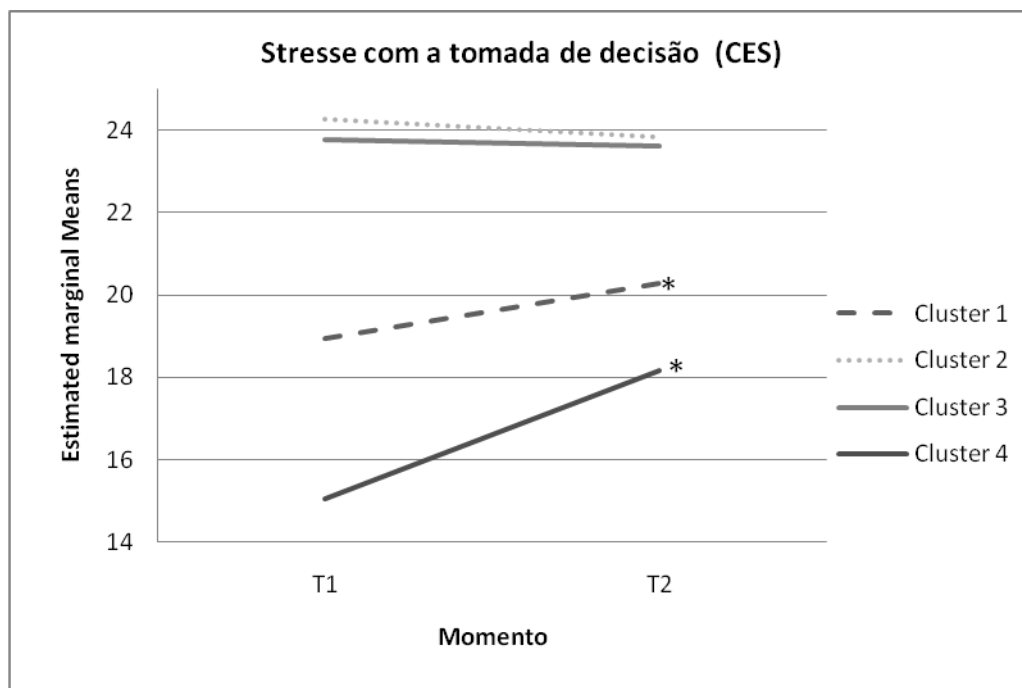


Figura 6.9. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Stresse com a tomada de decisão (STD). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

A título de síntese, a análise de variância com medições repetidas permite-nos concluir que, no período que decorreu entre o início e o fim do estágio, os alunos alteraram o seu comportamento vocacional, sendo que para além das diferenças entre momentos, também se registaram diferenças entre grupos. Com efeito, no período considerado, as mudanças não ocorreram no mesmo sentido, ou com a mesma amplitude, para todos os agrupamentos, tendo-se observado uma interação momento x grupo em onze dos dezoito factores apresentados na Tabela 6.8. De salientar, ainda, que na maior parte destes factores as posições relativas dos agrupamentos não se alteraram do primeiro para o segundo momento, sendo excepção a situação que ocorreu no factor Instrumentalidade externa. De igual modo, os alunos que inicialmente se revelaram mais indecisos permanecem, no fim do estágio, com elevados níveis de indecisão, e os alunos que, inicialmente, se revelaram mais comprometidos e optimistas quanto ao mercado de trabalho, mantêm os seus elevados níveis de optimismo no fim do estágio.

No que se refere ao comportamento de exploração do meio, os ganhos mais pronunciados foram observados nos alunos que inicialmente apresentavam um nível de actividade exploratória abaixo da média. No entanto, embora estes alunos tenham apresentado os ganhos mais pronunciados do primeiro para o segundo momento (clusters 1 e 2), não se observa qualquer alteração na posição relativa que ocupavam no início do estágio.

6.6.7. Impacto das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos em função dos clusters de pertença.

Conhecido o efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos de cada um dos agrupamentos, importa agora esclarecer o impacto da qualidade do estágio em cada um dos perfis vocacionais encontrados. Num sentido mais preciso, procuraremos conhecer, para cada um dos *clusters*, as possíveis interacções, estatisticamente significativas, entre as mudanças ocorridas nas variáveis vocacionais e a qualidade percebida do estágio (IQE). Para tal, serão replicados, com cada um dos agrupamentos de alunos (clusters), os procedimentos levados a cabo com a totalidade da amostra (ver ponto 6.6.3.).

Cluster 1 - No que diz respeito aos factores da auto-eficácia para a tomada de decisão, observam-se ganhos entre momentos (T1-T2), sendo estatisticamente significativa a diferença encontrada na dimensão auto-eficácia para a exploração da informação (ver Tabela 6.8). As ANCOVAS com medições repetidas (ver Tabela 6.9) revelam interacções significativas entre o factor Auto-avaliação e algumas das qualidades do estágio, com destaque para a que se observou com a variável Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.070$). No que diz respeito ao factor Exploração da informação, as interacções de maior amplitude surgem com as quatro qualidades da

supervisão: Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.078$), Treino do supervisor ($\eta^2 = 0.069$), Clareza das instruções supervisor ($\eta^2 = 0.065$), e *Feedback* do supervisor ($\eta^2 = 0.055$). Neste sentido, podemos sublinhar que as mudanças ocorridas na auto-avaliação se relacionam, em parte, com as oportunidades de aprendizagem (ex. item 21- durante o estágio tive oportunidade de desenvolver as minhas capacidades), ou seja, com a possibilidade de aferir saberes e competências em contexto real de trabalho; enquanto a competência percebida para explorar informação responde ao suporte do supervisor (ex. item 38 - o supervisor deu-me conselhos úteis para a realização do estágio). Na medida da indecisão (CDS), os alunos deste agrupamento reportam níveis abaixo da média global da amostra (T1), que se alteraram significativamente no período em que decorreu o estágio, e que terão sido sensíveis ao Treino do supervisor ($r = -0.268$). Assim, quanto melhor o treino do supervisor, entendido como o garante de que o estagiário é bem sucedido na realização das tarefas de estágio, menor a mudança ocorrida no nível de indecisão. No mesmo sentido se apresentam os resultados com a medida de tendência para a exclusão prematura de opções (TTFS), uma vez que as Oportunidades de aprendizagem surgem significativamente associadas ($r = 0.254$, $p = 0.008$), do ponto de vista estatístico, com a mudança ocorrida nesta dimensão. Também neste caso, a uma maior qualidade percebida, no que se refere às oportunidades para aprender e pôr em prática o que se aprendeu na escola, maior a mudança registada no compromisso com a escolha já realizada.

Tabela 6.9. CLUSTER 1 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 109)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
Certeza na decisão (CDS)				
Indecisão (CDS)	Treino supervisor	F (1, 107) = 8.30	0.005	0.072
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 4.67	0.033	0.042
TTFS(CCCS)	Autonomia	F (1, 107) = 4.86	0.030	0.043
	Suporte social	F (1, 107) = 6.51	0.012	0.057
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 107) = 7.40	0.008	0.065
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 4.40	0.038	0.040
VECS(CCCS)				
Estatuto do Emprego (EE)	Autonomia	F (1, 107) = 5.51	0.021	0.049
Certeza resultados exploração (CR)				
Instrumentalidade externa (IE)				
Instrumentalidade interna (II)	Feedback dos colegas	F (1, 107) = 7.33	0.008	0.064
Importância de obter posição preferida (IPP)				
Exploração do Meio (EM)	Autonomia	F (1, 107) = 4.03	0.047	0.036
	Variedade de Tarefas	F (1, 107) = 4.11	0.045	0.037
	Clareza instruções supervisor	F (1, 107) = 5.39	0.022	0.048
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 5.91	0.017	0.052
Exploração de Si próprio (ES)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 107) = 9.64	0.002	0.083
Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	Feedback dos colegas	F (1, 107) = 5.67	0.019	0.050
	Suporte social	F (1, 107) = 5.61	0.020	0.050
	Variedade de tarefas	F (1, 107) = 4.61	0.034	0.041
	Clareza instruções supervisor	F (1, 107) = 4.12	0.045	0.037
	Feedback supervisor	F (1, 107) = 4.15	0.044	0.037
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 7.56	0.007	0.066
Quantidade de informação (QI)	Autonomia	F (1, 107) = 5.81	0.018	0.052
	Feedback dos colegas	F (1, 107) = 9.45	0.003	0.081
	Clareza instruções supervisor	F (1, 107) = 7.58	0.007	0.066
	Treino supervisor	F (1, 107) = 6.71	0.011	0.059
	Feedback supervisor	F (1, 107) = 5.97	0.016	0.053
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 8.38	0.005	0.072
Satisfação com a informação (SI)				
Stresse com a exploração (SE)				
Stresse Tomada Decisão (STD)	Autonomia	F (1, 107) = 5.47	0.021	0.049
	Variedade de tarefas	F (1, 107) = 6.77	0.011	0.060
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 107) = 5.89	0.017	0.052

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$

Tabela 6.9. CLUSTER 1 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 109) (Continuação)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
Auto-avaliação	Autonomia	F (1, 107) = 6.04	0.016	0.054
	Feedback dos colegas	F (1, 107) = 5.13	0.026	0.046
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 107) = 8.01	0.006	0.070
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 4.61	0.034	0.041
Exploração da informação	Autonomia	F (1, 107) = 5.30	0.023	0.047
	Feedback dos colegas	F (1, 107) = 4.60	0.034	0.041
	Suporte social	F (1, 107) = 5.44	0.022	0.048
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 107) = 4.31	0.040	0.039
	Clareza instruções supervisor	F (1, 107) = 7.49	0.007	0.065
	Treino supervisor	F (1, 107) = 7.97	0.006	0.069
	Feedback do supervisor	F (1, 107) = 6.17	0.015	0.055
	Suporte supervisor	F (1, 107) = 9.06	0.003	0.078
Planos futuro				

Legenda: apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$

Os alunos do agrupamento 1 caracterizam-se, ainda, por apresentar crenças pouco favoráveis relativamente ao mundo do trabalho e ao próprio processo de exploração, o que pode traduzir uma abordagem de certo modo passiva na resolução das questões vocacionais. Para o período considerado, observam-se ganhos no sentido desejado em todas as medidas da dimensão crenças de exploração, com excepção para a subescala Importância da posição preferida. Globalmente, estes alunos terminaram o estágio com crenças mais favoráveis relativamente ao mundo do trabalho e ao próprio processo de exploração. Neste domínio, registaram-se interacções significativas entre o factor Estatuto do emprego e a Autonomia ($\eta^2 = 0.049$), e entre o Factor Instrumentalidade interna e o *Feedback* dos colegas ($\eta^2 = 0.064$). Em suma, as crenças da exploração, tal como as medimos neste estudo, beneficiam da autonomia experimentada no contexto de estágio (ex.: item 39 – tive várias oportunidades para

decidir como organizar o meu trabalho) e do *feedback* dos colegas (ex.: item 33 – os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho). Todas as mudanças observadas nos comportamentos de exploração foram estatisticamente significativas e de sentido positivo. Nesta dimensão da exploração vocacional ocorreram diversas interacções entre os Factores *Within-Subject* (Exploração do meio, Exploração de si, Exploração intencional e Quantidade de informação) e as qualidades do estágio, pelo que optamos por destacar aquelas cujos valores foram mais pronunciados: Exploração do meio x Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.052$), Exploração de si próprio x Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.083$), Exploração intencional x Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.066$), e Quantidade de informação x *Feedback* dos colegas ($\eta^2 = 0.081$). Em suma, as actividades técnico-profissionais desenvolvidas no contexto de estágio parecem ter maior impacto na reflexão que os alunos fizeram acerca de si próprios, enquanto o apoio dos colegas e dos supervisores surge mais associado a uma exploração intencional e voltada para o meio. Este *cluster* caracteriza-se ainda por agrupar os alunos que, apesar de pouco satisfeitos com a informação, não experimentam muito stresse com a exploração e com a tomada de decisão. Entre os momentos da recolha de dados, observa-se um aumento nos níveis de satisfação que foi acompanhado de mais stresse com a exploração e com a tomada de decisão. A qualidade do estágio esteve associada às mudanças observadas no Stresse com a tomada de decisão, pelas interacções que ocorreram, sobretudo, com a Variedade de tarefas ($\eta^2 = 0.060$) e com as Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.052$). Neste sentido, quanto maior a riqueza do estágio no âmbito das Oportunidades de aprendizagem, maior a amplitude da mudança ocorrida no stresse com a tomada de decisão.

Cluster 2 (ver Tabela 6.10.) - Este agrupamento (13.87 %) caracteriza-se por reunir alunos com níveis de indecisão elevados, que são acompanhados de pouca confiança nas competências para a tomada de decisão, de baixa actividade exploratória e de bastante ansiedade relativa aos processos de tomada de decisão no domínio vocacional. Em ambos os momentos, são os alunos que apresentam os níveis mais baixos de auto-eficácia para a tomada de decisão, sendo que os ganhos observados não parecem estar associados à qualidade do estágio, tal como a medimos neste estudo. As crenças relativamente ao mundo profissional, que são as mais desfavoráveis da amostra, reportam ganhos estatisticamente significativos entre T1 e T2. No caso do Estatuto do emprego, a amplitude da mudança parece estar associada à Autonomia ($\eta^2 = 0.155$) e ao *Feedback* do supervisor ($\eta^2 = 0.095$), enquanto nas crenças de exploração as interacções mais significativas surgem com o *Feedback* do supervisor ($\eta^2 = 0.203$), e com a Clareza das instruções do supervisor ($\eta^2 = 0.150$). De igual modo, na crença de que a exploração do *self* pode concorrer para a concretização dos objectivos vocacionais, é o Suporte do supervisor que surge significativamente associado à mudança ($\eta^2 = 0.125$). Já no que diz respeito aos comportamentos de exploração, embora com ganhos significativos de T1 para T2, estes alunos apresentam os mais baixos níveis de toda a amostra, em ambos os momentos, sendo de destacar as seguintes interacções Factor x qualidade: Exploração do meio x *Feedback* dos colegas ($\eta^2 = 0.085$), Exploração de si x Treino do supervisor ($\eta^2 = 0.101$)¹⁰, Exploração intencional x Variedade de tarefas ($\eta^2 = 0.165$) e, por último, a Quantidade de informação x Variedade de tarefas ($\eta^2 = 0.083$). Nas reacções de exploração são as Oportunidades de aprendizagem que estão associadas com as mudanças observadas nesta dimensão da exploração. Um outro aspecto a salientar prende-se com o facto de não se terem

¹⁰ Neste agrupamento todas as qualidades do estágio correlacionam negativamente com a mudança na exploração de si próprio.

observado interacções, estatisticamente significativas, entre os factores Indecisão (CDS) e compromisso (VECS) e as medidas da qualidade do estágio.

Tabela 6.10. CLUSTER 2 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 48).

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio	Qualidades do Estágio		
		F	p	η^2
CDS-Certeza na decisão CDS - Indecisão TTF(CCCS) VEC(CCCS) Estatuto do Emprego (EE)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 46) = 5.36	0.025	0.104
Certeza resultados de exploração (CR)	Autonomia	F (1, 46) = 8.45	0.006	0.155
	Feedback supervisor	F (1, 46) = 4.82	0.033	0.095
	Feedback colegas	F (1, 46) = 5.63	0.022	0.109
	Suporte social	F (1, 46) = 5.14	0.028	0.101
	Clareza do supervisor	F (1, 46) = 8.09	0.007	0.150
Instrumentalidade externa (IE) Instrumentalidade interna (II)	Feedback supervisor	F (1, 46) = 11.73	0.001	0.203
	Suporte supervisor	F (1, 46) = 7.66	0.008	0.143
Importância de obter posição preferida (IPP)	Autonomia	F (1, 46) = 4.25	0.045	0.085
	Suporte supervisor	F (1, 46) = 6.59	0.014	0.125
Exploração do Meio (EM)	Feedback colegas	F (1, 46) = 4.28	0.044	0.085
Exploração de Si próprio (ES)	Treino supervisor	F (1, 46) = 5.18	0.028	0.101
Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	Autonomia	F (1, 46) = 6.37	0.015	0.122
	Variedade de tarefas	F (1, 46) = 9.12	0.004	0.165
Quantidade de informação (QI)	Variedade de tarefas	F (1, 46) = 4.16	0.047	0.083
Satisfação com a Informação (SI)	Treino supervisor	F (1, 46) = 4.31	0.043	0.086
Stresse com a exploração (SE)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 46) = 4.22	0.046	0.084
Stresse Tomada Decisão (STD)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 46) = 6.89	0.012	0.130
Auto-avaliação Exploração da informação Planos futuro				

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$.

Cluster 3 (ver Tabela 6.11.) - Neste agrupamento, aquele que reúne o maior número de alunos (34.97 %), os níveis de auto-eficácia para a tomada de decisão situam-se acima da média da amostra, em ambos os momentos da recolha de dados, não

se observando diferenças estatisticamente significativas de T1 para T2. No entanto, e apesar da estabilidade observada nos valores médios, as mudanças ocorridas na auto-eficácia (Factores Within-Subject) estão associadas a diversas qualidades do estágio. Assim, no que à Auto-avaliação diz respeito, é o Suporte social que parece ter particular importância ($\eta^2 = 0.071$), enquanto a mudança ocorrida na Exploração da informação surge mais associada às facetas supervisivas, designadamente, ao *Feedback* do supervisor ($\eta^2 = 0.154$), ao Treino do supervisor ($\eta^2 = 0.112$) e ao Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.095$). No que se refere às medidas de Indecisão (CDS) e de Compromisso (VCES), não se observaram quaisquer interações estatisticamente significativas, ocorrendo situação idêntica com as crenças relativas ao mundo profissional. Por sua vez, a mudança no Factor Instrumentalidade externa, da dimensão crenças de exploração, surge associada ao Suporte social percebido ($\eta^2 = 0.064$) e ao Treino do supervisor ($\eta^2 = 0.084$), enquanto a mudança na Instrumentalidade interna responde ao Treino do supervisor ($\eta^2 = 0.042$) e às Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.047$). Por último, a importância atribuída à realização da preferência vocacional (IPP), cujos valores médios baixaram significativamente de T1 para T2, parece mudar em resultado da variedade de tarefas ($\eta^2 = 0.070$) e das oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.047$) oferecidas pelo contexto de estágio.

Tabela 6.11. Cluster 3-Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 121).

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio	F		
		F	p	η^2
CDS-Certeza na decisão				
CDS - Indecisão				
CCCS-TTFS				
CCCS-VECS				
Estatuto do Emprego (EE)				
Certeza resultados exploração (CR)				
Instrumentalidade externa (IE)	Autonomia	F (1, 119) = 6.46	0.012	0.051
	Suporte social	F (1, 119) = 8.07	0.005	0.064
	Variedade de tarefas	F (1, 119) = 8.07	0.011	0.053
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 7.87	0.006	0.062
	Clareza instruções supervisor	F (1, 119) = 4.86	0.029	0.039
	Treino supervisor	F (1, 119) = 10.89	0.001	0.084
	Feedback supervisor	F (1, 119) = 7.49	0.007	0.059
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 9.69	0.002	0.075
Instrumentalidade interna (II)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 4.54	0.035	0.037
	Treino supervisor	F (1, 119) = 5.22	0.024	0.042
	Feedback do supervisor	F (1, 119) = 4.13	0.044	0.034
Importância obter posição preferida (IPP)	Variedade de tarefas	F (1, 119) = 8.94	0.003	0.070
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 5.89	0.017	0.047
Exploração do Meio (EM)	Autonomia	F (1, 119) = 6.72	0.011	0.053
	Feedback dos colegas	F (1, 119) = 5.24	0.024	0.043
	Suporte social	F (1, 119) = 8.00	0.005	0.063
	Variedade de tarefas	F (1, 119) = 4.70	0.032	0.038
	Treino supervisor	F (1, 119) = 4.05	0.046	0.033
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 5.70	0.019	0.046
Exploração de Si próprio (ES)	Variedade de tarefas	F (1, 119) = 4.62	0.034	0.037
	Oportunidades aprendizagem	F (1, 119) = 7.24	0.008	0.057
	Treino supervisor	F (1, 119) = 4.01	0.048	0.033
	Feedback do supervisor	F (1, 119) = 4.63	0.033	0.037
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 3.91	0.050	0.032
Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	Autonomia	F (1, 119) = 8.48	0.004	0.066
	Feedback dos colegas	F (1, 119) = 8.10	0.005	0.064
	Suporte social	F (1, 119) = 10.43	0.002	0.081
	Variedade Tarefas	F (1, 119) = 10.91	0.001	0.084
	Oportunidades aprendizagem	F (1, 119) = 15.22	0.000	0.113
	Treino do supervisor	F (1, 119) = 5.30	0.023	0.043
	Feedback supervisor	F (1, 119) = 10.08	0.002	0.078
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 6.34	0.013	0.051
Quantidade de informação (QI)				
Satisfação com a Informação (SI)				
Stresse com a exploração (SE)				
Stresse Tomada Decisão (STD)				

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$

Tabela 6.11. Cluster 3-Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2), (N = 121). (Continuação)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
Auto-avaliação	Autonomia	F (1, 119) = 8.42	0.004	0.066
	Suporte social	F (1, 119) = 9.08	0.003	0.071
	Variedade tarefas	F (1, 119) = 4.76	0.031	0.038
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 5.35	0.022	0.043
	Feedback do supervisor	F (1, 119) = 6.90	0.010	0.055
Exploração da informação	Suporte supervisor	F (1, 119) = 5.80	0.018	0.046
	Feedback dos colegas	F (1, 119) = 7.98	0.006	0.063
	Suporte social	F (1, 119) = 7.92	0.006	0.062
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 10.84	0.001	0.083
	Clareza instruções supervisor	F (1, 119) = 8.70	0.004	0.068
	Treino supervisor	F (1, 119) = 14.98	0.000	0.112
Elaboração de planos	Feedback do supervisor	F (1, 119) = 21.73	0.000	0.154
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 12.50	0.001	0.095
	Autonomia	F (1, 119) = 5.71	0.018	0.046
	Feedback dos colegas	F (1, 119) = 6.16	0.014	0.050
	Suporte social	F (1, 119) = 11.80	0.001	0.090
	Variedade de tarefas	F (1, 119) = 7.52	0.007	0.059
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 119) = 12.35	0.001	0.094
	Clareza supervisão	F (1, 119) = 5.00	0.024	0.043
	Treino supervisor	F (1, 119) = 7.18	0.008	0.057
Feedback do supervisor	F (1, 119) = 12.01	0.001	0.092	
	Suporte supervisor	F (1, 119) = 8.54	0.004	0.067

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$.

No âmbito dos comportamentos de exploração, a mudança na Exploração do meio parece resultar, em parte, da qualidade do Suporte social ($\eta^2 = 0.063$), enquanto a exploração com o *locus* no *self* surge associada com as Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.057$), acontecendo situação idêntica no factor Exploração sistemática, uma vez que a interacção mais significativa também tem lugar com as Oportunidades de aprendizagem ($\eta^2 = 0.113$).

Quanto aos factores das reacções de exploração, não se encontraram interacções, estatisticamente significativas, com as qualidades do estágio.

Cluster 4 (ver Tabela 6.12.) - O quarto agrupamento representa um pequeno grupo de alunos (19.6 %), cujo perfil vocacional é muito favorável à exploração e aos processos de tomada de decisão, tendo mantido este posicionamento ao longo do período considerado neste estudo. Antes de nos debruçarmos sobre as interacções ocorridas entre os factores e as qualidades do estágio, importa sublinhar a escassez de situações em que tal interacção foi estatisticamente significativa. Assim, no que se refere à auto-eficácia para a tomada de decisão, não se observaram interacções estatisticamente significativas com as qualidades do estágio. Por outras palavras, estes alunos mantêm, ao longo do estágio, níveis elevados de confiança nas suas competências para as decisões no domínio vocacional, confiança essa, que não é “sensível” à qualidade encontrada no novo contexto de aprendizagem. Já no que se refere à Certeza com a decisão tomada (CDS), o Treino do supervisor surge associado às mudanças ocorridas ($\eta^2 = 0.087$) durante o período de estágio. Por sua vez, as mudanças no Factor compromisso com a carreira estão associadas com a Autonomia ($\eta^2 = 0.059$) e com o Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.085$). É também do domínio da supervisão (Feedback do supervisor) que a qualidade parece ter impacto na mudança do Factor Instrumentalidade externa ($\eta^2 = 0.130$), o único factor das crenças de exploração associado à qualidade do estágio. No domínio dos comportamentos de exploração, onde se registaram ganhos significativos no sentido desejado, observaram-se as seguintes interacções: Exploração do meio x Autonomia ($\eta^2 = 0.079$) e Exploração sistemática x Autonomia ($\eta^2 = 0.081$). Por fim, no que se refere às reacções de exploração, domínio no qual este agrupamento apresenta as reacções mais favoráveis de toda a amostra, a mudança nos níveis de stresse com a exploração está associada com a percepção do

Suporte social ($\eta^2 = 0.094$). Em suma, neste agrupamento de alunos já bastante comprometidos/decididos com as suas opções de carreira, são poucas as facetas do estágio com algum impacto nas mudanças registadas no domínio vocacional. A excepção a esta situação reside na Autonomia, no Suporte social e em algumas facetas da supervisão, sobretudo no *feedback* que o supervisor proporcionou ao longo do estágio.

Tabela 6.12. Cluster 4 - Análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 68).

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
CDS - Certeza na decisão	Treino supervisor	F (1, 66) = 6.274	0.015	0.087
CDS - Indecisão				
CCCS- TTFS				
CCCS-VECS	Autonomia	F (1, 66) = 4.166	0.045	0.059
	Suporte supervisor	F (1, 66) = 6.141	0.016	0.085
Estatuto do Emprego (EE)				
Certeza resultados exploração (CR)				
Instrumentalidade externa (IE)	Feedback supervisor	F (1, 66) = 9.844	0.003	0.130
Instrumentalidade interna (II)				
Importância posição preferida (IPP)				
Exploração do Meio (EM)	Autonomia	F (1, 66) = 5.677	0.022	0.079
	Suporte supervisor	F (1, 66) = 4.006	0.049	0.057
Exploração de Si próprio (ES)				
Exploração Intencional-Sistemática (EIS)	Autonomia	F (1, 66) = 5.786	0.019	0.081
	Feedback do supervisor	F (1, 66) = 4.859	0.031	0.069
Quantidade de informação (QI)				
Satisfação com a Informação (SI)				
Stresse com a Exploração (SE)	Suporte social	F (1, 66) = 6.821	0.011	0.094
	Feedback supervisor	F (1, 66) = 4.304	0.042	0.061
Stresse Tomada Decisão (STD)				
Auto-avaliação (CDMSE)				
Exploração da informação (CDMSE)				
Planos futuro (CDMSE)				

Legenda: apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$; TTFS – tendência exclusão opções, VECS – Exploração e compromisso.

Feita a análise do impacto da qualidade do estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos de cada um dos agrupamentos, segue-se um exercício de síntese, no qual se procura destacar quais as qualidades do estágio com maior efeito nas variáveis psicológicas vocacionais. Para simplificar a leitura, a cada dimensão vocacional foi associada apenas a qualidade do estágio cuja interacção traduz um efeito mais pronunciado, em cada um dos agrupamentos de alunos (C1, C2, C3, e C4) (ver Tabela 6.13.).

Tabela 6.13. Interacções de maior magnitude entre o Factor Within-Subject (variáveis vocacionais) e as qualidades do estágio (IQE), em cada um dos agrupamentos de alunos.

Agrupamentos de alunos – Factor Between-Subject				
Factores Within-Subject	Cluster 1	Cluster 2	Cluster 3	Cluster 4
1.Certeza (CDS)		Op. Aprendizagem		Treino Supervisor
2.Indecisão (CDS)	Treino Supervisor			
3.TTFS (CCCS)	Op. Aprendizagem			
4.VECS (CCCS)				Suporte supervisor
5.EE (CES)	Autonomia	Autonomia		
6.CR (CES)		Feedback supervisor		
7.IE (CES)			Treino Supervisor	Feedback supervisor
8.II (CES)	Feedback colegas	Suporte supervisor	Treino Supervisor	
9.IPP (CES)			Variedade tarefas	
10.EM (CES)	Suporte Supervisor	Feedback colegas	Suporte social	Autonomia
11.ES (CES)	Op. Aprendizagem	Treino Supervisor	Op. Aprendizagem	
12.EIS (CES)	Suporte Supervisor	Variedade Tarefas	Op. Aprendizagem	Autonomia
13.QI (CES)	Feedback colegas	Variedade Tarefas		
14.SI (CES)		Treino Supervisor		
15.SE (CES)		Op. Aprendizagem		Suporte supervisor
16.STD (CES)	Variedade Tarefas	Op. Aprendizagem		
17.Auto-avaliação	Op. Aprendizagem		Suporte social	
18.Exploração	Treino Supervisor		Feedback supervisor	
19.Planos	Suporte Supervisor		Op. Aprendizagem	

Legenda: 3. Exploração e compromisso, 4. Tendência para exclusão opções, 5. Estatuto do emprego, 6. Crenças resultados exploração, 7. Instrumentalidade externa, 8. Instrumentalidade interna, 9. Importância posição preferida, 10. Exploração do meio, 11. Exploração de si próprio, 12. Exploração sistemática e intencional, 13. Quantidade de informação, 14. Satisfação com a informação, 15. Stresse com a exploração, 16. Stresse com a tomada de decisão, 17. Auto-eficácia na auto-avaliação (CDMSE), 18. Auto-eficácia na exploração (CDMSE), 19. Auto-eficácia no planeamento (CDMSE).

Pela observação da Tabela 6.13., constata-se que os alunos do agrupamento 1, no que diz respeito à indecisão e compromisso com a carreira, beneficiam sobretudo das

oportunidades de aprendizagem e do treino do supervisor. Tratando-se de alunos com fraco investimento na exploração e no planeamento de carreira, parecem responder favoravelmente quando encontram situações concretas que confirmam as suas competências no domínio escolhido (aprendizagem experiencial), observando-se como que um reforço das opções já tomadas. Por seu lado, nas crenças de exploração parecem beneficiar sobretudo da Autonomia e do *Feedback* dos colegas. Mais uma vez, os resultados sugerem que estes alunos respondem favoravelmente às oportunidades para melhorarem os seus níveis de competência. No âmbito dos comportamentos de exploração são as oportunidades de aprendizagem e o suporte do supervisor aquelas qualidades que apresentam maior efeito, observando-se situação idêntica nas medidas de auto-eficácia para a tomada de decisão. Em síntese, os alunos do cluster 1 parecem responder muito favoravelmente às situações de estágio, sobretudo quando estas proporcionam oportunidades concretas de aprendizagem, que são acompanhadas do apoio do supervisor.

No que ao Cluster 2 diz respeito, a Autonomia, o *Feedback* e o Suporte do supervisor parecem ter impacto nas crenças de exploração. Quanto aos comportamentos de exploração, são qualidades como o *Feedback*, a Variedade de tarefas e o treino do supervisor que apresentam interações mais pronunciadas. Neste ponto, importa referir que neste agrupamento todas as qualidades do estágio correlacionam negativamente com a mudança na Exploração de si próprio. Ou seja, tratando-se de alunos pouco confiantes, indecisos e com elevados níveis de ansiedade, a qualidade do estágio desvia-os da reflexão sobre si próprios, o que por si só traduz a dificuldade que estes alunos poderão sentir na integração da experiência que estão a viver. A par disso, as oportunidades de aprendizagem, pelo seu lado, estão associadas a um aumento dos níveis de ansiedade perante a exploração e perante a tomada de decisão. No decurso do período de estágio, os alunos deste agrupamento, apesar do incremento na actividade

exploratória, não conseguem progredir no processo de tomada de decisão, pois os resultados médios obtidos na indecisão e no compromisso praticamente não se alteraram e também não foram “sensíveis” à qualidade do estágio.

Quanto ao agrupamento três, e como já referimos anteriormente, são alunos confiantes nas suas competências e com actividade exploratória favorável, mas que mesmo assim referem estar indecisos quanto ao seu futuro escolar e profissional. As dimensões supervisivas (Feedback e Suporte) parecem ser importantes nas mudanças ocorridas na Instrumentalidade interna e na Instrumentalidade externa, enquanto o Suporte social e as Oportunidades de aprendizagem têm impacto no comportamento de exploração. Tratando-se de alunos que poderiam beneficiar de algum suporte emocional, tendo em consideração os níveis de stresse reportados, nenhuma das qualidades do estágio parece, ao contrário da nossa expectativa, estar associada às mudanças ocorridas na dimensão reacções de exploração. Por seu turno, a Auto-eficácia para a exploração da informação parece beneficiar com o *Feedback* do supervisor, enquanto a Elaboração de planos surge associada às oportunidades de aprendizagem. No período em análise, e apesar do forte envolvimento na actividade exploratória, os alunos deste agrupamento continuam a sentir dificuldades em estabelecer compromissos e em tomar decisões no domínio da carreira. Neste particular, o impacto do estágio, no que diz respeito à sua qualidade, é nulo, uma vez que não se observam interacções estatisticamente significativas entre os factores e as medidas do IQE.

Por fim, a consulta da Tabela 6.13. permite constatar que, no que diz respeito ao *cluster* quatro, as poucas situações em que se observaram interacções estatisticamente significativas ocorreram com o Suporte do supervisor, no que se refere ao compromisso com as decisões de carreira, e com a autonomia, no que diz respeito aos comportamentos de exploração. Tratando-se de alunos com elevados níveis de confiança e com níveis favoráveis de actividade exploratória, parecem beneficiar de um

contexto de estágio que ofereça bastante Autonomia e possibilidades de Tomada de decisão. No entanto, o resultado de maior relevância prende-se com o facto de estes alunos apresentarem ganhos nos níveis de indecisão (CDS), associados a perdas na medida de compromisso (VECS), que não foram sensíveis à qualidade encontrada no contexto de estágio.

6.6.8. O efeito do período de estágio e da sua qualidade nos planos de carreira dos alunos.

Para alguns modelos teóricos da Psicologia Vocacional, sobretudo a teoria da aprendizagem social na tomada de decisão de carreira (Mitchell & Krumboltz, 1996) e a teoria sócio-cognitiva da carreira (Lent et al., 1994; 1996, 2002), as experiências de estágio podem constituir uma interessante oportunidade para o estudante levar a cabo um balanço das suas competências e dos seus interesses, juntamente com uma (re)formulação dos seus planos de carreira (Herr & Cramer, 1996). Ainda de acordo com estes modelos teóricos, a (re)formulação dos objectivos, ou dos planos de carreira, constitui um excelente exercício da agência individual, que parece depender, em parte, da qualidade encontrada nos contextos de aprendizagem (suporte *versus* barreiras). Por seu turno, os autores que se têm ocupado do estudo do impacto dos processos motivacionais no desenvolvimento vocacional (e.g., Abreu, 1985; Lens, 1988; Nurmi, Salmela-Aro & Koivisto, 2002; Paixão, 1988, 2004; Paixão & Silva, 2001), elegem o estabelecimento de objectivos, bem como a estruturação das actividades instrumentais a estes associadas, como um dos mais importantes componentes do funcionamento motivacional dos indivíduos, sobretudo em situações de transição ecológica, como parece ser a transição entre a escola e o mundo do trabalho. No âmbito da teoria da exploração vocacional (e.g., Blustein, 1997b; Jordaan, 1963; Taveira, 1997; Taveira & Moreno, 2003), por seu turno, a (re)formulação de objectivos no decurso de uma

experiência de estágio, pode resultar dos processos de ajustamento que quase sempre têm lugar no âmbito da transição escola-mundo do trabalho, em virtude da revisão que os alunos irão fazer das representações relativas ao *self* e ao mundo do trabalho. De facto, são bastantes as evidências empíricas de que a formulação clara de objectivos pode determinar um maior envolvimento na actividade exploratória, conduzindo à construção de novos significados e, conseqüentemente, de novos empreendimentos relativos à carreira (e.g., Blustein, 1988, 1989; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rogers et al., 2008). Também no âmbito da literatura da tomada de decisão (e.g., Blau, 1985, 1988; Blustein et al., 1989; Gati & Asher, 2001a; Germeijs & Verschueren, 2006b, 2007b; Goulet & Singh, 2002; Harren, 1979; Skorikov & Vondracek, 2007; Tinsley, 1992) a formulação dos objectivos constitui uma etapa essencial ao processo de escolha e de compromisso com uma determinada alternativa de carreira.

Tendo por base esta linha conceptual, espera-se que o efeito da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos possa depender do lugar que inicialmente o estágio ocupa nos seus projectos de vida/carreira, uma vez que para um aluno que pretende ingressar no mundo do trabalho após a conclusão do 12 ° ano, a experiência de estágio poderá ter um significado bastante diferente daquele que é atribuído pelo colega que tem como objectivo continuar a estudar no ensino superior.

Assim sendo, neste ponto da presente investigação, temos como principal objectivo estudar o efeito da experiência de estágio e da sua qualidade nos planos de carreira dos alunos (planos de curto prazo). Para tal, começaremos por apresentar a distribuição das respostas ao item - *quando concluíres o curso pretendes*, em ambos os momentos da recolha de dados (T1 e T2).

Tabela 6.14. Distribuição dos estudantes por cada uma das alternativas de resposta do item - *quando concluíres o curso pretendes*. (N = 345)

	1º Momento		2º Momento	
	N	%	N	%
1. Continuar a estudar	100	29	99	28.7
2. Ir trabalhar	91	26.4	98	28.4
3. Trabalhar e estudar	83	24.1	94	27.2
4. Fazer um curso de formação	19	5.5	10	2.9
5. Trabalhar e curso de formação	52	15	44	12.8

A leitura da Tabela 6.14. permite verificar que globalmente os valores não se alteraram muito do primeiro para o segundo momento da recolha de dados. Em ambos os momentos, a alternativa mais indicada prende-se com a possibilidade de continuar a estudar (1), a que se segue a possibilidade de ingressar no mundo do trabalho (2), enquanto a alternativa menos indicada surge na possibilidade de fazer um curso de formação, que acolhe 5.5 % dos participantes, no primeiro momento, e apenas 2.9 %, no segundo momento. Analisando as diferenças entre momentos, observam-se descidas nas alternativas (4) fazer um curso de formação e (5) trabalhar e fazer um curso de formação; enquanto as subidas tiveram lugar na possibilidade de ir trabalhar (2) e de trabalhar e estudar (3).

Ainda que estes resultados nos dêem conta da distribuição da amostra pelas diferentes alternativas, em ambos os momentos, os mesmos não traduzem claramente as diferenças intra-individuais ocorridas no período de estágio.

No sentido de ultrapassar esta limitação, numa primeira etapa procurámos saber quantos alunos alteraram os seus planos de curto prazo no decurso do período de estágio. O *score* da mudança nos planos de carreira foi calculado subtraindo o número da alternativa assinalada em T2 ao valor da alternativa indicada em T1. Assim, para os alunos que em ambos os momentos assinalaram a mesma alternativa, a diferença entre

momentos foi nula (zero), enquanto para aqueles que assinalaram alternativas diferentes, a diferença entre momentos oscilou entre um e quatro. Este processo transformou a mudança ocorrida no decurso do estágio (T1-T2) numa variável dicotómica, que organizou os participantes em dois grupos: os que mudaram os seus planos (com resultados diferentes de zero), e os que mantiveram os seus planos (com resultados iguais a zero). A análise da distribuição das respostas nesta variável dicotómica permite constatar que cerca de 41.3 % dos alunos que participaram no estudo alteraram os planos de carreira (curto prazo) no decurso do período de estágio. O estudo das relações entre as variáveis sócio-demográficas (curso, sexo, NSE, duração do estágio) e a nova variável dicotómica não revelou associações estatisticamente significativas. Quanto à idade, as médias encontradas para cada um dos grupos também não diferem de forma significativa. Para explorar as mudanças ocorridas no domínio vocacional em função de cada um das condições em que organizámos os sujeitos, com ou sem mudança de planos, foram levadas a cabo ANOVAS, com medições repetidas, nas quais, na condição de Factor *Between-Subject*, entrou a variável dicotómica (mudança *versus* manutenção dos planos) e no Factor *Within-Subject*, entraram as variáveis vocacionais, com dois níveis (antes e depois do estágio).

Tabela 6.15. Análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (*Within-Subject* Factor), com dois níveis, considerando a variável da mudança de planos na qualidade de Factor *Between-Subject*. (N = 345)

Factor Within-Subject	F	Sig.	η^2
Exploração de si próprio (ES)	12.40	0.000	0.035
Exploração intencional e sistemática (EIS)	4.95	0.027	0.014

Nota: apenas se apresentam os valores com $p < 0.050$

Pela leitura da Tabela 6.15. verificamos que existe interacção entre o grupo e o momento da avaliação em apenas duas das variáveis vocacionais, no Factor Exploração de si próprio ($F = 12,40, p < 0.001, \eta^2 = 0.035$) e no Factor Exploração intencional-sistemática ($F = 4.95, p = 0.027, \eta^2 = 0.014$). O efeito observado fica a dever-se ao facto de os alunos que alteraram os seus planos apresentarem um incremento mais pronunciado numa actividade exploratória que se orientou para o *self* e que foi mais intencional e sistemática.

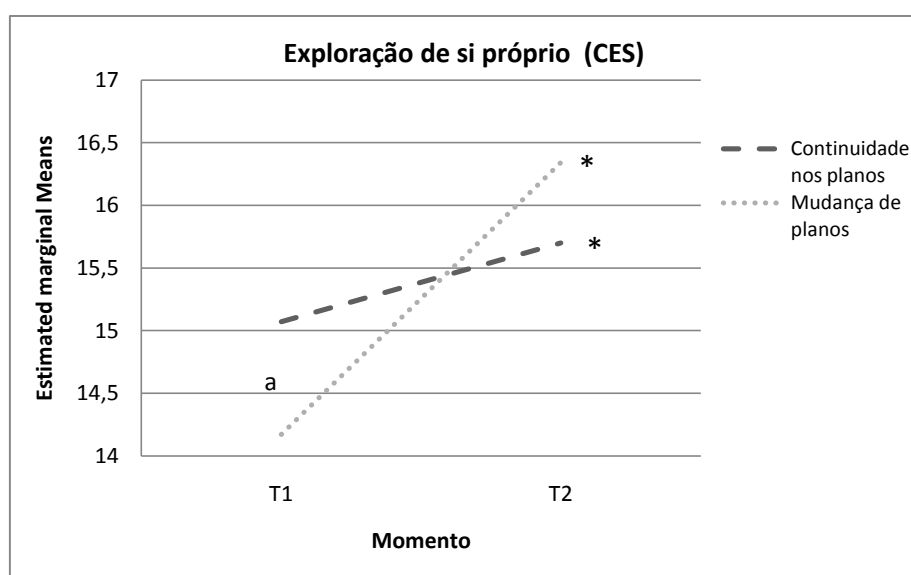


Figura 6.10. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$; a alínea a) indica uma diferença significativa entre os valores médios dos grupos, $p < 0.05$).

No que se refere ao Factor Exploração de si próprio (CES), a observação da Figura 6.10. permite constatar que os alunos que alteraram os seus planos, apresentam ganhos mais pronunciados na actividade exploratória ($t = - 6.601, p < 0.001$), embora a diferença entre momentos também tenha atingido a significância estatística nos alunos que se encontram na condição de manutenção dos planos. A diferença entre grupos, que foi significativa no primeiro momento ($t = 2.161, p = 0.031$) e favorável ao grupo que

não alterou os seus planos, não atingiu a significância estatística no segundo momento ($t = -1.596, p = 0.11$), tendo sido favorável ao grupo que mudou os seus planos de carreira.

No que diz respeito ao Factor Exploração sistemática-intencional (ver Figura 6.11.), a trajetória desenhada entre momentos é muito semelhante ao observado no ponto anterior. São de novo os alunos que alteraram os seus planos que apresentam ganhos mais pronunciados na qualidade da exploração levada a cabo no período de estágio ($t = -7.398, p < 0.001$). De referir, ainda, que os valores médios destes dois grupos não são diferentes, ao nível da significância estatística, quer no primeiro momento, quer no final do estágio.

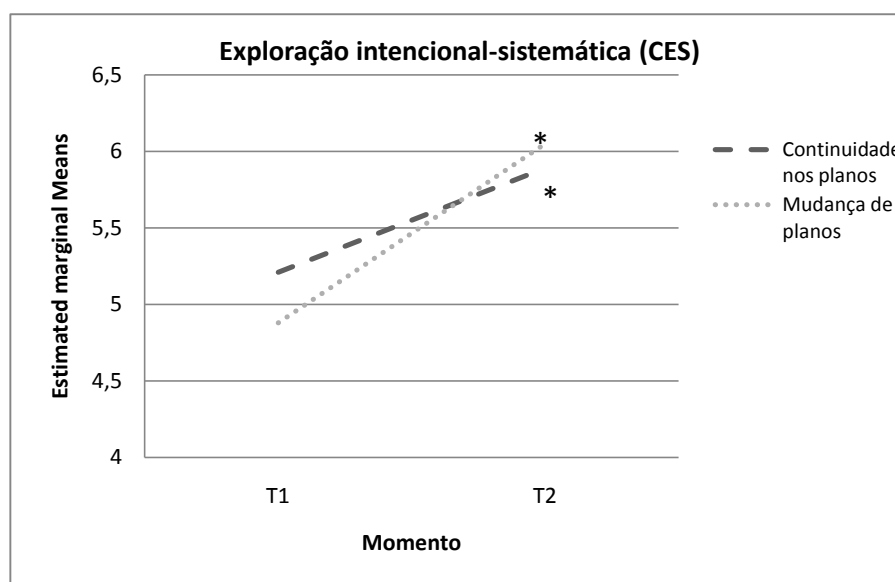


Figura 6.11. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração intencional e sistemática (EIS). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Resumindo, a análise da variância com medidas repetidas permite-nos concluir que, no decurso do período de estágio, à mudança de planos de carreira estão associadas diferenças no domínio vocacional, em apenas duas das dezanove variáveis vocacionais. Num sentido mais preciso, importa salientar que os alunos que alteraram os seus planos

de carreira se distinguem dos colegas pelo incremento de uma actividade exploratória mais intencional, sistemática e, acima de tudo, voltada para o *self*. Neste sentido, e no que diz respeito à exploração vocacional, será de reconhecer que a mudança de planos ocorre sobretudo quando o *locus* da exploração se situa a um nível mais interno e o processo de exploração é conduzido com maior intencionalidade.

Embora os procedimentos anteriores nos esclareçam relativamente às alterações de planos ocorridas no período de estágio e da forma como estas interagem com as mudanças observadas nas variáveis vocacionais, os resultados até agora analisados nada nos dizem quanto ao efeito dos diferentes planos de carreira na exploração, na tomada de decisão, na auto-eficácia e no compromisso de carreira. Por outras palavras, os resultados reportam-se unicamente à mudança de planos e não à natureza dos mesmos. Para analisar o efeito dos planos de carreira (T1) no desenvolvimento vocacional dos alunos, foram levadas a cabo análises da variância (ANOVAS) com medidas repetidas. No Factor Between-Subject foram considerados os planos de carreira em T1 ¹¹(antes do início do estágio): 1) continuar a estudar (N = 100) e 2) ingressar no mundo trabalho (N = 91); enquanto no Factor *Within-Subject* entraram as variáveis vocacionais. Previamente às análises de variância, foram estudadas as associações entre as variáveis sócio-demográficas e a variável planos de carreira, tendo-se revelado estatisticamente significativas as associações com o curso frequentado ($\chi^2 = 37.610$; g.l. = 1; $p = 0.000$), e com o nível sócio-económico (NSE) ($\chi^2 = 35.910$; g.l. = 2; $p = 0.000$). No que se refere à idade, a diferença nos valores médios é significativa ($t = -2.769$, $p = 0.006$) e favorável aos alunos que pretendem ingressar no mercado de trabalho. A duração do estágio também não é equivalente nos dois grupos em análise, neste caso são os alunos

¹¹ Consideraram-se apenas as duas alternativas mais indicadas (continuar a estudar versus ingressar no mercado de trabalho) para reduzir a complexidade da análise.

que pretendem ingressar no ensino superior os que realizaram estágios de maior duração ($t = -2.666, p = 0.008$).

Tabela 6.16. Análises de variância (ANOVA) com medições repetidas para as variáveis vocacionais (Within-Subject Factor), com dois níveis, considerando a variável planos de carreira (T1), na qualidade de Factor Between-Subject. (N = 191)

Factor Within-Subject	F	Sig.	η^2
Exploração de si próprio (ES)	4.01	0.047	0.022
Quantidade de informação (QI)	7.20	0.008	0.039
Stresse de exploração (SE)	6.60	0.011	0.036
Stresse tomada de decisão (STD)	4.09	0.045	0.023

Nota: apenas se apresentam os valores com $p < 0.050$

Os resultados da ANOVA (Ver Tabela 6.16) revelam o efeito da interacção entre planos de carreira e momentos da recolha de dados, em quatro das dezanove variáveis vocacionais, designadamente nos Factores Exploração de si próprio ($F = 4.01, p = 0.047, \eta^2 = 0.022$), Quantidade de informação ($F = 7.20, p = 0.008, \eta^2 = 0.039$), Stresse de exploração ($F = 6.60, p = 0.011, \eta^2 = 0.036$) e Stresse na tomada de decisão ($F = 4.09, p = 0.045, \eta^2 = 0.023$). Os valores médios, para ambos os momentos, indicam que o efeito da interacção se deve ao facto de os alunos que pretendem ingressar no ensino superior terem intensificado a actividade exploratória, com ganhos estatisticamente significativos, enquanto os colegas que pretendem ingressar no mercado de trabalho apresentam uma oscilação mais moderada, só significativa nos Factores Stresse com a exploração e Stresse com a tomada de decisão.

Passando para a análise da Figura 6.12., observa-se que são os alunos que pretendem continuar os seus estudos após a conclusão do 12º ano que apresentam uma maior intensificação da actividade exploratória, sendo que a diferença entre momentos atingiu o limiar da significância estatística.

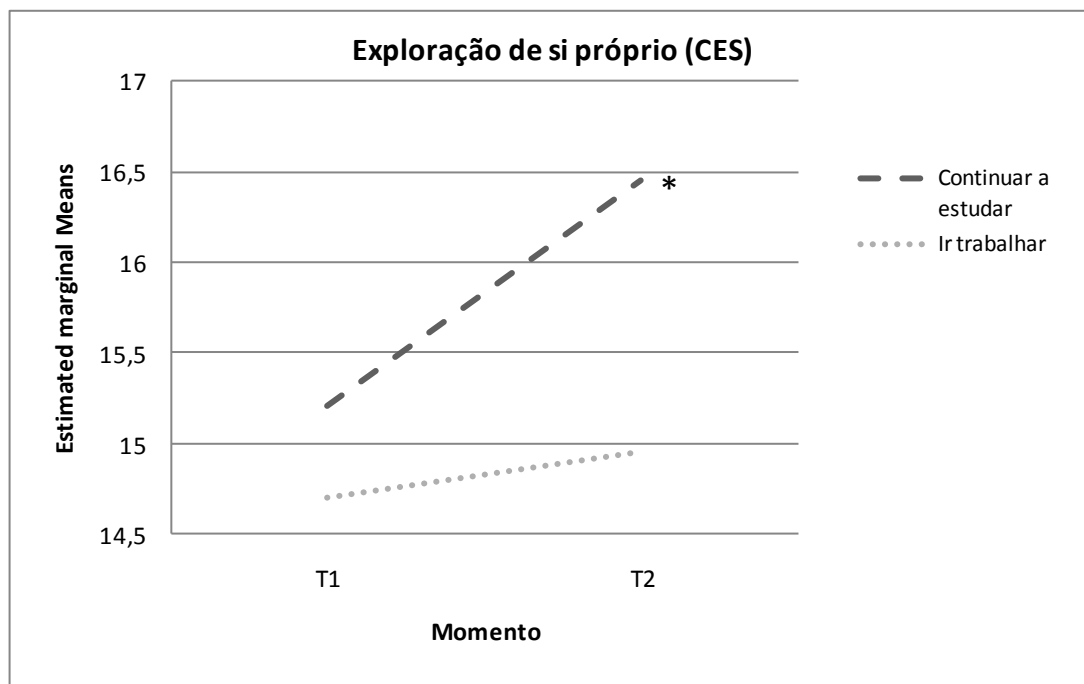


Figura 6.12. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

O grupo de prosseguimento dos estudos, que já apresentava um maior nível de actividade exploratória no primeiro momento da recolha de dados, no decurso do estágio desenhou uma trajectória nitidamente ascendente, afastando-se, significativamente, dos colegas que pretendem ingressar no mercado de trabalho.

No Factor Quantidade de informação (ver Figura 6.13.), a situação é de certo modo semelhante. Também aqui são os alunos que pretendem prosseguir estudos que apresentam ganhos mais significativos na quantidade de informação recolhida. Apesar

da desvantagem observada no primeiro momento, no final do estágio as diferenças nos valores médios passam a ser favoráveis ao grupo dos alunos que pretendem dar continuidade aos seus estudos.

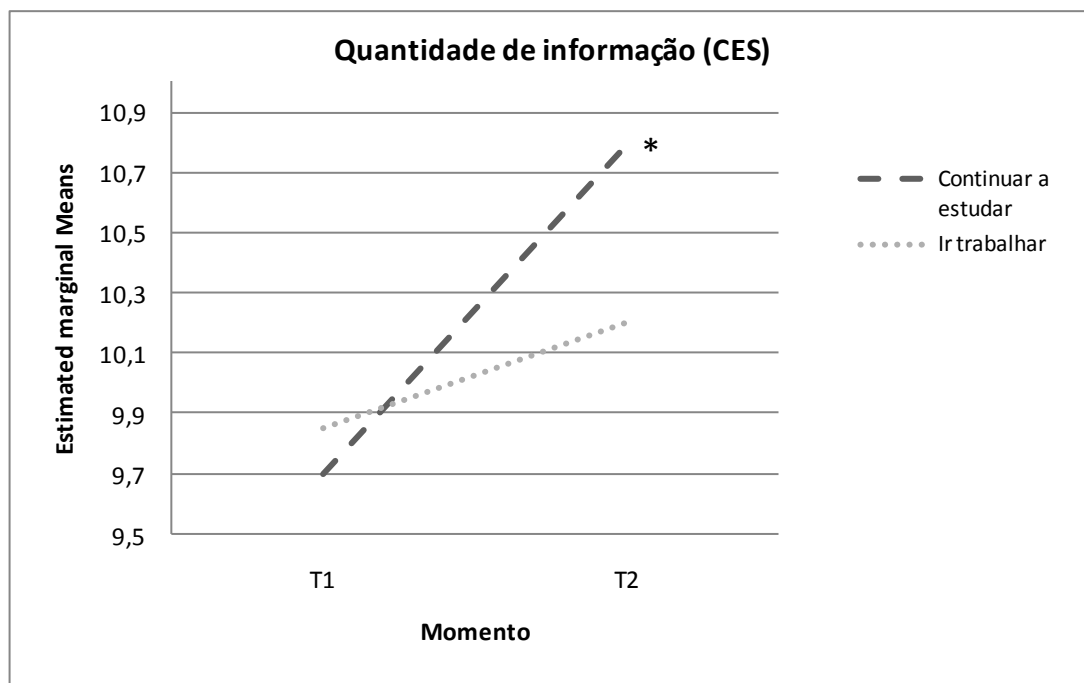


Figura 6.13. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Quantidade de informação (QI). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

De referir, ainda, que a diferença entre grupos não se revelou significativa, em qualquer um dos momentos da recolha de dados.

No Factor Stresse com a exploração, a análise da Figura 6.14. revela que, entre momentos, os grupos fazem uma trajectória quase paralela. No entanto, as diferenças nos valores médios, que no pré-estágio já eram favoráveis ao grupo que pretende continuar a estudar, tornam-se mais pronunciadas no segundo momento da recolha de dados. Refira-se, também, que as diferenças entre momentos atingem a significância estatística, em ambos os grupos.

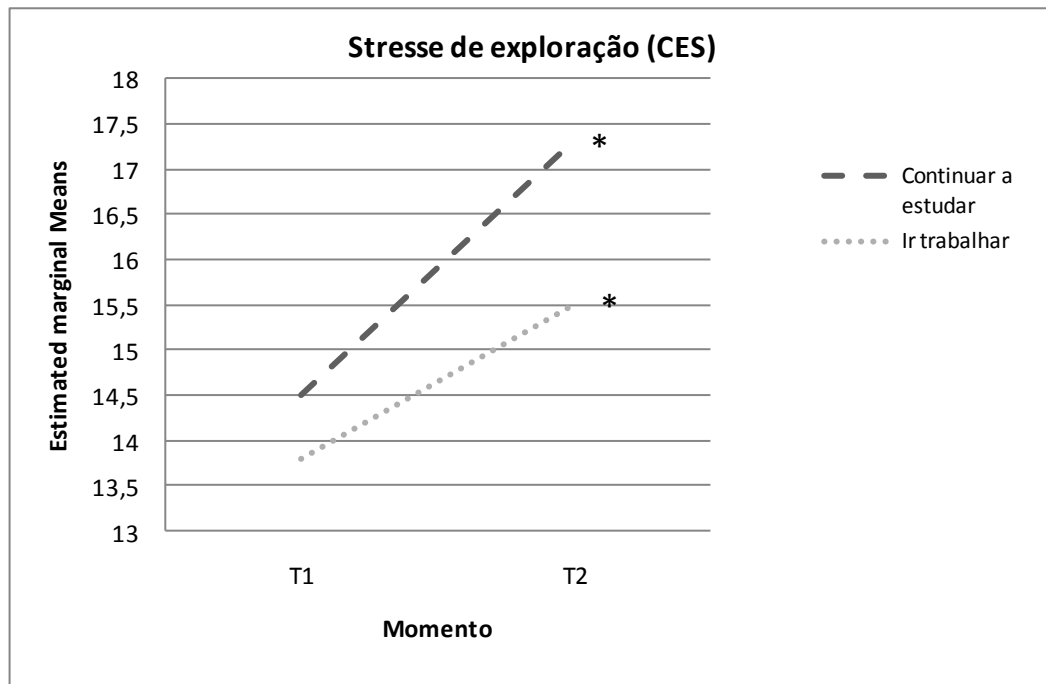


Figura 6.14. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Stresse de exploração (SE). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Por último, no que se refere ao Stresse com a tomada de decisão (ver Figura 6.15), ambos os grupos apresentam um incremento do stresse experimentado, ainda que apenas no grupo de prosseguimento dos estudos as diferenças entre momentos tenham atingido o nível da significância estatística. As diferenças entre grupos, por sua vez, apenas se revelaram significativas no fim do estágio ($t = 1.961$, $p = 0.05$), tendo sido favoráveis ao grupo dos alunos que pretendem continuar a estudar.

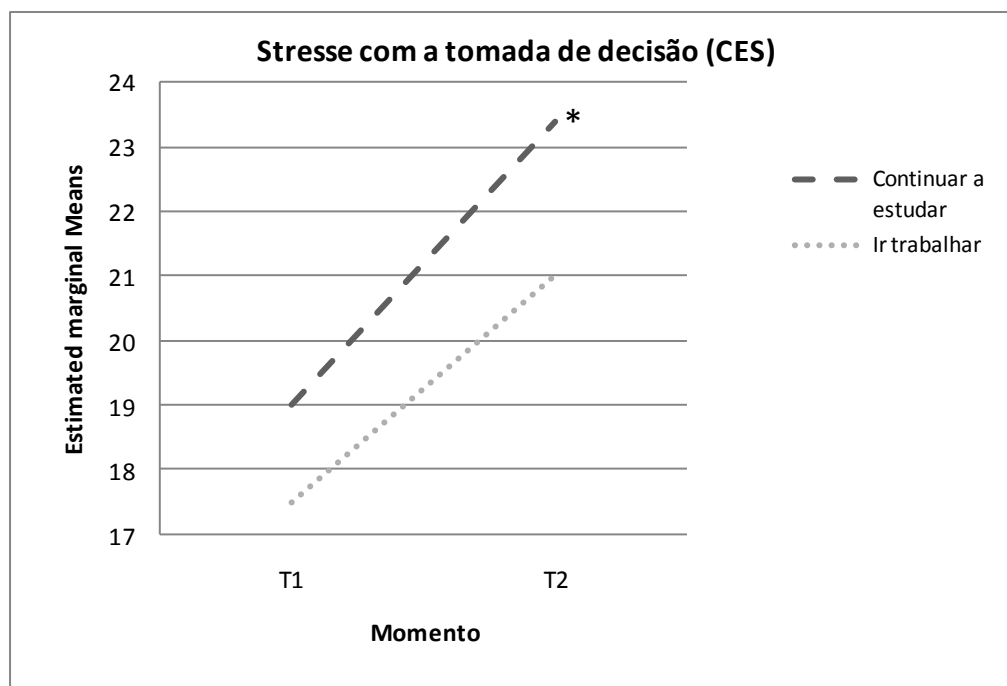


Figura 6.15. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Stresse na tomada de decisão (STD). (O asterisco indica que ocorreu uma mudança significativa entre momentos, $p < 0.05$).

Numa tentativa de sintetizar os resultados analisados neste ponto do estudo, começamos por salientar que o período de estágio parece ter impacto nos planos de carreira de curto prazo, uma vez que cerca de 41.3 % dos alunos assinalam alternativas diferentes nos dois momentos de recolha de dados. No domínio vocacional, esta mudança surge associada a um incremento da actividade exploratória, sobretudo a uma exploração que se orientou para o *self* e que se pautou por uma maior intencionalidade. Quando se estudaram as diferenças em função dos planos iniciais (inter-sujeitos) (ver Tabela 6.15), estas revelaram-se significativas em quatro das variáveis do domínio vocacional: na exploração de si próprio, na quantidade de informação recolhida e no stresse experimentado com a exploração e com a tomada de decisão. A análise dos valores médios destas variáveis, em ambos os momentos, mostra que os estudantes que no início do estágio tinham como objectivo prosseguir os estudos, incrementam a sua

actividade exploratória de forma mais pronunciada do que os colegas que pretendiam ingressar no mercado de trabalho e experimentam maiores níveis de stresse com a exploração e com a tomada de decisão.

Para medir o impacto da qualidade percebida do estágio (IQE) em função dos planos de carreira dos alunos (T1), foram desenvolvidas ANCOVAS com medidas repetidas para cada uma das condições: 1) prosseguir estudos ou 2) ingressar no mercado de trabalho. No factor das medições repetidas entraram as dimensões do domínio vocacional, com dois níveis (antes e depois do estágio), enquanto as qualidades do estágio entraram como covariáveis. As Tabelas 6.17 e 6.18 apresentam as interacções do Factor Within-Subject com as qualidades do estágio, cujo nível de significância foi inferior a 0.05.

Tabela 6.17. Grupo: prosseguimento dos estudos - análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within-Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 100)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
Certeza na decisão (CDS) Indecisão (CDS) TTF(CCCS) VECS(CCCS) Estatuto do Emprego (EE) Certeza resultados exploração (CR) Instrumentalidade externa (IE) Instrumentalidade interna (II) Importância de obter posição preferida (IPP) Exploração do Meio (EM) Exploração de Si próprio (ES) Exploração intencional-sistemática (EIS) Quantidade de informação (QI) Satisfação com a informação (SI) Stresse com a exploração (SE) Stresse Tomada Decisão (STD) Auto-avaliação (CDMSE) Exploração (CDMSE) Elaboração Planos (CDMSE)	Suporte social	F (1, 98) = 5.47	0.021	0.053
	Clareza instruções supervisor	F (1, 98) = 5.46	0.022	0.056
	Autonomia	F (1, 98) = 7.05	0.009	0.067
	Suporte social	F (1, 98) = 5.52	0.021	0.053

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$

Considerando a Tabela 6.17., começamos por salientar que no grupo em apreço (prosseguimento dos estudos) foram poucas as qualidades do estágio, tal como as avaliamos neste estudo, que tiveram impacto nas variáveis psicológicas do desenvolvimento vocacional. Efectivamente, das 19 variáveis do domínio vocacional, apenas em quatro se observam interacções significativas com as qualidades do estágio. Assim, a amplitude das mudanças observadas nos níveis de indecisão correlacionam com o suporte social percebido ($\eta^2 = 0.053$), enquanto no domínio dos comportamentos de exploração, a exploração do meio está associada à clareza das instruções do supervisor ($\eta^2 = 0.056$) e a intencionalidade da exploração com a Autonomia

experimentada no contexto de estágio ($\eta^2 = 0.067$). Já no âmbito da auto-eficácia para a tomada de decisão, as mudanças observadas na variável Elaboração de planos beneficiam da qualidade do suporte social ($\eta^2 = 0.053$).

A Tabela 6.18., por seu turno, apresenta os resultados relativos ao grupo que tem como plano mais imediato o ingresso no mundo do trabalho. Numa primeira análise, e ao contrário do observado no grupo anterior, verificamos que são várias as facetas do estágio que interagem, ao nível da significância estatística, com as variáveis psicológicas do desenvolvimento vocacional. Assim, começando por salientar as interações cuja magnitude do efeito foi mais pronunciada, registamos que as Oportunidades de aprendizagem surgem associadas com as mudanças que ocorreram na Instrumentalidade externa ($\eta^2 = 0.064$), e na exploração do *self* ($\eta^2 = 0.053$). No que se refere ao modo como a exploração é realizada, verificamos que a Variedade de tarefas ($\eta^2 = 0.103$), o Suporte do supervisor ($\eta^2 = 0.053$), e o *Feedback* do supervisor ($\eta^2 = 0.130$) surgem associadas à intencionalidade da exploração vocacional. Passando para as medidas da auto-eficácia para a tomada de decisão, a Autonomia surge associada à precisão na auto-avaliação ($\eta^2 = 0.067$) e à elaboração de planos ($\eta^2 = 0.068$), enquanto a Clareza das instruções do supervisor acompanha as mudanças observadas na competência para a exploração da informação ($\eta^2 = 0.099$).

Tabela 6.18. Grupo: inserção no mercado de trabalho - análise da influência das variáveis de Qualidade do Estágio (IQE) no efeito do estágio sobre as variáveis vocacionais (CDS – certeza na decisão e Indecisão; CCCS – VECS e TTFS; CES - EE, CR, IE, II, IPP, EM, ES, EIS, QI, SI, SE, STD; e CDMSE – auto-avaliação, exploração e planeamento) – teste do efeito da interacção Factor Within-Subject * covariável em ANCOVAS com medidas repetidas e respectiva magnitude do efeito (η^2). (N = 91)

Factor Within-Subject	Qualidades do Estágio			
		F	p	η^2
Certeza na decisão (CDS)				
Indecisão (CDS)	Feedback dos colegas	F (1, 89) = 5.05	0.027	0.054
TTFS(CCCS)				
VECS(CCCS)				
Estatuto do Emprego (EE)				
Certeza resultados exploração (CR)	Feedback supervisor	F (1, 89) = 4.13	0.045	0.044
Instrumentalidade externa (IE)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 89) = 6.05	0.016	0.064
Instrumentalidade interna (II)				
Importância de obter posição preferida (IPP)				
Exploração do Meio (EM)				
Exploração de Si próprio (ES)	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 89) = 4.97	0.028	0.053
Exploração intencional-sistemática (EIS)	Autonomia	F (1, 89) = 3.97	0.050	0.043
	Feedback dos colegas	F (1, 89) = 6.41	0.013	0.068
	Suporte social	F (1, 89) = 9.21	0.003	0.094
	Variedade de tarefas	F (1, 89) = 10.19	0.002	0.103
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 89) = 9.48	0.003	0.096
	Clareza instruções supervisor	F (1, 89) = 7.55	0.007	0.078
	Treino supervisor	F (1, 89) = 8.60	0.004	0.088
	Feedback supervisor	F (1, 89) = 13.31	0.000	0.130
	Suporte supervisor	F (1, 89) = 10.32	0.002	0.104
Quantidade de informação (QI)				
Satisfação com a informação (SI)	Autonomia	F (1, 89) = 3.91	0.050	0.042
Stresse com a exploração (SE)				
Stresse Tomada Decisão (STD)				
Auto-avaliação (CDMSE)	Autonomia	F (1, 89) = 6.42	0.013	0.067
Exploração (CDMSE)	Feedback dos colegas	F (1, 89) = 3.99	0.049	0.043
	Suporte social	F (1, 89) = 4.63	0.034	0.049
	Variedade de tarefas	F (1, 89) = 4.27	0.042	0.046
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 89) = 5.38	0.023	0.057
	Clareza instruções supervisor	F (1, 89) = 9.74	0.002	0.099
	Treino supervisor	F (1, 89) = 5.74	0.019	0.061
	Feedback do supervisor	F (1, 89) = 4.11	0.046	0.044
	Suporte supervisor	F (1, 89) = 4.95	0.029	0.055
Elaboração Planos (CDMSE)	Autonomia	F (1, 89) = 6.44	0.013	0.068
	Variedade de tarefas	F (1, 89) = 5.09	0.026	0.054
	Oportunidades de aprendizagem	F (1, 89) = 5.80	0.018	0.061
	Feedback do supervisor	F (1, 89) = 4.72	0.032	0.050

Legenda: TTFS – tendência exclusão opções, VECS – exploração e compromisso. Apenas se apresentam os resultados com $p < 0.050$

Em suma, quanto ao impacto da qualidade do estágio no desenvolvimento vocacional, destacamos que os alunos que têm como objectivo a inserção no mercado de

trabalho são mais “sensíveis” à qualidade do estágio. Na verdade, para a grande maioria das dimensões vocacionais, designadamente nas mais processuais, como são os comportamentos de exploração e a auto-eficácia para a tomada de decisão, as qualidades do estágio revelaram ter um impacto significativo nas mudanças observadas, sendo de destacar a importância das oportunidades de aprendizagem oferecidas pelo contexto de estágio e de algumas dimensões da supervisão. Nos alunos que pretendem prosseguir estudos, por sua vez, a qualidade do estágio tem um impacto muito modesto nas mudanças observadas no domínio vocacional, sendo de sublinhar o papel da autonomia na Exploração intencional-sistemática. Neste sentido, podemos afirmar que, de acordo com os resultados encontrados, os planos de carreira parecem exercer um efeito diferenciador no modo como a qualidade do estágio interage com o desenvolvimento vocacional dos alunos.

6.7. Discussão dos resultados

A principal finalidade deste estudo foi analisar o impacto das qualidades do estágio curricular (experiência de trabalho) nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira. Para tal, levámos a cabo um conjunto de procedimentos de análise de dados, procurando responder muito directamente aos objectivos específicos inicialmente formulados. Por conseguinte, e tendo em conta a considerável extensão do estudo que aqui se apresenta, o confronto dos resultados com o quadro teórico e empírico que nos tem servido de referência, também se encontra organizado por etapas que correspondem ao alinhamento inicialmente proposto, sem prejuízo da necessária integração das diversas evidências discutidas, a qual terá lugar num ponto posterior deste capítulo, que designamos de síntese final.

6.7.1. Efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos

No que se refere à exploração vocacional, quanto se compara os valores médios relativos aos dois momentos de recolha de dados (pré e pós-teste), observam-se ganhos com significado estatístico, sobretudo na actividade exploratória que se orientou para o meio (EM e ESI). Estes resultados vão ao encontro da expectativa teórica e dos resultados de alguns estudos empíricos que suportam a ideia de que a transição para novos contextos pode produzir um incremento da actividade exploratória (e.g., Blustein, 1997a; Cheung & Arnold, 2010; Jordaan, 1963, Flum & Blustein, 2000; Kalakoski & Nurmi, 1998; Savickas, 2005; Super et al., 1996, Taveira, 2001), eventualmente pela necessidade que os estagiários têm de dar sentido às experiências que estão a viver e garantir, dessa forma, um melhor ajustamento ao novo contexto de formação. Todavia, se tivermos em consideração a natureza e finalidades normalmente atribuídas às experiências de estágio (e.g., Billett, 2005; Greenhaus et al., 2000; Griffiths & Guile, 2004; Herr et al., 2004; Petherbridge, 1997; Ryan et al., 1996; Watts, 1991, 1996), então também seriam de esperar variações significativas, do ponto de vista estatístico, nas dimensões instrumentalidade interna (II) e instrumentalidade externa (IE), da dimensão crenças de exploração, uma vez que as mesmas dizem respeito à probabilidade da exploração vocacional concorrer para a concretização dos objectivos vocacionais. Do nosso ponto de vista, os resultados encontrados remetem-nos para a necessidade de se proceder a uma análise que considere a estrutura e as finalidades dos estágios dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário português. Como é sabido, no âmbito do organograma do nosso sistema educativo, os alunos das vias profissionalizantes já fizeram um razoável compromisso com um determinado domínio profissional, podendo, por essa razão, investir menos em actividades que remetem especificamente para o estabelecimento de objectivos vocacionais associados às escolhas de um curso ou de uma profissão (ex. item 26 – determinar sistematicamente as profissões mais

relacionadas com os cursos que me interessam). Além disso, importa referir que, no período que antecede a realização do estágio, estas duas medidas já apresentavam valores médios bastante favoráveis, podendo ser esta a razão pela qual a amplitude da mudança se revelou mais modesta. Ainda no âmbito das crenças de exploração, os valores médios da subescala importância da posição preferida (IPP) descem do primeiro para o segundo momento, não sendo a diferença estatisticamente significativa, para a globalidade da amostra. No entanto, quando a análise da variância é efectuada para cada um dos cursos em separado (Tecnológico e Profissional), os alunos dos cursos Tecnológicos apresentam diferenças significativas entre os valores médios encontrados em cada um dos momentos ($M_{diferença} = .131, p < .05$).

Também aqui os resultados nos remetem para uma análise que considere as especificidades curriculares dos dois cursos em análise. O desenho curricular dos cursos Tecnológicos é, entre as vias profissionalizantes, aquele que mais se aproxima das vias de prosseguimento dos estudos. Ao contrário dos cursos Profissionais, que podem incluir várias experiências de aproximação ao contexto de trabalho ao longo do percurso formativo, para os alunos dos cursos Tecnológicos o estágio traduz-se, na maior parte dos casos, no primeiro contacto formal com o mundo do trabalho. Neste sentido, podemos, então, admitir que os constrangimentos inerentes ao mundo do trabalho (e.g., Watts, 1991, 1996) tenham um maior impacto nos alunos dos cursos Tecnológicos do que nos seus colegas dos cursos Profissionais, uma vez que o ajustamento com o contexto de trabalho poderá não ter ocorrido de forma tão gradual (e.g., Dawis, 1996, 2002; Super, 1957; Swanson & Fouad, 1999). No que diz respeito à dimensão reacções de exploração, os ganhos observados estão de acordo com as proposições teóricas de que os processos de transição, ainda que normativos e desejados, podem fazer-se acompanhar de um aumento da ansiedade relativa à exploração e à tomada de decisão (e.g., Blustein, 1988, 1997a; Blustein & Phillips, 1988; Jordaan, 1963; Kalakosi &

Nurmi, 1998; Super et al., 1996; Taveira, 1997, 2001). Como foi referido anteriormente, a realização do estágio coincide com a conclusão do curso e, assim sendo, com a necessidade de se tomarem/implementarem decisões no domínio vocacional. Desta forma, é a urgência relativa às futuras tarefas vocacionais que pode explicar, em parte, o aumento dos níveis de ansiedade, ainda que os mesmos não se devam à percepção de falta de informação de qualidade. Lembramos, a este propósito, que a incorporação de novas informações pode aumentar a dificuldade sentida nos processos de exploração e de tomada de decisão (Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001).

No que diz respeito à tomada de decisão e compromisso de carreira, das quatro medidas incluídas na avaliação destes construtos, apenas os valores médios da indecisão apresentam diferenças com significância estatística, no sentido de um aumento da indecisão no decurso do período de estágio. Estes resultados contrariam, numa primeira abordagem, a expectativa presente na literatura vocacional, a qual sustenta que uma modalidade de aprendizagem experiencial poderá ter um impacto significativo nos níveis de decisão e compromisso de carreira (e.g., Ducat, 1980; Hayes, 1973; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Mortimer et al., 2002; Spokane, 1991, 2004; Super, 1957, 1980; Super et al., 1996; Vondracek et al., 1986; Watts, 1996). Contudo, é também na literatura vocacional que encontramos suporte para estes resultados. Como referimos anteriormente, tratando-se de cursos do ensino secundário, a conclusão dos mesmos e a realização do estágio têm lugar numa fase em que os alunos já estabeleceram um assinalável compromisso com as escolhas de carreira (e.g., Germeijs & Verschueren, 2007a; Harren, 1979; Skorikov & Vondracek, 2007; Super et al., 1996), sobretudo devido ao cariz profissionalizante destas modalidades de formação. Neste sentido, e tendo em conta os níveis de compromisso reportados, em ambos os momentos, podemos então admitir que, na maior parte dos alunos, a acção vocacional possa estar focalizada sobretudo nos processos de planeamento e implementação da escolha (e.g.,

Gati & Asher, 2001a, 2001b; Germeijs & Verschueren, 2006a, 2007b; Van Esbroeck et al., 2005), e, não tanto, nos aspectos associados à selecção de uma alternativa de formação. Por último, convém referir as mudanças observadas nas medidas relativas à auto-eficácia para a tomada de decisão, as quais se traduziram em ganhos, ao nível da significância estatística, na auto-eficácia para a exploração da informação. Considerando que o estágio (experiência de trabalho) é uma modalidade de aprendizagem experiencial que, no âmbito de um curso profissionalizante, tem como principal finalidade o desenvolvimento de competências relativas a um determinado domínio profissional (Watts, 1996), compreende-se então que este tipo de actividade possa ter um maior impacto nas dimensões comportamentais da auto-eficácia para a tomada de decisão, como por exemplo na exploração de informação, do que nas auto-avaliativas, as quais, como se sabe, requerem um elevado grau de reflexão acerca da experiência vivida, o que, na maior parte das vezes, não se coaduna com a sequência de actividades e de rotinas previstas na realização de um estágio, nem com a sua curta duração, que no presente estudo foi, em termos médios, de duzentas e vinte horas.

6.7.2. Diferenças nas variáveis vocacionais em função das variáveis sócio-demográficas

Tomando agora as relações observadas entre as variáveis sócio-demográficas e as dimensões vocacionais que temos vindo a estudar, importa referir que globalmente os resultados encontrados são consistentes com a literatura. No que se refere ao género, são os participantes do sexo feminino que reportam os maiores níveis de exploração (e.g., Creed et al., 2009; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Stumpf & Lockhart, 1987), que se apresentam menos indecisos (e.g., Vondracek et al., 1990), mais comprometidos (e.g., Chung, 2002) e com menor tendência para a exclusão prematura de opções (e.g., Lopez, 1994), podendo-se concluir que as alunas se apresentam numa situação muito

mais favorável para a progressão e ajustamento na carreira. Contudo, importa recordar que, tal como explicitámos no capítulo quatro, existem estudos que referem uma vantagem dos rapazes nestes mesmos processos vocacionais, sendo portanto uma relação que requer continuada atenção em investigações futuras. Quanto à idade, esta variável aparece significativamente associada com um maior nível de exploração vocacional, tal como se observou nos estudos de Blustein e Phillips (1988), Rogers e colaboradores (2008) e Taveira e colaboradores (1998). Além da idade e do género, a literatura salienta a importância do nível sócio-económico enquanto preditor do desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein et al., 2002, Brown, Fukunaga et al., 1996; Thompson & Subich, 2006). Não obstante, no presente estudo, o NSE apenas diferenciou os participantes na intencionalidade e quantidade de informação, da dimensão comportamentos de exploração, e na auto-eficácia para a exploração de informação, sendo que os resultados mais favoráveis surgem no NSE elevado.

Por último, debruçámo-nos sobre as diferenças encontradas em função do curso frequentado. Globalmente, os alunos dos cursos Profissionais apresentam valores mais favoráveis em todas as dimensões em análise, ou seja, estão mais certos de conseguir emprego e de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho, apresentam níveis mais elevados de exploração do meio e maior satisfação com a informação recolhida, são mais confiantes e estão mais comprometidos com a opção tomada. Na linha de pensamento de Vondracek e colaboradores (1986), de Vondracek e Porfeli (2008), Savickas (2005) e de Walsh e colaboradores (2002), parece-nos conveniente discutir estes resultados tendo como referência, por um lado, algumas questões relativas ao contexto proximal dos alunos, como as características da escola e as especificidades do desenho curricular do curso, e, por outro, algumas opções tomadas em termos de política educativa, as quais, muito embora situadas nos contextos mais distais, são igualmente relevantes (e.g., Silbereisen et al., 1997; Reitzle et al., 1998). Assim,

atendendo a que as ofertas de cursos profissionais estão fortemente relacionadas com as necessidades de qualificação diagnosticadas a nível local (Azevedo, 1994; Marques, 1991, 1993; Silva et al., 1996) é natural que o optimismo destes alunos se deva à relativa facilidade com que estabelecem relações entre a formação que estão a adquirir e as principais actividades económicas da comunidade em que se inserem. Tanto mais que entre os promotores das escolas profissionais encontramos associações empresariais, sindicatos, autarquias e associações de desenvolvimento local. Além disso, o facto de os alunos dos cursos Profissionais apresentarem um nível de compromisso de carreira superior ao reportado pelos colegas dos cursos Tecnológicos também pode ser explicado, em parte, pelo desenho curricular destas modalidades de formação. Em primeiro lugar, o currículo dos cursos Profissionais aponta especificamente os referenciais de saída, enquanto nos cursos Tecnológicos a formação ainda é de banda larga, deixando em aberto um grande número de alternativas vocacionais. Neste sentido, pode-se dizer que a opção por um curso Profissional poderá implicar um compromisso mais directo com um determinado domínio de formação (ex. Técnico de Turismo – Profissionais de informação turística). Em segundo lugar, nos cursos Profissionais a formação em contexto de trabalho apresenta maior carga horária que nos cursos Tecnológicos, podendo a mesma estar distribuída ao longo dos três anos do curso. Desta forma, no último ano de um curso Profissional, os alunos já tiveram várias oportunidades para testar a sua preferência relativamente à área de formação que frequentam. Na continuidade desta linha de pensamento, inserem-se os resultados do estudo de Alves e colaboradores (2001), no qual os alunos dos cursos Tecnológicos justificam a sua opção recorrendo a razões que se prendem com o universo escolar (ex. possibilidade de prosseguir estudos), enquanto nas restantes modalidades de formação, onde estão incluídos os cursos Profissionais, as razões da escolha estão mais associadas à inserção imediata no mercado de trabalho.

6.7.3. Relações bivariadas entre as variáveis em estudo e determinação do desenvolvimento vocacional em função da qualidade global do estágio

Para o intervalo relativo ao período de estágio, as correlações entre os valores médios obtidos em cada um dos momentos (T1xT2) sugerem alguma estabilidade na actividade exploratória e nos níveis de indecisão, de compromisso e de auto-eficácia. Na verdade, a literatura aponta o resultado apresentando em T1 como o melhor preditor de cada uma destas variáveis em T2 (e.g., Arnold, 1990; Carless & Prodan, 2003; Creed et al., 2007; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Miller & Shevlin, 2003, Patton & Creed, 2001) sobretudo quando nos aproximamos do fim da adolescência e assistimos a alguma estabilização dos processos vocacionais mais directamente envolvidos na tomada de decisão e compromisso de carreira (Harren, 1979; Patton & Creed, 2007b; Skorikov, 2007b; Swanson, 1999; Super, 1980; Super et al, 1996).

Em cada um dos momentos, as correlações também se apresentam no sentido reportado na literatura. Em termos globais, a indecisão (CDS) correlaciona negativamente com a auto-eficácia e com as crenças e comportamentos de exploração (e.g., Betz & Voyten, 1997; Blustein et al., 1994; Germeijs et al., 2006; Patton & Creed, 2007; Sparta, 2003; Taylor & Betz, 1983) e, positivamente, com o stresse relativo à exploração e à tomada de decisão (e.g., Kelly & Lee, 2002; Landry, 2006) e com o compromisso de carreira (VECS) (e.g., Lopez, 1994; Silva, 1994, 1997). Por outro lado, tal como nos estudos de Blustein (1989), Gushue e colaboradores (2006), Kracke (2002) e Rogers e colaboradores (2008), o sentimento de competência aparece positivamente associado com as crenças e com os comportamentos de exploração, sendo de sinal contrário a relação observada com a ansiedade experimentada na exploração e na tomada de decisão (e.g., Taveira, 2000). Em síntese, e tal com sugere a literatura, os

dados relativos às análises bivariadas entre as variáveis vocacionais revelam que a uma maior actividade exploratória estão associados níveis mais baixos de indecisão e um maior compromisso de carreira.

No que se refere à qualidade do estágio (IQE), os resultados também são consistentes com a literatura vocacional (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Frone, 1999; Lent, 2004; Mortimer & Finch, 1996; Mortimer et al., 2002; Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), uma vez que todas as suas dimensões correlacionam significativamente com a exploração vocacional, o compromisso (VECS), a auto-eficácia para a tomada de decisão e a indecisão de carreira (CDS), sendo que neste último caso a associação observada é de sinal negativo. A importância da qualidade do estágio também se encontra bem patente nos resultados das regressões que levámos a cabo para calcular o seu efeito na variação dos valores médios das variáveis vocacionais, ainda que o mesmo não se faça sentir de igual modo em todos os processos incluídos.

São precisamente os comportamentos de exploração (EM e ESI) e a auto-eficácia para a tomada de decisão que respondem mais favoravelmente à qualidade do estágio. Efectivamente, de acordo com a literatura relativa à exploração e à tomada de decisão de carreira, a experiência vivida pode não ter uma tradução directa e imediata no desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein, 1992; Campos & Coimbra, 1991; Flum & Blustein, 2000; Gati & Asher, 2001a, 2001b; Jordaan, 1963; Killeen, 1996; Krumboltz & Baker, 1973; Spokane, 1991, Watts, 1996), sobretudo quando esta proporciona informação pouco estruturada, subjectiva e difícil de quantificar (Gati & Tal, 2008; Saka & Gati, 2007). Deste modo, e tendo em consideração o curto período de tempo que separa a recolha das duas medidas (T2-T1), admitimos que o primeiro impacto possa ocorrer nas dimensões mais cognitivo-comportamentais e só

posteriormente tenham lugar as mudanças que requerem uma reorganização ao nível do *self* vocacional, até porque, como defendem Petherbridge (1996, 1997), Jamieson (1983) e Miller (1991c), o impacto das experiências de trabalho depende da qualidade da reflexão que é produzida a propósito das mesmas, no âmbito do designado estágio da conceptualização (e.g., Kolb, 1984).

6.7.4. Impacto das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos.

No ponto anterior verificámos que, globalmente, a experiência de estágio tem impacto no desenvolvimento vocacional dos alunos. No entanto, tratando-se de uma evidência necessária e relevante para o estudo que temos vindo a apresentar, esta relação não responde à nossa principal questão - quais as qualidades do estágio que melhor explicam as mudanças ocorridas. As análises de covariância com medidas repetidas revelaram que a qualidade do estágio, tal como foi avaliada, apenas tem impacto em doze das dezanove medidas vocacionais estudadas, sobretudo na exploração vocacional e na auto-eficácia para a tomada de decisão. Já no que se refere aos factores compromisso e indecisão de carreira, não se observaram interações significativas com a qualidade do estágio, demonstrando que os alunos não alteram o seu nível de vinculação a determinados objectivos na sequência da avaliação que fazem da experiência de estágio.

Como resultados mais significativos, importa sublinhar que o suporte e o *feedback* do supervisor surgem como as qualidades com maior impacto nas crenças de exploração. No que se refere aos comportamentos de exploração, são também as qualidades supervisivas que apresentam interacção significativa com a exploração do meio e com a exploração sistemática e intencional, sendo que nesta última dimensão, o

impacto da variedade de tarefas e do suporte e *feedback* dos colegas apresentam ainda maior magnitude. De igual modo, na auto-eficácia para a tomada de decisão são também as qualidades relativas ao supervisor que reportam uma interacção mais significativa com o factor – Exploração da informação.

No seu conjunto, estes resultados são consentâneos com os pressupostos das teorias relacionais do domínio vocacional, as quais salientam o papel facilitador do suporte social, da vinculação e do apoio emocional na exploração e na tomada de decisão (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1995; Blustein et al., 2004; Flum, 2001; Flum & Blustein, 1999; Flum & Blustein, 2000; Schultheiss, 2003); bem como com alguns estudos empíricos levados a cabo nos últimos anos (e.g., Araújo, 2007, Creed et al., 2009; Hirschi, 2009; Ketterson & Blustein, 1997; Kenny et al., 2003; Kracke, 1997; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Kracke, 2002; Ryan, Solberg et al., 1996), os quais têm vindo a conferir um suporte substancial às proposições avançadas na teoria. Assim, de acordo com a literatura, o suporte e os ensinamentos dos pares e supervisores podem representar efectivamente um factor facilitador na realização do estágio curricular e no próprio processo de desenvolvimento vocacional dos alunos, sobretudo se tivermos em consideração as discontinuidades e os desafios inerentes a uma situação de aprendizagem experiencial (e.g., Blustein, 1997b; Jordaan, 1963; Petherbridge, 1996, 1997; Watts, 1996), sendo, neste caso, particularmente importantes os ensinamentos e o apoio dos professores/ supervisores (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Lent, 2004; Lent et al., 1999). Interessa ainda referir que, tal como se postula na teoria da auto-determinação (e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000), as competências desenvolvidas no contexto de estágio, decorrentes da diversidade de tarefas, parecem ser relevantes no grau de sistematicidade e intencionalidade com que os alunos empreendem a actividade exploratória.

6.7.5. O efeito das diferentes qualidades do estágio nas mudanças ocorridas no desenvolvimento vocacional dos alunos em função dos diferentes perfis vocacionais

A solução encontrada na análise de clusters permitiu organizar os participantes deste estudo em quatro perfis vocacionais distintos e conceptualmente relevantes. Com este procedimento desocultamos a aparente homogeneidade deste colectivo, respondendo, de certo modo, à necessidade de se considerar a diversidade de estratégias presentes na acção vocacional dos alunos que realizam um estágio curricular (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Mortimer, 2003; Staff & Mortimer, 2007). Os resultados evidenciam uma interacção entre momentos e agrupamentos de alunos (clusters) na quase totalidade das dimensões vocacionais, o que vai ao encontro das proposições das abordagens desenvolvimentistas-contextualistas da carreira (Vondracek, 2004; Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008; Young et al., 1996, 2002), segundo as quais devemos procurar compreender o desenvolvimento vocacional considerando os indivíduos e os contextos nos quais estes actuam, atendendo a toda a sua diversidade e complexidade.

Destacamos ainda que, no decurso do estágio, as posições relativas dos agrupamentos em cada um dos factores se mantêm no intervalo considerado, o que se revela consentâneo com os estudos que apontam os valores das medidas vocacionais, em T1, como o mais significativo preditor do resultado dessas mesmas medidas, em T2 (e.g., Arnold, 1990; Carless & Prodan, 2003; Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2007; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Miller & Shevlin, 2003), embora se observem ganhos mais pronunciados nos alunos que inicialmente apresentavam os índices mais baixos de exploração, tal como aconteceu nos trabalhos de Kracke e Schmitt-Rodermund (2001), Germeijs e Verschueren (2006a), Germeijs e colaboradores

(2006). No entanto, esclarecido o efeito do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos de cada agrupamento, retomamos a nossa questão central - saber se a qualidade tem o mesmo efeito nos diferentes perfis vocacionais, ou seja, na linha das sugestões das mais actuais propostas de avaliação da intervenção vocacional (e.g., Brown & Ryan-Krane, 2000; Silva, 2004; Spokane, 2004; Whiston, Brecheisen & Stephens, 2003), também, neste caso, nos interessa analisar se os diferentes atributos, em interacção com as diversas qualidades do estágio, diferenciam os resultados no desenvolvimento vocacional.

Tal como esperávamos, as diferentes qualidades do estágio não influenciam de igual modo os quatro agrupamentos de alunos. De facto, encontram-se diferenças no tipo, no número e na magnitude das interacções observadas entre as qualidades do estágio e os factores relativos ao desenvolvimento vocacional.

O *cluster* 1 caracteriza-se por reunir alunos que, não estando indecisos, apresentam crenças e comportamentos muito desfavoráveis à exploração vocacional, os quais são acompanhados de baixos níveis de preocupação com as questões vocacionais. Esta forma de resolução das tarefas relativas à tomada de decisão de carreira é frequentemente considerada de pouco adaptativa (e.g., Baiocco et al., 2009), por assentar num significativo desconhecimento das características do *self* e do mundo ocupacional. Neste agrupamento, parece ser o envolvimento em tarefas concretas (variedade de tarefas, oportunidades de aprendizagem) que tem maior impacto na representação de si, enquanto o suporte e o treino do supervisor parecem ser importantes para o desenvolvimento de uma actividade exploratória intencional e voltada para o meio, e para o incremento dos sentimentos de competência nos domínios da exploração e do planeamento. Neste sentido, para estes alunos, o progressivo domínio das tarefas realizadas em contexto de estágio pode constituir-se numa via privilegiada para a internalização e para a auto-determinação dos comportamentos de exploração e de

tomada de decisão (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ducat, 1980; Flum & Blustein, 2000; Ryan & Deci, 1985) e para o seu alargamento a outros processos e espaços de vida (e.g., Flouri & Buchanan, 2002¹²). Em síntese, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, a experiência de estágio parece ser benéfica para este agrupamento, uma vez que, entre momentos, estes alunos aumentam a intensidade da exploração e reportam maiores níveis de preocupação com o processo de tomada de decisão, abrindo algum espaço à reavaliação das opções vocacionais já tomadas.

Quanto ao *cluster 2*, trata-se de um agrupamento onde estão reunidos os alunos que iniciam a situação de estágio apresentando o perfil vocacional mais desfavorável. Ou seja, a par dos elevados níveis de indecisão e de stresse com a tomada de decisão, estes alunos dirigem a actividade exploratória essencialmente para o *self*, denotando uma assinalável dificuldade na incorporação da informação relativa ao meio no processo de tomada de decisão. A este propósito, sublinhe-se que o impacto da qualidade do estágio se observou em apenas algumas dimensões relativas à exploração vocacional, devendo-se sobretudo ao *feedback* dos colegas, ao treino do supervisor, à variedade de tarefas e às oportunidades de aprendizagem; não se tendo observado qualquer efeito nos processos relativos à tomada de decisão e ao compromisso de carreira. Assim, no que se refere à exploração vocacional ensaiada no decurso do período de estágio, esta parece beneficiar de alguma hetero-regulação conferida pelas instruções do supervisor e pelo *feedback* dos colegas. Por outro lado, tal como sugere a literatura (e.g., Blustein, 1989; Constantine & Flores, 2006; Creed et al., 2004; Gordon, 1998; Gushue et al., 2006; Patton & Creed, 2007a; Rogers et al., 2008), a inexistência de interacções significativas com a indecisão e o compromisso pode ficar a dever-se à ansiedade e à falta de confiança, que podem estar a limitar a abertura à experiência,

¹² Tendo em consideração os resultados obtidos no seu estudo, estes autores sugerem que a promoção do desenvolvimento vocacional pode ser feita através de actividades práticas de âmbito técnico-profissional.

impedindo o enriquecimento do repertório experiencial e comprometendo o desenvolvimento de competências tidas como essenciais na adaptação ao contexto de trabalho (e.g., Savickas, 2002, 2005), e na resolução das tarefas vocacionais relativas à tomada de decisão e ao compromisso de carreira (e.g., Kelly & Lee, 2002; Patton & Creed, 2007b). Para este grupo de alunos a qualidade da experiência de trabalho tem o seu efeito a um nível muito superficial, circunscrevendo-se apenas aos aspectos mais processuais da exploração vocacional, que, sendo desejável, não é suficiente para que a actualização da relação do *self* com o mundo ocupacional alcance um grau de maior complexidade, no qual os alunos podem testar com maior realismo as hipóteses que formularam acerca de si próprios na relação que estabelecem com as actividades profissionais consideradas (e.g., Flum & Blustein, 2000; Stumpf & Hartman, 1984).

No agrupamento três encontramos, no início do estágio, um grupo de alunos confiantes nas suas competências de tomada de decisão, com comportamento exploratório favorável, ainda que acompanhado por elevados níveis de ansiedade, mas com alguma indecisão relativamente ao seu futuro escolar e profissional. Além disso, este agrupamento também se caracteriza por, de uma maneira geral, não apresentar grandes diferenças entre os valores médios observados em cada um dos momentos (T2-T1). Assim, consideramos que, tal como preconiza a teoria sócio-cognitiva da carreira (e.g., Lent et al., 1996, 2002), o suporte social, o *feedback* dos colegas e as oportunidades de aprendizagem têm um impacto significativo nas medidas relativas à auto-eficácia para a tomada de decisão, podendo estas qualidades contextuais do estágio ser classificadas no âmbito das fontes primárias da auto-eficácia. Neste sentido, admitimos que a qualidade da experiência de estágio pode ser relevante na actualização que os alunos fazem do seu sentimento de competência relativamente a alguns dos facilitadores da transição para o contexto de trabalho (e.g., Lent, 2004; Lent et al., 1999, 2004). Quanto à actividade exploratória, surgem interacções significativas entre a

qualidade do estágio e as crenças e os comportamentos de exploração. Nestes casos os resultados podem ser explicados à luz das perspectivas relacionais do comportamento vocacional (e.g., Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1995; Blustein et al., 2004; Flum & Blustein, 1999; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Schultheiss, 2003) e da teoria da auto-determinação (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 1985), uma vez que o apoio e a orientação recebidos facilitam a exploração de informação relativa ao *self* e ao meio e, simultaneamente, a alteração das crenças relativamente ao processo de exploração. No entanto, e embora a literatura vocacional tenha vindo a demonstrar que indivíduos confiantes e envolvidos activamente apresentam melhor desenvolvimento e ajustamento na carreira (e.g., Creed et al., 2009; Savickas, 2002, 2005; Skorikov, 2007; Super et al., 1996), nem mesmo as qualidades mais relacionais do contexto de estágio parecem ter qualquer impacto nas reacções de exploração, bem como nos factores relativos à indecisão e ao compromisso. De facto, e tendo em conta que o desenvolvimento destes processos inclui várias fases (e.g., Gati & Asher, 2001a, 2001b; Germeijs & Verschueren, 2006a; Harren, 1979, Super, 1957; Super et al., 1996), o suporte e as oportunidades de aprendizagem estão associadas à recolha de informação levada a cabo por estes alunos, mas não conseguem alcançar os processos de tomada de decisão e compromisso, os quais implicam um maior nível de exposição do *self*, maior maturidade emocional e a necessária capacidade de lidar com a incerteza e de correr alguns riscos (e.g., Saka & Gati, 2007; Skorikov, 2007).

Por último, no quarto agrupamento, temos um grupo de alunos cujo perfil vocacional é muito favorável à exploração e à tomada de decisão. São alunos muito confiantes e com baixos níveis de indecisão, os quais são acompanhados de alguma exploração e de baixos níveis de stresse com a exploração e com a tomada de decisão. No que se refere à exploração, beneficiam sobretudo da autonomia experimentada no contexto de estágio, o que parece ir ao encontro dos pressupostos da teoria da

exploração vocacional (e.g., Flum & Blustein, 2000) e da teoria da auto-determinação (e.g., Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 1985). Neste sentido, são precisamente os indivíduos mais confiantes que respondem mais favoravelmente à autonomia oferecida pelo novo contexto de aprendizagem, no que se refere à pesquisa de informação relativa ao *self* e ao meio.

6.7.6. O efeito do período de estágio e da sua qualidade nos planos de carreira dos alunos

No decurso do período de estágio, cerca de quarenta por cento dos participantes do estudo alteram os seus planos de carreira de curto prazo, ou seja, as acções previstas para o pós conclusão do curso. Ancorando este resultado na literatura vocacional (e.g., Blustein, 1989; Herr & Cramer, 1996; Savickas, 2002, 2005; Spokane, 1991, Super, 1957; Super et al., 1996), a mudança de planos traduz, de certa forma, uma actualização das estratégias da acção vocacional, a qual poderá resultar do maior ou menor ajustamento que o aluno experimenta entre as suas qualidades individuais e as características da actividade profissional (e.g., Dawis, 1996, 2002, 2005; Feldman & Weitz, 1990; Holland, 1997). Neste âmbito, importa lembrar que, de acordo com a abordagem sócio-cognitiva (e.g., Lent et al., 1994, 1996, 2002), os objectivos desempenham um papel determinante nos processos de auto-avaliação, uma vez que posicionam o indivíduo relativamente à situação inicialmente pretendida, e, dessa forma, servem de referência na reorganização de toda a acção vocacional.

Igualmente relevante foi o resultado encontrado quando explorámos as mudanças ocorridas no domínio vocacional em função das duas condições em que organizámos os participantes, mudança *versus* manutenção de planos. De facto, são os alunos que alteraram os seus planos que apresentam um incremento mais pronunciado numa exploração que foi mais intencional e sistemática e que teve o locus no *self*,

podendo isto significar que as mudanças a este nível requerem um assinalável exercício de focalização no *Self*, indispensável à extensão, diferenciação e reorganização do auto-conceito vocacional (e.g., Blustein, 1997a; Blustein & Flum, 1999; Savickas, 2005). Além do referido, como facilmente depreendemos da revisão da literatura, este resultado está também de acordo com os principais modelos da tomada de decisão, nos quais a exploração em profundidade das facetas relativas ao *self* tem maior importância nos processos mais proximais à tomada de decisão e ao compromisso (e.g., Gati & Asher, 2001a, 2001b; Germeijs & Verschueren, 2006a, 2007b; Harren, 1979; Saka & Gati, 2007). Todavia, os resultados anteriormente apresentados dizem unicamente respeito à mudança de planos e não à sua natureza, colocando-se-nos a questão de saber se, tal como prevê a literatura (e.g., Blustein, 1989; Creed et al., 2009; Jordaan, 1963; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Rogers et al., 2008), os planos iniciais diferenciam os estudantes nos processos vocacionais que temos vindo a analisar. Efectivamente, é nesse sentido que apontam os resultados encontrados, pois os alunos que no início do estágio tinham como objectivo prosseguir estudos no ensino superior, incrementam a sua actividade exploratória de forma mais pronunciada (Exploração de si e Quantidade de informação) e experimentam maiores níveis de ansiedade relativamente à exploração e à tomada de decisão do que os colegas que pretendiam ingressar de imediato no mercado de trabalho. Do nosso ponto de vista, estas diferenças podem dever-se a uma maior necessidade de informação por parte dos alunos que pretendem ingressar no ensino superior, uma vez que, contrariamente ao que acontece com os colegas que vão ingressar de imediato no mundo do trabalho, estes preparam a transição para um sistema (ex. Universidade ou ensino superior politécnico) que não se encontra na continuidade dos seus actuais sistemas de vida (ex. escola, contexto de estágio), o que de acordo com a teoria desenvolvimentista-contextualista da carreira (e.g., Vondracek et al., 1986) implica um sentimento de maior descontinuidade

relativamente à transição ecológica antecipada. Neste sentido, ao pensarmos na exploração como um processo vocacional que garante a adaptabilidade na carreira (Blustein, 1997b; Flum & Blustein, 1999; Greenhaus et al., 2000; Jordaan, 1963; Kalakoski & Nurmi, 1998, Savickas, 2005; Taveira, 2001), percebemos que os alunos que pretendem ingressar no ensino superior aumentam os seus níveis de exploração e experimentam maior ansiedade precisamente porque se vêem confrontados com o desempenho de um papel (estudante no ensino superior) insuficientemente consolidado no seu repertório experiencial, o que implica, da sua parte, redobrados cuidados na preparação de respostas que sejam suficientemente eficazes perante os desafios, não só académicos, mas também pessoais e sociais, que irão enfrentar.

Por fim, importa discutir o impacto da qualidade do estágio no desenvolvimento vocacional, tendo em conta os planos de carreira inicialmente indicados pelos alunos. Numa primeira análise, começamos por salientar que os resultados são consentâneos com a literatura que sustenta o efeito diferenciador dos planos de carreira, ou das intenções, no desenvolvimento vocacional (e.g., Blustein, 1988, 1989; Jordaan, 1963; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006), na medida em que os alunos que têm como objectivo a inserção imediata no mercado de trabalho parecem ser mais “sensíveis” à qualidade do estágio. Num segundo momento, é forçoso destacar que neste grupo de alunos, as qualidades do estágio com maior impacto foram as oportunidades de aprendizagem e a variedade de tarefas, conjuntamente com as facetas relativas ao desempenho do supervisor. Segundo Van Vianen e colaboradores (2009), a qualidade do estágio tem, efectivamente, maior importância para aqueles alunos que pensam iniciar uma actividade profissional a curto prazo, muito provavelmente porque estes a percebem como instrumental no que se refere à sua preparação técnico-profissional, ou seja, do ponto de vista destes alunos, a qualidade do desempenho profissional mais imediato irá depender da qualidade das

aprendizagens que realizam no âmbito do estágio curricular, podendo estas ser mais ou menos representativas das práticas profissionais que irão encontrar quando iniciarem a sua actividade profissional (e.g., Billett, 1994, 2005; Huys et al., 2005).

6.8. Síntese

Uma primeira ideia a sublinhar relativamente aos principais resultados deste estudo, é que nos parece inquestionável a relevância da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais do ensino secundário, sobretudo no âmbito dos processos de exploração. Acresce, ainda, uma importante consideração acerca do papel desempenhado pelas diferentes qualidades do estágio, pese embora as dificuldades que são conhecidas na delimitação conceptual do construto qualidade e na sua operacionalização. De facto, os resultados encontrados sugerem, na linha do pensamento de Tesluk e Jacobs (1998), que o impacto da experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho depende das diferentes qualidades do contexto e das múltiplas possibilidades de interacção que o mesmo oferece. Estes resultados vêm, do nosso ponto de vista, reforçar a natureza ecológica do desenvolvimento vocacional, pois apontam para a necessidade de, a exemplo do que sugere a perspectiva desenvolvimentista – contextualista (e.g., Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008; Young et al., 1996, 2002), se colocar o centro da análise no sistema de relações que se estabelecem entre o sujeito e o seu espaço relacional significativo. Além deste aspecto, este mesmo estudo reforça também a natureza relacional dos processos de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira (e.g., Blustein, 1997b; Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 1995, 2004; Flum, 2001; Flum & Blustein, 1999; Flum & Blustein, 2000; Schultheiss, 2003), pois pensamos ter demonstrado a importância desse tipo de facetas nas mudanças observadas nos factores vocacionais, no decurso do período de estágio, sendo, neste âmbito, de

destacar o papel central da supervisão. Efectivamente, as diferentes dimensões supervisivas revelaram ser bastante importantes nas mudanças observadas no conjunto da amostra, bem como em qualquer um dos perfis vocacionais definidos. Por último, os resultados reforçam a importância de se considerar a agência individual na explicação do desenvolvimento vocacional (e.g., Lent, 2004; Lent et al., 1994, 1996, 2002; Lubbers et al., 2005), designadamente o papel dos objectivos enquanto factor diferenciador do desenvolvimento vocacional no decurso do período de estágio, o que remete para a necessidade de se considerar esta importante variável auto-referente na explicação do efeito da qualidade do estágio nos processos vocacionais de exploração, tomada de decisão e compromisso de carreira.

Em termos de implicações para a intervenção vocacional, o nosso principal contributo situa-se na ruptura com a ideia de que o estágio, enquanto modalidade experiencial de aprendizagem, tem um impacto uniforme e sempre positivo na globalidade dos alunos. A qualidade da experiência de trabalho, tal como a medimos neste estudo, tem um efeito diferenciador no desenvolvimento vocacional dos alunos, efeito esse que parece ser mais pronunciado quando analisamos separadamente cada um dos agrupamentos de alunos. Por conseguinte, tal como sugere Vondracek (2004), reafirmamos a importância das práticas diferenciadas no âmbito da intervenção vocacional, as quais se devem basear em informação bastante completa, quer no que se refere ao perfil vocacional do aluno (ex. interesses, estilo de tomada de decisão, auto-eficácia, objectivos e planos de carreira), quer relativamente às qualidades dos contextos de aprendizagem, sobretudo quando a sua riqueza e diversidade desafiam claramente o repertório experiencial dos estagiários.

CAPÍTULO 7

Estudo 3: Estudo do impacto de uma Intervenção Vocacional de preparação e acompanhamento do estágio ao nível da Exploração Vocacional

7.1. Introdução

7.2. Âmbito e racional da intervenção

7.3. Objectivos da intervenção

7.4. Estrutura e componentes processuais da intervenção

7.4.1. Sessões com o grupo-turma

7.4.2. Atendimento individual

7.4.3. Intervenção com os Directores de Curso

7.4.4. Recursos

7.4.5. Avaliação

7.5. Participantes

7.6. Desenho da investigação

7.7. Procedimentos

7.8. Instrumentos

7.9. Hipótese

7.10. Resultados

7.10.1. Análises preliminares

7.10.2. Resultados principais

7.10.3. Efeitos da intervenção

7.11. Discussão dos resultados e conclusão

7.1. Introdução

A análise dos textos legislativos e dos documentos orientadores da actual Revisão do Ensino Secundário permite constatar que a intervenção vocacional, para este nível de ensino, surge como um contributo essencial no esforço de preparação e qualificação dos alunos¹, devendo, para tal, acompanhá-los ao longo de todo o percurso escolar, sobretudo nas decisões associadas à elaboração do projecto de vida (cf. Dec. Lei – 286/89; Dec. Lei – 74/2004). Em consonância com estes desideratos parece estar todo o suporte legislativo que determina as atribuições dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e que estabelece o conteúdo funcional dos psicólogos destas estruturas de orientação educativa (cf. Dec. Lei n.º 190/91 e Dec. Lei n.º 300/97). Neste conjunto de documentos, são feitas claras referências às actividades de orientação escolar e profissional, designadamente aos programas e às actividades de informação escolar e profissional, que devem apoiar o aluno na tomada de decisão e no planeamento de carreira ao longo do percurso escolar, com a colaboração de vários agentes educativos, no âmbito da indispensável articulação com o mundo do trabalho. Assim sendo, caberá aos psicólogos dos SPO, em colaboração com os professores e outros agentes educativos, a dinamização de diversas modalidades de intervenção vocacional, desde a consulta psicológica individual aos programas de orientação, passando pelas actividades de informação e de aproximação ao contexto de trabalho.

¹ Dec. Lei – 286/89 de 29 de Agosto – artigo 11º - o acompanhamento do aluno, individual ou em grupo, ao longo do processo educativo, bem como o apoio ao processo de escolha do seu projecto de vida é garantido pelos serviços de psicologia e orientação escolar.

Dec. Lei – 74/2004 de 26 de Março, artigo 8º - tendo especialmente em vista a promoção do sucesso escolar dos alunos dos cursos de nível secundário, realizam-se em meio escolar: b) Acções de orientação escolar e profissional e de apoio ao desenvolvimento psicológico individual dos alunos pelos serviços de psicologia e orientação.

Portaria n.º 550-A/2004 de 21 de Maio – artigo 4º, n.º 2 – ao director de curso compete: f) assegurar a articulação com os serviços com competência em matéria de apoio sócio-educativo.

Todavia, após consulta de várias revistas de referência na Psicologia e nas Ciências da Educação (Psychologica, Revista Portuguesa de Pedagogia, Cadernos de Consulta Psicológica, Revista Portuguesa de Educação, Análise Psicológica e Psicologia: Teoria, Investigação e Prática), constatámos que, em Portugal, são escassos os trabalhos de investigação ou de avaliação² da intervenção de carreira, em contexto escolar, sendo excepção algumas publicações do N.O.E.P. (Núcleo de Orientação Escolar e Profissional), da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, nomeadamente um estudo publicado em 2001 (Leitão, Paixão, Silva & Miguel, 2001), no qual se identificou a tipologia das intervenções promovidas por cada um dos modelos de organização dos SPO.

Mais recentemente, Faria (2008), Faria e Taveira (2006) e Quirino (2009), levaram a cabo estudos com desenhos *quasi-experimentais*, nos quais procuraram medir a eficácia da intervenção vocacional. Nos primeiros dois casos, as autoras avaliaram o impacto de um programa de consulta psicológica grupal (*Futuro Bué!*) nos processos de exploração e de tomada de decisão de jovens do 9º ano de escolaridade, enquanto o estudo de Quirino esclarece o efeito da técnica de *job-shadowing* em algumas dimensões do desenvolvimento vocacional de alunos do 12º ano de escolaridade. Perante este reduzido número de estudos, é forçoso lembrar que, no plano nacional, esta situação se fica a dever, em parte, a um baixo investimento em trabalhos de investigação que demonstrem, inequivocamente, a eficácia das diferentes modalidades de intervenção vocacional (Silva, 2004b).

² Spokane (1991) refere que, apesar da crescente convergência entre processos de investigação e de avaliação da intervenção vocacional, ainda os podemos distinguir. Os primeiros envolvem o teste de hipóteses decorrentes de um determinado corpo teórico e têm como objectivo prever comportamentos com um elevado nível de rigor e precisão. Quanto aos processos de avaliação, estes têm sempre por referência a intencionalidade presente na intervenção e, nesse sentido, servem para medir o grau de consecução dos objectivos orientadores da mesma.

No plano internacional, por seu turno, as revisões quantitativas (meta-análises), publicadas a partir dos anos 80, têm vindo a mostrar claramente que, em termos globais, a intervenção de carreira é eficaz (Baker & Taylor, 1998; Brown & Ryan-Krane, 2000; Richard, 2005; Swanson, 1995; Whiston & Buck, 2008; Whiston, Sexton & Lasoff, 1998), sugerindo que o psicólogo vocacional pode ter alguma confiança no alcance da maioria das suas intervenções (Whiston & Sexton, 1998). Também a este nível, e apesar dos resultados algo animadores, a avaliação da intervenção de carreira não tem sido uma prática muito frequente (Baker & Taylor, 1998). Muito pelo contrário, na opinião de Whiston (2002) chega a ser perturbador e preocupante o facto de, entre os anos de 1975 e 2000, ter ocorrido uma diminuição do número de estudos que se ocupam da avaliação da eficácia da intervenção vocacional. Ainda segundo a mesma autora, se não renovarmos o interesse dos psicólogos vocacionais por esta área de investigação, o aconselhamento de carreira pode nunca vir a ser uma intervenção suportada empiricamente (Whiston, 2002).

Não obstante, nos dias de hoje, demonstrar a eficácia das intervenções vocacionais parece ser de primeira importância, quer para os que estão directamente envolvidos - alunos, famílias, psicólogos e outros parceiros da comunidade educativa; quer para aqueles que têm responsabilidades políticas e administrativas nas áreas da educação, do emprego e da formação (Gysbers, 2004; Kidd, 2006; Maguire, 2004; Silva, 2004b; Watts, 2005; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008). Para Whiston e Sexton (1998), esta importância deve traduzir-se num investimento permanente, e mais generalizado, em práticas de avaliação que garantam que os alunos beneficiam de intervenções de qualidade e que os psicólogos utilizam critérios de eficiência e de eficácia no desenho e implementação das mesmas. Referindo-se especificamente à avaliação dos programas de orientação dinamizados pelos psicólogos escolares, Gysbers

(2004) afirma que: “not only are school counselors being asked to tell what they do, they also are being asked to demonstrate how what they do makes a difference in the lives of students” (p.1). Neste mesmo sentido, em 1996, Killeen argumentava que o futuro da orientação vocacional dependia, em larga medida, das vantagens que oferecia às organizações (escolas e empresas) e do retorno social que apresentava³.

Por conseguinte, e apesar das dificuldades inerentes à avaliação da intervenção vocacional em contexto escolar, revestem-se da maior relevância todas as iniciativas de apresentação e divulgação das evidências empíricas do impacto positivo das actividades de orientação (Maguire, 2004). No nosso país, este poderá ser, sem dúvida, um dos caminhos a trilhar, se quisermos ver reflectidas nas políticas educativas orientações que conduzam ao reforço da intervenção psicológica no domínio vocacional.

No caso do estudo que aqui se apresenta, embora o possamos inscrever no quadro das preocupações anteriormente avançadas, acrescentaríamos, de forma mais detalhada, algumas das razões que justificam este trabalho, são elas: i) a expectativa criada, pela legislação portuguesa, de que o psicólogo tem uma função relevante no processo de preparação e acompanhamento dos alunos para a realização do estágio; ii) o corpo teórico da exploração vocacional que enfatiza a função adaptativa do processo de exploração vocacional, nomeadamente nos períodos de transição escola–mundo do trabalho; iii) a inexistência, no contexto nacional, de programas de orientação vocacional de apoio à preparação e realização do estágio, cuja eficácia já tenha sido testada; iv) a aceitabilidade e a tradição que a intervenção vocacional na modalidade programa já goza no contexto educativo português; v) a infra-estrutura conceptual que

³ Segundo Watts (2005), não sendo condição suficiente, as evidências da eficácia da intervenção dos serviços de orientação são uma condição necessária ao reconhecimento da importância da intervenção vocacional nas escolas, por parte dos decisores políticos.

os modelos teóricos da Psicologia Vocacional oferecem para o desenho deste tipo de intervenções; e, por último, vi) o facto de cerca de 70% dos inquiridos do estudo principal referirem não ter participado em qualquer tipo de actividade de orientação vocacional, no âmbito da preparação para o estágio curricular.

É por este conjunto de razões que levámos a cabo um estudo que teve como principal objectivo avaliar o impacto de uma intervenção de carreira, de preparação e acompanhamento do processo de estágio dos alunos dos cursos tecnológicos, ao nível da exploração vocacional. Ao mesmo tempo, este trabalho permitiu-nos testar a qualidade de uma primeira proposta de programa de orientação vocacional.

Neste contexto, a opção pela modalidade programa de orientação justifica-se, entre outras razões, pelo facto de se tratar de uma das estratégias mais utilizadas actualmente pelos profissionais de orientação em contexto educativo (Gysbers, 1997; Gysbers & Henderson, 2000; Herr, 2008; Lapan, Gysbers & Sun, 1997; Taveira, 2005), nomeadamente em Portugal, país onde, desde os anos 80, a intervenção vocacional tem vindo a assumir particular importância com os programas de apoio aos alunos dos cursos técnico-profissionais das escolas secundárias e com os programas de apoio às escolhas educativas junto dos alunos do 9º ano de escolaridade (cf. Abreu, 2003; Imaginário & Campos, 1987; Leitão et al., 2001). Parece-nos, então, que estes cerca de vinte e cinco anos de experiência acumulada podem ser uma mais-valia no esforço de validação de mais uma proposta de intervenção vocacional. Além disso, a intervenção na modalidade programa é aquela que, do nosso ponto de vista, melhor se oferece para a convergência dos contributos dos diferentes protagonistas do processo educativo: alunos, pais, professores, agentes económicos e psicólogos (e.g., Gysbers & Henderson,

2000; Watts, 2005). A este respeito, lembramos que a convergência dos diferentes actores tem sido apontada como uma condição *sine qua non* na organização de estágios de qualidade (e.g., Ahier et al., 2000; Barnett & Ryan, 2005; Mulcahy, 1999; Ryan, 2002; Shilling, 1991). A organização de um programa de orientação justifica-se, ainda, porque esta modalidade de intervenção favorece, claramente, as práticas de diferenciação da intervenção vocacional (e.g., Gysbers e Henderson, 2000). Na verdade, os diferentes componentes previstos num programa de orientação, bem como as diversas actividades por este abrangidas, possibilitam a adequação da intervenção vocacional às particularidades de cada aluno ou de cada grupo de alunos.

No que diz respeito à eficácia desta modalidade de intervenção, os estudos de meta-análise apontam os seus efeitos positivos, ainda que por vezes moderados, no desenvolvimento de carreira dos participantes (e.g., Baker & Taylor, 1998; Brown & Ryan-Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Whiston et al., 1998; Whiston et al., 2003)⁴. Quando comparada com outras modalidades de tratamento, a maior parte dos estudos anteriormente referidos coloca a eficácia das intervenções de grupo (aconselhamento vocacional em grupo, intervenção vocacional com turmas de alunos) entre o aconselhamento individual, o mais eficaz, e as intervenções que não contam com a participação do psicólogo, as menos eficazes.

O presente estudo está organizado em duas partes distintas. Uma primeira onde se apresentam as opções tomadas na construção do programa e são descritos os seus principais componentes, a saber: racional teórico, objectivos e elementos processuais

⁴ Whiston et al. (2003) e Sink e Stroh (2006) lembram que a avaliação da eficácia da intervenção vocacional varia consideravelmente em função da medida da magnitude do efeito que é usada no cálculo.

(sessões no grupo turma, atendimento individual, intervenção com os coordenadores de curso, recursos e avaliação) e, uma segunda parte, onde, para além do desenho do estudo e da caracterização dos participantes, são apresentados os principais resultados e discutidos os efeitos da intervenção.

7.2. Âmbito e racional do programa

O mundo do trabalho continua a mudar de modo assinalável em resultado da globalização e dos constantes avanços tecnológicos a que temos assistido nas duas últimas décadas. Consequentemente, os processos de transição da escola para o mundo do trabalho tornaram-se cada vez mais difíceis e menos previsíveis (Csikszentmihalyi & Schneider, 2000; Lowe & Krahn, 1999; Shanahan et al., 2002), sobretudo para os indivíduos menos qualificados (Gangl, 2002), exigindo aos jovens um novo e alargado leque de competências (Blustein, Kenna, Gill & Devoy, 2008; Hughey & Hughey, 1999; Larson, 2002). Guile (2002), referindo-se precisamente à transição escola-experiência de trabalho, sugere o conceito de “transição consecucional”, para sublinhar que estamos perante um processo de desenvolvimento que implica, não apenas um conjunto de mudanças nos conhecimentos e nas competências dos alunos, mas também, uma profunda reestruturação ao nível da sua identidade. É neste âmbito que a actividade exploratória ensaiada no decorrer do período de estágio pode abrir um importante espaço para a redefinição dos objectivos estratégicos da acção vocacional dos estudantes (Greenhaus et al., 2000), justificando, a exemplo do que acontece com outras transições previstas no nosso sistema educativo/formativo, uma intervenção vocacional sistemática de apoio à implementação da decisão vocacional, destinada a todos os alunos das vias profissionalizantes.

Este programa, que se inspira nos contributos dos vários modelos teóricos da Psicologia Vocacional⁵, assume, em termos conceptuais, que a exploração é um processo psicológico complexo, multidimensional, e com um papel central no desenvolvimento vocacional (Jordaan, 1963; Super, 1957; Super et al., 1996; Taveira, 2001), nomeadamente, naqueles períodos de transição em que os indivíduos se vêem confrontados com o desempenho de novos papéis e com a necessidade de se ajustarem a novos contextos (Blustein, 1997a; Jordaan, 1963; Kalakoski & Nurmi, 1998; Savickas, 2005; Taveira, 2001).

De facto, a exploração vocacional, enquanto processo base de pesquisa e organização da informação relativa ao *self* e ao meio (Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963; Greenhaus et al., 2000; Taveira, 2001), pode constituir-se num importante facilitador da organização subjectiva da experiência de estágio e do consequente ajustamento e satisfação com esta actividade. Pela via da exploração, os alunos podem antecipar de forma mais realista as oportunidades e os constrangimentos do contexto de estágio e, por essa razão, ajustar as expectativas e mobilizar as competências entendidas como necessárias para uma resolução satisfatória desta nova etapa do seu percurso escolar.

Lembramos, a este propósito, que as pesquisas empíricas da exploração vocacional corroboram a ideia de que a exploração se relaciona com o ajustamento na carreira (Jepsen & Dickson, 2003), com a satisfação relativa ao curso (Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001), com a formulação de expectativas mais ajustadas (Phillips &

⁵ No capítulo 3 foram realçados os contributos dos vários modelos teóricos da Psicologia Vocacional para a compreensão dos aspectos vocacionais associados à realização de uma experiência de estágio. São destacados os contributos das teorias do ajustamento, desenvolvimentistas, sócio-cognitivas, desenvolvimentistas-contextualistas e construtivistas.

Blustein, 1994; Stumpf & Hartman, 1984), com a congruência nas escolhas de carreira (Grotevant & Cooper, 1986), com a organização de novos *eus possíveis* ou de *eus possíveis* mais complexos (Packard & Nguyen, 2003), com o desempenho (Rowold, 2007) e com a qualidade da inserção profissional após o período de formação (Werbel, 2000). Em síntese, os resultados da investigação sustentam que a exploração vocacional tem um impacto significativo no desenvolvimento de competências de carreira que consideramos basilares nos sistemas de transição escola–mundo do trabalho. A este respeito, convém referir que são diversos os autores (e.g., Betz, 1999; Blustein, 1992; Spokane, 1991) que apontam a promoção da exploração vocacional como um dos principais e mais frequentes objectivos das intervenções vocacionais. Por conseguinte, este processo vocacional emerge como o principal organizador da intervenção vocacional apresentada neste estudo, remetendo, quer para a definição dos seus objectivos, quer para a estruturação das actividades propostas.

Tomando em consideração o referido anteriormente, a intervenção vocacional que aqui se explicita tem por objectivo geral facilitar os processos de exploração vocacional dos alunos, garantindo que as vivências relativas à preparação e realização do estágio ocorrem de forma estruturada e na presença de relações de efectivo suporte social (e.g., Blustein et al., 2004; Flum, 2001; Taveira & Moreno, 2003). Para além deste aspecto, interessa-nos garantir que os alunos são capazes de reconhecer a relevância da experiência de estágio (e.g., Jordaan, 1963, Watts, 1991), integrando-a nos seus projectos de vida e de carreira.

Contudo, o estágio, enquanto contexto relacional no qual a experiência ocorre, pode, pelas características que apresenta, facilitar ou inibir a exploração vocacional, contando para isso: i) o modo como a actividade é apresentada aos alunos,

principalmente no que se refere ao seu valor e pertinência; ii) o grau de estruturação e clareza das actividades, sobretudo no trabalho de planificação, acompanhamento e avaliação; iii) o grau de suporte oferecido, nomeadamente por parte dos orientadores de estágio, dos colegas e dos profissionais do local de estágio e iv) o nível e a qualidade da reflexão proporcionada em torno das actividades realizadas.

Na realidade, estas são algumas das características que a literatura aponta como facilitadores da actividade exploratória (e.g., Blustein, 1992; Blustein, 1997a; Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963; Taveira, 1997, 2001; Taveira & Moreno, 2003). Tanto é assim que a sua presença parece ser fundamental para que os alunos se sintam confiantes e motivados para ultrapassar os desafios encontrados, reflectir e integrar a experiência vivida, e desenvolver as competências e atitudes de adaptabilidade (Savickas, 1997, 2005), ou de flexibilidade (Abreu, 1996), sempre necessárias em carreiras profissionais que, hoje em dia, são marcadas por múltiplas e ambíguas transições (Blustein, 2006; Blustein et al., 2008).

Por fim, importa sublinhar, tal como fizeram Feller (2003) e Gysbers (1997), a extrema relevância de todos os programas de intervenção vocacional que têm como principal finalidade ajudar os alunos a explorar o contexto ocupacional e a compreender e a interrogar a ligação que se estabelece entre as aprendizagens escolares e as exigências profissionais, garantindo, dessa forma, que as transições da escola para o mundo do trabalho são social e individualmente bem sucedidas.

7.3. Objectivos da intervenção

- i) Promover a exploração dos contextos de estágio de forma organizada/estruturada;
- ii) Aumentar a consciência acerca dos aspectos implicados no processo de transição escola – contexto de estágio;

- iii) Garantir uma reflexão estruturada e partilhada acerca das expectativas e das vivências relativas à experiência de estágio;
- iv) Ajudar a integrar a experiência de estágio no projecto de vida / carreira, planificando as trajectórias pós – estágio.

7.4. Estrutura e componentes processuais da intervenção

A apresentação da estrutura e dos principais componentes do programa segue, no essencial, as sugestões delineadas por Gysbers e Henderson (2000), num artigo de referência intitulado – *Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future*; e integra alguns dos componentes que os estudos de meta-análise revelaram ter um impacto evidente na intervenção vocacional (e.g., Brown & Ryan-Krane, 2000). Neste sentido, todo o programa que aqui se apresenta, de forma abreviada, integrou um conjunto de materiais escritos para suporte das actividades (grelhas de registo, fichas orientadoras da reflexão, material informativo), sessões de acompanhamento individual (presencial e por correio electrónico), e interpretação conjunta dos instrumentos de avaliação psicológica.

7.4.1. Sessões no grupo turma

No total, o programa contou com seis sessões dirigidas ao grupo turma, com a duração de 90 minutos cada. As primeiras quatro sessões tiveram uma periodicidade quinzenal e ocorreram no primeiro período do ano lectivo (Outubro, Novembro e Dezembro de 2007). Em simultâneo com o período de estágio (Janeiro a Março de 2008), tiveram lugar as restantes sessões, uma a meio e a outro no final do mesmo. No que se refere ao modo de organização, cada sessão de grupo foi estruturada segundo um

plano individual que continha: tema, objectivos específicos, estratégias, recursos e avaliação.

A primeira das seis sessões teve como tema – *o estágio: conceito, finalidades, expectativas e utilidade*. Esta sessão esteve organizada em duas partes: a primeira que trabalhou o funcionamento do grupo, com uma apresentação na qual cada um dos participantes explicitou as suas expectativas relativamente ao programa; e uma segunda parte, onde se apresentou o conceito de estágio e se confrontou o mesmo com as imagens que cada aluno tinha construído em torno desta actividade curricular. Para encerrar a sessão e orientar a reflexão individual, os alunos tomaram conhecimento, através de uma breve apresentação em *PowerPoint*, dos resultados obtidos na avaliação formal da exploração vocacional, que teve lugar na semana anterior ao início do programa.

A sessão número dois retomou a reflexão iniciada na sessão anterior, solicitando a cada participante um balanço da sua actividade exploratória relativa ao último trimestre, no qual deveriam ser explicitadas as razões que a sustentaram, os principais obstáculos encontrados, as ajudas obtidas e o nível de satisfação com os resultados. Depois de cada apresentação, o grupo foi convidado a sugerir estratégias para a exploração vocacional que, no fim, foram sistematizadas pelo psicólogo. Num segundo momento, foi trabalhado o tema central da sessão – *o estágio do João*. Esta actividade concretizou-se com a leitura e a discussão orientada de uma síntese de um relatório de estágio de um ex-aluno do ensino tecnológico. Cada participante foi convidado a destacar um aspecto do relatório que gostaria de debater ou esclarecer. Por fim, os participantes foram convidados a experienciar uma vivência antecipada da situação de

estágio, produzindo uma narrativa ⁶ a propósito do tema – “*o meu primeiro dia de estágio*”. Na sessão três, o principal objectivo foi estabelecer uma relação entre o aprendido na escola (plano curricular) e o solicitado no mundo do trabalho (referencial emprego e profissão). Depois de analisado o plano curricular, os participantes foram convidados a apresentar o que julgavam ser as saídas profissionais do curso. Posteriormente, foram seleccionadas algumas actividades profissionais para consulta na classificação nacional das profissões, em monografias publicadas pelo Instituto do Emprego e da Formação Profissional (I.E.F.P.), nos Guias de Caracterização Profissional e nos cartões do – ECO (Escolha de Cartões Ocupacionais; Leitão, 2000). A análise destes registos fez-se com recurso a uma grelha que identificava as dimensões a considerar, a saber: principais funções, competências base (técnicas e psicossociais), formação exigida, tipologia dos empregadores, progressão na carreira e perspectivas de emprego. A última parte da sessão consistiu na inventariação e balanço individual das competências consideradas necessárias à transição e inserção no contexto de estágio.

A última sessão antes do estágio, a quarta, centrou-se nos recursos e fontes para a exploração e tomada de decisão. No essencial, a sessão consistiu numa exploração orientada, com recurso a grelhas, de várias fontes encontradas na Internet. Cada participante organizou a pesquisa de acordo com os seus interesses e necessidades. Como introdução desta actividade, o psicólogo procurou esclarecer as vantagens da exploração planeada e sistemática, por comparação com a exploração ao acaso. Finda a pesquisa, cada aluno apresentou brevemente a informação recolhida, avaliou a qualidade da fonte, explicitou as principais dificuldades na identificação da peça de informação e apresentou sugestões para futuras pesquisas. No final, os participantes

⁶ Greenhaus et al. (2000) sugerem os diários, os ensaios e as narrativas como técnicas informais facilitadoras dos processos de exploração.

foram incentivados a dar continuidade, de forma autónoma, às pesquisas já encetadas. Para tal, podiam contar com o acompanhamento do psicólogo via *correio electrónico*. A meio do período de estágio, teve lugar a sessão número cinco, cujo objectivo principal foi a partilha das experiências relativas à primeira parte do estágio. No essencial, procurou-se tornar “pública” a experiência individual, permitindo o alargamento das grelhas de leitura de cada aluno, não deixando que o seu estágio fosse confundido com “o estágio”⁷. Na última sessão, a única que ocorreu já depois do estágio, deu-se continuidade a este trabalho. Porém, nesta fase, já se procurou relacionar esta actividade com o futuro escolar e profissional de cada aluno. Para tal, cada estudante foi convidado a preencher uma ficha, com algumas frases incompletas, e a partilhar as suas respostas com o grupo turma.

7.4.2. Atendimento individual

Envolveu sessões presenciais psicólogo – aluno que serviram para aprofundar questões levantadas nas actividades de grupo, interpretar os instrumentos aplicados e responder, de forma mais específica, ou diferenciada, às questões vocacionais e pessoais colocadas por cada aluno e respectiva família. Globalmente, este trabalho mais

⁷ Na literatura vários autores usam a expressão “*debriefing work experience*” (e.g., Miller, 1991c; Petherbridge, 1996), para se referirem às actividades de reflexão e de partilha que ocorrem no grupo turma, após a conclusão das experiências de trabalho. Segundo Petherbridge (1996), “*debriefing allows the pupil to go through the process of reflecting upon that experience and exploring it from their own point-of-view*” (p.247). Por seu turno, Watts (1996) lembra que de acordo com o modelo da aprendizagem experiencial de Kolb, a experiência concreta é apenas o primeiro dos quatro estádios que este autor propôs. Neste sentido, o *debriefing* pode ser o elemento chave para conduzir os alunos pelos restantes estádios. Nesta actividade, os alunos apresentam e partilham a sua experiência, reflectem acerca dos seus sentimentos e acções, processam esta reflexão relacionando-a com os seus quadros conceptuais, e depois fazem generalizações que podem ser testadas em novas situações, afectando, desse modo, as acções e os julgamentos futuros (Petherbridge, 1996). Na literatura vocacional, vários autores sugerem que a reflexão está na base da reconstrução e reorganização das experiências que vamos vivendo no âmbito da carreira (e.g., Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963; Taveira, 2001). Mais recentemente, Taveira e Moreno (2003) aconselham o uso diferencial de cada uma das etapas do modelo de Kolb (1984), no desenho de intervenções vocacionais pensadas para os diferentes perfis de exploração vocacional. Por sua vez, Quirino (2009) demonstrou que a técnica do “*Job Shadowing*” apresenta um impacto significativo nas atitudes de carreira, quando se conjugam os componentes *experiência* e a *reflexão* acerca da mesma.

individualizado teve como finalidade conduzir cada aluno a um maior auto-conhecimento, integrando as vivências associadas à preparação e realização do estágio.

7.4.3. Intervenção com os Directores de Curso

O Director de Curso é, por inerência do cargo, o elemento do Conselho de Turma que tem como principal função assegurar a articulação entre os vários intervenientes do projecto educativo de turma e entre a escola e comunidade. Neste sentido, o Director de Curso surgiu no programa como um garante da mobilização das partes directamente envolvidas na estruturação e concretização dos estágios.

7.4.4. Recursos

Uma intervenção desta natureza mobiliza, simultaneamente, recursos humanos e materiais. Nos primeiros estão incluídos os psicólogos, os professores, os supervisores das empresas, os alunos e as respectivas famílias. No que diz respeito aos recursos materiais, foi necessário recorrer a espaços e equipamentos específicos, nomeadamente, salas de pequeno grupo, de seminário e de equipamento informático. Nota, ainda, para a importância do apoio administrativo e logístico, sempre necessário na concretização da maioria das actividades.

O recurso às tecnologias da informação (TIC), para pesquisa de informação de natureza escolar e profissional, foi também uma prática presente neste programa. Actualmente, a Internet disponibiliza uma diversidade de *sítios* onde se pode encontrar, entre outras, informação relativa ao acesso ao ensino superior, percursos formativos não superiores, oportunidades de emprego e associativismo. O sentimento de competência no uso das TIC para a pesquisa de informação parece predizer a frequência e a

qualidade do comportamento exploratório neste tipo de suportes (Inácio & Gamboa, 2008). Além disso, os estudos meta-analíticos mais recentes revelam que o uso das tecnologias da informação na orientação tem um impacto positivo no domínio vocacional (e.g., Whiston et al., 1998), sobretudo quando integradas com outras modalidades de tratamento (Whiston et al., 2003). Por este conjunto de razões, o programa contempla sessões de informação com recurso às fontes de informação presentes na Internet e um conjunto de documentos orientadores da pesquisa autónoma dos participantes. O contacto por correio electrónico também surgiu como uma ferramenta de comunicação entre o psicólogo e os alunos, sobretudo na concretização de actividades de ligação entre as sessões.

7.4.5. Avaliação

Os pressupostos subjacentes à construção desta intervenção vocacional determinaram que as actividades de avaliação estivessem presentes a partir do momento em que se discutiu todo o desenho da intervenção. Logo na primeira fase, os diferentes actores foram convidados a explicitar claramente as suas expectativas, para que desta negociação resultasse um programa de intervenção rico em actividades e, acima de tudo, assumido por todas as partes nele implicadas. É neste sentido que Spokane (1991) refere que os processos de avaliação têm sempre por referência a intencionalidade presente na intervenção vocacional e, por conseguinte, servem para medir o grau de consecução dos objectivos orientadores da mesma. Assim, depois uma clara definição dos objectivos da intervenção⁸, foram explicitados os instrumentos, os procedimentos e as fontes de

⁸ A este propósito, Whiston e Buck (2008) afirmam que “those involved in career guidance programs should ensure that the objectives of the program are measurable” (p. 682).

informação a incluir na avaliação do programa. Além das grelhas de avaliação e dos questionários, foram levadas a cabo duas reuniões de balanço/avaliação⁹.

7.5. Participantes

Participaram neste estudo 73 alunos que, no ano lectivo 2007-2008, se encontravam a frequentar o 12.º ano de escolaridade de um curso Tecnológico. Trata-se de um estudo com um desenho *quasi-experimental* com grupos não equivalentes¹⁰, no qual os participantes foram organizados em grupo experimental (n = 38; 52.1%) e grupo de controlo (n = 35; 47.9%). O grupo experimental é constituído por 18 rapazes e 20 raparigas, pertencentes aos cursos tecnológicos de Acção Social (n = 23) e de Desporto (n = 15), situando-se a sua média de idades nos 17.95 anos (DP = 1.089 anos; amplitude 16-20). No que diz respeito ao grupo de controlo, este integra 19 rapazes e 16 raparigas, estudantes dos cursos tecnológicos de Electrotecnia/Electrónica (n = 9), de Informática (n = 13) e de Multimédia (n = 13), sendo a sua média de idades de 17.83 anos (DP = 0.891 anos; amplitude 17-20).

7.6. Desenho da investigação

Quando estamos a realizar estudos no âmbito do desenvolvimento vocacional de crianças e adolescentes, a avaliação das intervenções de carreira deve reger-se por estudos *quasi-experimentais*, ou experimentais, com recurso a um grupo de controlo (Huteau, 2001; Kidd, 2006; Maguire, 2004; Whiston & Sexton, 1998), uma vez que a dimensão temporal é essencial no desenvolvimento e na avaliação da maioria dos

⁹ A organização do processo de avaliação integra as seis etapas propostas por Whiston e Brecheisen (2002).

¹⁰ Segundo Tuckman (1994), os planos *quasi-experimentais* aplicam-se nas situações em que é difícil ou impossível um total controlo experimental. São desenhos de investigação nos quais se utilizam grupos intactos (ex. grupos - turma) com características comuns.

processos que se estão a estudar. No estudo que aqui se apresenta, para testar o impacto da intervenção vocacional no processo de exploração vocacional de um grupo de estudantes do 12.º ano do ensino tecnológico, recorreu-se a um desenho *quasi-experimental* pré-teste/pós-teste, com grupos não equivalentes, por se tratar do formato que mais se aproxima das situações naturais da vida escolar, pois não implica alterações na constituição das turmas a integrar no estudo. Esta opção, no que se refere à organização dos grupos experimental e de controlo, não sendo tão robusta quanto a amostragem aleatória, surge, quase sempre, como a solução a empreender nas investigações que se desenvolvem em contexto educativo (Cohen, Manion & Morrison, 2000; Tuckman, 1994). No presente estudo, e apesar do interesse manifestado pela intervenção vocacional que lhes foi apresentada, os órgãos de gestão pedagógica e de direcção da escola não se mostraram disponíveis para introduzir quaisquer manipulações que pudessem alterar os horários e as rotinas dos grupos – turma.

7.7. Procedimentos

A autorização para levar a cabo este estudo foi concedida pelo Conselho Executivo da escola, depois de ouvidos os professores coordenadores, os alunos e, no caso dos menores de idade, os respectivos encarregados de educação¹¹.

A recolha de dados ocorreu em duas fases com um intervalo de seis meses. No início do ano lectivo, em Outubro de 2007 (pré-teste) e, num segundo momento (pós-teste), em Maio de 2008. Os instrumentos foram aplicados pelo autor do estudo, em contexto de sala de aula, tendo este recorrido a instruções padronizadas para todos os participantes, lidas em voz alta, de modo a acautelar a igualdade de tratamento. Para

¹¹ Os alunos tomaram conhecimento dos objectivos e da estrutura do programa no âmbito de uma aula de Projecto Tecnológico (12.º ano). O consentimento dos encarregados de educação foi igual ao descrito no Anexo 13.

garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários fez-se com recurso a um código alfanumérico.

7.8. Instrumentos

Na linha das sugestões de Huteau (2001), Maguire (2004), Whiston et al. (2003) e Whiston e Sexton (1998), que reafirmam a necessidade de se usarem medidas estandardizadas na avaliação das intervenções vocacionais, uma vez que as não estandardizadas podem levantar problemas de precisão, optou-se por usar uma medida multidimensional da exploração vocacional, cujas qualidades metrológicas (validade e fiabilidade) já foram amplamente evidenciadas em alguns estudos desenvolvidos no contexto nacional, junto de estudantes dos ensinos básico e secundário (e.g., Afonso, 2000; Faria, 2008; Taveira, 1997). Este procedimento, para além de garantir uma medida mais fiável do impacto da intervenção vocacional implementada, permite que os resultados deste estudo possam, eventualmente, ser integrados em análises mais alargadas, nomeadamente em estudos de meta-análise¹². Além disso, a CES é, pelas características que já apresentámos noutra parte deste trabalho, o instrumento que melhor se relaciona com os objectivos e com os resultados que se esperam da intervenção vocacional desenhada¹³. Por estas razões, a recolha de dados fez-se com recurso aos seguintes instrumentos:

- a) *Questionário de dados sócio-demográficos* – com este questionário procurou-se caracterizar os participantes nos seguintes aspectos: curso, sexo,

¹² Whiston e colaboradores (2003) salientam que o baixo recurso a medidas estandardizadas dificulta este tipo de análise.

¹³ A este propósito, Whiston (2001) salienta que as medidas de resultado escolhidas (outcome measures) se devem relacionar directamente com as finalidades que foram previamente estabelecidas para a intervenção vocacional.

idade, habilitações literárias e profissão dos progenitores e trajectória escolar anterior (Anexo 14).

- b) Career Exploration Survey (CES – Stumpf et al., 1983; adapt. Taveira, 1997) – no presente estudo são usadas as 12 medidas da escala que perfazem um total de 53 itens, a saber: Estatuto do emprego (EE), Certeza nos resultados da exploração (CR), Instrumentalidade externa (IE), Instrumentalidade interna (II), Importância de obter a posição preferida (IMP), Exploração do meio (EM), Exploração de si próprio (ESP), Exploração sistemática e intencional (ESI), Quantidade de informação (QI), Satisfação com a informação (SI), Stresse na exploração (SE) e Stresse na decisão (SD) (Anexo 8).

7.9. Hipótese

Como foi referido anteriormente, a intervenção vocacional promove, na maioria dos casos, ganhos no desenvolvimento vocacional dos participantes que vão no sentido dos objectivos que orientaram a sua estruturação. Por conseguinte, e tendo em consideração a expectativa teórica e as evidências de vários estudos empíricos no campo da exploração vocacional, a hipótese esboçada para este estudo apresenta a seguinte formulação: H1 – *após a intervenção vocacional de preparação e acompanhamento do processo de estágio, os alunos do grupo experimental irão apresentar uma melhoria nas atitudes e comportamentos da exploração vocacional, nomeadamente, ao nível do processo de exploração, que inclui as dimensões exploração do meio, exploração de si próprio, exploração sistemática e quantidade de informação.*

7.10. Resultados

A apresentação dos resultados está organizada em três fases. Na primeira são explicitados os procedimentos que procuraram verificar se o grupo de comparação pode ser usado na qualidade de grupo de controlo. Na segunda, designada de resultados principais, são apresentados os valores médios e os desvios – padrão para cada uma das subescalas em função do grupo (experimental/controlo) e do momento (pré/pós-teste). Por fim, na terceira fase, procura-se esclarecer os efeitos da intervenção em cada uma das dimensões da exploração vocacional consideradas.

7.10.1. Análises preliminares

Uma vez que estamos a trabalhar com turmas intactas, num primeiro momento importa garantir que podemos usar o grupo de comparação na qualidade de grupo de controlo. Para tal, foram efectuadas análises de variância (testes *t* para amostras independentes) em cada uma das dimensões da exploração vocacional. Além disso, os grupos foram comparados no que diz respeito à distribuição das variáveis idade e sexo¹⁴. Por último, foram também analisadas as intercorrelações (pré-teste/pós-teste) nas medidas estudadas com o objectivo de se conhecer, para o intervalo temporal de seis meses, a amplitude e o nível de significância das mesmas.

Este conjunto de procedimentos preliminares de análise são apontados como necessários para salvaguardar a validade interna¹⁵ do estudo (Almeida & Freire, 2003;

¹⁴ Segundo Maroco (2003), para garantir a comparabilidade dos grupos, devem fazer-se comparações em medidas, ou fontes de variabilidade, já conhecidas. Na literatura da exploração vocacional, os estudos mostram de forma bastante consistente a importância do sexo, da idade e do nível sócio-económico na explicação do comportamento exploratório (e.g., Taveira, 1997; Taveira et al., 1998; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Vignoli et al., 2005)

¹⁵ Por validade interna entende-se o grau com que, no final da investigação, se consegue atribuir os resultados observados na variável dependente à manipulação da variável independente (Almeida & Freire, 2003)

Hughes & Karp, 2004¹⁶; Tuckman, 1994), ou seja, para garantir que as diferenças que surjam no final da intervenção se devem ao tratamento e não às características dos grupos (independência dos resultados em relação aos sujeitos tomados).

Os resultados dos testes *t* para amostras independentes revelaram que no pré-teste não existem diferenças com significado estatístico entre os dois grupos no que diz respeito às medidas da exploração vocacional, com exceção para a medida exploração sistemática e intencional ($t = -2.938$; $p = .004$). Globalmente, o grupo de controlo apresenta valores médios mais elevados em todas as dimensões analisadas, não se observando esta vantagem nas medidas: Importância da posição preferida ($M_{diferença}=.159$, $p = .777$), Stresse na exploração ($M_{diferença}=1.145$, $p = .296$) e Stresse na decisão ($M_{diferença}=2.038$, $p = .305$).

A associação das variáveis sexo e grupo (controlo *versus* experimental) não se revelou estatisticamente significativa ($\chi^2 = .349$; g.l. = 1; $p = .600$). Também se observa que a associação das variáveis nível sócio-económico (NSE) e grupo não é estatisticamente significativa ($\chi^2 = 2.225$; g.l. = 2; $p = .329$). No que diz respeito à idade, verifica-se que os alunos do grupo experimental são mais velhos que os colegas do grupo de controlo, mas que essa diferença não atingiu a significância estatística ($t = .508$; g.l. = 71; $p = .613$).

Na Tabela 7.1., a análise da matriz das correlações relativas às variáveis da exploração vocacional permite constatar que, entre momentos (pré/pós-teste), os valores com significado estatístico oscilaram entre .24, na Instrumentalidade Interna e .50, no Estatuto do Emprego. A única correlação que não se revelou estatisticamente

¹⁶ Nas palavras das autoras, “the validity of these non-randomized approaches is based on the extent to which the evaluator can take account of all characteristics and factors, other than the intervention it self, which might influence the outcome measures” (p.12).

significativa ocorreu na dimensão Satisfação com a Informação. No primeiro momento (pré-teste), os valores das correlações oscilaram entre .63 (Exploração do Meio e Exploração Sistemática) e -.23 (Stress na Decisão e Certeza nos Resultados da Exploração), enquanto no segundo momento (pós-teste), os valores encontrados variaram entre .68 (Stress na Exploração e Stress na Decisão) e .24 (Exploração do Meio e Instrumentalidade Interna).

Em síntese, no intervalo de tempo compreendido entre as duas aplicações, a actividade exploratória dos participantes correlaciona entre .24 e .50, indicando uma baixa/moderada estabilidade. Para as diferentes medidas da exploração vocacional, as análises revelaram que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os participantes do grupo de controlo e os do grupo experimental. A excepção a este resultado encontra-se na medida da exploração sistemática e intencional. Nas variáveis sócio-demográficas, que a literatura da exploração vocacional aponta como predictoras da actividade exploratória (sexo, idade e nível sócio-económico) (e.g., Blustein & Phillips, 1988; Creed et al., 2009; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rogers et al., 2008; Taveira et al., 1998), também não se encontraram relações com significado estatístico. Assim, tomando este conjunto de resultados, parece-nos então válido considerar o uso do grupo de comparação na qualidade de grupo de controlo.

Tabela 7.1.

Intercorrelações entre as variáveis da exploração vocacional em ambos os momentos (T1 e T2) e entre momentos (T1xT2) (N = 73)

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	
1. EE T1																								
2. CR T1	.54**																							
3. IE T1	.56**	.38**																						
4. II T1	.33**	.31**	.60**																					
5. IMP T1	.26*	Ns	.25*	Ns																				
6. EM T1	.47**	.43**	.46**	Ns	Ns																			
7. ESP T1	Ns	.30*	.38**	.32**	Ns	.48**																		
8. ESI T1	.40**	.26*	.32**	.40**	.30	.34**	.53**	.42**																
9. QI T1	.57**	.34**	.40**	.30	.34**	.53**	.26*	.52**																
10. SI T1	.51**	.26*	.27*	Ns	Ns	.39**	Ns	.39**	.55**															
11. SE T1	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns														
12. SD T1	-.26*	-.23*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.24*	-.27*	.47**													
13. EE T2	.50**	.23*	.43**	.35**	Ns	.29*	.41**	.31**	.30**	Ns	Ns	Ns												
14. CR T2	.37**	.35**	.30**	Ns	Ns	.34**	.37**	.24*	Ns	Ns	Ns	Ns	.58**											
15. IE T2	Ns	Ns	.25*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.28*	.28*	.25**									
16. II T2	Ns	Ns	Ns	.24*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.31**	Ns	.63**									
17. IMP T2	Ns	Ns	Ns	Ns	.34**	Ns	.27*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.38**	.38**	.27*	Ns								
18. EM T2	.26*	Ns	.39**	Ns	.29*	.33**	.24	Ns	.26*	Ns	Ns	Ns	.46**	.38**	.57**	.24*	.35**							
19. ESPT2	Ns	Ns	.42**	.28*	Ns	Ns	.42**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.30**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.34**					
20. ESI T2	Ns	Ns	.26*	Ns	Ns	.39**	Ns	.47**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.45**	.32**				
21. QI T2	.27*	Ns	.31**	Ns	Ns	.34**	.24*	.34**	.33**	.25*	Ns	Ns	.35**	.35**	.47**	.30*	Ns	.59**	.31**	.34**				
22. SI T2	.32**	Ns	.25*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.42**	.29*	.47**	.37**	Ns	.44**	Ns	Ns	.59**			
23. SE T2	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.31**	.34**	.38**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns
24. SD T2	-.24*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	-.36**	.24*	.46**	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.26*	Ns	Ns	Ns	Ns	Ns	.68**

* * $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; Ns – não significativo

Legenda das abreviaturas: EE – estatuto do emprego, CR – certeza resultados exploração, IE – instrumentalidade externa, II – instrumentalidade interna, IMP – importância da posição preferida, EM – exploração do meio, ESP – exploração de si próprio, ESI – exploração sistemática e intencional, QI – quantidade de informação, SI – satisfação com a informação, SE – stresse com a exploração, SD – stresse com a decisão, T1 – primeiro momento, T2 – segundo momento

7.10.2. Resultados principais

A Tabela 7.2. reporta os valores das médias e os desvios-padrão, das doze medidas da exploração vocacional, encontrados para cada um dos grupos, em ambos os momentos (pré/pós-teste), teste *t* de student para amostras emparelhadas e análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas. No primeiro momento (pré-teste), o grupo experimental apresenta valores médios acima do ponto intermédio da escala de resposta na instrumentalidade interna, na instrumentalidade externa e na importância da posição preferida, da dimensão crenças de exploração; e no stresse com a tomada de decisão, da dimensão reacções de exploração. Estes resultados, aparentemente favoráveis ao envolvimento na actividade exploratória, não se reflectem nas medidas do processo de exploração, uma vez que os valores médios encontrados nas medidas desta dimensão se situam abaixo do ponto intermédio da escala de resposta. Nesta dimensão, os participantes do grupo experimental consideram que têm bastante informação sobre as profissões, apesar de terem investido poucas vezes, quer na exploração do meio, quer na exploração de si próprios. Acresce ainda que o investimento na exploração tem sido realizado com pouca intencionalidade e de modo pouco sistemático. Simultaneamente, este grupo revela-se pouco satisfeito com a informação recolhida e já apresenta níveis consideráveis de ansiedade perante a exploração e a tomada de decisão.

Pela leitura da Tabela 7.2. também podemos apurar que, no primeiro momento, o grupo de controlo apresenta valores médios mais elevados que o grupo experimental em todas as medidas, com excepção para as subescalas importância da posição preferida, stresse na exploração e stresse na decisão. Globalmente, verifica-se um envolvimento superior ao grupo experimental nas medidas das crenças e do processo de exploração vocacional, maior satisfação com a informação obtida e menor stresse com a exploração e tomada de decisão.

Tabela 7.2. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas, ANOVAS com medições repetidas e magnitude do efeito

Dimensões / Subescala	Grupo Experimental (N=38)				Grupo Controlo (N=35)				F	p	η ²
	Pré-Teste	Pós-Teste	t	p	Pré-Teste	Pós-Teste	t	p			
	Média (DP)	Média (DP)			Média (DP)	Média (DP)					
Crenças de Exploração											
Estatuto do emprego	8.82 (2.28)	9.39 (2.05)	-1.570	.125	9.31 (2.39)	9.46 (2.13)	-0.392	.698	.704	.404	.01
Certeza resultados exploração	6.95 (2.88)	8.24 (3.02)	-2.662	.011	8.03 (2.55)	8.43 (2.98)	-0.664	.511	1.343	.250	.02
Instrumentalidade externa	36.76 (6.17)	35.18 (4.80)	1.486	.146	37.11 (5.85)	34.94 (5.93)	1.733	.092	.131	.718	.002
Instrumentalidade interna	14.00 (2.70)	13.47 (2.44)	1.148	.258	14.20 (2.97)	13.89 (2.96)	0.470	.641	.07	.792	.001
Importância posição preferida	11.47 (1.86)	10.58 (2.21)	1.913	.064	11.31 (2.79)	10.34 (2.55)	2.275	.029	.015	.904	.000
Processo de Exploração											
Exploração meio	10.26 (3.43)	12.66 (2.96)	-4.228	.000	11.94 (3.92)	11.60 (3.66)	0.471	.640	8.968	.004	.112
Exploração de si próprio	13.53 (4.36)	16.24 (3.65)	-4.782	.000	15.06 (3.70)	15.23 (3.38)	-0.230	.819	7.494	.008	.095
Exploração sistemática	4.45 (1.64)	5.37 (1.65)	-3.994	.000	5.63 (1.78)	6.06 (1.97)	-1.132	.266	1.279	.262	.018
Quantidade de informação	9.00 (2.09)	9.76 (2.27)	-1.917	.063	9.60 (2.94)	9.37 (2.38)	0.433	.668	2.292	.134	.031
Reacções de Exploração											
Satisfação com a informação	9.18 (2.10)	9.58 (2.14)	-0.906	.317	10.00 (2.82)	9.86 (2.13)	0.267	.791	.616	.435	.009
Stress na exploração	14.97 (3.92)	16.47 (4.28)	-1.818	.077	13.91 (5.26)	15.08 (4.11)	-1.343	.188	.072	.789	.001
Stress na decisão	20.84 (8.33)	21.35 (7.67)	-0.381	.706	18.80 (8.42)	19.11 (6.77)	-0.225	.823	.011	.919	.000

Os resultados dos testes t para amostras emparelhadas evidenciam diferenças quando se comparam os resultados médios do primeiro com o segundo momento. Assim, no grupo experimental, entre o pré-teste e o pós-teste ocorreu uma variação, no sentido dos ganhos, em todas as medidas da exploração vocacional, menos nas subescalas instrumentalidade interna, instrumentalidade externa e importância da posição preferida, da dimensão crenças de exploração. Das diferenças assinaladas, apenas quatro são estatisticamente significativas, a saber: certeza nos resultados da exploração ($t = -2.662$; $p = .011$), exploração do meio ($t = -4.228$; $p < .000$), exploração de si próprio ($t = -4.782$; $p < .000$) e exploração sistemática ($t = -3.994$; $p < .000$). Quando nos reportamos ao grupo de controlo, observam-se ganhos em seis das doze dimensões em estudo: no estatuto do emprego, certeza nos resultados da exploração, exploração de si próprio, exploração sistemática, stresse na exploração e na tomada de decisão. Nas restantes medidas, os valores médios baixaram do primeiro para o segundo momento, o que significa uma redução da actividade exploratória no período considerado. Para o grupo de controlo, a única variação significativa do ponto de vista estatístico foi observada na medida importância da posição preferida ($t = 2.275$; $p = .029$), reflectindo uma variação no sentido da diminuição da importância de se atingirem determinados objectivos vocacionais.

7.10.3. Efeitos da intervenção

Para analisar os efeitos da intervenção foram desenvolvidas análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas. No factor de medições repetidas (Within-Subject Factor) entraram sucessivamente as doze medidas da exploração vocacional, com dois níveis (pré e pós-teste), enquanto no factor independente (Between-Subject Factor), entrou a variável grupo (experimental *versus* controlo). Os resultados sugerem

interacções (momento x grupo) nas dimensões exploração do meio ($F(1,71) = 8.968$; $p = .004$; $\eta^2 = .112$) e exploração de si próprio ($F(1,71) = 7.494$; $p = .008$; $\eta^2 = .095$). Na exploração do meio, a média (pós-teste) do grupo experimental foi de 12.66 (DP = 2.96), enquanto o valor do grupo de controlo foi de 11.60 (DP = 3.66). No que diz respeito à exploração de si próprio, a média do grupo experimental ($M = 16.24$; DP = 3.65) também foi superior ao valor apresentado pelo grupo de controlo ($M = 15.23$; DP = 3.38). Neste sentido, podemos afirmar que existe evidência de que o grupo experimental beneficiou da intervenção vocacional nestas duas dimensões do processo de exploração vocacional. A magnitude do efeito, calculada pelo *partial eta-squared* (η^2), foi de cerca de 0.11, na dimensão exploração do meio, e de 0.10, na dimensão exploração de si próprio. A observação das Figuras 7.1. e 7.2. oferece uma leitura mais clara do sentido da evolução dos resultados, do primeiro para o segundo momento, em cada um dos grupos.

Assim, na Figura 7.1., verifica-se que os dois segmentos de recta se apresentam quase perpendiculares um em relação ao outro, uma vez que o grupo experimental, que partiu de uma situação de desvantagem, apresentou ganhos muito pronunciados e estatisticamente significativos no sentido desejado, tendo por essa razão ultrapassado os valores médios do grupo de controlo, no segundo momento.

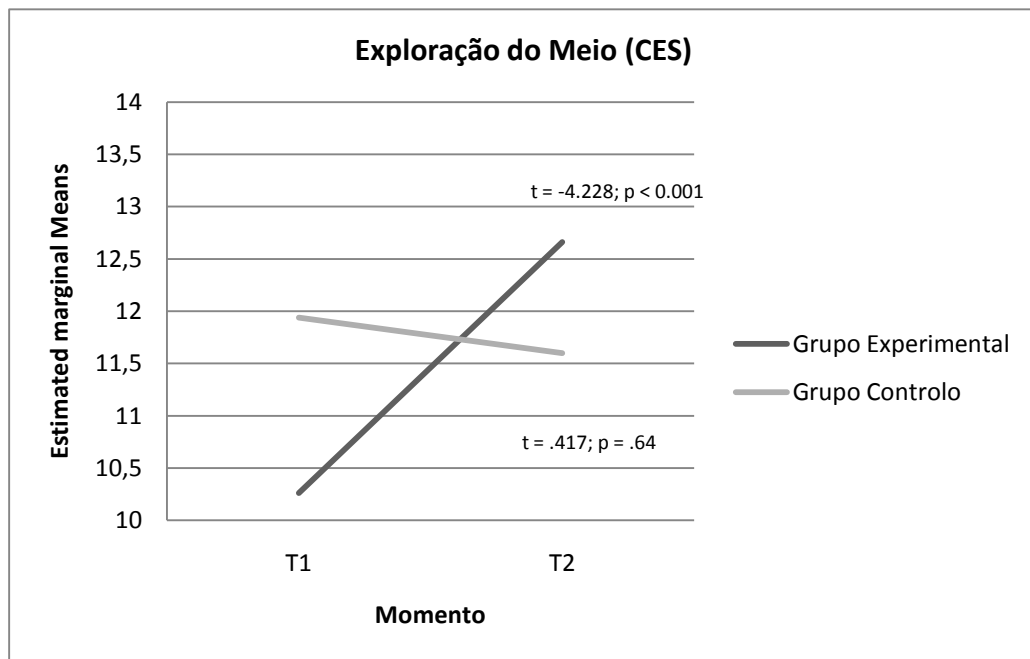


Figura 7.1. – Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração do Meio (EM). Valores médios e teste *t* para amostras emparelhadas para cada um dos grupos.

Tal como acontece na situação anterior, a análise da Figura 7.2., que diz respeito à medida exploração de si próprio, revela que o segmento de recta do grupo de controlo se mantém quase na horizontal, denunciando uma variação mínima na actividade exploratória, enquanto o grupo experimental desenha um segmento em ascendente, ilustrando uma variação positiva, no sentido desejado, e estatisticamente significativa.

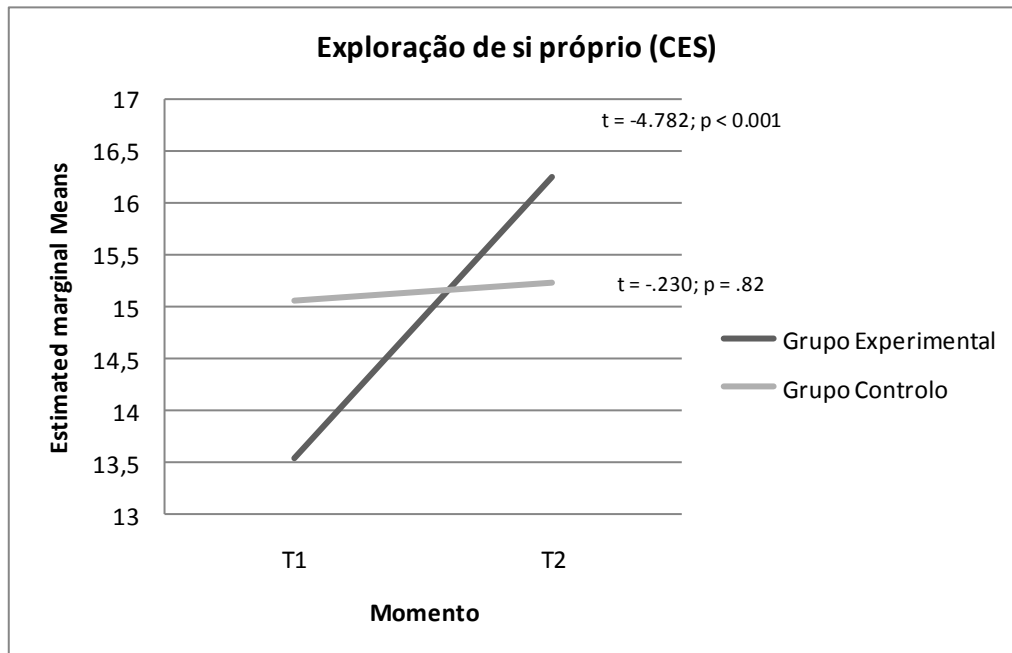


Figura 7.2. Análise de variância com medições repetidas para o Factor Exploração de si próprio (ES). Valores médios e teste t para amostras emparelhadas para cada um dos grupos

7.11. Discussão dos resultados e conclusão

O objectivo principal deste estudo foi descrever uma intervenção vocacional de preparação e apoio ao processo de estágio e analisar o seu impacto na exploração vocacional dos participantes, designadamente nas dimensões: exploração de si próprio, exploração do meio, exploração sistemática e intencional e quantidade de informação. Os resultados das análises de variância (ANOVAS) sugerem ganhos significativos em duas das dimensões do processo de exploração vocacional, na exploração que se orientou para o meio e na exploração do *self*. Em cada uma destas dimensões foi encontrada uma interacção com significado estatístico, que representa os ganhos do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo e cuja magnitude se pode considerar média/alta (e.g., Sink & Stroh, 2006). No entanto, estes resultados apenas

suportam parcialmente a hipótese formulada, uma vez que não se registaram interações estatisticamente significativas nas dimensões exploração sistemática e intencional e quantidade de informação, ainda que, nestas duas dimensões, o grupo experimental tenha apresentado variações, estatisticamente significativas, no sentido desejado.

Este conjunto de resultados vem, de certa forma, ao encontro da expectativa inicial relativa à eficácia da intervenção vocacional (e.g., Baker & Taylor, 1998; Brown & Ryan-Krane, 2000; Oliver & Spokane, 1988; Whiston et al., 1998; Whiston & Sexton, 1998), pois a magnitude do efeito encontrada situa-se dentro do expectável, nomeadamente quando comparada com os resultados de intervenções com formatos muito próximos daquele que aqui se apresenta, que na revisão de Whiston e colaboradores (1998), por exemplo, se situam entre $d = .22$ (baixo), nos seminários de desenvolvimento de carreira e $d = .57$ (médio), na consulta psicológica vocacional de grupo.

Globalmente, estes resultados parecem-nos relevantes, na medida em que a intervenção vocacional levada a cabo junto dos alunos do grupo experimental teve um impacto positivo e significativo nas duas principais dimensões da exploração vocacional (a exploração de si próprio e a exploração do meio). Por outras palavras, os resultados deste estudo indicam que uma intervenção vocacional breve pode ser eficaz no incremento da actividade exploratória dos alunos envolvidos na realização de uma experiência de estágio. O facto de os maiores ganhos terem ocorrido na exploração do *self* e na exploração do meio está, de certa forma, de acordo com os objectivos e com as actividades desenvolvidas no programa. Efectivamente, no conjunto das seis sessões, o *como* explorar a informação (exploração sistemática-intencional) foi a estratégia com menor presença no leque das actividades desenvolvidas. Além disso, e atendendo a que a exploração do meio e a exploração do *self* são duas dimensões do mesmo processo

(Jordaan, 1963; Taveira, 1997), que correlacionam positivamente (e.g., Bartley & Robitscheck, 2000; Gamboa et al., 2010; Sparta, 2003; Taveira, 1997), não é de negligenciar um possível efeito recíproco entre a exploração do contexto de estágio (exploração do meio) e a análise das competências, dos interesses e dos valores (exploração do *self*) (e.g., Greenhaus et al., 2000).

Numa época em que os recursos em educação são limitados, designadamente naqueles que são dedicados à intervenção psicológica nas escolas, é crucial, como sugerem Whiston e Sexton (1998) e Whiston e Buck (2008), que consigamos produzir documentação e estudos que apontem os efeitos positivos que a intervenção vocacional tem nos estudantes, nomeadamente, em tópicos ou questões que se revestem da maior importância para os seus percursos pessoais e profissionais. Para um grande número de estudantes, o estágio representa a sua primeira experiência de trabalho estruturada e supervisionada, pelo que a importância desta actividade reside no impacto que o desempenho de um novo papel (o de estagiário), num novo contexto de vida (instituição de acolhimento), possa vir a ter no seu desenvolvimento vocacional e pessoal (Hannigan, 2001; Herr et al., 2004; Super, 1957; Watts, 1991, 1996). Por conseguinte, e tendo por base os resultados encontrados neste estudo, defendemos que a actividade exploratória deve ser sistematicamente estimulada nos momentos de preparação, de realização e de reflexão / integração da experiência de estágio, uma vez que a exploração vocacional, porque aumenta a consciência de si e das exigências do meio, favorece o desenrolar de estratégias de acção adequadas, sobretudo, nos períodos de transição na carreira (Blustein, 1997a; Jordaan, 1963; Kalakoski & Nurmi, 1998; Savickas, 2005; Taveira, 2001, 2004). Nesta linha de pensamento, a promoção da actividade exploratória, através da implementação de programas de orientação

vocacional direccionados para os estagiários dos cursos tecnológicos, pode ser uma das modalidades de apoio ao desenvolvimento vocacional dos alunos em contexto escolar, sobretudo ao nível da aprendizagem das competências necessárias ao sucesso nos principais momentos de transição ecológica (e.g., Krumboltz, 2002; Krumboltz & Worthington, 1999; Lent, 2004; Lent et al., 1999, 2004; Savickas, 2005).

No que se refere ao contexto português, desconhecemos a existência de estudos que se debrucem especificamente sobre a intervenção vocacional junto de alunos em situação de estágio, apesar de a sua relevância estar evidenciada em diversos ensaios teóricos e sustentada por vários estudos empíricos.

O programa apresentado neste estudo surge-nos como uma primeira base de trabalho no desenho de uma intervenção vocacional de apoio e acompanhamento dos estágios, devendo por isso beneficiar de uma discussão mais alargada entre os diferentes agentes directa e indirectamente envolvidos na sua implementação. Essa será, sem dúvida, uma forma de envolver os investigadores e os psicólogos na construção de respostas eficazes em questões de reconhecida importância nas políticas educativas do nosso país. Neste caso, o apoio sistemático à realização dos estágios curriculares (que em Portugal se universalizaram nos últimos anos para todo o ensino profissionalizante) é certamente um dos tópicos a merecer esse investimento por parte dos psicólogos vocacionais e demais agentes educativos.

Por último, são de assinalar as limitações do estudo apresentado, uma vez que as mesmas podem ter algumas implicações na leitura e interpretação dos resultados. Em primeiro lugar, não foi possível controlar a participação dos elementos do grupo de controlo em outras actividades de orientação escolar e profissional desenvolvidas na escola, no âmbito das intervenções concretizadas pelo psicólogo titular do SPO,

designadamente, nas sessões colectivas de informação, nos atendimentos individuais a pedido dos alunos, na avaliação psicológica e na consulta de material informativo disponibilizado no *sítio da Internet* e no centro de recursos da escola. Por esta razão, acreditamos que os elementos do grupo de controlo possam ter beneficiado de apoio pontual ou pesquisado informação para responder às suas questões de natureza vocacional. Esta situação pode ter diminuído as diferenças esperadas entre os grupos de controlo e experimental nas medidas do processo de exploração vocacional. Em segundo lugar, faltou, efectivamente, uma distribuição aleatória dos participantes. O facto de o estudo se ter desenvolvido numa única escola secundária, impossibilitou a equivalência dos grupos no que se refere ao curso frequentado. Esta lacuna no desenho do estudo ganha uma maior relevância quando se sabe que os projectos de carreira dos alunos dos cursos tecnológicos não estão dissociados da área de formação que frequentam (Gamboa, 2000). Neste sentido, a validade interna dos futuros estudos pode ser melhorada se os grupos experimental e de controlo forem constituídos com alunos provenientes da mesma área de formação.

Uma outra limitação está relacionada com o tipo de escala utilizado para medir o impacto da intervenção vocacional. Segundo Hughes e Karp (2004), os inventários de auto-resposta podem ser uma limitação neste tipo de estudos, uma vez que os dados obtidos se baseiam apenas no auto-conhecimento dos respondentes e na sua preocupação, ou não, em responder aos instrumentos de forma verdadeira. Por último, este estudo considera apenas os ganhos mais imediatos da intervenção. Este facto também poderá constituir uma limitação porque, como se sabe, existe uma diferença entre aquilo que os indivíduos recebem da orientação vocacional e o que mais tarde poderão vir a fazer quando tomam decisões ao longo da sua carreira (Killeen, 1996). Nesta linha de pensamento, importa ainda sublinhar que, sendo a exploração vocacional

um construto multidimensional, é de admitir que as dimensões das crenças de exploração, porque envolvem facetas mais atitudinais, necessitem de um registo temporal mais alargado, do que as dimensões processuais, para que se possa notar as eventuais mudanças ocorridas.

CONCLUSÃO

Esta tese teve como principal finalidade o aprofundamento conceptual e empírico da problemática da qualidade da formação em contexto real de trabalho, designadamente, no que se refere ao seu impacto no desenvolvimento vocacional dos jovens. Da revisão da literatura, apresentada nos primeiros quatro capítulos, retirámos como ideia fundamental que a realização de uma experiência de trabalho, no âmbito de um curso de formação inicial, pode, efectivamente, influenciar o desenvolvimento de carreira dos alunos. Num primeiro momento, começámos por situar a análise da formação em contexto de trabalho numa nova ordem de relações que se têm vindo a estabelecer entre a educação e a economia, na qual são questionados os pressupostos da teoria do capital humano e da ideologia profissionalista (e.g., Azevedo, 2000), uma vez que, hoje em dia, os processos de preparação dos jovens para o mundo do trabalho se inscrevem em quadros de maior complexidade, sobretudo pela circunstância dessa preparação ter de ser feita num cenário de grande incerteza quanto às competências necessárias no futuro (Larson, 2002; Law, 2000; Storey, 2000; Watts, 1996). É assim que, no âmbito da análise dos processos mais distais do desenvolvimento vocacional dos alunos, sobretudo no que se refere à política educativa, destacamos, na linha das abordagens mais contextualistas (e.g., Reitzle et al., 1998; Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008), a importância da organização do sistema educativo, particularmente as opções tomadas no que se refere ao desenho curricular dos cursos de natureza profissionalizante. A este nível, o recurso generalizado às experiências de trabalho enquanto mecanismo de aproximação ao mundo do trabalho e, nesse sentido, enquanto processo facilitador da inserção profissional dos alunos, reflecte, segundo alguns autores (e.g., Griffiths & Guile, 2004; Leney & Green, 2005), a forte expectativa que existe em torno das potencialidades formativas desta modalidade de aprendizagem. No entanto, para que o recurso às experiências de trabalho não se converta numa

resposta demasiado elementar para um problema cada vez mais complexo, a literatura adverte para a necessidade de serem repensadas, no âmbito das políticas e das práticas educativas, as suas principais finalidades, as quais, como refere Watts (1996), abrangem não só a preparação técnica dos jovens, como também o seu desenvolvimento pessoal e vocacional.

No campo conceptual, além dos aspectos relativos às finalidades, é necessário que se conduza a própria definição de experiência de trabalho para modelos mais explicativos e de maior complexidade, que possam integrar simultaneamente os factores relativos aos indivíduos e os factores relativos aos contextos, em diferentes níveis de especificação, como parece ser o caso das propostas de Quiñones e colaboradores (1995) e de Tesluk e Jacobs (1998). Na verdade, em termos de desenho da investigação, a adopção destes modelos parece responder à necessidade de se passar a incluir, tal como sugerem Mortimer e Finch (1996) e Mortimer e colaboradores (2002), as facetas mais qualitativas das experiências de trabalho, uma vez que segundo autores como Stone e Josiam (2000), e contrariamente àquilo que alguns dizem ser o pensamento dominante nos sistemas VET (e.g., Greenberger et al., 1982; Smith & Harris, 2000), são precisamente as facetas como a autonomia, o suporte, a diversidade de tarefas, as oportunidades de aprendizagem, entre outras, que têm um efeito diferenciador no desenvolvimento vocacional dos indivíduos. Por esta via, a investigação empírica deverá abranger a complexidade dos processos envolvidos na realização de uma experiência de trabalho, conduzindo o conhecimento relativo a esta problemática para modelos explicativos de maior abrangência.

Igualmente importante foi o contributo que pensamos ter retirado da literatura vocacional, a qual oferece um suporte considerável à problemática que temos vindo a estudar. Com o exercício analítico adoptado constatámos que as principais proposições

dos modelos analisados sustentam, de uma forma ou de outra, a expectativa de que a realização de uma abordagem mais experiencial ao mundo do trabalho pode ter impacto no desenvolvimento vocacional. Assim, enquanto alguns modelos sublinham que o impacto da experiência decorre do grau de ajustamento que o aluno experimenta com o contexto de formação em que foi inserido (e.g., Dawis, 2002, 2005; Holland, 1997); outras há, de cariz mais desenvolvimentista (e.g., Super, 1957; Super et al., 1996), que colocam a tónica nas actividades de exploração e planeamento que devem anteceder a transição para o contexto de trabalho, realçando, dessa forma, a importância da dimensão temporal (*life span*), nomeadamente das tarefas de desenvolvimento, na explicação do comportamento vocacional dos estagiários. A teoria da aprendizagem social do aconselhamento de carreira (Mitchell & Krumboltz, 1996), por seu turno, situa as consequências das experiências de trabalho realizadas pelos alunos ao nível dos conceitos de si, da representação do mundo, da capacidade de resolver as tarefas e, ainda, ao nível da acção e da tomada de decisão; processos estes que se vão actualizando à medida que os indivíduos integram as diferentes experiências de aprendizagem, as quais, à luz deste modelo, são os principais factores do desenvolvimento vocacional. Por conseguinte, é o enriquecimento do repertório experiencial dos indivíduos que irá permitir, por um lado, que estes se envolvam em processos decisoriais mais racionais na antecipação de tarefas normativas e, por outro lado, que recorram a processos mais intuitivos que os habilitem a lidar de forma satisfatória com as situações ou os eventos de carreira não previstos (Mitchell et al., 1999). Inserindo-se num quadro explicativo de maior abrangência, a TSCC (Lent et al., 1994, 1996) revelou-se uma infraestrutura conceptual de referência para a análise de muitos dos processos vocacionais envolvidos na realização de uma experiência de aprendizagem em contexto real de trabalho, situando-se o seu principal contributo na

ênfase que coloca nas variáveis sócio-cognitivas, como a auto-eficácia, as expectativas e os objectivos, as quais, dada a sua natureza dinâmica, são consideradas os principais pilares do desenvolvimento vocacional e os mecanismos da agência individual. É precisamente ao nível das variáveis auto-referentes que mais facilmente podemos compreender o efeito das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional, bem como o papel das variáveis relativas ao contexto (suportes e barreiras). Na verdade, dependendo da qualidade da experiência de trabalho, o contacto directo com as tarefas relativas a um determinado domínio profissional constitui uma excelente oportunidade para que os alunos façam as necessárias revisões do sentimento de competência e das expectativas de resultado e, conseqüentemente, dos objectivos relativos ao desempenho e às escolhas de carreira. Desta forma, tendo em consideração a natureza dinâmica dos processos vocacionais, a formação em contexto real de trabalho deve ser encarada como uma oportunidade de reflexão e actualização do trajecto vocacional e pessoal e não apenas como um mero treino de competências técnico-profissionais. Quanto às abordagens contextualistas da carreira, no essencial, remetem-nos para a consideração do papel do contexto na explicação do comportamento e do desenvolvimento vocacional, sobretudo para os processos de interacção dinâmica que têm lugar entre o indivíduo e o contexto, sendo que ambos se apresentam em permanente mudança (e.g., Vondracek et al., 1986; Young et al., 1996, 2002). Reportando-se especificamente às experiências de trabalho dos adolescentes, Zimmer-Gembeck e Mortimer (2006) salientam que as perspectivas contextualistas são as que melhor acentuam a influência das qualidades do contexto, objectivas e subjectivas, no desenvolvimento dos principais processos vocacionais. Importa, ainda, referir que, a par dos contextos relacionais de proximidade, os proponentes desta abordagem salientam, também, a influência que os contextos mais distais, como o sistema económico e o mercado de emprego, parecem

exercer no desenvolvimento de carreira do indivíduo. Neste sentido, a inclusão desta abordagem teórica no exercício de revisão realizado possibilitou o alargamento do nosso quadro de análise a um conjunto de novas facetas relativas ao contexto, as quais não têm tido grande expressão nos restantes modelos teóricos da literatura vocacional, como são por exemplo as opções de política educativa relativas ao desenho curricular dos cursos. Por último, analisámos a abordagem construtivista da carreira (Savickas, 2002, 2005), a qual, segundo Patton e McMahon (2006), se ocupa essencialmente dos processos mais interpretativos do comportamento vocacional, muito embora, para a questão que temos vindo a analisar, possamos situar o principal contributo deste modelo ao nível do construto adaptabilidade de carreira, pelo facto de este reflectir as competências que os alunos mobilizam para resolver de modo satisfatório os desafios que vão encontrar no contexto de trabalho. Em síntese, pensamos que é de salientar que o percurso analítico delineado revelou ser válida a explicitação dos diferentes modelos teóricos considerados, enquanto suporte conceptual do estudo do impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional.

A revisão da literatura vocacional relativa à exploração, à tomada de decisão e ao compromisso, conduziu-nos, num primeiro momento, ao reconhecimento da natureza processual e desenvolvimentista destes construtos, o que reforça a expectativa de que as experiências de trabalho podem, efectivamente, ter impacto nos mesmos. De facto, a análise da sua evolução conceptual demonstrou, claramente, que estamos na presença de três processos com um papel central no desenvolvimento vocacional, nomeadamente na adolescência, sendo que os mesmos se podem actualizar ao longo do ciclo de vida (Blustein et al., 1989; Flum & Blustein, 2000; Germeijs & Verschueren, 2006a, 2007b; Harren, 1979; Jordaan, 1963; Osipow, 1999; Phillips, 1997; Savickas, 2005; Super et al., 1996; Taveira, 1997, 2001), em virtude das múltiplas transições, mais ou menos

previsíveis, e das diversas experiências de aprendizagem em que os indivíduos se envolvem, sendo que, neste âmbito, a realização de uma experiência de trabalho de natureza curricular pode assumir uma particular importância, tendo em conta o impacto que pode vir a ter no desenrolar da trajetória profissional futura, quer em termos cognitivos, quer na aquisição de competências atitudinais e de regulação emocional necessárias para o desempenho bem sucedido dos principais papéis da vida adulta, tal como destacam as actuais concepções sobre o desenvolvimento psicológico positivo dos adolescentes (e.g., Larson, 2000).

Uma parte substancial da base teórica para o estudo do impacto das experiências de trabalho nos processos vocacionais anteriormente referidos pode ser encontrada na aplicação das teorias relacionais (e.g., Blustein et al., 1995; Blustein & Noumair, 1996; Blustein et al., 2004; Flum & Blustein, 2000; Flum, 2001; Schultheiss, 2003) e da motivação (e.g., Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000) ao domínio vocacional e da carreira, as quais salientam o papel facilitador do suporte social, da vinculação, do apoio emocional, da autonomia e do sentido de competência, na exploração, na tomada de decisão e no compromisso de carreira. De facto, o envolvimento, a estrutura e o apoio à autonomia das diversas modalidades de aprendizagem experiencial, incluindo os estágios, contribuem para a satisfação das necessidades de auto-determinação ou de iniciativa, de competência e de relacionamento com os outros, intervindo decisivamente no processo de desenvolvimento pessoal e no bem-estar psicológico (e.g., Larson, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Todavia, para além do corpo teórico, procurámos verificar se a literatura reporta um apoio empírico conclusivo à premissa de que as abordagens experienciais ao mundo do trabalho têm de facto influência no desenvolvimento vocacional dos jovens.

Efectivamente, os estudos empíricos por nós analisados sugerem, grosso modo, que as experiências de trabalho podem ter impacto na exploração (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Linn et al., 2004; Rowold, 2007; Stumpf & Hartman, 1984), na tomada de decisão (e.g., Borges, 2007; Carless & Prodan, 2003; Creed & Patton, 2003b; Earl & Bright, 2003) e no compromisso de carreira (e.g., Arnold, 1990; Aryee & Tan, 1992; Blau, 1985; Darden et al., 1989), embora também surjam alguns estudos que não sustentam esta relação (e.g., Creed et al., 2007; Creed & Patton, 2003a; Skorikov & Vondracek, 1997), deixando em aberto a necessidade de continuadas investigações, sobretudo de natureza longitudinal (e.g., Creed et al., 2005; Germeijs & Verschueren, 2006a; Jepsen & Dickson, 2003), que considerem simultaneamente as eventuais diferenças inter-individuais e intra-individuais que, no domínio vocacional, ocorrem no decurso do estágio ou da formação em contexto real de trabalho.

Deste modo, e procurando responder às questões que tivemos oportunidade de detalhar ao longo deste trabalho, partimos para a investigação empírica, a qual foi organizada em três estudos.

Quanto ao primeiro estudo (Capítulo 5), este resultou, fundamentalmente, por termos percebido ser necessário construir um instrumento que avaliasse a percepção dos alunos relativamente àquelas características do contexto de trabalho que a literatura aponta como essenciais à qualidade das abordagens mais experienciais ao mundo das actividades profissionais, como a autonomia, a supervisão, o suporte social, a diversidade de tarefas, as oportunidades de aprendizagem (e.g., Barling et al., 1995; Brooks et al., 1995; Feldman & Weitz, 1990; Fortune & Abramson, 1993; Knight, 1996; Loughlin & Barling, 1998; Mael et al., 1997; Stern et al., 1990; Stoltenberg, 2005), entre outras, uma vez que os instrumentos já disponíveis não se adequavam à nossa população, nem aos objectivos e natureza do nosso estudo. Os primeiros

resultados alcançados no âmbito do processo de construção e validação do IQE parecem-nos bastante animadores, pois, globalmente, o instrumento cumpre os critérios adoptados. Desta forma, e para o nível secundário de formação, passamos a dispor de uma medida multidimensional da qualidade das experiências de trabalho, que se inscreve claramente na linha das propostas de Quiñones e colaboradores (1995) e de Tesluk e Jacobs (1998). Para além do anteriormente referido, porque avalia a qualidade do estágio em nove dimensões, este inventário vem, de certa forma, responder ao apelo dos investigadores que têm vindo a defender a necessidade de se estudar o efeito diferenciador das qualidades das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Frone, 1999; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006).

No segundo estudo, apresentado no capítulo seis, recorreremos a um desenho longitudinal, procurando verificar se as mudanças observadas nos processos vocacionais (exploração, tomada de decisão e compromisso), entre o início e o fim do estágio, se relacionavam com a qualidade do mesmo. De acordo com os nossos resultados, parece-nos inquestionável a relevância da qualidade da experiência de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais, sobretudo no processo de exploração. Refira-se, também, que a opção por desocultar a diversidade interna deste colectivo de alunos, através da organização de quatro perfis vocacionais distintos, tornou mais expressivo o efeito da interacção entre as diferentes qualidades do estágio e as variáveis psicológicas vocacionais. Os resultados encontrados reforçam, ainda, a importância dos objectivos ou planos de carreira dos alunos, pelo facto de os mesmos terem um efeito diferenciador nos processos vocacionais estudados. Na verdade, são os alunos que pretendem ingressar de imediato no mercado de trabalho que se revelam mais “sensíveis” às diferentes qualidades do estágio, o que, segundo

alguns autores (e.g., Vianen et al., 2008), se deve ao papel crítico que esta modalidade de aprendizagem experiencial desempenha no futuro mais imediato deste grupo. Em síntese, pensamos que este estudo constitui um verdadeiro contributo neste campo de pesquisa, tendo em conta que os principais resultados nele obtidos reforçam a natureza contextualista, desenvolvimentista e relacional do desenvolvimento vocacional e sublinham, claramente, o papel das variáveis auto-referentes na explicação do efeito das experiências de trabalho no desenrolar da acção vocacional dos jovens em formação inicial.

O estudo três (capítulo 7) representa, do nosso ponto de vista, um passo fundamental na validação de uma intervenção vocacional, que teve como principal objectivo promover a exploração vocacional de um grupo de alunos finalistas dos cursos Tecnológicos. Em termos globais, os resultados do estudo dos efeitos da intervenção demonstram que o programa facilitou a exploração do *self* e do meio, pois nestas dimensões foi encontrada uma interacção com significado estatístico, resultante dos ganhos do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo, cuja magnitude se pode considerar média/alta. Tendo em consideração o papel fundamental que a exploração assume no desenvolvimento vocacional (e.g., Jordaan, 1963; Super et al., 1996, Taveira, 2001) e a importância de se demonstrar a eficácia da intervenção vocacional (Gysbers, 2004; Kidd, 2006; Maguire, 2004; Silva, 2004; Watts, 2005; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008), sobretudo num contexto de uma evidente escassez de recursos, então este estudo reveste-se de particular importância por revelar que uma intervenção relativamente breve pode ter um impacto positivo em duas dimensões vocacionais consideradas essenciais à tomada de decisão e ao ajustamento da carreira.

No que se refere às principais implicações que decorrem deste trabalho, começamos por salientar que, perante os resultados encontrados, o desenvolvimento vocacional dos alunos inseridos em percursos profissionalizantes deverá beneficiar claramente de uma intervenção vocacional na modalidade programa de orientação escolar e profissional, ao longo de todo o ciclo de formação, que confira especial atenção aos aspectos mais directamente relacionadas com a realização das experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho. Na verdade, um bom ajustamento ao novo contexto de aprendizagem implica, tal como acontece em outras transições ecológicas, que os alunos sejam capazes de responder adequadamente às solicitações, ou aos desafios, que vão encontrar, demonstrando competências e atitudes favoráveis à pesquisa e organização de informação relevante.

Neste caso, e contrariamente ao pressuposto de que as experiências de trabalho são sempre válidas, parece ser particularmente importante assegurar a qualidade das mesmas, sobretudo, em aspectos como a supervisão, o suporte social, a diversidade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem, uma vez que pensamos ter demonstrado que estas características contextuais têm um impacto significativo nos processos vocacionais estudados. Assim, pelo contributo que podem dar para a qualidade do estágio, defendemos que a intervenção vocacional deve ser organizada em articulação com outros actores do processo formativo dos alunos, nomeadamente os professores orientadores de estágio, os supervisores das instituições de acolhimento e os colegas. Nesta perspectiva, a escola, enquanto instituição educativa, terá que preocupar-se em desenvolver um novo leque de competências e de lógicas de organização das situações de aprendizagem em contexto de trabalho, se quiser aumentar, ou assegurar, os desejáveis padrões de qualidade do processo formativo dos seus alunos. Muito concretamente, deverá ser capaz de, por um lado, formar os professores e os

supervisores para as exigências do acompanhamento e avaliação dos processos de aprendizagem em contexto real de trabalho, e, por outro lado, de adquirir saberes nos aspectos mais relacionados com a selecção das instituições de acolhimento e com a negociação de protocolos de estágio.

Além dos aspectos que acabámos de referir, a interacção observada entre a qualidade do estágio e o perfil vocacional dos alunos aconselha a adopção dos princípios da diferenciação na organização da intervenção vocacional, no sentido de melhor se adequar as características da formação em contexto de trabalho às particularidades de cada aluno. De facto, de acordo com os quatro perfis vocacionais estabelecidos, existirão alunos que beneficiam essencialmente das dimensões supervisivas, enquanto outros apresentam ganhos mais expressivos em situações de aprendizagem de maior autonomia; outros, ainda, parecem ser particularmente “sensíveis” a facetas como as oportunidades de aprendizagem e os desafios encontrados no contexto de estágio. Atendendo a estes resultados, reafirmamos a importância de se organizar os estágios tendo como ponto de partida os interesses e motivações dos alunos. Desta forma, a par do apetrechamento técnico, garantimos que a experiência de estágio favorece também as necessárias actualizações que podem ter lugar na esfera vocacional

Por último, referimos algumas das limitações identificadas no trabalho realizado, as quais podem remeter para a realização de investigações futuras. Primeiramente, pensamos ser importante trabalhar a qualidade psicométrica do IQE, reforçando o poder discriminativo de algumas das suas secções, aprofundado a validade do mesmo, e testando a sua estrutura factorial com recurso a procedimentos confirmatórios. Igualmente importante será o desenvolvimento de estudos longitudinais, com diversos

momentos de recolha de dados, que abarquem todo o ciclo de formação dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais (10º, 11º e 12º anos). Esta opção, no que se refere ao desenho dos estudos, irá permitir a análise das mudanças eventualmente associadas à realização da experiência de trabalho, no âmbito da trajectória desenvolvimental dos alunos. Na verdade, os estudos longitudinais de curta duração, com apenas duas medidas, como aqueles que aqui foram apresentados, contêm uma forte limitação, uma vez que só admitem análises lineares das trajectórias que se desenham entre os momentos de recolha de dados. De igual modo, será importante garantir que em investigação futura, para além da percepção acerca da qualidade do estágio, com recurso a medidas de auto-relato, são avaliados aspectos como o próprio plano de formação (ex. objectivos e organização das aprendizagens, avaliação) e as características do supervisor (ex. formação pedagógica, experiência profissional, competências de comunicação) e do contexto (recursos humanos e técnicos, potencial de aprendizagem proporcionado), no sentido de se esclarecer em que medida estes aspectos interferem nas percepções dos alunos acerca da qualidade da experiência pela qual passaram.

Quanto à intervenção vocacional apresentada no sétimo capítulo, para além da implementação de novos procedimentos que possam reforçar a validade interna deste tipo de estudo, parece-nos que falta testar um conjunto de actividades alternativas, dirigidas especificamente ao incremento da intencionalidade da exploração e da quantidade de informação recolhida, da dimensão processo de exploração. Tanto mais que, de acordo com os resultados do estudo 2 (capítulo 6), é precisamente a qualidade da exploração (intencionalidade e sistematicidade) que, a par com a exploração do *self*, surge significativamente associada às alterações observadas nos planos de carreira dos alunos.

Por último, no sentido de melhor adequar o programa de orientação à diversidade que os alunos apresentam do ponto de vista vocacional, sugerimos a adopção de uma estrutura do tipo modular, uma vez que esta forma de organização admite uma grande flexibilidade de soluções, no que diz respeito ao alinhamento das actividades de orientação propostas. Além destes aspectos, o desenho do estudo três (capítulo 7) deve passar a incluir pelo menos um terceiro momento de recolha de dados, no sentido de se avaliar se, num registo temporal mais alargado, ocorrem impactos nas dimensões atitudinais da exploração vocacional e em alguns indicadores relativos ao ajustamento na carreira. Pois, como lembra Killeen (1996), existem resultados da intervenção que, não sendo imediatos, se revestem de particular importância em momentos mais distais da trajectória vocacional dos indivíduos.

BIBLIOGRAFIA

- Abreu, M. V. (1985). Orientação escolar e profissional e desenvolvimento da personalidade. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 1, 95-110.
- Abreu, M. V. (1996). *Pais, Professores e Psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Abreu, M. V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da Orientação Escolar e Profissional em Portugal. In S. N. Jesus (Ed.), *Psicologia em Portugal* (pp. 117-180). Coimbra: Quarteto.
- Afonso, J., Freitas, A., & Tavares, J. D. (1991). O ensino Técnico - Profissional. Análise de um caso: as motivações e as perspectivas. Actas da conferência *Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Porto: ME/GETAP.
- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Dissertação de mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ahier, J., Chaplain, R., Linfield, R., Moore, R., & Williams, J. (2000). School work experience: young people and the labor market. *Journal of Education and Work*, 13, 273-288.
- Ainley, P. (1990). *Vocational Education and Training*. London: Cassel.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alperin, D. E. (1998). Factors related to student satisfaction with child welfare field placements. *Journal of Social Work Education*, 34(1), 43-54.
- Alves, J. M. (1997). *Currículos e programas do ensino secundário. Problemas e perspectivas.*, Dossier Rumos. Porto: Porto Editora.
- Alves, N. (1998). Escola e trabalho: atitudes, projectos e trajectórias. In M. V. Cabral & J. M. Pais (Coord.), *Jovens Portugueses Hoje* (pp. 53-134). Oeiras: Celta Editora.
- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.
- Alves, N., Cabrito, B., Canário, R., & Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local - políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance and Counselling*, 34, 483-503.
- Amir, T., Gati, I., & Kleiman, T. (2008). Understanding and interpreting career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(3), 281-309.

- Ammons, R., Butler, M., & Herzig, S. (1950). A projective test for vocational research and guidance at the college level. *Journal of Applied Psychology*, 34(3), 198-205.
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, 47, 135-144.
- Anakwe, U., & Greenhaus, J. (2000). Prior work experience and socialization experiences of college graduates. *International Journal of Manpower*, 21, 95-111.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada (área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Arnold, J. (1990). Predictors of career commitment: A test of three theoretical models. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 285-302.
- Arnold, J., & Masterson, A. (1987). Self-concept certainty, career exploration and readiness for career decision-making amongst undergraduate students. *British Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 92-96.
- Aryee, S., & Tan, K. (1992). Antecedents and outcomes of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 40, 288-305.
- Ashton, D., Maguire, M., & Spilsbury, M. (1990). *Restructuring the labor market - the implications for youth*. London: The Macmillan Press.
- Avanzini, G. (1980). *O Tempo da Adolescência*. Lisboa: Edições 70.
- Azevedo, J. (1991). *Educação Tecnológica: anos 90*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (1994). *Avenidas de Liberdade - reflexões sobre política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa.
- Bahniuk, M. H., Dobos, J., & Hill, S. E. K. (1990). The impact of mentoring, collegial support, and information adequacy on career success: a replication. *Journal of Social Behavior and Personality*, 5(4), 431-451.
- Baiocco, R., Laghi, F., & D'Alessio, M. (2009). Decision-making style among adolescents: Relationship with sensation seeking and locus of control. *Journal of Adolescence*, 32, 963-976.
- Baird, B. (2007). *The internship, practicum, and field placement handbook: A guide for the helping professions*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Baker, D. B. (2009). Choosing a vocation at 100: time, change and context. *The Career Development Quarterly*, 57, 199-206.

- Baker, S. B., & Taylor, J. G. (1998). Effects of career education interventions: a meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46, 376-385.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barling, J., & Kelloway, K. (1999). Introduction. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young workers Varieties of Experience* (pp. 3-16). Washington: American Psychological Association.
- Barling, J., Kelloway, K., & Iverson, R. (2003). High-quality work, job satisfaction, and occupational injuries. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 276-283.
- Barling, J., Rogers, K. A., & Kelloway, K. (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: It's the quantity and quality of work that makes the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.
- Barnett, K., & Ryan, R. (2005). Vocational education and training in Australian schools: issues for practitioners. *International Education Journal*, 5, 89-104.
- Bartley, D., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: a multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Berman, A., Schwartz, S., Kurtines, W., & Berman, S. (2001). The process of exploration in identity formation: the role of style and competence. *Journal of Adolescence*, 24, 513-528.
- Berscheid, E. (1994). Interpersonal relationships. *Annual Review of Psychology*, 45, 79-129.
- Betz, N. (1999). Getting clients to act in their interests: Self-efficacy as a mediator of the implementation of vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational Interests: Meaning, measurement and counseling use* (pp. 327-344). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 45-57.
- Betz, N. E. & Taylor, K. (2001). *Manual for the Career Decision Self-Efficacy Scale and CDMSE-Short Form*. Unpublished manuscript, The Ohio State University.
- Betz, N., & Voyten, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 179-189.
- Billett, S. (1994). Situating learning in the workplace: having another look at apprenticeships. *Industrial and Commercial Training*, 26(11), 9-16.

- Billett, S. (2003). Workplace pedagogic practices: Co-participation and learning. *British Journal of Educational Studies*, 50(4), 457-481.
- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Billett, S. (2005). Learning about the World of Work: co-opting school students' paid work experiences. *The Australian Educational Researcher*, 32, 49-66.
- Blackwell, A., Bowes, L., Harvey, L., Hesketh, A., & Knight, P. (2001). Transforming Work Experience in Higher Education. *British Educational Research Journal*, 27, 269-285.
- Blau, G. J. (1985). The measurement and prediction of career commitment. *Journal of Occupational Psychology*, 58, 277-288.
- Blau, G. J. (1988). Further exploring the meaning and measurement of career commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 284-297.
- Blustein, D. L. (1988). The relationship between motivational process and career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 345-357.
- Blustein, D. L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D. L. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *The Career Development Quarterly*, 41, 174-185.
- Blustein, D. L. (1997a). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45, 381-389.
- Blustein, D. L. (1997b). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D. L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the School - to- Work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 348-352.
- Blustein, D. L. (2006). *The Psychology of Working: a new perspective for career development, counseling, and public policy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Blustein, D. L., Devenis, L., & Kidney, B. (1989). The relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*, 36(2), 196-202.

- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choice process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 342-378.
- Blustein, D. L., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas & A. Spokane (Eds.), *Vocational Interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp. 345-368). CA: Consulting Psychologists Press Inc.
- Blustein, D. L., Juntunen, C., & Worthington, R. (2000). The school - to - work transition: adjustment challenges of the forgotten half. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. New York: John Wiley.
- Blustein, D. L., Kenna, A. C., Gill, N., & DeVoy, J. E. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *Career Development Quarterly*, 56, 294-308.
- Blustein, D. L., & Noumair, D. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 434-441.
- Blustein, D. L., Pauling, M., DeMania, M., & Faye, M. (1994). Relation between exploratory and choice factors and decisional progress. *Journal of Vocational Behavior*, 44, 75-90.
- Blustein, D. L., & Phillips, S. D. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal of Vocational Behavior*, 33, 203-216.
- Blustein, D. L., Prezioso, M., & Schultheiss, D. (1995). Attachment theory and career development: current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 416-432.
- Blustein, D. L., Schultheiss, D., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.
- Blustein, D. L., & Strohmer, D. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision-making. *Journal of Vocational Behavior*, 31, 45-62.
- Borges, N. (2007). Behavioral exploration of career and specialty choice in medical students. *The Career Development Quarterly*, 55(4), 351-358.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1970). *A Reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa: Vega.
- Brêda, M. S. J. (2001). Decisão de carreira como norma e a convocação do sujeito agêntico. *Psychologica*, 26, 105-134.

- Breukelen, G. & Dijk, K. (2007). Use of covariates in randomized controlled trials. *Journal of the International Neuropsychology Society*, 13, 903-904.
- Bright, J., Pryor, R., Wilkenfeld, S., & Earl, J. (2005). The role of social context and serendipitous events in career decision making. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 19-36.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greefield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Brown, D. (2003). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Brown, D., & Associates. (2002). *Career Choice and Development (4 ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D., & Brooks, L. (1990). *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- Brown, D., Brooks, L., & Associates. (1996). *Career Choice and Development (3 ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, M. T., Fukunaga, C., Umemoto, D., & Wicker, L. (1996). Annual review, 1990 - 1996: Social class, work, and retirement behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 49, 159-189.
- Brown, S. D. (1996). Status of career development theories. In S. D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 513-525). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (1996). A social cognitive framework for career choice counseling. *The Career Development Quarterly*, 44(4), 354-366.
- Brown, S. D., & Lent, R. W. (2005). *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work*. New Jersey: John Wiley.
- Brown, S. D., & Ryan-Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 740-766). New York: Wiley.

- Brown, S. D., Tramayne, S., Hoxha, D., Telander, K., Fan, X., & Lent, R. W. (2008). Social cognitive predictors of college students' academic performance and persistence: A meta-analytic path analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 298-308.
- Burke, M., Borucki, C., & Hurley, A. (1992). Reconceptualizing psychological climate in a retail services environment: A multiple-stakeholder perspective. *Journal of Applied Psychology*, 77, 717-729.
- Cabrito, B. (1994). *Formações em Alternância: conceitos e práticas*. Lisboa: Educa.
- Cabrito, B., & Alves, N. (1996). Educação, economia, desenvolvimento social e pessoal. *Actas da II Conferência Internacional de Sociologia da Educação em Portugal*, Faro: UALG/SPCE
- Caires, S., & Almeida, L. (2000). Os estágios na formação dos estudantes do ensino superior: tópicos para um debate em aberto. *Revista Portuguesa de Educação*, 13, 219-241.
- Caldera, Y., Robitschek, C., Frame, M., & Pannell, M. (2003). Intrapersonal, familial, and cultural factors in the commitment to a career choice of Mexican American and non-hispanic white college women. *Journal of Counseling Psychology*, 50(3), 309-323.
- Call, K., Mortimer, J., & Shanahan, M. (1995). Helpfulness and the development of competence in adolescence. *Child Development*, 66, 129-138.
- Campion, M., & Thayer, P. (1985). Development and field evaluation of an interdisciplinary measure of job design. *Journal of Applied Psychology*, 70, 29-43.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Cardim, J. E. (2005). *Do ensino industrial à formação profissional - as políticas públicas de qualificação em Portugal (Vol. II)*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Técnica de Lisboa.
- Carless, S. A., Couzin-Wood, C., Duncan, C., Imber, A., Munro, J., & Novatsis, E. (2003). Practicum training for organizational psychologists: A survey of current and past student's attitudes. *Australian Journal of Psychology*, 38(1), 55-61.
- Carless, S. A., & Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55, 89-94.

- Carneiro, R. (1996). A evolução da economia e do emprego - novos desafios para os sistemas educativos no dealbar do séc. XXI. In J. L. Garrido & R. Carneiro & S. Fowell & F. Chung & G. Lansheere (Eds.), *A Educação do Futuro, O Futuro da Educação* (37-62). Lisboa: Edições Asa.
- Carr, R. V., Wright, J. D., & Brody, C. J. (1996). Effects of high school work experience a decade later: evidence from a national longitudinal survey. *Sociology of Education*, 69, 66-81.
- CEDEFOP (2003). *Aprender para o emprego. Segundo relatório sobre política de ensino e formação profissional na Europa*. Luxemburgo: Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias.
- CIME (2001). *Terminologia da Formação Profissional: alguns conceitos de base – III*. Lisboa: CIME/ Direcção-Geral do Emprego e da Formação Profissional.
- Chartrand, J., & Robbins, S. (1990). Using multidimensional career decision instruments to assess career decidedness and implementation. *The Career Development Quarterly*, 39 (2), 166-176.
- Cheung, R., & Arnold, J. (2010). Antecedents of career exploration among Hong Kong Chinese university students: testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 25-36.
- Chung, Y. B. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28(4), 277-284.
- Clark, G., & Raymond, K. (1997). *How effective is work experience?* London: Trident Trust / Social Market Foundation.
- CNP (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional/Ministério do Emprego e da Solidariedade Social.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5 ed.). London: Falmer Press.
- Collin, A., & Young, R. (2000). The future of career. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 276-300). Cambridge: Cambridge University Press.
- Constantine, M., & Flores, L. (2006). Psychological distress, perceived family conflict, and career development issues in college students of color. *Journal of Career Assessment*, 14, 354-369.
- Constantine, M. G., Wallace, B. C., & Kindaichi, M. M. (2005). Examining contextual factors in the career decision status of African American adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(3), 307-309.

- Corkin, D., Arbona, C., Coleman, N., & Ramirez, R. (2008). Dimensions of career indecision among Puerto Rican college students. *Journal of College Student Development, 49*(2), 81-94.
- Correia, J. A. (1996). *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cramer, D., Henderson, S., & Scott, R. (1997). Mental health and desired social support a four-wave panel study. *Journal of Social and Personal Relationships, 14*(6), 761-775.
- Creed, P., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior, 74*, 219-229.
- Creed, P., & Patton, W. (2003a). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development, 29*(4), 277-290.
- Creed, P., & Patton, W. (2003b). Differences in career attitude and career knowledge for high school students with and without paid work experience. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 3*, 21-33.
- Creed, P., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development, 30*, 277-294.
- Creed, P., Patton, W., & Hood, M. (2010). Career development and personal functioning differences between work-bound and non-work bound students. *Journal of Vocational Behavior, 76*, 37-41.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L.-A. (2007). Predicting change over time in career planning and career exploration for high school students. *Journal of Adolescence, 30*, 377-392.
- Creed, P., Patton, W., & Watson, M. B. (2002). Cross-cultural equivalence of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form: An Australian and Shout African comparison. *Journal of Career Assessment, 10*, 327-342.
- Creed, P., Prideaux, L.-A., & Patton, W. (2005). Antecedents and consequences of career decisional states in adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 397-412.
- Crites, J. O. (1978). *Career Maturity Inventory*. Monterey, CA: CTB/McGraw-Hill.
- Csikszentmihaly, M., & Schneider, B. (2000). *Becoming Adult - how teenagers prepare for the world of work*. New York: Basic Books.

- Cunha, M. P. e., & Marcelino, A. R. (2001). Um compêndio de medidas (frequentes e recentes) usadas em comportamento organizacional. *Análise Psicológica*, XIX, 461-470.
- Cunha, S. (1993). Educational reforms in Portugal: helping to raise the profile of VET. *European Journal of Education*, 28(2), 215-227.
- Dalton, J., & Smith, P. J. (2004). Vocational education and training in secondary schools: challenging teachers' work and identity. *Journal of Vocational Education and Training*, 56, 507-522.
- Darden, W. R., Hampton, R., & Howell, R. D. (1989). Career versus organizational commitment: Antecedents and consequences of retail sales peoples' commitment. *Journal of Retailing*, 65(1), 80-106.
- Dawis, R. V. (1996). The theory of work adjustment person-environment-correspondence counseling. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp.75-120). San Francisco: Jossey - Bass Publishers.
- Dawis, R. V. (2002). Person-Environment-Correspondence theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4 ed.). New York: Jossey-Bass.
- Dawis, R. V. (2005). The Minnesota theory of work adjustment. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: putting research and theory to work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Dawis, R. V., & Lofquist, H. L. (1984). *A Psychological Theory of Work Adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.
- Deelstra, J. T., Peeters, M. C. W., Stroebe, W., Zijlstra, F., & Doornen, L. P. v. (2003). Receiving instrumental support at work: when help is not welcome. *Journal of Applied Psychology*, 88(2), 324-331.
- Decreto – Lei n.º 26/89, de 21 de Janeiro – criou as escolas profissionais no âmbito do ensino não superior.
- Decreto – Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto – estabelece o quadro de referência da reforma do sistema educativo.
- Decreto – Lei n.º 190/91, de 17 de Maio – cria, no âmbito do Ministério da Educação, os Serviços de Psicologia e Orientação.
- Decreto – Lei n.º 300/97, de 31 de Outubro – cria a carreira de psicólogo dos Serviços de Psicologia e Orientação, no âmbito do Ministério da Educação.

- Decreto – Lei n.º 74/2004, de 26 de Março – estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
- Decreto – Lei n.º 24/2006, de 6 de Janeiro – altera o Decreto-Lei n.º 74/2004, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular, bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação.
- Decreto – Lei n.º 88/2006, de 23 de Maio – regula os cursos de especialização tecnológica (CET).
- DES (1997). *Encontros no Secundário – documentos de apoio ao debate 1*. Lisboa: DES/Ministério da Educação.
- DES (1998). *Proposta de Revisão Curricular – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Despacho Normativo n.º 194 – A/83, de 21 de Outubro – estabelece a criação dos Cursos Profissionais, de nível 2 de qualificação.
- Diaz, A. S. (2003). *Avaliação da Qualidade das Escolas*. Porto: Edições Asa.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 109-119.
- Dix, J. E., & Savickas, M. L. (1995). Establishing a career: developmental tasks and coping responses. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 93-107.
- Ducat, D. E. (1980). Cooperative education, careers exploration, and occupational concepts for community college students. *Journal of Vocational Behavior*, 17, 195-203.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58(1), 29-43.
- Duignan, J. (2003). Placement and adding value to the academic performance of undergraduates: reconfiguring the architecture - an empirical investigation. *Journal of Vocational Education and Training*, 55(3), 335-350.
- Earl, J. K., & Bright, J. E. H. (2003). Undergraduate level, age, volume and pattern of work as predictors of career decision status. *Australian Journal of Psychology*, 13(1), 15-22.
- Emmanuelle, V. (2009). Inter-relationships among attachment to mother and father, self-esteem, and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 91-99.

- Esbroeck, R. V., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18.
- Faria, L. C. (2008). *A Eficácia da Consulta Psicológica Vocacional de Jovens: Estudo do impacto de uma intervenção*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Faria, L., Araújo, A., Taveira, M. C., & Pinto, J. (2008). Consulta psicológica vocacional em grupo: Estudos de caso com alunos do 9º ano de escolaridade. *Psicologia, Educação e Cultura*, 12(1), 45-60.
- Faria, L., & Taveira, M. C. (2006). Avaliação da exploração e da indecisão de jovens no contexto da consulta psicológica vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. In *Actas da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: formas e contextos*, Braga: Psiquilíbrios.
- Feldman, D. C., & Weitz, B. A. (1990). Summer interns: factors contributing to positive developmental experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 267-284.
- Feller, R. (2003). Aligning school counseling, the changing workplace, and career development assumptions. *Professional School Counseling*, 6, 262-271.
- Felsman, D., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Ferreira, C. (2006). *O impacto das experiências de trabalho na maturidade vocacional dos estudantes do ensino superior*. Monografia de licenciatura em Psicologia não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Flouri, E., & Buchanan, A. (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *The Career Development Quarterly*, 51(1), 36-43.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Flum, H. & Blustein, D.L. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In: M. Savickas & A. Spokane (Eds.), *Vocational Interests: Meaning, measurement and counseling use* (pp. 345-368). Palo Alto, CA: Davies-Black.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Ford, J. K., Quiñones, M., Sego, D. J., & Sorra, J. S. (1992). Factors affecting the opportunity to perform trained tasks on the job. *Personnel Psychology*, 45, 511-526.

- Fortune, A., & Abramson, J. (1993). Predictors of satisfaction with field practicum among social workers students. *The Clinical Supervisor*, 11(1), 95-110.
- Fortune, A., McCarthy, M., & Abramson, J. (2001). Student learning process in field education: relationship of learning activities to quality of field instruction, satisfaction, and performance among MSW students. *Journal of Social Work Education*, 37(1), 111-124.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- Fouad, N. A., & Brown, M. T. (2000). Role of race and social class in development: Implications for counseling psychology. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 379-408). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Fouad, N. A., & Byars-Winston, A. M. (2005). Cultural context of career choice: Meta-analysis of race/ethnicity differences. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 223-233.
- Frone, M. (1999). Developmental consequences of youth employment. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young Workers Varieties of Experience*. Washington: American Psychological Association.
- GAAIRES (2006). *Estudo de avaliação e acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário*. Lisboa: Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário – M.E..
- GAAIRES (2007). *Estudo de avaliação e acompanhamento da implementação da reforma do ensino secundário - quarto relatório*. Lisboa: Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário – M.E..
- Gamboa, V. (2000). *Projectos de Carreira dos Jovens dos Cursos Tecnológicos das Escolas Secundárias de Portimão*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Gamboa, V., Vieira, L., & Taveira, A. (2010). Vinculação aos amigos e exploração vocacional: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 399-406.
- Gangl, M. (2002). Changing labor market and early outcomes: Labor market entry in Europe over last decade. *Work, Employment and Society*, 16(1), 67-90.
- Gati, I. (1998). Using career-related aspects to elicit preferences and characterize occupations for a better person-environment fit. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 343-356.

- Gati, I., & Asher, I. (2001a). The PIC model for career decision making: Prescreening, in-depth exploration, and choice. In F. T. L. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology: a volume in honor of Samuel H. Osipow* (pp. 7-54). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gati, I., & Asher, I. (2001b). Prescreening, in-depth exploration, and choice: From decision theory to career counseling practice. *The Career Development Quarterly*, 50, 140-157.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. H. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school student's career-related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79(3), 331-340.
- Gati, I., & Tal, S. (2008). Decision-making models and career guidance. In J. A. Athanasou & R. V. Esboreck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 157-185): Springer Science & Business Media B.V.
- Germeijs, V., & Boeck, P. D. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 11-25.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006a). High school students' career decision-making process: A longitudinal study of one choice. *Journal of Vocational Behavior*, 68, 189-204.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2006b). High school students' career decision-making process: Development and validation of the Study Task Choice Inventory. *Journal of Career Assessment*, 14, 449-471.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007a). High school student's career decision-making process: Consequences for choice implementation in higher education. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 223-241.
- Germeijs, V., & Verschueren, K. (2007b). Educational choices in adolescence: The decision-making process, antecedents and consequences. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 169-180). Rotterdam: Sense Publishers.
- Germeijs, V., Verschueren, K., & Soenens, B. (2006). Indecisiveness and high school students' career decision-making process: longitudinal associations and the mediational role of anxiety. *Journal of Counseling Psychology*, 53(4), 397-410.
- GEPE (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- GEPE (2009). *Educação em Números – Portugal 2009*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.

- GETAP (1993). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Porto: GETAP/Ministério da Educação.
- Giddens, A. (2005). *O Mundo na Era da Globalização*. Queluz de Baixo: Editorial Presença.
- Ginzberg, E. (1984). Career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: applying contemporary theories to practice* (pp. 172-190). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gloria, A. M., & Hird, J. S. (1999). Influences of ethnic and non ethnic variables on the career decision-making self-efficacy of college students. *The Career Development Quarterly*, 48, 157-174
- Gordon, V. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly*, 46(4), 386-403.
- Gottfredson, G. D. (1999). John Holland contributions to Vocational Psychology: a review and evaluation. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 15-40.
- Gottfredson, L. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 179-232). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4 ed., pp. 85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Goulet, L. R., & Singh, P. (2002). Career commitment: A reexamination and an extension. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 73-91.
- Greenberger, E., Steinberg, L. D., & Ruggiero, M. (1982). A job is a job is a job...or is it? *Work and Occupations*, 9, 79-96.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalk, V. (2000). *Career Management*. Orlando: The Dryden Press.
- Griffin, B., & Hesketh, B. (2005). Counseling for work adjustment. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Griffiths, T. (2003). Learning and Work: issues for vocational and lifelong education research. *European Educational Research Journal*, 2, 1-5.
- Griffiths, T., & Guile, D. (1999). Pedagogy in work based contexts. In P. Mortimer (Ed.), *Understanding Pedagogy and its Impact on Learning*. London: Sage.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2003). A connective model of learning: the implications for work process knowledge. *European Educational Research Journal*, 2, 56 - 73.
- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Luxembourg: European Center for the Development of Vocational Training.
- Grotevant, H., & Cooper, C. (1986). Exploration as a predictor of congruence in adolescents' career choices. *Journal of Vocational Behavior*, 29, 201-215.
- Grubb, W. N. (2002). *Who am I: the inadequacy of career information in the information age*: OECD.
- Guay, F., Ratelle, C. F., Senécal, C., Larose, S., & Deschênes, A. (2006). Distinguishing development from chronic career indecision: self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*, 14(2), 1-17.
- Guay, F., Senécal, C., Gauthier, L., & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50(2), 165-177.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2002). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guile, D. (2002). Skill and Work Experience in the European Knowledge Economy. *Journal of Education and Work*, 15, 251-276.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Gushue, G., Clarke, C., Pantzer, K., & Seanlan, K. (2006). Self-efficacy, perceptions of barriers, vocational identity and the career exploration behavior of latino high school students. *The Career Development Quarterly*, 54(4), 307-317.
- Gysbers, N. (1997). Involving counseling psychology in the school-to-work movement: An idea whose time has come. *The Counseling Psychologist*, 25(3), 413-427.
- Gysbers, N. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The Evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8, 1-14.
- Gysbers, N., & Henderson, P. (2000). *Developing and Managing Your School Guidance Program*. Alexandria: American Counseling Association.
- Hackman, J., & Oldham, G. R. (1975). Development of the job diagnostic survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.
- Hackman, J., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 15, 250-270.

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work Redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Hannigan, T. (2001). The effect of work abroad experiences on career development for U.S. undergraduates. *The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 7, 1-23.
- Hansen, L. S. (1999). Beyond school to work: Continuing contributions of theory and practice to career development of youth. *The Career Development Quarterly*, 47, 353-358.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14, 119-133.
- Harris, J. I., Winskowski, A. M., & Engdahl, B. E. (2007). Types of workplace social support in the prediction of job satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 56(2), 150-156.
- Hartman, B., & Hartman, P. (1982). The concurrent and predictive validity of the Career Decision Scale adapted for high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 20, 244-252.
- Hartung, P. (1995). *Assessing Career Certainty and Choice Status*. Eric Clearinghouse on Counseling and Student Service Greenboro NC. Retrived 25-01-07, from <http://www.ericdigests.org/1996-3/choice.htm>
- Hartung, P., & Blustein, D. L. (2002). Reason, intuition, and social justice: Elaborating on Parson's career decision-making model. *Journal of Counseling and Development*, 80(1), 41-47.
- Hawkey, K. (1997). Roles, relationships in mentoring: a literature review and agenda for research. *Journal of Teacher Education*, 48(5), 325-335.
- Hayes, J. (1973). Work experience and the perception of occupations. *Journal of Vocational Behavior*, 47, 121-129.
- Heckhausen, J. (2002). Introduction: Transition from school to Work: Societal Opportunities and Individual Agency. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 173-177.
- Helwig, A. (2004). A ten-year longitudinal study of the career development of students: summary findings. *Journal of Counseling and Development*, 82, 49-57.
- Herr, E. L. (1996). Toward the Convergence of Career Theory and Practice. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: Theory and Practice* (pp. 13-35). Palo Alto - California.

- Herr, E. L. (1997). Super's life-span, life-space approach and its outlook for refinement. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 238-246.
- Herr, E. L. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 45-67): Springer Science + Business Media B.V.
- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career Guidance and Counseling Through the Life Span: systematic approaches*. New York: Harper Collins.
- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan—Systematic approaches*. Boston: Allyn & Bacon.
- Hesketh, B., & Rounds, J. (1995). International cross-cultural approaches to career development. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of Vocational Psychology* (pp. 367-390). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hill, M., & Hill, A. (2005). *Investigação por Questionário* (2 ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Holland, J. L. (1985). *Vocational Preference Inventory (VPI)*. Odessa: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J. L. (1997). *Making Vocational Choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3^o ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources, Inc.
- Howard, K. A. S., Ferrari, L., Nota, L., Solberg, V. S. H., & Soresi, S. (2009). The relation of cultural context and social relationships to career development in middle school. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 100-108.
- Hughes, K., & Karp, M. (2004). *School-Based Career Development: A Synthesis of the Literature*: National Training Support Center.
- Hughey, K. F., & Hughey, J. K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25, 203-216.
- Huteau, M. (2001). The evaluation of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196.
- Huys, R., Rick, K. D., & Vandenbrande, T. (2005). *Enhancing Learning Opportunities at Work*. Leuven: Hoger instituut voor de arbeid.
- IFAPLAN (1987). *O Mundo do Trabalho como Fonte de Aprendizagem*. Lisboa: GEP.

- Imaginário, L. (1997). *O ensino tecnológico*. Comunicação apresentada no seminário - Formação para a vida activa: dos modelos às práticas, Portimão: Serviços de Psicologia e Orientação das escolas secundárias Poeta António Aleixo e Manuel Teixeira Gomes.
- Imaginário, L., & Campos, B. (1987). Consulta psicológica vocacional em contexto escolar. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 3, 107-113.
- Inácio, P., & Gamboa, V. (2008). A auto-eficácia na utilização da Internet para a pesquisa de informação escolar e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(1), 13-28.
- Jamieson, I. (1983). Miracles or mirages?: some elements of pupil work experience. *British Journal of Guidance and Counselling*, 11, 145-159.
- Jepsen, D. A., & Dickson, G. L. (2003). Continuity in life-span career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 217-233.
- Jespen, D. A. (1996). Relationships between developmental career counseling theory and practice. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: theory and practice* (pp. 135-153). Palo Alto: Davies - Black
- Jin, L., Watkins, D., & Yuen, M. (2009). Personality, career decision self-efficacy and commitment to career choices process among Chinese graduate students. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 47-52.
- Johnson, M. K., & Mortimer, J. (2002). Career choice and development from a sociological perspective, In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 37-84). San Francisco: Jossey - Bass.
- Jordaan, J. P. (1963). Exploratory behavior: the formation of the self and occupational concepts. In D. Super & R. Starishevsky & R. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development: Self-concept theory*. New York: College Entrance Board.
- Jordaan, J. P., & Heyde, M. B. (1979). *Vocational Maturity in the High School Years*. New York: Teachers College Press.
- Judge, T. A., Higgins, C. A., Thoresen, C. J., & Barrick, M. R. (1999). The big five personality traits, general mental ability, and career success across the life span. *Personnel Psychology*, 52(3), 621-653.
- Julien, H. E. (1997). *How career information helps adolescents' decision-making*. Paper presented at the International Conference on Research in Information Needs, Seeking and Use in Different Contexts, London.
- Julien, H. E. (1999). Barriers to adolescents' information seeking for career decision making. *Journal of the American Society for Information Science*, 50(1), 38-48.

- Kalakoski, V., & Nurmi, J.-E. (1998). Identity and educational transitions: age differences in adolescent exploration and commitment related to education, occupation, and family. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 29-47.
- Kelly, K., & Lee, W.-C. (2002). Mapping the domain of career decision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326.
- Kelly, K., & Pulver, C. (2003). Refining measurement of career indecision types: A validity study. *Journal of Counseling and Development*, 81(4), 445-454.
- Kenny, M. E., & Bledsoe, M. (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 257-272.
- Kenny, M. E., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., & Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
- Ketterson, T., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kidd, J. (2006). *Understanding Career Counselling: Theory, research and practice*. London: SAGE Publications.
- Killeen, J. (1996). The learning and economic outcomes of guidance. In A. G. Watts, B. Law, J. Killeen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: Theory, policy and practice* (pp. 72-91). London: Routledge.
- Knight, C. (1996). A study of MSW and BSW student's perceptions of their field Instructors. *Journal of Social Work Education*, 32(3), 399-414.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Kovács, I. (2006). Novas formas de organização do trabalho e autonomia no trabalho. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 52, 41-65.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45(4), 341-350.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.
- Kracke, B., & Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigating Through Adolescence: european perspectives* (pp. 141-165). New York & London: Routledge Falmer.

- Krieshok, T. S. (1998). An anti-introspectivist view of career decision making. *The Career Development Quarterly*, 46(3), 210-229.
- Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2009). Career decision making: The limits of rationality and the abundance of non-conscious processes. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 275-290.
- Krumboltz, J. D. (1979). A social learning theory of career decision making. In A. M. Mitchell, G. B. Jones & J. D. Krumboltz (Eds.), *Social learning and career decision making* (pp. 19-49). Cranston: Carroll Press.
- Krumboltz, J. D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42(2), 143-148.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 9-31). Palo Alto: Division of Consulting Psychology Press, Inc.
- Krumboltz, J. D. (1996). A learning theory of career counseling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling - theory and practice* (pp. 55-80). Palo Alto: Davies Black.
- Krumboltz, J. D. (1998). Serendipity is not serendipitous. *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), 390-392.
- Krumboltz, J. D. (2002). A learning theory for career counselors. In S. G. Niles (Ed.), *Adult Career Development - concepts, issues and practices* (pp. 41-57). Tulsa: National Career Development Association.
- Krumboltz, J. D., & Baker, R. D. (1973). Decision making steps in variety of choice situations. In H. Borrow (Ed.), *Career Guidance for a New Age*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Krumboltz, J. D., & Worthington, R. (1999). The school - to - work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 312-325.
- Ladany, N., & Melincoff, D. (1999). The nature of counselor supervisor nondisclosure. *Counselor Education and Supervision*, 38(3), 161-176.
- Ladany, N., Walker, J., & Melincoff, D. (2001). Supervisory style: its relation to the supervisory working alliance and supervisor self-disclosure. *Counselor Education and Supervision*, 40(4), 263-275.
- Landry, J. C. (2006). *The relationship between career decision-making and level of anxiety among undergraduate students*. Unpublished Partial Fulfillment of the Requirements for the Doctor of Philosophy Degree, Southern Illinois University Carbondale.

- Lapan, R., Gysbers, N., & Sun, Y. (1997). The impact of a more fully implemented guidance programs on the school experiences of high school students: a statewide evaluation study. *Journal of Counseling and Development*, 75(4), 292-302.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8(1), 1-27.
- Larson, R. (2000). Toward a Psychology of positive youth development. *American Psychologist*, 55(1), 170-183.
- Larson, R. (2002). Globalization, social change, and new technologies: What they mean for the future of adolescence. In R. Larson, B. Brown & J. Mortimer (Eds.), *Adolescent's Preparation for the Future: Perils and promise - A Report of the Study Group on Adolescence in 21st Century*. Ann Arbor: The Society for Research on Adolescence.
- Larson, R., Wilson, S., & Mortimer, J. (2002). Conclusions: Adolescents' Preparation for the Future. In R. Larson, B. Brown & J. Mortimer (Eds.), *Adolescents' Preparation for the Future: A Report of the Study Group on Adolescence in the 21st Century* (pp. 159-166). Ann Arbor: Blackwell Publishing.
- Law, B. (2000). Learning for work: global causes, national standards, human relevance. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The Future of Career* (pp. 243-258). Cambridge: Cambridge University Press.
- Leal-Muniz, V., & Constantine, M. (2005). Predictors of the career commitment process in Mexican American college students. *Journal of Career Assessment*, 13(2), 204-215.
- Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo.
- Leitão, L. (2000). *Escolha de Cartões Ocupacionais ECO. Avaliação dos interesses profissionais*. Lisboa: CEGOC.
- Leitão, L. M., Paixão, M. P., Silva, J. T. d., & Miguel, J. P. (2001). Ser psicólogo em contexto escolar: os serviços de psicologia e orientação (SPO's) na região centro. *Psychologica*, 26, 27-53.
- Leney, T., & Green, A. (2005). Achieving the Lisbon goal: the contribution of Vocational Education and Training. *European Journal of Education*, 40(3), 261-278.
- Lens, W. (1988). The motivational significance of future time perspective: The homecoming of a concept. *Psychologica*, 1, 27-46.
- Lent, R. (2001). Vocational Psychology and career counseling: Inventing the future. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 213-223.

- Lent, R. (2004). Social cognitive career theory, career education, and School to Work Transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - Fundamentos, Princípios e Orientações* (pp. 13-23). Coimbra: Almedina.
- Lent, R. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1996). Career development from a social cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47(1), 36-49.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lent, R., Brown, S. D., Talleyrand, R., McPartland, E. B., Davis, T., Chopra, S. B., Alexander, M. S., Suthakaran, V., & Chai, C.-M. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College students' experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.
- Lent, R., Hackett, G., & Brown, S. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47, 297-311.
- Lent, R., Hackett, G., & Brown, S. D. (2004). Una perspectiva social cognitiva de la transición entre la escuela y el trabajo. *Evaluar*, 4, 1-22.
- Lent, R., & Worthington, R. L. (1999). Introduction - Applying career development theories to the School-to-Work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47, 291-296.
- Linn, P., Ferguson, J., & Egart, K. (2004). Career exploration via cooperative education and life span occupational choice. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 430-457.
- Lopez, F. G. (1994). Further validation of the commitment to career choices scale: Extensions to a high-school sample. *Journal of Career Assessment*, 2(4), 398-407.

- Loughlin, C., & Barling, J. (1998). Teenagers' part-time employment and their work-related attitude and aspirations. *Journal of Organizational Behaviour*, 19, 197-207.
- Loughlin, C., & Barling, J. (2001). Young worker's work values, attitudes and behaviors. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74, 543-558.
- Lounsbury, J. W., Hutchens, T., & Loveland, J. M. (2005). An investigation of Big Five personality traits and career decidedness among early and middle adolescents. *Journal of Career Assessment*, 13(1), 25-39.
- Lowe, G., & Krahn, H. (1999). Reconceptualizing youth unemployment. In J. Barling & E. Kelloway (Eds.), *Young Workers Varieties of Experience* (pp. 201-223). Washington DC: American Psychological Association.
- Lubbers, R., Loughlin, C., & Zweig, D. (2005). Young workers' job self-efficacy and affect: Pathways to health and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 199-214.
- Luzzo, D., James, T., & Luna, M. (1996). Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behaviour of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 415-422.
- Mael, F. A., Morath, R. A., & McLellan, J. A. (1997). Dimensions of adolescents employment. *The Career Development Quarterly*, 45(4), 351-368.
- Maguire, M. (2004). Measuring the outcomes of career guidance. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 179-192.
- Marcia, J. E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J. E. Marcia & A. S. Waterman & D. R. Matteson & S. L. Archer & J. L. Orlofsky (Eds.), *Ego Identity: A handbook for psychosocial research*. New York: Springer-Verlag.
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com Utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Marques, J. F. (2004). Algumas considerações sobre a orientação e desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Ed.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, princípios e orientações* (pp. 9-12). Coimbra: Almedina.
- Marques, J. F., & Caeiro, L. (1979). O inventário de desenvolvimento vocacional (CDI) em Portugal: Estudo preliminar. *Biblos*, LV, 501-514.
- Marques, M. (1991). Abordagem sistémica das relações entre sistema educativo e o sistema económico. A Participação dos actores: o caso das Escolas Profissionais. *In Actas da conferência nacional - Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional*, Porto: ME/GETAP.

- Marques, M. (1993). *O Modelo Educativo das Escolas Profissionais: um campo potencial de inovação*. Lisboa: EDUCA.
- Marsh, H. W. (1991). Employment during high school: Character building or a subversion of academic goal? *Sociology of Education*, 64, 172-189.
- Marsh, H. W., & Kleitman, S. (2005). Consequences of employment during high school: Character building, subversion of academic goals, or a threshold? *American Educational Research Journal*, 42, 331-369.
- Mau, W.- C. (1995). Educational planning and academic achievement of middle school students: a racial and cultural comparison. *Journal of Counseling and Development*, 73(5), 518-526.
- Meeus, W., Iedema, J., Helson, M., & Volleberg, W. (1999). Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis. *Developmental Review*, 19, 419-461.
- Mendes, J., Rocheteau, M., & Patrício, M. (1998). Ensino secundário: Formação profissionalmente qualificante. *Formar - Revista dos Formadores*, 26, 4-30.
- Mihalic, S. W., & Elliott, D. (1997). Short and long-term consequences of adolescent work. *Youth & Society*, 28, 464-498.
- Millar, R., & Shevlin, M. (2003). Predicting career information-seeking behavior of school pupils using the theory of planned behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 26-42.
- Miller, A. (1991a). Matching students to placements. In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp. 189-209). London: Falmer Press.
- Miller, A. (1991b). School-based organization. In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp. 85-104). London: Falmer Press.
- Miller, A. (1991c). Teaching strategies. In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp. 210-234). London: Falmer Press.
- Miller, M. J., & Brown, S. D. (2005). Counseling for career choice: Implications for improving interventions and working with diverse populations. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 441-465). Hoboken, NJ: Wiley.
- Ministério da Educação (2003a). *Documento Orientador da Revisão Curricular do Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (2003b). *Documento Orientador da Revisão do Ensino Profissional*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Misko, J. (1998). *School Students in the Workplace: What are de benefits*. Adelaide: NCVET.
- Mitchell, K. E., Levin, A. S., & Krumboltz, J. D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77(2), 115-124.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1996). Krumboltz's learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 233-280). San Francisco: Jossey - Bass.
- Moore, R. (1989). Education, employment and recruitment. In B. Cosin & M. Flude & M. Hales (Eds.), *School, Work and Equality* (pp. 206-222). London: The Open University.
- Moreira, J. (2004). *Questionários: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Mortimer, J. (1990). Introduction. *Youth & Society*, 22, 131-136.
- Mortimer, J. (2003). *Working and Growing up in America*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Mortimer, J., & Finch, M. (1996). Work, family and adolescent development. In J. Mortimer & M. Finch (Eds.), *Adolescents, Work and Family: an intergenerational development analysis* (pp. 1-24). Thousand Oaks: Sage Publication, inc.
- Mortimer, J., Harley, C., & Staff, J. (2002). The quality of work and youth mental health. *Work and Occupations*, 29, 166-197.
- Mortimer, J., Pimentel, E., Ryu, S., Nash, K., & Lee, C. (1996). Part-time work and occupational value formation in adolescence. *Social Forces*, 74(4), 1405-1418.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M., Holmes, M., & Shanahan, M. (2002). The Process of Occupational Decision Making: Patterns during the Transition to Adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.
- Mulcahy, J. D. (1999). Vocational work experience in the hospitality industry: characteristics and strategies. *Education & Training*, 41, 164-174.

- Multon, K., Heppener, M. J., & Lapan, R. (1995). Developing scales to evaluate career and personal guidance curricula in high school setting. *Journal of Career Development, 21*, 293-306.
- Nauta, M. (2007). Career interests, self-efficacy, and personality as antecedents of career exploration. *Journal of Career Assessment, 15*(2), 162-180.
- Nelson, D., & Quick, J. (1991). Social support and newcomer adjustment in organizations: Attachment theory at work? *Journal of Organizational Behavior, 12*(6), 543-554.
- Newman, J. L., Gray, E. A., & Fuqua, D. R. (1999). The relation of career indecision to personality dimensions of the California Psychological Inventory. *Journal of Vocational Behavior, 54*, 174-187.
- Niles, S., Anderson, W., & Goodnough, G. (1998). Exploration to foster career development. *The Career Development Quarterly, 46*(3), 262-275.
- Niles, S. G., Erford, B. T., Hunt, B., & Watts, R. H. (1997). Decision-making styles and career development in college students. *Journal of College Student Development, 38*(5), 479-488.
- Nurmi, J-E, Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from school to work: antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior, 60*(2), 241-261.
- O'Brien, K. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior, 48*, 257-274.
- Ochs, L., & Roessler, R. (2004). Predictors of career exploration intentions: a social cognitive career theory perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 47*(4), 224-233.
- Offer, M., & James P. Sampson, J. (1999). Quality in the content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling, 27*(4), 501-515.
- Oliver, D. (2004). *The role of student job in the transition from education to work*. Brisbane: Griffith University.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-Intervention outcome. What contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*, 447-462
- Osipow, S. (1994). The career decision scale: How good does it have to be? *Journal of Career Assessment, 2*(1), 15-18.

- Osipow, S. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Osipow, S., Carney, C. G., Winer, J., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). *The Career Decision Scale (3rd Revision)*. Columbus, OH: Marathon Consulting and Press.
- Osipow, S., & Fitzgerald, L. F. (1995). *Theories of Career Development*. Boston: Allyn & Bacon.
- Osipow, S., & Winer, J. (1996). Career assessment and the Career Decision Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 117-130.
- Packard, B., & Nguyen, D. (2003). Science career-related possible selves of adolescent girls: A longitudinal study. *Journal of Career Development*, 29, 251-263.
- Pais, J. M. (1993). *Culuras Juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Pais, J. M. (1998). Da escola ao trabalho: o que mudou nos últimos 10 anos? In M. V. Cabral & J. M. Pais (Eds.), *Jovens Portugueses Hoje* (pp. 198-214). Oeiras: Celta.
- Paixão, M. P. (1988). A perspectiva temporal de futuro (P.T.F.) em algumas teorias do comportamento vocacional. *Psychologica*, 1, 47-56.
- Paixão, M. P. (2004). Avaliação dos factores e dos processos motivacionais na orientação vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto.
- Paixão, M. P. & Silva, J. T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos da tomada de decisão vocacional: Estudo exploratório. *Psychologica*, 26, 175-185.
- Paixão, M. P., Silva, J. T., Leitão, L. M., & Miguel, J. P. (1998). A dimensão cognitivo-motivacional (controlo da acção) na tomada de decisão. *Psychologica*, 20, 5-13.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Patton, W., & Creed, P. (2007a). The relationship between career variables and occupational aspirations and expectations for Australian high school adolescents. *Journal of Career Development*, 34(2), 127-148.
- Patton, W., & Creed, P. (2007b). Theorizing adolescent career maturity: Existing evidence and directions for the future. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 221-236). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & Creed, P. A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49(4), 336-351.

- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career Development and Systems Theory - connecting theory and practice* (Vol. 1). Rotterdam: Sense Publishers.
- Patton, W., & McMilveen, P. (2009). Context and models for the analysis of individual and group needs. *The Career Development Quarterly*, 57(4), 327-334.
- Patton, W., & Porfeli, E. (2007). Career exploration for children and adolescents. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 47-69). Rotterdam: Sense Publishers.
- Pedro, J. D. (1984). Induction into the Workplace: The impact of internship. *Journal of Vocational Behavior*, 25, 80-95.
- Pedroso, P. (1993). *A Formação Profissional Inicial*. Lisboa: ICS/IJ.
- Pereira, A. (2004). *SPSS guia prático de utilização: Análise de dados para as ciências sociais e psicologia*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pereira, F., & Garcia, A. (2007). Amizade e escolha profissional: influência ou cooperação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 71-86.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (1998). *Análise de dados para as ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Pestana, M., & Gageiro, J. (2003). *Análise de Dados para as Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Peterson, S. L. & DelMas, R. C. (1998). The component structure of Career Decision-Making Self-Efficacy for underprepared college students. *Journal of Career Development*, 24, 209-225.
- Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-257.
- Petherbridge, J. (1997). Work experience: Making an impression. *Educational Review*, 49, 21-27.
- Phillips, S. D. (1994). Choice and change: Convergence from the decision-making perspective. In M. Savickas & R. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories* (pp. 155-163). Palo Alto: Consulting Psychologists Press.
- Phillips, S. D. (1997). Toward an expanded definition of adaptative decision making. *The Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Phillips, S., & Blustein, D. (1994). Readiness for career choices: Planning, exploring, and deciding. *The Career Development Quarterly*, 43(1), 63-73.

- Phillips, S. D., Christopher-Sisk, E. K., & Gravino, K. L. (2001). Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29(2), 193-213.
- Portaria 550 – A/2004, de 21 de Maio - define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos Tecnológicos do ensino secundário.
- Portaria 550 – C/2004, de 21 de Maio – define as regras de organização, funcionamento e avaliação dos cursos Profissionais do ensino secundário.
- Porto, M. (2006). *Auto-eficácia na Tomada de Decisão em Alunos do Ensino Secundário*. Monografia de licenciatura em Psicologia não publicada, Universidade do Algarve, Faro.
- Quiñones, M. (2004). Work experience: a review and research agenda. *International Review of Industrial and Organizational Psychology*, 19, 119-138.
- Quiñones, M., Ford, K., & Teachout, M. (1995). The relationship between work experience and job performance: a conceptual and meta-analytic review. *Personnel Psychology*, 48(4), 887-910.
- Quirino, I. (2009). *Impacto da Técnica de Job Shadowing no Desenvolvimento Vocacional de Estudantes do 12º Ano de Escolaridade*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Ramos, L. (1994). A escola e a inserção social e profissional dos jovens. In *Actas do colóquio Estado Actual da Investigação em Formação*, Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Reed, M., Bruch, M., & Haase, R. (2004). Five-factor model of personality and career exploration. *Journal of Career Assessment*, 12, 223-238.
- Reitzle, M., Vondracek, F. W., & Silbereisen, R. K. (1998). Timing of school-to-work transitions: a developmental-contextual perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 22(1), 7-28.
- Richard, G. V. (2005). International best practices in career development: review of the literature. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 189-201.
- Robinson, L. (2001). *Just a Phase in Life? School students and part-time work*. The University of Melbourne, Melbourne.
- Robitschek, C., & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 127-141.
- Rodríguez, M. L., Sandín, P., & Buisán, C. (2000). La conducta exploratória: concepto y aplicaciones en orientación profesional. *Revista de Educación*, 321, 53-78.

- Rogers, M., Creed, P., & Glendon, I. (2008). The role of personality in adolescent career planing and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73(1), 132-142.
- Rosenbaum, J. E., & Binder, A. (1997). Do employers really need more educated youth? *Sociology of Education*, 70(1), 68-85.
- Rowold, J. (2007). The effect of career exploration on subsequent training performance. *Human Resource Development International*, 10(1), 43-58.
- Ryan, G., Toohey, S., & Hughes, C. (1996). The purpose, value and structure of practicum in higher education: a literature review. *Higher Education*, 31, 355-377.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43(1), 84-89.
- Ryan, P. (2003). Evaluating vocationalism. *European Journal of Education*, 38(2), 147-162.
- Ryan, R. (2002). Making VET in schools work: a review of policy and practice in the implementation of vocational education and training in Australian schools. *Journal of Educational Enquiry*, 3, 1-16.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Saka, N., & Gati, I. (2007). Applying decision theory to facilitating adolescent career choices. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 181-202). Rotterdam: Sense Publishers.
- Saka, N., Gati, I., & Kelly, K. R. (2008). Emotional and personality-related aspects of career-decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 16(4), 403-424.
- Santos, P. J. (2001). Predictors of generalized indecision among portuguese secondary school students. *Journal of Career Assessment*, 9(4), 381-396.
- Sarason, I., Levine, H., Basham, R., & Sarason, B. (1983). Assessing social support: The social support questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(1), 127-139.
- Sauermann, H. (2005). Vocational choice: A decision making perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 273-303.

- Saunders, D. E., Peterson, G. W., James P. Sampson, J., & Reardon, R. C. (2000). Relation of depression and dysfunctional career thinking to career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 288-289.
- Savickas, M. L. (1990). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Counseling Techniques* (pp. 236-249). Boston: Allyn & Bacon.
- Savickas, M. L. (1995). Constructivist counseling for career indecision. *The Career Development Quarterly*, 43(4), 363-373.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: an integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-335.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: career, patterns, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of career of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L. (2009). Pioneers of the vocational guidance movement: a centennial celebration. *The Career Development Quarterly*, 57, 194-198.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., et al., (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75 (3), 239-262.
- Savickas, M. L., & Walsh, W. B. (1996). Introduction: toward convergence between career theory and practice. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling: theory and practice*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescent. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 298-317.
- Schultheiss, D. (2003). A relational approach to counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81(3), 301-310.

- Schultheiss, D. (2007). Career development in the context of children's and adolescents' relationships. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 169-180). Rotterdam: Sense Publishers.
- Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: a qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246-262.
- Schwartz, B. (2004). *The Paradox of Choice: Why more is less*. New York: HarperCollins Publishers.
- Scott, D. J., & Church, T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: Effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328-347.
- Scott, S. G., & Bruce, R. A. (1995). Decision-making style: The development and assessment of a new measure. *Educational and Psychological Measurement*, 55(5), 818-831.
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Kruger, H. (2002). Adolescence and adult work in the twenty-first century. In R. Larson & B. B. Brown & J. Mortimer (Eds.), *Adolescent Preparation for the Future: Perils and promise* (pp. 99-120). Ann Arbor: Society for Research on Adolescence.
- Shilling, C. (1991). Labouring at school: Work - experience in the technical and vocational education initiative. *Work, Employment & Society*, 5, 59-80.
- Shimizu, K., Vondracek, F. W., & Schulenberg, J. (1994). Unidimensionality versus multidimensionality of the Career Decision Scale: A critique of Martin, Sabourin, Laplante, and Coallier. *Journal of Career Assessment*, 2, 1-14.
- Silbereisen, R. K., Vondracek, F. W., & Berg, L. A. (1997). Differential timing of initial vocational choice: the influence of early childhood family relocation and parental support behaviors in two cultures. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 41-59.
- Silva, J., Silva, A., & Fonseca, J. (1996). *Avaliação do Sistema das Escolas Profissionais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, J. T. (1995). Avaliação do construto compromisso com as escolhas de carreira. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (pp. 237-248). Braga: Associação dos Psicólogos Portugueses.
- Silva, J. T. (1997). *Dimensões da Indecisão da Carreira. Investigação com Adolescentes*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.

- Silva, J. T. (2004a). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.
- Silva, J. T. (2004b). A eficácia da intervenção vocacional em análise: implicações para a prática psicológica. In M. C. Taveira & H. Coelho & H. Oliveira & J. Leonardo (Eds.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: fundamentos, princípios e orientações* (pp. 95-125). Coimbra: Almedina.
- Silva, J. T. & Paixão, M. P. (2005). *Estudos psicométricos preliminares da Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form*, Comunicação apresentada na Conferência Internacional AIOSP 2005, Lisboa, 14-16 de Setembro.
- Simões, M. (1994). *Investigação no âmbito da Aferição Nacional ao Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra
- Sims, H., Szilagyi, A., & Keller, R. (1976). The measurement of job characteristics. *Academy of Management Journal*, 19, 195-212.
- Sink, C., & Stroh, H. (2006). Practical significance: The use of effect sizes in school counseling research. *Professional School Counseling*, 9(5), 401-411.
- Skorikov, V. (2007a). Adolescent career development and adjustment. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 237-254). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skorikov, V. (2007b). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. (2007). Vocational identity. In V. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Children and Adolescence* (pp. 143-168). Rotterdam: Sense Publishers.
- Skorikov, V., & Vondracek, F. W. (1997). Longitudinal relationships between part-time work and career development in adolescents. *The Career Development Quarterly*, 45, 221-235.
- Smith, E. (2004). Australian post-compulsory school students' learning in workplaces. *Research in Post-Compulsory Education*, 9, 105-122.
- Smith, E., Green, A., & Brennan, R. (2002). A foot in both camps: school students and workplaces. *Education in Rural Australia*, 12, 2.
- Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: review of research*. Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).

- Soares, A. P., & Taveira, M. C. (1998). *Desenvolvimento vocacional do jovem adulto*. Comunicação apresentada no IV Congresso Galaico-Português de Psicopedagogia, Braga: Universidade do Minho.
- Solberg, S. V., Good, G. E., Fischer, A. R., Brown, S. D., & Nord, D. (1995). Career decision making and career search activities: Relative effects of career search efficacy and human agency. *Journal of Counseling Psychology*, 42, 448-455.
- Solberg, V. S., Howard, K. A., Blustein, D. L., & Close, W. (2002). Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30, 705-725.
- Somerén, M. W. v., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The Think Aloud Method: A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Sparta, M. (2003). *A Exploração e a Indecisão Vocacionais em Adolescentes no Contexto Educativo Brasileiro*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Spokane, A. R. (1991). *Career Intervention*. NJ: Prentice-Hall.
- Spokane, A. R. (1996). Holland's theory. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3^o ed., pp. 33-74). San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto.
- Spokane, A. R., & Cruza-Guet, M. C. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24-41). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Spokane, A. R., Luchetta, E. J., & Richwine, M. H. (2002). Hollands theory of personalities and work environment. In S. D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4 ed., pp. 373-426). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spokane, A. R., Meir, E. I., & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: a review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137-187.
- Staff, J., & Mortimer, J. T. (2007). Educational and work strategies from adolescence to early adulthood: consequences for educational attainment. *Social Forces*, 85(3), 1169-1194.

- Staley, W., Fasko, D., & Grubb, D. (1996). The relationship between fear of success, self-concept, and career decision making. *Paper presented at the Annual Meeting of Mid-South Educational Research Association*. Tuscalosa.
- Stasz, C. (1999). *Students' perceptions of their work-based learning experiences: a comparison of four programs*. Montreal: American Educational Research Association.
- Stasz, C., & Brewer, D. (1998). Work-based learning: student perspectives on quality and links to school. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 20(1), 31-46.
- Steffy, B., Shaw, K., & Noe, A. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviors. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 254-269.
- Steinberg, L. D., Greenberger, E., Vaux, A., & Ruggiero, M. (1981). Early work experiences: Effects on adolescent occupational socialization. *Youth & Society*, 12, 403-422.
- Stern, D., Finkelstein, N., Urquila, M., & Cagampang, H. (1997). What difference does it make if school and work are connected? Evidence on - co-operative education in United States. *Economics of Education Review*, 16, 213-229.
- Stern, D., Rahn, M., & Chung, Y. (1998). Design of work-based learning for students in the United States. *Youth & Society*, 29, 471-502.
- Stern, D., Stone, J. R., Hopkins, C., & McMillion, M. (1990). Quality of students' work experience and orientation toward work. *Youth & Society*, 22, 263-282.
- Stoer, S., Stoleroff, A., & Correia, J. A. (1990). O novo vocacionalismo na política educativa em Portugal e a reconstrução da lógica da acumulação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 29, 11-53.
- Stoltenberg, C. D. (2005). Enhancing professional competence through developmental approaches to supervision. *American Psychologist*, 60, 857-864.
- Stone, J. R., & Josiam, B. (2000). The impact of school supervision of work and job quality on adolescent work attitudes and job behaviors. *Journal of Vocational Education Research*, 25, 532-574.
- Stone, J. R., & Mortimer, J. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development: Public and educational policy implications. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 184-214.
- Storey, J. A. (2000). Fracture lines in the career environment. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The Future of Career* (pp. 21-36). Cambridge: Cambridge University Press.

- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Stumpf, S., & Hartman, K. (1984). Individual exploration to organizational commitment or withdrawal. *Academy of Management Journal*, 27(2), 308-329.
- Stumpf, S., & Lockhart, M. (1987). Career exploration: work-role salience, work preferences, beliefs, and behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. (1963). Self-concepts in vocational development. In D. E. Super & R. Starishevsky & N. Matlin & J. P. Jordaan (Eds.), *Career Development Self-concept Theory* (pp. 1-14). New York: College Entrance Examination Board.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. (1983). Assessment in career guidance: toward truly developmental counseling. *The Personnel and Guidance Journal*, 61, 555-562.
- Super, D., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Super, D., Starishevsky, R., Matlin, N., & Jordaan, J. P. (1963). *Career Development: Self-concept Theory. Essays in vocational development*. New York: College Entrance Examination Board.
- Swanson, J. L. (1995). The process and outcome of career counseling. In W. B. Walsh & S. E. Osipow (Eds.), *The Handbook of Vocational Psychology*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interests. In M. L. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational Interests: Meaning, measurement and counseling use* (pp. 135-158). Palo Alto: Davies-Black Publishing.
- Swanson, J. L., & Fouad, N. A. (1999). Applying theories of person-environment fit to the transition from school to work. *The Career Development Quarterly*, 47, 337-347.
- Swanson, J. L., & Gore, P. A. (2000). Advances in Vocational Psychology - theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 233-269). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de Jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e Desenvolvimento Vocacional de jovens*. Braga: Universidade do Minho: IEP.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia Escolar - Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 143-177). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M. C., & Moreno, M. L. R. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counselling*, 31(2), 189-207.
- Taveira, M. C., Silva, M. C., Rodríguez, M. L., & Maia, J. (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(1), 89-104.
- Taylor, A. (2006). The challenges of partnership in school-to-work transition. *Journal of Vocational Education and Training*, 58(3), 319-336.
- Taylor, K. M., & Betz, N. E. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.
- Thompson, M., & Subich, L. (2006). The relation of social status to the career decision-making process. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 289-301.
- Tinsley, H. E. (1992). Editorial - Career decision making and career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 41, 209-211.
- Tinsley, H. E. (1995). Editorial - School to work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 229-230.
- Tinsley, H. E. (2000). The congruence myth: an analysis of the efficacy of the person-environment fit model. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 147-179.
- Tokar, D., Fisher, A. R., & Subich, L. S. (1998). Personality and vocational behavior: A selective review on the literature, 1993-1997. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 115-153.
- Travassos, A., & Ribeiro, N. (1998). Aprendizagem: Formação de jovens em alternância. *Formar: Revista dos Formadores*, 26, 31-42.
- Tricot, A. (2002). *Improving Occupational Information*: OECD.

- Trusty, J., Robinson, C. R., Plata, M., & Ng, K.-M. (2000). Effects of gender, socioeconomic status, and early academic performance on postsecondary educational choice. *Journal of Counseling and Development, 78*(4), 463-472.
- Tuckman, B. (1994). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Serviço de Educação - Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vianen, A. E. M. V., Pater, I. E. D., & Preenen, P. T. Y. (2008). Career management: taking quality control of the quality of work experiences. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 283-301): Springer Science + Business Media B.V.
- Vianen, A. E. M. V., Pater, I. E. D., & Preenen, P. T. Y. (2009). Adaptable careers: Maximizing less and exploring more. *The Career Development Quarterly, 57*(4), 298-309.
- Vieira, F. (1993). *Supervisão, uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Vieira, S. (2000). *Interesses, Valores e Personalidade de Alunos do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vignoli, E., Croity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 153-168.
- Vondracek, F. W. (2004). Avaliação das relações pessoa-contexto: Plano de um procedimento completo de avaliação de jovens. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 429-451). Coimbra: Quarteto.
- Vondracek, F. W. (2007). Introduction and commentary: studies of development in context. *Journal of Vocational Behavior, 70*, 1-7.
- Vondracek, F. W., & Fouad, N. (1994). Developmental contextualism: an integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in Career Development Theories: implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Vondracek, F. W., Hostetler, M., Schulenberg, J., & Shimizu, K. (1990). Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology, 37*(1), 98-106.
- Vondracek, F. W., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career Development: A Life - Span Developmental Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-Contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. V. Esboreck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-225): Springer Science and Business Media.
- Vondracek, F. W., & Skorikov, V. (1997). Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development. *The Career Development Quarterly*, 45, 322-340.
- Walsh, M. E., Galassi, J. P., Murphy, J. A., & Park-Taylor, J. (2002). A conceptual framework for counseling psychologists in school. *The Counseling Psychologist*, 30(5), 682-704.
- Warren, J. R., LePore, P. C., & Mare, R. D. (2001). Employment during high school: Consequences for Students' grades in Academic Courses. *Journal of Vocational Education Research*, 26, 366-411.
- Watson, M. B., Brand, H. J., Stead, G. B., & Ellis, R. R. (2001). Confirmatory factor analysis of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale among South African university students. *Journal of Industrial Psychology*, 27, 43-46.
- Watson, M. B., Creed, P. A., & Patton, W. (2003). Career decisional states of Australian and South African high school students. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 3-19.
- Watts, A. G. (1991). The Concept of Work Experience, In A. Miller & A. G. Watts & I. Jamieson (Eds.), *Rethinking Work Experience* (pp.16-38). London: Falmer
- Watts, A. G. (1996). Experienced-based learning about work. In A. G. Watts & B. Law & J. Killeen & J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance: theory, policy and practice* (pp. 233-246). London: Routledge.
- Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: An international review. *The Career Development Quarterly*, 54(1), 66-76.
- Werbel, J. D. (2000). Relationships among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of Vocational Behavior*, 57(3), 379-394.
- Whiston, S. (2001). Selecting career outcome assessments: an organizational scheme. *Journal of Career Assessment*, 9 (3), 215-228.
- Whiston, S. (2002). Application of the principles - career counseling and interventions. *The Counseling Psychologist*, 30, 218-237.
- Whiston, S., & Brecheisen, B. (2002). Practice and research in career counseling-2001. *The Career Development Quarterly*, 51, 98-154.

- Whiston, S., Brecheisen, B., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.
- Whiston, S., & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. A. Athanasou & R. V. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 677-692): Springer Science + Business Media B.V.
- Whiston, S., Sexton, T., & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane. *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Whiston, S., & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: implications for practice. *Journal of Counseling and Development*, 76, 412-426.
- Worthington, R. L., & Juntunen, C. L. (1997). The vocational development of non-college-bound youth: counseling psychology and the school-to-work transition movement. *The Counseling Psychologist*, 25(3), 323-363.
- Young, R., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual explanation of career. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (3 ed., pp. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (4 ed., pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: the role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-401.
- Zikic, J., & Saks, A. (2009). Job search and social cognitive theory: the role of career-relevant activities. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 117-127.
- Zimmer-Gembeck, M., & Mortimer, J. (2006). Adolescent work, vocational development and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566.
- Zunker, V. G. (2002). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (6 ed.). Belmont: Wadsworth.
- Zunker, V. G. (2006). *Career counseling - a holistic approach* (7 ed.). Belmont: Thomson - Brooks/Cole.

ANEXOS

Anexo 1 – Inventário da Qualidade do Estágio

I . Q . E .

Inventário Qualidades do Estágio

Pensa no estágio que realizaste e assinala, utilizando a escala que se segue, em que medida concordas com as afirmações a seguir apresentadas (**assinala com um círculo (O) em torno do número**) :

Discordo Bastante	Discordo	Nem concordo / Nem discordo	Concordo	Concordo Bastante
1	2	3	4	5

O (no) meu estágio

1. sempre que estive nervoso o meu supervisor procurou acalmar-me	1	2	3	4	5
2. por indicação do supervisor, soube sempre o que tinha para fazer	1	2	3	4	5
3. as pessoas com quem trabalhei foram muito simpáticas	1	2	3	4	5
4. sempre que iniciava uma nova actividade era-me explicado, pelo supervisor, como se fazia	1	2	3	4	5
5. tive oportunidade de usar diferentes competências	1	2	3	4	5
6. o meu supervisor foi-me dando informações para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho	1	2	3	4	5
7. pude tomar decisões de grande responsabilidade acerca do modo como organizar o meu trabalho	1	2	3	4	5
8. o meu supervisor esteve sempre presente para me apoiar quando foi necessário	1	2	3	4	5
9. envolveu a realização de uma grande diversidade de tarefas	1	2	3	4	5
10. o supervisor deu-me indicações muito claras sobre as diferentes actividades a desenvolver	1	2	3	4	5
11. tive várias oportunidades de aprender coisas relevantes (importantes)	1	2	3	4	5
12. antes de iniciar uma nova tarefa o supervisor exemplificava como se fazia	1	2	3	4	5
13. durante o estágio as actividades foram desafiantes	1	2	3	4	5
14. o meu supervisor, dava-me, frequentemente indicações sobre a qualidade do meu trabalho	1	2	3	4	5
15. sempre que precisei de ajuda tive realmente com quem contar	1	2	3	4	5
16. o supervisor incentivou-me frequentemente na realização do meu trabalho	1	2	3	4	5
17. recebi, dos meus colegas, informação útil para que soubesse como estava a desempenhar o meu trabalho	1	2	3	4	5
18. o supervisor pôs-me sempre à vontade para colocar qualquer questão	1	2	3	4	5
19. estive envolvido na realização de várias coisas diferentes	1	2	3	4	5
20. o meu supervisor indicou-me, atempadamente, o que tinha para fazer	1	2	3	4	5

Discordo Bastante	Discordo	Nem concordo / Nem discordo	Concordo	Concordo Bastante
1	2	3	4	5

O (no) meu estágio

21. permitiu-me desenvolver bastante as minhas competências	1	2	3	4	5
22. quando cometi erros, o meu supervisor disse-me como corrigi-los	1	2	3	4	5
23. quando desempenhava uma tarefa pela primeira vez tinha o supervisor para me ajudar	1	2	3	4	5
24. as pessoas com quem trabalhei mostraram interesse e preocupação para comigo	1	2	3	4	5
25. recebi, dos meus colegas, indicações sobre o meu ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
26. deram-me liberdade para decidir como fazer as coisas	1	2	3	4	5
27. os meus colegas deram-me informação sobre a qualidade do meu trabalho	1	2	3	4	5
28. foi-me possível melhorar o meu desempenho	1	2	3	4	5
29. recebi, do supervisor, indicações sobre o meu ritmo de trabalho	1	2	3	4	5
30. tive oportunidade de aplicar na prática o que aprendi na escola	1	2	3	4	5
31. tive oportunidade de desenvolver boas relações de amizade	1	2	3	4	5
32. sempre que surgiram dificuldades, o meu supervisor procurou ajudar-me	1	2	3	4	5
33. os meus colegas deram-me pistas para melhorar o meu trabalho	1	2	3	4	5
34. tive oportunidades de usar a minha iniciativa	1	2	3	4	5
35. o supervisor organizou comigo o plano de trabalho	1	2	3	4	5
36. tive oportunidade de lidar com uma grande diversidade de situações	1	2	3	4	5
37. sempre que tive dúvidas o meu supervisor esclareceu-mas	1	2	3	4	5
38. o supervisor deu-me conselhos muito úteis para a realização do estágio	1	2	3	4	5
39. tive várias oportunidades para decidir como organizar o meu trabalho	1	2	3	4	5
40. o supervisor mostrou muito interesse pelas minhas opiniões e ideias	1	2	3	4	5

Anexo 2 - Ofício aos directores das escolas (Estudo 1)

Ex.mo. Sr. ou Sr.ª:

Presidente do Conselho Executivo

12 Dezembro 2006

Assunto: reunião – projecto investigação: estágios dos cursos tecnológicos

Sou docente e investigador do departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e, no âmbito das minhas provas de doutoramento, encontro-me a desenvolver um estudo que, globalmente, procura esclarecer **o impacto das experiências de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais**. A concretização deste trabalho passa pela aplicação de um questionário aos alunos do 12º ano que, no presente ano lectivo, realizem estágio curricular. Neste sentido, solicito uma reunião com V.Ex.a. e com alguns dos seus colaboradores (psicólogo do SPO, coordenador dos cursos tecnológicos), de modo a que possa dar a conhecer o estudo e os principais procedimentos envolvidos.

Com os melhores cumprimentos

Vítor Gamboa

Contacto:

Vítor Gamboa

Dep. Psicologia – FCHS da Universidade do Algarve (Gab. 2.46)

Campus de Gambelas, 8000 Faro

Email – vgamboa@ualg.pt

Telefone – 917304944

Anexo 3 – Apresentação do estudo aos alunos (Estudo 1)

Caro Estudante

Sou professor no departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e estou a desenvolver uma investigação sobre o impacto dos estágios no desenvolvimento vocacional dos estudantes. Esta investigação irá abranger alunos de nível secundário (cursos profissionais, tecnológicos e educação formação), que realizem estágios no âmbito dos seus cursos.

É neste sentido que solicitamos a tua colaboração para responderes a um conjunto de questionários. Uma vez que se trata de opiniões, lembro que não existem respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzirem a tua opinião.

Grato pela tua disponibilidade

Vitor Gamboa

Departamento de Psicologia
Universidade do Algarve
vgamboa@ualg.pt

Anexo 4 – Consentimento Informado – Encarregados de Educação

Consentimento Informado

Ex.mo. Sr. ou Sr.ª: Encarregado de Educação

Sou professor e investigador no departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e, no presente ano lectivo, estou a fazer um estudo que procura esclarecer o impacto do estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos finalistas dos cursos Tecnológicos e Profissionais. Para tal, solicito a Vossa Excelência que autorize o seu educando a participar nesta investigação. Os alunos participantes terão apenas de responder a um conjunto de questionários, nos quais são colocadas questões sobre as opções vocacionais, os projectos de carreira, a importância atribuída ao estágio e a satisfação com as actividades desenvolvidas no decurso do mesmo. Informo, ainda, que a resposta aos questionários é anónima e que a não participação no estudo ou a desistência no decorrer do mesmo não implica qualquer consequência para o aluno.

Terminada esta investigação, as principais conclusões serão sintetizadas num relatório que será fornecido à escola e ao qual deverão ter acesso os encarregados de educação e restantes interessados da comunidade educativa.

Considera-se que autoriza o seu educando a participar no referido estudo **se não preencher** o destacável.

Com os melhores cumprimentos

Vitor Gamboa



Eu, _____, encarregado/a de educação do aluno/a
_____, n.º _____, **não autorizo** o
meu educando/a a participar no estudo anteriormente mencionado.

Anexo 5 – Medidas de resultado e dados sócio-demográficos (Estudo 1)

Questionário de Caracterização

Este questionário pretende conhecer a tua trajectória escolar, os teus projectos escolares e profissionais e, ainda, a tua opinião sobre o **papel do estágio** no teu futuro escolar e profissional.

Para cada uma das questões são dadas indicações de como podes assinalar a tua resposta.

As tuas respostas são muito importantes para a validade desta investigação.

O tratamento das respostas é absolutamente confidencial e anónimo.

1. Dados de Identificação – nesta parte do questionário gostaríamos de recolher informações sobre ti e o teu agregado familiar.

P1 Escola : _____

P2 Curso: _____

P3 Idade: |__|__| anos

P4 Sexo: (assinala com **X**) Masculino Feminino

2. Trajectória Escolar – com esta parte do questionário gostaríamos de conhecer o teu percurso escolar até ao momento actual.

P5 Já reprovaste? (assinala com **X**) Sim Não

3. Curso e Projectos Escolares e Profissionais – com esta parte do questionário gostaríamos de conhecer as razões porque escolheste o curso e quais os teus projectos escolares e profissionais

P6 Pensa no estágio que concluíste ou estás a realizar. **Consideras que aquilo que aprendeste no estágio te será útil na vida profissional futura?** (assinala com um **círculo (O)** em torno do número):

Nada útil	Pouco útil	Útil	Bastante útil	Muito útil
1	2	3	4	5

P7 Indica, usando a escala, o teu grau de satisfação com o estágio que realizaste ou estás a concluir **(assinala com X)**:

Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Bastante Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

1. actividades de preparação para o estágio	1	2	3	4	5
2. supervisão no local de estágio	1	2	3	4	5
3. orientação do estágio por parte da escola	1	2	3	4	5
4. actividades desenvolvidas durante o estágio	1	2	3	4	5

P8 De uma **forma global**, considerando todos os aspectos do estágio, assinala o teu grau de satisfação: **(assinala com um círculo (O) em torno do número)**:

Nada Satisfeito	Pouco Satisfeito	Satisfeito	Bastante Satisfeito	Muito Satisfeito
1	2	3	4	5

P9 Pensa no estágio que realizaste, ou estás a concluir, e assinala, usando a escala, o teu grau de concordância relativamente a cada uma das afirmações. (assinala com X)

Discordo muito	Discordo	Não concordo, nem discordo	Concordo	Concordo muito
1	2	3	4	5

1. durante o estágio, persisti nas actividades mesmo quando não me pareceram interessantes	1	2	3	4	5
2. durante o estágio, persisti nas actividades mesmo quando senti dificuldades na sua realização	1	2	3	4	5
3. durante o estágio, esforcei-me mesmo quando não gostei das actividades de estágio	1	2	3	4	5
4. durante o estágio, desisti facilmente, sempre que comecei a sentir dificuldades	1	2	3	4	5

P10 Indica a tua classificação final de estágio: _____ (valores)

Gratos pela tua colaboração, relembramos que estes dados serão tratados de forma absolutamente confidencial.

Anexo 6 – Classificação do nível sócio-económico do agregado familiar

Classificação do nível sócio-económico do agregado familiar (Simões, 1994)

NSE baixo – trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil, empregados de balcão no pequeno comércio, contínuos, cozinheiros, empregados de mesa; empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; até ao 8º ano de escolaridade obrigatória.

NSE médio – profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações; empregados de escritório, de seguros e bancários; agentes de segurança, contabilistas; enfermeiros, assistentes sociais; professores do ensino básico e secundário; comerciantes e industriais; do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.

NSE elevado – grandes proprietários ou empresários agrícolas, do comércio e da indústria; quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, economistas), professores do ensino superior; artistas; oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos da aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários) à licenciatura, mestrado ou doutoramento.

Anexo 7 – Questionário de dados sócio-demográficos – 1º e 2º momentos
(Estudo 2)

[QSD1ºM]

Caro Estudante

Sou professor no departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e estou a desenvolver uma investigação sobre o impacto dos estágios no desenvolvimento vocacional dos estudantes. Esta investigação irá abranger alunos de nível secundário (cursos profissionais e tecnológicos), que realizem estágios no âmbito dos seus cursos.

É neste sentido que solicitamos a tua colaboração para responderes a um conjunto de questionários, agora e no fim do estágio.

Uma vez que se trata de opiniões, lembro que não existem respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzirem a tua opinião.

Grato pela tua disponibilidade

Vitor Gamboa

Departamento de Psicologia

Universidade do Algarve

vgamboa@ualg.pt

1. Dados de Identificação – nesta parte do questionário gostaríamos de recolher informações sobre ti e o teu agregado familiar.

P1 Escola : _____

P2 Curso : _____

P3 Idade: |__|__| anos e Data de Nascimento: __/__/__

P4 Sexo: (assinala com X) Masculino Feminino

P5 Profissão do Pai (quando **desempregado ou falecido** indicar a última profissão): _____

P6 Profissão da Mãe (quando **desempregada ou falecida** indicar a última profissão): _____

P7 Escolaridade dos pais: (assinala com X)

Nível de Habilitações	Pai	Mãe
Ensino Superior		
Ensino Secundário		
9º ano de escolaridade		
6º ano de escolaridade		
4º ano de escolaridade		
Sabe ler e escrever sem ter concluído o 4º ano		
Não sabe ler, nem escrever		

Data de hoje: __/__/__

2. Trajectória Escolar – com esta parte do questionário gostaríamos de conhecer o teu percurso escolar até ao momento actual.

P8 Já reprovaste? (assinala com **X**) Sim Não

3. Curso e Projectos Escolares e Profissionais – com esta parte do questionário gostaríamos de conhecer as razões porque escolheste o curso e quais os teus projectos escolares e profissionais

P9 Quando concluíres o curso pretendes: (assinala com **X**, apenas uma das alternativas)

1. continuar a estudar	
2. ir trabalhar	
3. trabalhar e estudar	
4. fazer um curso de formação - aperfeiçoamento	
5. outra:	

Gratos pela tua colaboração, relembramos que estes dados serão tratados de forma absolutamente confidencial.

[QSD2ºM]

Caro Estudante

Como é do teu conhecimento, estou a desenvolver uma investigação sobre o impacto do estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais. Agora que finalizaste o teu estágio, solicito, mais uma vez, a tua colaboração. Lembro que os questionários que vais encontrar tratam apenas de opiniões, pelo que não existem respostas certas ou erradas.

Grato pela tua disponibilidade

Vitor Gamboa

Departamento de Psicologia

Universidade do Algarve

vgamboa@ualg.pt

Data de hoje: ___/___/___

1. O ESTÁGIO – com esta parte do questionário gostaríamos de recolher alguma informação relativa às características do teu estágio

P1 Duração do Estágio (12º ano) _____ horas

1.º estágio	2.º estágio	3.º estágio

P2 No curso que estás a concluir, este foi (assinala com X):

2. PROJECTOS ESCOLARE E PROFISSIONAIS – com esta parte do questionário gostaríamos de conhecer quais os teus projectos escolares e profissionais

P3 Quando concluíres o curso pretendes: (assinala com **X**, apenas uma das alternativas)

1. continuar a estudar	
2. ir trabalhar	
3. trabalhar e estudar	
4. fazer um curso de formação - aperfeiçoamento	
5. trabalhar e fazer um curso de formação - aperfeiçoamento	

Gratos pela tua colaboração

**ANEXO 8 - *Career Exploration Survey* (CES – Stumpf et al., 1983;
adaptação de Taveira, 1997)**

CAREER EXPLORATION SURVEY

VERSÃO PARA INVESTIGAÇÃO

MARIA DO CÉU TAVEIRA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA - UNIVERSIDADE DO MINHO

BRAGA

1993

Career Exploration Survey

Versão adaptada por David L. Blustein, 1988.

Versão original de S. A. Stumpf, S. M. Colarelli & K. Hartman, 1981.

Tradução: Ana Paula Barros

CAREER EXPLORATION SURVEY

INSTRUÇÕES

Este questionário pode ajudá-lo/a a planejar melhor as suas decisões vocacionais. Em seguida, apresentam-se afirmações relacionadas com a quantidade e a qualidade da informação que as pessoas possuem sobre o mundo escolar e profissional.

Leia cada afirmação cuidadosamente e marque as suas respostas neste caderno, de acordo com o que lhe é pedido.

Por favor, assegure-se que dá uma só resposta a cada questão e que responde a todas elas.

Antes de entregar o caderno com as suas respostas, não se esqueça de indicar o nome, a idade e outras informações pedidas, nos espaços a isso destinados.

Nome: _____		
Idade (anos) ____	Data de nascimento: ____/____/____	
Ano de escolaridade/Profissão: _____		
Escola: _____		
Habilitações literárias	Pai: _____	Mãe: _____
Profissão	Pai: _____	Mãe: _____
Morada: _____		Telf: _____
Data de hoje: ____ / ____ / ____		

1. Relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar (e que é/são: _____), quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa(s) profissão(ões)?

(Faça uma cruz no quadrado apropriado)

- | | | |
|----|--------------------------|-------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | Muito Pouca |
| 2. | <input type="checkbox"/> | Alguma |
| 3. | <input type="checkbox"/> | Bastante |
| 4. | <input type="checkbox"/> | Muita |
| 5. | <input type="checkbox"/> | Muitíssima |

- Nas questões 2 e 3, primeiro deverá decidir qual das afirmações traduz melhor a sua situação. Em seguida, utilizando a escala de 1 a 5, assinale com um círculo a sua resposta. Note que os pontos 1 e 2 significam que se identifica melhor com a primeira afirmação, enquanto os pontos 4 e 5 significam que a segunda afirmação tem mais a ver consigo.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

2. Tenho pouca ou nenhuma informação sobre as profissões. 1 2 3 4 5 Tenho muita informação sobre as profissões.

3. Sei muito pouco sobre qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões. 1 2 3 4 5 Sei muito bem qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões.

- Nas questões 4 a 6, indique até que ponto está satisfeito/a com a informação que possui acerca dos aspectos abaixo mencionados.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

	Nada satisfeito/a					Muito satisfeito/a
4. Quanto à informação que possuo acerca da profissão ou profissões (ex.: médico/a, comerciante, técnico de electrónica) que me interessam, sinto-me...	1	2	3	4	5	
5. Quanto à informação que possuo acerca dos tipos de emprego (ex: hospital central, centro comercial, empresa de computadores) mais relacionados com os minhas capacidades e interesses, sinto-me...	1	2	3	4	5	
6. Quanto à informação que possuo acerca das empresas ou organizações de trabalho (exs: Hospital Geral de Stº. António, no Porto; Empresa Sonae; Empresa Texas Instrument) que me interessam mais, sinto-me ...	1	2	3	4	5	

- Nas questões 7 a 18, indique até que ponto, nos últimos três meses, teve os comportamentos abaixo mencionados. Responda de acordo com a seguinte escala:

1. Muito poucas vezes
2. Poucas vezes
3. Algumas vezes
4. Bastantes vezes
5. Muitas vezes

(Faça um círculo à volta do número que melhor o/a identifica)

7. Nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
8. Nos últimos três meses, experimentei alguns trabalhos específicos para ver se gostava deles.	1	2	3	4	5
9. Nos últimos três meses, tentei obter informações sobre algumas profissões.	1	2	3	4	5
10. Nos últimos três meses, frequentei um programa de orientação vocacional.	1	2	3	4	5

11. Nos últimos três meses, obtive informação sobre o tipo de empregos ou locais de trabalho relacionados com o que quero seguir. **1 2 3 4 5**
12. Nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa. **1 2 3 4 5**
13. Nos últimos três meses, obtive informação sobre as possibilidades de emprego na área profissional que quero seguir. **1 2 3 4 5**
14. Nos últimos três meses, pensei na minha vida e compreendi a importância da minha história pessoal para o meu futuro escolar e profissional. **1 2 3 4 5**
15. Nos últimos três meses, pensei na minha vida escolar passada. **1 2 3 4 5**
16. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as expectativas da minha família. **1 2 3 4 5**
17. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as dos meus amigos e colegas. **1 2 3 4 5**
18. Nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar. **1 2 3 4 5**

- Nas questões 19 a 21, utilize a escala de 5 pontos para indicar quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Más | | | | Muito Boas |
|---|----------|----------|----------|----------|------------|
| 19. Nos locais de trabalho que mais lhe interessam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Na(s) organização(ões) ou empresas que prefere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Na(s) profissão(ões) que mais lhe interessa(m). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Nas questões 22 a 24, utilize a escala de 5 pontos para indicar até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Não tenho
certeza | | | | 100%
de certeza |
|--|----------------------|----------|----------|----------|--------------------|
| 22. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, no emprego específico que prefere (exs: contabilista numa repartição pública, professora numa escola primária)? | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na empresa ou companhia específica em que está interessado/a (exs: Grupo Sonae, no Porto, Escola Primária Cidade de Jardim, na Maia) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na profissão específica que prefere (exs: contabilista, professor/a, assistente social). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nas questões 25 a 38, indique até que ponto cada uma das actividades que se seguem o/a podem ajudar a atingir os seus objectivos vocacionais. Responda de acordo com a seguinte escala:

1. Probabilidade muito baixa
2. Probabilidade baixa
3. Probabilidade moderada
4. Probabilidade alta
5. Probabilidade muito alta

(Faça um círculo à volta do número que melhor o/a identifica)

- | | | | | | |
|---|----------|----------|----------|----------|----------|
| 25. Falar com pessoas que têm empregos nas áreas em que eu quero aprender mais sobre as profissões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Determinar sistematicamente as profissões mais relacionadas com os cursos que me interessam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Encontrar-me com especialistas de orientação vocacional para aprender mais sobre as minhas opções profissionais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Consultar várias fontes e meios de informação profissional (exs: pessoas, guias, revistas, filmes sobre as profissões, etc.) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

29. Planear uma procura de emprego detalhada nas profissões que me interessam. 1 2 3 4 5
30. Pensar em questões para colocar em entrevistas a profissionais 1 2 3 4 5
31. Procurar saber sistematicamente quais são as empresas mais importantes, na minha área profissional preferida. 1 2 3 4 5
32. Avaliar-me com o fim de encontrar um emprego que vá de encontro às minhas necessidades. 1 2 3 4 5
33. Aprender mais coisas sobre mim próprio/a. 1 2 3 4 5
34. Compreender a importância do meu comportamento passado para a minha futura carreira. 1 2 3 4 5
35. Pensar em mim como uma pessoa com características próprias. 1 2 3 4 5
36. Obter informações sobre o mercado de trabalho na minha área profissional preferida. 1 2 3 4 5
37. Conversar com amigos e familiares acerca das profissões e das carreiras. 1 2 3 4 5
38. Conversar com outros estudantes sobre as suas entrevistas a profissionais. 1 2 3 4 5

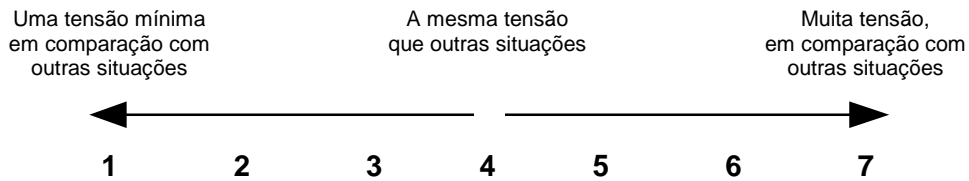
- Nas questões 39 a 43, indique até que ponto é importante para si, neste momento, atingir os seguintes objectivos vocacionais.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Nada Importante | | Muito Importante | | |
|--|-----------------|---|------------------|---|---|
| 39. Trabalhar no seu emprego preferido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Trabalhar numa empresa específica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Exercer a sua profissão preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Ocupar uma determinada posição profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Trabalhar na sua empresa preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Nas questões 44 a 51, indique até que ponto as situações abaixo apresentadas lhe causariam mais tensão, nervosismo ou *stress* do que outras situações com que já teve que lidar (ex: realizar um teste numa disciplina).

(Faça um círculo à volta do número apropriado)



44. Informar-me sobre empregos específicos na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

45. Tentar obter informações acerca de cursos específicos.

1 2 3 4 5 6 7

46. Fazer entrevistas em empresas específicas, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

47. Procurar um emprego na área da minha profissão.

1 2 3 4 5 6 7

48. Decidir o que quero fazer.

1 2 3 4 5 6 7

49. Decidir-me por um curso.

1 2 3 4 5 6 7

50. Decidir-me por uma profissão.

1 2 3 4 5 6 7

51. Decidir-me por um emprego, relacionado com a minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

52. Decidir-me por uma empresa específica, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

53. Quantas áreas ou domínios profissionais (exs: ciências da saúde, negócios, artes) já explorou?

(Indique apenas o **número** de domínios) _____

Anexo 9 - *Career Decision Scale* (CDS – Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; adaptação de Silva, 1997)

ESCALA DE DECISÃO DE CARREIRA

Terceira Revisão (1976)

de Samuel H. Osipow, Clarke G. Carney, Jane Winer,

Barbara Yanico e Maryanne Koschier

Este questionário contém algumas declarações acerca dos planos educacionais e profissionais normalmente feitas pelas pessoas. Algumas das declarações podem-lhe dizer respeito, outras não. Por favor leia e indique cuidadosamente como cada item o descreve a si na sua maneira de pensar acerca de uma carreira ou de uma escolha educacional fazendo um círculo no número apropriado na folha de respostas. Um exemplo é dado abaixo:

	Exactamente como eu	Muito parecido comigo	Pouco parecido comigo	Nada parecido comigo
Estou muito excitado por acabar o curso e iniciar a actividade laboral	4	3	2	1

Se está excitado com a perspectiva do início da actividade laboral e não sente qualquer hesitação em relação a isso, escolheria o “4” indicando que a descrição é exactamente aquilo que sente. Se o item é aproximado, mas não exactamente aquilo que sente – por exemplo, geralmente sente-se excitado com a perspectiva de iniciar a actividade laboral após o fim do curso, mas está a sentir algumas preocupações menores em relação a isso – escolheria o número “3”. Escolheria o número “2” se o item o descreve em algumas coisas, mas na generalidade não está de acordo com os seus sentimentos; por exemplo, se geralmente está mais preocupado do que excitado em começar a trabalhar após terminar o curso. Finalmente, escolheria “1” se o item não descreve os seus sentimentos; isto é, está a viver uma grande preocupação e nenhuma excitação acerca do fim do curso e do início de uma actividade profissional.

É favor dar apenas uma resposta a cada item e certifique-se de que responde a todos os pontos.

PAR Psychological Assessment Resources, Inc.

Adaptado e reproduzido com permissão especial do Editor, Psychological Assessment Resources, Inc., 16204 North Florida Avenue, Lutz, Florida 33549, a partir da Career Decision Scale por Osipow, C. G. Carney, J. Winer, M. Koschier. Copyright 1976, 1987, Inc. É proibida qualquer outra reprodução sem a permissão da PAR, Inc.

Adaptação portuguesa de Tomás da Silva (1993). Utilização apenas para investigação.

LEMBRE – 4 é exactamente como eu, 3 muito parecido comigo, 2 pouco parecido comigo, e 1 nada parecido comigo.

	ESCOLHA A RESPOSTA			
	Como Eu		Nada como Eu	
1. Já tomei uma decisão sobre a carreira e sinto-me confortável com ela. Sei também como implementar a minha escolha.	4	3	2	1
2. Já tomei uma decisão sobre o curso e sinto-me confortável com ela. Sei também como implementar a minha escolha.	4	3	2	1
3. Se tivesse capacidades ou a oportunidade eu sei que seria um _____ mas esta escolha não me é possível. Todavia não tenho dado grande importância a outras alternativas.	4	3	2	1
4. Várias carreiras despertam o meu interesse. Tenho dificuldades em fazer uma escolha.	4	3	2	1
5. Sei que eventualmente terei de trabalhar, mas nenhuma das carreiras que conheço despertam o meu interesse.	4	3	2	1
6. Gostaria de ser um _____, mas iria contra os desejos de uma pessoa que me é muito importante, se o fizesse. Devido a isto é-me impossível tomar uma decisão acerca da minha carreira nesta altura. Espero encontrar uma maneira de os satisfazer e a mim próprio.	4	3	2	1
7. Até ao momento não tenho dado grande importância à escolha de uma carreira. Quando penso nisso sinto-me perdido porque não tenho tido muita experiência em tomar decisões sozinho e não tenho informação suficiente para tomar uma decisão sobre uma carreira nesta altura.	4	3	2	1
8. Sinto-me desanimado porque tudo o que implica escolher carreira me parece tentativo e incerto. Sinto-me bastante desanimado tanto que gostaria de adiar a minha decisão por agora.	4	3	2	1
9. Eu pensava que sabia o que queria em termos de carreira mas descobri recentemente que não me seria possível prosseguir-la. Agora tenho de procurar outras carreiras possíveis.	4	3	2	1
10. Eu quero ter a certeza absoluta na minha escolha de carreira, mas nenhuma das carreiras que conheço me parece ideal.	4	3	2	1
11. Ter que decidir sobre uma carreira incomoda-me. Gostaria de tomar uma decisão rapidamente e resolver o assunto de uma vez. Gostaria de fazer um teste que me dissesse que tipo de carreira eu deveria seguir.	4	3	2	1
12. Eu sei qual o curso que gostaria de tirar mas desconheço as carreiras que esse curso oferece e se me agradariam.	4	3	2	1

LEMBRE – 4 é exactamente como eu, 3 muito parecido comigo, 2 pouco parecido comigo, e 1 nada parecido comigo.

ESCOLHA A RESPOSTA

	Como Eu		Nada como Eu	
13. É-me impossível tomar uma decisão sobre uma carreira neste momento porque não conheço as minhas capacidades.	4	3	2	1
14. Não sei quais são os meus interesses. Algumas coisas fascinam-me mas não sei se terão qualquer relação com as minhas possibilidades de carreira.	4	3	2	1
15. Sinto interesse por muitas coisas e sei que tenho capacidade de êxito, independentemente da carreira que eu possa escolher. É-me difícil a escolha de uma única área que poderei seguir como carreira.	4	3	2	1
16. Já tomei uma decisão sobre a carreira mas não tenho a certeza sobre como implementar a minha escolha. O que é necessário para eu ser um _____?	4	3	2	1
17. Antes de tomar uma decisão sobre a minha carreira necessito de mais informações acerca das diferentes profissões.	4	3	2	1
18. Creio que sei qual o curso que quero tirar, mas sinto que necessito de algum apoio adicional para poder escolher melhor.	4	3	2	1
19. Nenhum dos itens acima referidos me descreve. Seria uma melhor descrição de mim o seguinte: (Escrever a sua resposta abaixo).				

Anexo 10 – *Commitment to Career Choices Scale* (CCCS – Blustein, Ellis & Devenis, 1987; adaptação de Silva, 1997)

ESCALA DO COMPROMETIMENTO PARA COM AS ESCOLHAS DE CARREIRA

Por favor responda às perguntas abaixo:

Os itens que se seguem relacionam-se com o tipo de questões com que se pode deparar ao tomar decisões sobre a sua carreira.

A. Escreva todas as diferentes profissões que está a considerar neste momento:

B. Qual das de cima considera seriamente (ou seja, considera ser a sua primeira escolha)? Se não tem uma primeira escolha, por favor escreva NENHUMA. _____

Nos itens que se seguem, indique por favor o número apropriado usando a escala abaixo que mais precisamente reflecte até que ponto concorda ou discorda com a frase. Se de momento ainda não tiver um objectivo específico de carreira, responda aos seguintes itens de um modo que represente o seu comportamento e atitudes se tivesse uma preferência profissional.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca é verdadeiro para mim	Quase nunca verdadeiro para mim	Normalmente não verdadeiro para mim	Não tenho opinião/certeza	Normalmente verdadeiro para mim	Quase sempre verdadeiro para mim	Sempre verdadeiro para mim

Coloque o número que achar mais apropriado no espaço fornecido.

- _____ 1. Acredito que um sinal de maturidade é decidir sobre um único objectivo de carreira e segui-lo até ao fim.
- _____ 2. Baseado no que eu conheço sobre os meus interesses, eu acho que sou adequado para apenas uma profissão específica.
- _____ 3. Há óptimas hipóteses de que eu vá acabar por fazer o tipo de trabalho que eu mais desejava.
- _____ 4. Posso precisar de me conhecer melhor (por ex., os meus interesses, capacidades, valores, etc.) antes de me comprometer com uma profissão específica.
- _____ 5. É difícil para mim decidir sobre um objectivo de carreira porque parecem existir demasiadas possibilidades.
- _____ 6. Tenho um grande número de informações sobre as áreas profissionais que mais me interessam.
- _____ 7. Tenho pensado sobre a maneira de como ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional que eu tenho em mente.

1	2	3	4	5	6	7
Nunca é verdadeiro para mim	Quase nunca verdadeiro para mim	Normalmente não verdadeiro para mim	Não tenho opinião/certeza	Normalmente verdadeiro para mim	Quase sempre verdadeiro para mim	Sempre verdadeiro para mim

- _____ 8. Acho que uma aproximação hesitante e indecisa às escolhas educacionais e de carreira é um sinal de fraqueza; cada indivíduo devia tomar uma posição e defendê-la independentemente do que acontecer.
- _____ 9. Acredito que, independentemente do que os outros possam pensar, as minhas decisões educacionais e de carreira ou estarão certas ou erradas.
- _____ 10. Baseado no que eu conheço sobre as minhas capacidades e talentos, eu creio que há apenas uma profissão certa para mim.
- _____ 11. Apesar de eu estar consciente das minhas opções educacionais e de carreira, eu não me sinto à vontade para me comprometer com uma profissão específica.
- _____ 12. Eu não sinto à vontade para me comprometer com uma profissão específica porque não tenho conhecimento das opções alternativas em áreas relacionadas.
- _____ 13. Eu descubro que muitas vezes estou a mudar as minhas escolhas escolares porque não consigo concentrar-me num único objectivo específico de carreira.
- _____ 14. Eu não conheço o suficiente sobre mim mesmo (por ex., os meus interesses, capacidades, e valores) para me comprometer com uma profissão específica.
- _____ 15. Eu gosto da possibilidade de considerar várias alternativas antes de me comprometer com uma profissão específica.
- _____ 16. Baseado no que eu conheço sobre o mundo do trabalho (por ex., a natureza das várias profissões), eu creio que, em cada momento, deverei ter em consideração apenas um único objectivo de carreira.
- _____ 17. É difícil comprometer-me com um objectivo de carreira específico porque estou inseguro sobre o que o futuro me reserva.
- _____ 18. Acho difícil comprometer-me com as decisões importantes da vida.
- _____ 19. Eu não me sinto à vontade para me comprometer com um objectivo de carreira porque eu não tenho tanta informação sobre as áreas que estou a considerar como deveria ter.
- _____ 20. Tenho dificuldade em tomar decisões quando sou confrontado com várias opções.
- _____ 21. Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus objectivos de carreira.
- _____ 22. Baseado no que eu conheço sobre os meus valores (por ex., a importância do dinheiro, segurança no emprego, etc.), eu creio que apenas há uma única profissão certa para mim.
- _____ 23. Eu não me sinto à vontade para me comprometer com um plano específico.
- _____ 24. Penso que sei o suficiente sobre as profissões de tal modo que me considero capaz de me comprometer firmemente com um objectivo de carreira específico.
- _____ 25. Preocupo-me com a minha capacidade para efectuar decisões escolares e de carreira eficazes.
- _____ 26. Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho que eu gostaria de fazer.
- _____ 27. Eu alteraria os meus planos de carreira se a área que eu estou a considerar se tornasse mais competitiva e de mais difícil acesso devido ao decréscimo no número de vagas.
- _____ 28. Eu creio que só existe um único objectivo de carreira específico apropriado para mim.

Anexo 11 - *Career Decision Making Self-efficacy Scale – Short Form*
(CDMSE-SF; Betz, Klein, & Taylor, 1996; adaptação Silva & Paixão,
2005)

Por favor lê, cuidadosamente, cada uma das afirmações que se seguem, indicado o **grau de confiança** que tens nas tuas capacidades para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações coloca, usando a escala, uma **cruz (X)** sobre o número da alternativa que corresponder à tua opção de resposta.

Nada Confiante	Muito Pouco Confiante	Moderadamente Confiante	Muito Confiante	Totalmente Confiante
1	2	3	4	5

Em que medida se sente confiante para....

1. Encontrar informações sobre actividades profissionais que lhe interessam	1	2	3	4	5
2. Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos	1	2	3	4	5
3. Avaliar com precisão as suas capacidades	1	2	3	4	5
4. Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida	1	2	3	4	5
5. Determinar qual seria o seu emprego ideal	1	2	3	4	5
6. Perceber as tendências de emprego de uma actividade profissional para os próximos 10 anos	1	2	3	4	5
7. Preparar um bom <i>Curriculum Vitae</i>	1	2	3	4	5
8. Decidir o que valoriza mais numa actividade profissional	1	2	3	4	5
9. Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada actividade profissional	1	2	3	4	5
10. Perceber o que está disposto ou não a sacrificar para alcançar os seus objectivos de carreira	1	2	3	4	5
11. Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado	1	2	3	4	5
12. Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira	1	2	3	4	5
13. Definir o estilo de vida que gostaria de adoptar	1	2	3	4	5
14. Encontrar informação sobre os cursos de pós-graduação ou escolas que leccionam cursos de especialização	1	2	3	4	5
15. Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego	1	2	3	4	5

Anexo 12 – Ofício aos directores das escolas (Estudo 2)

Ex.mo. Sr. ou Sr.ª:
Presidente do Conselho Executivo/ Director da Escola

Assunto: reunião – projecto investigação: estágios dos cursos Tecnológicos e Profissionais.

Sou docente e investigador do departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e, no âmbito das minhas provas de doutoramento, encontro-me a desenvolver um estudo que procura esclarecer **o impacto das experiências de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos** dos cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário. A concretização deste trabalho passa pela aplicação de alguns questionários a alunos dos cursos Tecnológicos e Profissionais (12º ano) que, no presente ano lectivo, realizem estágio curricular. Neste sentido, e se for do vosso interesse colaborar, solicito uma reunião com V.Ex.a. e com alguns dos seus colaboradores (psicólogo do SPO, coordenador dos cursos tecnológicos), de modo a que possa dar a conhecer os objectivos do estudo e dos principais procedimentos envolvidos na aplicação dos instrumentos.

Com os melhores cumprimentos

Vitor Gamboa

Contacto:

Vitor Gamboa

Dep. Psicologia – FCHS da Universidade do Algarve (Gab. 2.46)

Campus de Gambelas, 8000 Faro

Email – vgamboa@ualg.pt

Telefone – 917304944

Anexo 13 – Apresentação do estudo aos alunos e consentimento informado
dos Encarregados de Educação (Estudo 2)

Caro Estudante

Sou professor no departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e estou a desenvolver uma investigação sobre o impacto dos estágios na motivação e no desenvolvimento vocacional dos estudantes. Esta investigação irá abranger alunos do ensino secundário profissionalizante (cursos profissionais, tecnológicos), que, no âmbito dos seus cursos, realizem estágios.

É neste sentido que solicitamos a tua colaboração para responderes a um conjunto de questionários, agora e no fim do estágio.

Uma vez que se trata de opiniões, lembro que não existem respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzirem a tua opinião.

Grato pela tua disponibilidade

Vitor Gamboa

Departamento de Psicologia

Universidade do Algarve

vgamboa@ualg.pt

Ex.mo. Senhor (a)
Encarregado (a) de Educação

Sou professor no departamento de Psicologia da Universidade do Algarve e estou a desenvolver uma investigação sobre o **impacto dos estágios no desenvolvimento vocacional dos estudantes**. Esta investigação irá abranger alunos do ensino secundário (cursos profissionais e tecnológicos), que realizem estágios no âmbito dos seus cursos.

Para tal fim, solicitamos autorização para que o seu educando participe no estudo. A participação requer a resposta a um conjunto de questões relacionadas com as opções vocacionais, os projectos de carreira, a importância atribuída ao estágio e a satisfação com as actividades desenvolvidas no decurso do mesmo. As respostas aos questionários são anónimas, motivo pelo qual serão entregues a cada aluno num envelope fechado e codificado. As conclusões do estudo serão sintetizadas num relatório que será fornecido à escola. Considera-se que autoriza o seu educando a participar se não preencher o destacável e o entregar até ao dia ____/____/____.

Com os melhores cumprimentos
Vitor Gamboa – vgamboa@ualg.pt
Departamento de Psicologia
Universidade do Algarve

✂.....

Eu, _____, encarregado de
educação do(a) aluno (a) _____, n.º _____,
não autorizo o meu educando a participar no estudo anteriormente mencionado.