

DM

**Construção da Carreira no Ensino Secundário**  
**Estudo exploratório com psicólogos e estudantes**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Elsa Maria Macedo Fernandes**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

[www.uma.pt](http://www.uma.pt)

novembro | 2017

**Construção da Carreira no Ensino Secundário**  
Estudo exploratório com psicólogos e estudantes

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Elsa Maria Macedo Fernandes**  
MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTADOR  
Renato Gil Gomes Carvalho

## **Agradecimentos**

Concluído mais este ciclo de estudos, não poderia deixar de expressar o meu agradecimento a todos aqueles que de diferentes formas contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico e me acompanharam em mais este percurso acadêmico.

O maior agradecimento é dirigido ao Professor Doutor Renato Gomes Carvalho, por despoletar em mim o gosto pela área da psicologia vocacional, aceitar a orientação científica deste trabalho e pela forma sábia com que conduziu todo o processo, traduzido em enorme aprendizagem. Qual mestre socrático indicou o caminho sem nunca impô-lo, exigiu rigor cooperando, apoiou e motivou em todos os momentos. Será com certeza uma referência e um modelo para mim.

Agradeço a todos os que tornaram possível o estudo, Direção Regional da Educação, Direções Executivas das Escolas, Diretores de Turma, e principalmente, estudantes e Psicólogas de Educação, cujo contributo foi precioso.

Um agradecimento especial à Micaela pelo apoio, conselhos, ajuda e acima de tudo pela amizade sincera.

A todos os meus amigos pessoais e profissionais, obrigada pelo estímulo, companheirismo, disponibilidade e alegria nos bons e menos bons momentos deste percurso.

Um meigo agradecimento à minha mãe, meu tudo, à minha irmã e cunhado, meu orgulho, às minhas tias e madrinha, minhas segundas mães, à minha afilhada, minha alegria. A toda a minha família, obrigada pelo apoio incondicional e pelo amor.

A todos, muito obrigada!

**Resumo:** A adolescência corresponde a um período do ciclo de vida em que se verifica um primeiro compromisso com a carreira e, nessa medida, a um período significativo de desenvolvimento vocacional. Face à importância e ao impacto da tomada de decisão de carreira na adolescência, a intervenção psicológica na carreira e no domínio vocacional assume grande relevância na promoção da adaptabilidade dos jovens. Assim, no presente estudo, pretendemos compreender o modo como se opera a intervenção vocacional no ensino secundário na região da Madeira, bem como as variáveis associadas a uma maior adaptabilidade na carreira nos jovens. Para o efeito, optamos por uma investigação com *design* misto e constituída por dois estudos. O primeiro estudo de natureza qualitativa, com recurso à técnica da entrevista, envolveu a participação de 6 psicólogas a exercerem em escolas com nível secundário da Madeira. No segundo estudo, procurámos analisar a relação entre um conjunto de variáveis sociodemográficas (zona de residência, habilitações académicas dos pais e sexo), relativas ao percurso escolar (média escolar e retenções) e à participação em atividades de construção de carreira e a adaptabilidade. Participaram 201 estudantes do ensino secundário, com idades entre os 16 e os 23 anos ( $M = 17,56$ ,  $DP = 0,89$ ). Os instrumentos foram um questionário sociodemográfico e o inventário *Career Adaptabilities Scale*. Os resultados do primeiro estudo indicam que, na prática dos profissionais de Psicologia, existem condicionantes de uma abordagem de desenvolvimento de carreira sistemática junto dos alunos do ensino secundário; elucidam também para as necessidades no plano da intervenção vocacional neste nível de ensino nas escolas da Madeira e conduzem a reflexões com implicações para a prática. No segundo estudo, não se verificaram efeitos significativos de variáveis sociodemográficas na adaptabilidade de carreira dos jovens. Quanto às variáveis relativas ao percurso escolar, verificou-se uma associação positiva entre indicadores de sucesso escolar e a adaptabilidade. Foram identificadas limitações e elencadas sugestões de investigações futuras. Contribuímos, desta forma para a compreensão da realidade da intervenção de carreira apresentando as perspetivas dos intervenientes no processo e potenciamos a reflexão no domínio vocacional no ensino secundário na Região.

**Palavras-chave:** desenvolvimento vocacional, construção da carreira, adaptabilidade, ensino secundário, adolescência, serviços de psicologia e orientação, intervenção na carreira.

**Abstract:** Adolescence is a period of the life cycle in which a first commitment to the career emerges, corresponding to a significant period of vocational development. Given the importance and impact of career decision making in adolescence, career intervention is of great importance in promoting the adaptability of young people. Therefore, in the present study, we aim at understanding in which way the vocational intervention is performed in Madeira island secondary schools, as well as the variables associated with greater adaptability in the career of the adolescents. In this paper, two studies are presented. The first study was qualitative, using the technique of interview, which involved the participation of 6 educational psychologists that practice in secondary schools in Madeira. In the second study, we intended to analyse the correlation between a set of sociodemographic variables (area of residence, parents academic qualifications and gender), related to the school path (school average and retentions) and to the participation in career interventions and adaptability. 201 students from the secondary education level, aged between 16 and 23 ( $M = 17,56$ ,  $DP = 0,89$ ) participate in the study. The instruments used were a sociodemographic questionnaire and the *Career Adaptabilities Scale*. The results of the first study indicated that, in the practice of Psychology professionals, there are constraints related to the approach of systematic career development of secondary school students; it also elucidated the needs for vocational intervention at this level of education in the schools of Madeira, which leads to reflections for practice. In the second study, no significant effect of the sociodemographic variables on the adolescents' career adaptability was observed. Regarding the variables related to school progress, a positive association between the school success indicators and adaptability was verified. Limitations and suggestions for future research have been identified. In this way, we contributed to the understanding of career intervention practice, presenting the perspectives of those involved in the process and fostering the reflection in the vocational field in secondary schools from Madeira island.

**Keywords:** vocational development, career development, adaptability, high school, adolescents, intervention programs, psychological intervention in schools.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	1
<b>A Adolescência como período significativo do desenvolvimento</b> .....	2
<b>O Desafio da construção da carreira na adolescência</b> .....	5
Adaptabilidade como processo de desenvolvimento de carreira .....	9
<b>A intervenção psicológica e os serviços de carreira</b> .....	11
Construção de carreira no ensino secundário .....	13
<b>Enquadramento e desenho de investigação</b> .....	16
<b>Método - Estudo 1</b> .....	18
Participantes .....	19
Instrumentos .....	19
Procedimentos .....	20
Recolha de dados .....	20
Análise de dados .....	21
Resultados .....	22
Discussão .....	33
<b>Método - Estudo 2</b> .....	38
Amostra .....	40
Instrumentos .....	43
Procedimentos .....	44
Recolha de dados .....	44
Análise de dados .....	45
Resultados .....	46
Discussão .....	50
<b>Conclusão</b> .....	54
<b>Referências bibliográficas</b> .....	59
<b>Anexos</b> .....	70

## Índice de Quadros

Quadro 1. Grelha de Análise: Definição das dimensões e regras de codificação.....	21
Quadro 2. Caracterização da amostra .....	41
Quadro 3. Escolaridade dos pais.....	42
Quadro 4. Participação em Atividades de Desenvolvimento de carreira .....	43
Quadro 5. Correlações de Pearson entre as dimensões da adaptabilidade de carreira .....	46
Quadro 6. Efeito da zona de residência na adaptabilidade de carreira .....	47
Quadro 7. Efeito das habilitações académicas dos pais na adaptabilidade de carreira .....	47
Quadro 8. Efeito do sexo na adaptabilidade de carreira .....	48
Quadro 9. Efeito da média escolar do primeiro período na adaptabilidade de carreira .....	49
Quadro 10. Efeito das retenções na adaptabilidade de carreira.....	50

## Índice de Figuras

Figura 1. Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas. ..	23
---	----

## **Introdução**

A adolescência, caracterizada por um conjunto de mudanças desenvolvimentais significativas, é a fase em que o jovem desenvolve a construção de si, do mundo e do futuro (M. S. Carvalho, 2012) e apresenta-se como a fase por excelência, em que se iniciam e evidenciam interesses mais realistas por uma área profissional (Leitão, Paixão, Silva, & Miguel, 2000). Espera-se que, no final da adolescência, os indivíduos tenham definido perspectivas e tomado decisões sobre o próprio futuro, particularmente em termos de projetos pessoais e profissionais, o que torna especialmente importante o desenvolvimento de carreira na adolescência, tendo em conta o mundo atual.

Neste sentido, o modo como os indivíduos constroem a sua carreira assume um papel fundamental como fator de adaptação às sucessivas mudanças decorrentes das transformações sociais, económicas, tecnológicas e laborais da atualidade. As escolhas ocupacionais e a gestão dos diferentes papéis ocupacionais, não sendo independentes destas variáveis, passam a ser compreendidas como algo em transformação permanente ao longo da vida, abandonando-se visões mais estáticas, estáveis e tradicionais de trabalho e de género (Barros, 2010).

A importância da construção da carreira e da tomada de decisão vocacional na adolescência vem enfatizar o papel das escolas e, particularmente, dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) no apoio à tomada de decisão na carreira. No entanto, verifica-se na literatura uma atenção significativa à intervenção com adolescentes no final do ensino básico (9º ano de escolaridade), em detrimento dos que frequentam o ensino secundário. De facto, os programas de intervenção dirigidos a alunos do ensino secundário são poucos e não é clara a natureza da intervenção dos SPO, apesar do seu papel nos processos de desenvolvimento pessoal dos jovens ser cada vez mais valorizado (Barros, 2010). Assim, no presente trabalho procuramos contribuir para um maior

conhecimento da intervenção no domínio vocacional no ensino secundário, não só avaliando a perspectiva dos psicólogos responsáveis por aquela intervenção nas escolas da Região, mas também identificando as variáveis envolvidas na adaptabilidade dos estudantes a frequentar o ensino secundário.

Neste estudo, começamos por enquadrar o tema com a perspectiva desenvolvimental da adolescência, através de uma breve conceptualização sobre este período, cujas transformações, em particular as de ordem psicossocial, potenciam a construção de perspectivas mais consolidadas sobre si, sobre o mundo e sobre o futuro. De seguida, abordamos os constructos teóricos, em nosso entender, mais adequados à construção de carreira na adolescência e desafios daí decorrentes. E terminamos com a exploração das intervenções realizadas no contexto dos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas secundárias. Partindo desse enquadramento teórico, expomos o desenho da investigação, através da apresentação de dois estudos, a respetiva metodologia, os resultados, a discussão à luz dos referenciais teóricos e as considerações finais.

### **A Adolescência como período significativo do desenvolvimento**

A adolescência é hoje considerada como um dos períodos mais significativos do desenvolvimento humano, compreendido entre a infância e a idade adulta e marcado por complexas mudanças físicas, cognitivas e psicossociais (Papalia, Olds, & Feldman, 2008; Lerner & Steinberg, 2009). Para a compreensão deste período estão aspetos biológicos, mas também condições sociais, culturais, históricas e psicológicas específicas, em que o mesmo ocorre (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006), caracterizando-o como um tempo paradoxal de permanências e mudanças (Macedo, 2010).

A adolescência começou a ser estudada de forma sistemática por Stanley Hall sendo pioneiro a caracterizar esta fase como um estágio especial do desenvolvimento

humano, marcado por transformações turbulentas, inconstantes e difíceis (Ozella, 2002), e descrevendo-a como um período de agitação e turbulência (“*storm and stress*”). Esta perspectiva era partilhada por Sigmund Freud (Macedo, 2010) que identificou a agitação característica dos adolescentes à emergência da sexualidade, uma vez que se encontram sujeitos a impulsos biológicos e pressões psicológicas muito fortes (Sprinthall & Collins, 1994).

As mudanças físicas (hormonais e aparência física) operadas a partir da puberdade marcam o início da adolescência e são essas modificações físicas, associadas à maturação sexual e cerebral, que impulsionam as transformações psíquicas do adolescente, as quais se refletem em alterações no funcionamento social, académico e ambiental (Blakemore, Burnett, & Dahl, 2010; Macedo, 2010). Tais mudanças interferem no quadro das emoções do adolescente, podendo provocar alguma insegurança psicológica (Conti, Gambardella, & Frutuoso, 2005).

No que respeita ao desenvolvimento cognitivo, Piaget caracteriza a adolescência como palco para o sujeito epistemológico, através de duas conquistas: a do pensamento hipotético-dedutivo e a da moral autónoma (Oliveira, 2006). A nível cognitivo, as mudanças correspondentes ao desenvolvimento do raciocínio lógico e abstrato imprimem melhorias na capacidade de processamento e aquisição de informação e por consequência melhorias nas aprendizagens escolares e maior orientação para o futuro (R G Carvalho, 2012). Por sua vez, o pensamento formal, basilar para o comportamento social, envolve a capacidade de avaliação da ação moral através de critérios independentes da própria situação (Piaget, 1994).

Em termos psicossociais, a adolescência corresponde à quinta crise normativa - identidade e difusão de papéis. No difícil processo de busca de si mesmo (sou diferente dos meus pais? O que sou? O que quero ser?) o adolescente deseja e procura ocupar um

papel numa sociedade em que já não é criança, mas não é ainda adulto. Um misto de emoções e desejos, por vezes contraditórios emergem e mostram a dimensão da crise de identidade do adolescente (Macedo, 2010). Para Erikson a adolescência é o período crucial para o desenvolvimento da personalidade e particularmente na construção da sua identidade. Blatt (1990, citado por Carvalho & Novo, 2014) salienta a multidimensionalidade do desenvolvimento e a importância da dimensão relacional em todo o processo. Neste sentido, o processo pelo qual a personalidade se desenvolve é dialético, cumulativo e integrador (Novo, 2003, citado por Carvalho & Novo, 2014).

Numa visão mais contextualista do desenvolvimento do adolescente, consideram-se as interações pessoa-contexto bidirecionais e como um fenómeno do desenvolvimento psicológico (Senna & Dessen, 2012). Larson e Wilson (2009) atestam que os adolescentes desempenham um papel ativo nas decisões concernentes às suas vidas, sendo agentes do seu próprio desenvolvimento. Porém, tal capacidade de agência não é absoluta mas sim distribuída, isto é, ela é exercida por pais ou familiares, que tomam decisões com ou em seu nome. Não obstante, professores, amigos, empregadores, instituições escolares ou religiosas moldam, pelas políticas instituídas, os caminhos possíveis destes jovens (Verma & Saraswathi, 1992, citados por Larson & Wilson, 2009). Os constrangimentos sociais também interferem no modo como este agenciamento se desenvolve e configura-se limitado por condições económicas, eventos políticos ou outros fatores macroestruturais que limitam o adolescente na sua liberdade (Shanahan, 2000, citado Larson & Wilson, 2009).

Segundo as abordagens mais recentes da teoria do desenvolvimento humano, o estudo sobre a adolescência deixou de se centrar nos défices ou aspetos menos positivos do desenvolvimento, para se dedicar ao potencial gerado nesta fase. Os diferentes contextos em que se move o adolescente são propícios a uma intensa exploração de si e

das suas potencialidades, contribuindo para a formação de um autoconceito mais diferenciado (Senna & Dessen, 2012). Esta nova perspectiva preconiza que os adolescentes são detentores de inúmeros recursos pessoais para um desenvolvimento saudável se aliados ao envolvimento das famílias, da escola e da comunidade envolvente (Benson, 2003; Lerner et al., 2009).

Desta forma, a adolescência é o terreno propício para a conceção de si mesmo e diferenciação face ao outro (Erikson, 1972, citado por Steinberg & Morris, 2001) assim como para antecipar o futuro, desenvolvendo representações, metas e projetos (R. G. Carvalho, 2012), com os quais se pode comprometer solidamente.

### **O Desafio da construção da carreira na adolescência**

Os primórdios da Orientação Vocacional remontam a Frank Parsons (1909, citado por Duarte, 2008), o qual pressupunha que a tomada de decisão e opções profissionais correspondia a uma forma de eficiência social. No âmbito da Psicologia Vocacional emergente, predominava uma visão de ajustamento entre as características pessoais e as tarefas do trabalho, avaliadas psicotecnicamente. De forma gradual e, em resultado de profundas transformações na sociedade do pós-guerra, foi evoluindo para abordagens mais dinâmicas (Barros, 2010).

No que respeita à adolescência, do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, este é encarado como a fase transitiva da Fantasia para o Realismo (Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, & Herma, 1951), como o Estádio de Exploração (Super, 1990) ou como primeiro compromisso com a carreira (Savickas, 2002).

Na perspetiva de Ginzberg e Colaboradores (1951), o comportamento vocacional inicia-se na infância e desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo, atravessando três grandes períodos: fantasia, tentativa e realismo. Se na infância predomina a escolha

arbitrária e falta de orientação para a realidade (fantasia), na adolescência (11-17) inicia-se a fase – tentativa – na qual os jovens passam por, gradualmente, efetivar as suas escolhas em interesses pessoais, capacidades e valores, baseadas em fatores de caráter mais realista. O interesse em estudar conceitos como a tomada de decisão, o autoconceito, o estilo de vida, os valores, os tempos livres, a escolha livre e fundamentada, ou a capacidade para lidar com a mudança (Herr & Cramer, 1996), permitiram o desenvolvimento de novas metodologias e técnicas, com implicações na prática psicológica vocacional. O desenvolvimento da carreira passa a ser visto como um processo contínuo (Duarte, 2009).

O contributo do modelo desenvolvimentista de Super (1990) remete para os conceitos de maturidade vocacional (jovens) e adaptabilidade (adultos) como determinantes para a tomada de decisão de carreira. No seu modelo de desenvolvimento de carreira (*Life Career Rainbow*), Super (1990) pressupõe a existência de cinco estádios - Crescimento; Exploração; Estabelecimento; Manutenção; Declínio, cada um caracterizado pela necessidade de realização de tarefas específicas. O adolescente encontra-se no estádio de Exploração (15 - 24 anos) e tem como tarefas a experimentação de papéis e atividades distribuídas por três subfases: *Cristalizar*, que se caracteriza por analisar a área profissional em que deseja trabalhar, as habilitações necessárias para atingir esse objetivo, bem como interesses e valores; *Especificar*, onde se verifica a escolha de uma profissão ou especialidade profissional; e *Implementar*, que consiste na execução de ações que permitam concretizar a carreira escolhida. Associado a todo este processo e à forma como ele cumpre as tarefas desenvolvimentais é revelada a sua maturidade vocacional. Assim, um indivíduo é maduro se revelar aptidão para tomar as decisões e para adotar os comportamentos característicos da fase de desenvolvimento em que se encontra, sendo que uma boa decisão nesta fase permitiria ao indivíduo progredir

para as fases seguintes (Super, 1980; Super et al., 1996, citados por Balbinotti, 2003). Estabelecida a maturidade vocacional, a sua trajetória profissional futura seria linear (Super & Knasel, 1981).

Em resultado das profundas alterações no mundo laboral, iniciadas no fim do último século e a necessidade de adaptação ao longo do ciclo vital, Savickas (1997) propõe a substituição do conceito de maturidade pelo de adaptabilidade de carreira, realçando o final da adolescência como o primeiro compromisso com a carreira (Savickas, 2002). Na sua teoria de construção de vida, no processo de construção de carreira estão envolvidos três conceitos: a personalidade vocacional, os temas de vida e a adaptabilidade. A personalidade vocacional remete para as necessidades, capacidades, valores e interesses dos adolescentes ao nível profissional. Os temas de vida estão relacionados com as experiências passadas e a forma como são selecionadas e mobilizadas nas escolhas vocacionais. A adaptabilidade envolve a prontidão e agilidade para lidar com as tarefas desenvolvimentais e transições profissionais (Savickas, 2008).

Na perspetiva de Savickas (2002) o processo de desenvolvimento dos indivíduos e a construção dos seus projetos de carreira assenta na construção de si próprio e na subjetividade com que percebe a realidade. Ora, adolescentes que não consigam planear o seu trabalho e trabalhar o seu plano, estão menos aptos para transformar em realidade os seus sonhos profissionais (Savickas, Silling, & Schwartz, 1984, citado por Savickas, 2002).

No quadro atual da sociedade e imprevisibilidade dos percursos de carreira, as questões vocacionais dos adolescentes têm de ser integradas numa perspetiva holística onde se relacionam variáveis individuais, relacionais e contextuais, com ênfase nas experiências e competências que vai desenvolvendo e visa desenvolver (Guindon & Richmond, 2005; Savickas, 2005, citados por Barros, 2010). Neste sentido, as

intervenções junto dos adolescentes envolvem o desafio de proporcionar o desenvolvimento de competências e atitudes que lhe permitam um elevado nível de adaptabilidade num contexto de sucessivas mudanças.

Carvalho (2015a, 2015b) defende o desenvolvimento de competências como o autoconhecimento, a exploração do meio, a perspetivação de futuro e a construção flexível de planos, como tarefas fundamentais da intervenção, no sentido de facilitar a construção de trajetórias mais ajustadas e potenciar o bem-estar dos indivíduos. Alunos que realizam, por exemplo, atividades curriculares e extracurriculares, ou sessões de orientação e desenvolvimento vocacional, desenvolvem uma consolidação da perspetiva temporal de futuro, incremento na tomada de decisão e construção de projetos de vida (Carvalho, 2007).

Os estudos mais recentes sobre a carreira tendem a centrar-se no indivíduo, no sentido de ajudar as pessoas a desenvolverem competências e capacidades essenciais para o acesso ao mercado do trabalho. Savickas e Colaboradores (2009, p. 393) afirmam que “os trabalhadores precários da era da informação deverão tornar-se aprendizes permanentes, capazes de utilizar tecnologias sofisticadas, assumir a flexibilidade ao invés da estabilidade, manter a sua empregabilidade e criar as suas próprias oportunidades”.

Recentemente, o *Life Design International Research Group* (Savickas et al., 2009) propõe uma mudança de paradigma na psicologia vocacional, com impacto na intervenção com adolescentes. Se antes a tónica eram as escolhas de carreira, neste modelo incide-se na importância relativa que o trabalho tem na vida, atendendo às variáveis psicológicas e aos contextos socioeconómicos e culturais que afetam e integram o desenvolvimento. Desta forma, o aconselhamento de carreira tem como objetivo central ajudar o indivíduo a definir a sua missão pessoal, que por sua vez servirá de base na escolha do caminho que só ele seguirá, sediando a sua identidade, as suas prioridades,

preparando-o para um futuro repleto de incertezas (Duarte, 2009), promovendo a adaptabilidade, a narrabilidade e a atividade em cada um dos clientes (Savickas et al., 2009).

Savickas (2002) preconiza que o desenvolvimento humano resulta de uma sucessão de adaptações ao meio social no sentido da integração pessoa/ambiente, a qual implica o desempenho de uma variedade de papéis e trocas sociais. À medida que o indivíduo vai construindo a sua vida, encontra significados para as suas experiências (Brott, 2001; Savickas, 2011) e vai também criando expectativas no que respeita aos papéis laborais (Savickas & Porfeli, 2012). Sendo a dimensão profissional influenciada e influenciadora dos vários contextos e papéis desempenhados pelo indivíduo, tal deve ser considerado nas intervenções de carreira (Brott, 2001; Savickas, 2011). O desafio de construir um projeto de carreira permitirá ao adolescente atribuir ordem a si mesmo e à relação com os contextos em que se move, dando significado à sua vida.

### **Adaptabilidade como processo de desenvolvimento de carreira**

A conceção inicial de adaptabilidade de carreira foi elaborada por Super e Knasel (1981) e teve na sua génese os fundamentos da teoria desenvolvimentista. Mas a proposta de Savickas (2005, 2013) era passar a considerar a carreira e a adaptabilidade, não como uma sequência de empregos/promoções ao longo da vida, mas como um processo construtivo, subjetivo, formado por significações de memórias passadas, experiências atuais e aspirações futuras de carreira (Ambiel, 2014).

A adaptabilidade aparece na teoria de Savickas (2013) como um construto multidimensional que envolve o desenvolvimento de estratégias com as quais o indivíduo lida com as situações do mundo do trabalho, processo este ativo, dinâmico e estruturado em quatro dimensões - preocupação (*concern*), controlo (*control*), curiosidade (*curiosity*)

e confiança (*confidence*), as quais são fundamentais para um adequado desenvolvimento de carreira.

A primeira dimensão, *career concern*, refere-se à preocupação em relação ao futuro da carreira. Pensar e inquietar-se com o futuro, leva o indivíduo a desenvolver atitudes de planeamento, antecipação e preparação. Permite ainda encarar as situações/atividades presentes como uma integração entre passado, presente e futuro, que por sua vez estimulam a procura de concretização de projetos futuros. A sua ausência indica apatia e condiciona negativamente o prosseguimento para as outras dimensões da adaptabilidade (Savickas, 2005).

O controlo (*career control*) relaciona-se com a capacidade de controlar as tentativas de preparação para o futuro profissional. Tal implica uma postura responsável e ativa nas escolhas referentes ao futuro laboral. A sua ausência conduz à procrastinação e reduzida assertividade na conduta pessoal.

A dimensão curiosidade (*curiosity*) envolve a iniciativa para explorar novas aprendizagens sobre as atividades do trabalho que gostaria de exercer. Aqui o indivíduo desenvolve o seu autoconhecimento e o conhecimento do mundo laboral.

A confiança (*confidence*) diz respeito à certeza em relação à carreira. Esta dimensão reflete a perceção das competências necessárias para atingir os objetivos e a crença de que apesar dos obstáculos o indivíduo concretizará o seu projeto de vida (Savickas & Porfeli, 2012).

Assim, pessoas adaptáveis serão aquelas que se preocupam com o futuro profissional, possuem um sentido de controlo sobre ele, exploram possíveis identidades vocacionais e possibilidades de trabalho e reforçam a sua confiança na prossecução das pretensões no mundo laboral.

Este conceito acaba por ter implicações no trabalho de aconselhamento de carreira. Na perspetiva de Savickas e colaboradores (2009) este aconselhamento deve incidir na construção de trajetórias de vida e não ao ajustamento indivíduo/trabalho. No contexto do *Life Designing*, a intervenção passa por promover a adaptabilidade através da narração da história pessoal, a sua desconstrução e reconstrução conforme a identidade dos indivíduos e considerando os possíveis obstáculos e barreiras que se impõe na carreira.

### **A intervenção psicológica e os serviços de carreira**

Os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) nas escolas, regulados inicialmente pelo Decreto-Lei n.º 190/91 de 17 de maio, a Lei de Bases do Sistema Educativo, os Despachos Normativos n.º 98-A/92, de 20 de junho e n.º 338/93 de 20 de junho, têm como principais atribuições a promoção e desenvolvimento da identidade pessoal e projeto de vida dos alunos, a dinamização de ações de informação escolar e profissional. A prática do psicólogo escolar é abrangente quanto aos alvos (alunos, professores, pais, etc.) e a sua intervenção é de ordem promocional, preventiva e remediativa.

A intervenção psicológica vocacional nas escolas é, de uma forma global, realizada através da consulta psicológica individual ou grupal. A primeira de cariz individualizante é operacionalizada através da autoanálise do *self* (Williamson & Bordin, 1941, citados por Faria & Taveira, 2006). A consulta grupal é um processo heterogéneo e diversificado que pode ser definido como qualquer atividade, programa, intervenção ou esforço de promover e facilitar a tomada de decisões vocacionais (Spokane, 1991, citados por Faria & Taveira, 2006). Abrange a consulta psicológica individual e de grupo, seminários de gestão e desenvolvimento da carreira, ou outras atividades como sessões de informação dirigidas a grupos, sessões de análise de competências e fornecimento de

informação individual ou em grupo ou programas de auxílio à tomada de decisão (Brown & Krane, 2000; Isaacson & Brown, 2000; Silva, 2004; Spokane, 2004, citados por Faria & Taveira, 2006).

Independentemente da modalidade utilizada, M. S. Carvalho (2012) defende que a intervenção dos psicólogos nas escolas pode e deve ser variada, alertando para uma prática que incida nos alunos, nos intervenientes educativos (pais, professores) e na comunidade alargada. Com os alunos a intervenção pode ser de cariz informativo (construção de ideias de trabalho, currículo e formação), psicopedagógico (desenvolvimento de competências e pontes com o mundo do trabalho) e de aconselhamento (construção de carreira) (Guichard, 2011, citado por Carvalho, 2012). Quanto aos intervenientes educativos, a ação pode passar pela consultadoria/formação. Já a intervenção na comunidade deve enquadrar-se ao nível de parcerias com instituições do meio envolvente, promovendo contactos com universidades, dinamizando estágios ou trabalhos em *part-time*, potenciando a transversalidade de competências de carreira nos jovens (Carvalho, 2012).

Quando se analisa a literatura sobre a intervenção vocacional junto dos alunos, verifica-se que nos SPO a ação envolve, essencialmente, alunos do 9.º ano de escolaridade, uma vez que estes se deparam com uma das suas primeiras grandes decisões de carreira: escolher um curso para prosseguimento de estudos ou um curso com via profissionalizante (Königstedt & Taveira, 2010). Estes programas de intervenção centram-se em situação de transição de ciclo ou entrada para o mundo do trabalho, estão organizados em torno de temáticas com exploração das dimensões do Eu (interesses, aptidões, valores, personalidade, expectativas), exploração do meio (profissões, mundo profissional, oportunidades) e a tomada de decisão (Esbroeck, Tibos, & Zaman, 2005).

Se existe intervenção vocacional no final do ensino básico, no que respeita ao ensino secundário, a prática de aconselhamento de carreira não obedece a uma ação estruturada revelando-se necessária, principalmente desde que escolaridade obrigatória foi alargada ao 12.º ano, conforme preconizam Carita e Peceguina (2011).

### **Construção de carreira no ensino secundário**

Estudos sobre a transição ou adaptação ao ensino superior parecem reforçar a importância da realização de intervenções no ensino secundário: alunos que participaram em processos de orientação vocacional apresentam maior autoconceito e capacidade de resolução de problemas, exploração do *self*, maior segurança nas escolhas académicas (Faria & Azevedo, 2004; Stocker & Faria, 2009), racionalização do progresso académico e prontidão para a carreira (Barker & Satcher, 2000; Bridgeland & Bruce, 2014). Também a insatisfação e desmotivação face ao curso superior frequentado parece estar relacionada com o não planeamento e exploração das opções académicas e profissionais (Lima, 2001/2002; Almeida, 2007).

Os alunos do ensino secundário percebem como relevante o planeamento de carreira, porém parecem confiar mais em pais e amigos em detrimento de professores ou conselheiros de carreira. Estão cientes das suas necessidades e identificam a ajuda na tomada de decisão, a obtenção de informações e auxílio na escolha dos cursos apropriados (Bardick, Kernes, Magnusson, & Witko 2004). Esperam ainda, obter uma formação académica superior, no entanto, cada vez mais alunos adiam a entrada na universidade, mudam frequentemente de cursos ou dedicam o tempo de aulas a outras atividades (Altbach, Gumport, & Berdahl, 2011, citado por Morgan, Greenwaldt, & Gosselin, 2014), factos que reforçam a necessidade uma intervenção junto destes alunos.

Vários estudos internacionais e nacionais indicam que as intervenções de carreira revelam-se fundamentais para os alunos do ensino secundário (Brown & Krane, 2000;

Whiston, 2002; Whiston et al., 2003; Whiston & Buck, 2008; Whiston et al., 1998, citados por M S Carvalho, 2012), ao demonstrar a sua íntima relação com a satisfação profissional, a maturidade profissional, o desenvolvimento do autoconceito, os sentimentos de autoeficácia, ajustamento a uma escolha vocacional (Taveira, 2004) ou prevenção do insucesso e abandono escolar (Teixeira, 2008).

Em Portugal existem algumas intervenções vocacionais dirigidas a adolescentes do ensino secundário, que permitem alargar a discussão e consubstanciar a necessidade de implementar programas alargados aos outros níveis de ensino, inclusive. Apesar de existirem poucos estudos neste nível de ensino, os realizados permitem inferir que é fundamental uma intervenção junto destes alunos.

Pocinho, Correia, Carvalho e Silva (2010) alertam para a fraca adesão por parte dos alunos a programas de orientação vocacional no 9.º ano e que os que participam percecionam-nos negativamente, que pode ser explicado por uma fraca estrutura de desenvolvimento vocacional, acabando em última análise, por ser manifestada também no nível secundário. Com este estudo, os autores verificaram que os alunos revelaram indecisão vocacional.

No sentido de atender às necessidades específicas da fase desenvolvimental dos alunos do ensino secundário, Silva, Carvalho e Pocinho (2010) desenvolveram um programa de *jobshadowing* dirigido a alunos de uma escola rural, que visou estimular o contacto direto com o mundo do trabalho, promover a análise da realidade laboral, facilitar a aquisição de informação sobre profissões e facilitar a interação escola/trabalho. Concluíram que o mesmo teve impacto ao nível do fortalecimento de uma estrutura cognitiva para compreensão do Eu, do mundo do trabalho e dos aspetos relacionais de ambos.

Leitão e Colaboradores (2000) implementaram um programa de intervenção de índole sistémica e desenvolvimentista para apoiar alunos do 12.º ano na sua transição para o ensino superior, intitulada “Viagem ao futuro”. Seguindo uma modalidade de consulta psicológica grupal, o programa foi organizado em torno de 6 tarefas com metodologias diversificadas - fantasia guiada, *roleplaying*, redes de esquemas de informação, avaliação dinâmica de interesses (ECO – escolha de cartões ocupacionais) e autobiografia. Quanto aos resultados, apenas foi referido que o público-alvo aderiu positivamente às tarefas propostas, estando até àquela data em implementação.

Também Gamboa, Paixão e Jesus (2011) criaram um programa que visou incrementar a atividade exploratória vocacional de alunos estagiários do ensino secundário de cursos tecnológicos. O intuito era preparar os alunos para o estágio através da análise e exploração de si próprio, do meio e de informação que, segundo os autores, foi conseguido.

Através do programa de índole construtivista implementado por Mota (2013), alunos do 12.º ano participaram tendo em vista o desenvolvimento da sua adaptabilidade. Organizado em 6 sessões, incidiu no desenvolvimento das dimensões cognitivo-emocionais (autoestima positiva, perspetiva temporal de futuro e crenças internas de controlo) e da identidade vocacional, explorando o autoconhecimento e recorrendo a técnicas narrativas, bem como de ajustamento pessoa-meio. Disponibilizou informações específicas sobre oportunidades e procedeu à orientação de estratégias de planeamento relacionado com tarefas vocacionais. Os resultados indicam que o programa contribuiu para uma melhoria dos níveis de adaptabilidade dos jovens e maior independência nas suas decisões.

Estes dados indicam que a intervenção nas escolas deve ser mais proactiva e diversificada (Bardick et al., 2004), uma vez que os alunos do ensino secundário precisam

de um melhor suporte no processo de tomada de decisão sobre o prosseguimento de estudos e carreira por parte de profissionais de aconselhamento (Morgan et al., 2014).

### **Enquadramento e desenho de investigação**

A diversidade de alunos e suas necessidades de desenvolvimento pessoal e vocacional, assim como a pluralidade de escolas e respetivos contextos, implicam uma constante análise a fim de ajustar as práticas e abordagens psicoeducativas da construção de carreira. Reforça-se, assim, a necessidade de adotar meios e métodos de intervenção orientados para ambientes de aprendizagem significativos e competências transversais, ajustáveis aos vários contextos de mercado laboral (Taveira, 2004).

Ora, se no final da adolescência os jovens devem assumir um compromisso com seu futuro profissional, seja na escolha de uma via profissionalizante, seja no prosseguimento de estudos superiores e, se existem evidências de que intervenções psicopedagógicas no ensino secundário são úteis quer em termos preventivos (e.g. sucesso escolar, maturidade vocacional, etc.), quer no processo de tomada de decisão e adaptabilidade futura, a pergunta “Porque não existe uma prática estruturada e sistemática dirigida a alunos do ensino secundário?” corresponde a um problema que esteve na base da definição da presente investigação.

Assim, neste estudo propomo-nos conhecer e analisar as práticas de intervenção no domínio vocacional desenvolvidas pelos psicólogos em contexto escolar, na região da Madeira. Especificamente, pretendemos compreender os principais motivos que estão na origem da maior ou menor dificuldade na implementação de programas de natureza vocacional e alargar a reflexão sobre a importância do desenvolvimento de competências neste domínio no quadro do desenvolvimento integral de cada adolescente. Procura-se ainda compreender como é realizada a intervenção vocacional, a fim de obter uma visão

abrangente das práticas dos profissionais de psicologia, no sentido de identificar quais necessidades e solicitações desta população.

Face à importância de não apenas conhecer a perspectiva dos técnicos, mas também compreender os destinatários da intervenção, pretende-se ainda analisar a realidade dos estudantes do ensino secundário no domínio vocacional. Neste sentido, consideramos importante avaliar a sua perceção da participação em atividades que visam o desenvolvimento vocacional, bem como as variáveis que influem no seu grau de adaptabilidade na carreira.

Nesta investigação optou-se por um *design* misto através da realização de dois estudos, um de cariz qualitativo, sobre a perceção dos psicólogos escolares (estudo 1) e outro, com recurso à metodologia quantitativa, sobre a relação entre variáveis sociodemográficas e escolares e a adaptabilidade dos jovens que frequentam o 12º ano de escolaridade (estudo 2).

O recurso a métodos mistos têm sido cada vez mais frequente nas ciências sociais e humanas, assim como na investigação psicológica, uma vez que tem vindo a ser demonstrada a necessidade de conciliar descrições de fenómenos, de análise qualitativas e multivariadas, com resultados confirmatórios obtidos através de uma análise quantitativa (Castro, Kellison, Boyd, & Kopak, 2010). No método misto, a investigação é suportada por diferentes instrumentos de recolha de dados, seja a entrevista que permite um olhar aprofundado sobre o fenómeno em estudo, seja pelo recurso a questionários cuja amostra representa uma dada realidade. Neste sentido, um *design* misto, revela-se útil, pois irá permitir um maior entendimento do fenómeno estudado (Creswell, 2007).

## Método - Estudo 1

O presente estudo visa alargar o conhecimento do estado de arte da orientação vocacional na região da Madeira. Ao responder à questão “Como se organiza a orientação vocacional nas escolas secundárias”, pretende-se compreender a intervenção de carreira nas escolas secundárias, avaliar os seus procedimentos e clarificar as limitações da intervenção psicológica, pelo que foram definidos os seguintes objetivos específicos: (a) identificar tipologias predominantes de intervenção vocacional no ensino secundário; (b) Identificar as principais solicitações dos alunos; e (c) analisar as condições e desafios para a prática em orientação vocacional.

Nesta investigação privilegiou-se os procedimentos referidos na literatura para a utilização da *Grounded Theory* (Strauss & Corbin, 1994, 1998). Esta opção metodológica justifica-se pelos objetivos de investigação, pela natureza qualitativa e experiencial dos dados colhidos e pela necessidade de conhecer um dado fenómeno através da técnica de entrevistas (Richardson, Peres, Wanderley, Correia, & Peres, 2015), mas também por pretender contribuir para uma reflexão sobre a intervenção no âmbito da orientação vocacional no contexto escolar, em particular no ensino secundário. Nomeadamente, na Psicologia Vocacional, esta opção metodológica tem sido privilegiada, na medida em que permite um conhecimento mais aprofundados de alguns temas como a decisão vocacional (Carvalho, M.S., 2012; Bubany, Krieshok, Black, & McKay, 2008), envolvimento parental nas decisões vocacionais (Hutz & Bardagirl, 2006), perspetiva temporal de futuro (R G Carvalho, 2015), construção pessoal e desenvolvimento de carreira na adolescência (Usinger & Smith, 2010).

## **Participantes**

O grupo de participantes é constituído por 6 psicólogas que se encontravam a exercer em escolas públicas com nível secundário na região da Madeira. As participantes têm idades compreendidas entre os 32 e os 53 anos e apresentam tempos de serviço no gabinete de psicologia das suas escolas de no mínimo 3 anos e no máximo de 31 anos. O ramo de especialização dos seus diplomas em Psicologia variam entre as vertentes Clínica, Desporto e Atividade Física, e Orientação Escolar e Profissional. Das 6 participantes, três realizaram pós graduações em áreas como Orientação Escolar e Profissional, Avaliação Psicológica, Gestão de Conflitos ou Arte Terapia e uma é doutorada em Psicologia Clínica.

As participantes foram selecionadas através do método não probabilístico de amostragem uma vez que se pretendia recolher dados de um universo específico (Almeida & Freire, 2018). É pois, uma amostra não aleatória intencional e por conveniência, pressupondo o conhecimento dos prováveis participantes e baseada na aceitação voluntária para colaborar na realização de uma entrevista semiestruturada. Dado o carácter do estudo em causa, o único critério de seleção dos participantes foi exercerem funções nos serviços de psicologia de escolas com o nível secundário, na ilha da Madeira, no ano letivo 2016/2017.

## **Instrumentos**

A recolha de informações foi feita através de uma entrevista qualitativa às psicólogas escolares e que procurou a obtenção de dados a partir das suas experiências e perspetivas (Creswell, 2007; Flick, 2005). Optou-se por uma entrevista semiestruturada, caracterizada por um conjunto de questões abertas e colocadas de forma flexível, uma vez que tal abordagem permite compreender aprofundadamente o tema em investigação,

identificando padrões e temas segundo a subjetividade dos participantes (Flick, 2005; Denzil & Lincoln, 2015) (Anexo A).

A construção do guião da entrevista teve por base a literatura específica desta área (Carvalho, 2012; Morgan et al., 2014) e os objetivos do estudo, com vista à obtenção de perspetivas pessoais e profissionais quanto às necessidades e práticas nas escolas assim como possibilidades de intervenção vocacional no ensino secundário. A entrevista foi organizada em cinco blocos temáticos: (a) Informação sociobiográfica; (b) Orientação vocacional no ensino secundário; (c) Práticas de Orientação Vocacional no ensino secundário; (d) Eficácia das intervenções; e (e) Potencialidades e limitações da Orientação Vocacional (Anexo B).

## **Procedimentos**

**Recolha de dados.** Para a realização do estudo, procedeu-se ao pedido de autorização junto da Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Educação. Após concedida esta autorização, deu-se início aos contactos com os Presidentes dos Conselhos Executivos e Psicólogos de 10 escolas da ilha da Madeira, com a lecionação do nível secundário de escolaridade. Nos contactos estabelecidos por correio eletrónico era explicado o âmbito e objetivos da investigação, assim como garantia de confidencialidade no tratamento de dados e anonimato dos participantes na apresentação dos resultados. Após autorização do órgão de gestão das escolas e aceitação voluntária das seis participantes, foram agendadas as datas para a realização da recolha de dados em função da sua disponibilidade de horário. As entrevistas realizaram-se nas escolas onde as psicólogas exercem funções, entre os meses de fevereiro e maio de 2017 e foram conduzidas pela investigadora do estudo. Tiveram uma duração variável de 33 e 45 minutos, foram gravadas e posteriormente transcritas.

**Análise de dados.** Os dados das entrevistas foram tratados a partir da análise de conteúdo qualitativa. De acordo com Bardin (1977, p.38), a análise de conteúdo “ aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens.” Esta envolve três fases: (a) a pré-análise, que consiste no processo de organizar e sistematizar as ideias iniciais que estarão na base das fases seguintes; (b) a exploração do material e remete para o momento de codificação dos dados; e (c) o tratamento dos resultados, inferência e interpretação em que é atribuída significação aos dados brutos. Assim, inicialmente procedeu-se à definição das unidades de análise, cujo critério foi definir uma ideia única (Strauss & Corbin, 1998). À medida que se iam especificando os conceitos presentes em cada entrevista, ia-se construindo, reformulando e renomeando as categorias que emergiam do texto transcrito.

#### Quadro 1

##### *Grelha de Análise: Definição das dimensões e regras de codificação*

<b>Dimensões</b>	<b>Definição</b>	<b>Regras de codificação</b>
Conhecimentos sobre construção de carreira no ensino secundário	Identificação das perspetivas pessoais sobre a construção de carreira no ensino secundário; das principais referências teóricas, dos desafios em relação aos alunos deste nível e como lidar com esta dimensão escolar.	São codificadas as unidades de significado que referem perspetivas teóricas ou recurso a conceitos chave de referenciais teóricos de construção de carreira no exercício da profissão.
Práticas de intervenção de carreira no ensino secundário	Recolha de informação sobre práticas de intervenção vocacional nos gabinetes de psicologia das escolas, nomeadamente o tipo de intervenção realizada e desenvolvimento da mesma, os programas implementados, as dimensões mais trabalhadas e outras questões associadas. Pretende-se também obter informações sobre a experiência percebida pelo próprio quanto às principais dúvidas e preocupações dos alunos e resultados obtidos com a intervenção	São codificadas as unidades de significado onde o participante descreva a sua atuação na implementação de programas de intervenção ou consulta vocacional. São também codificadas unidade de significado que indiquem que a intervenção é alargada a outras dimensões psicológicas como o rendimento académico ou questões emocionais.

Eficácia de intervenção	Descrição de resultados das intervenções, em particular as dimensões onde são observadas maiores mudanças e apresentação de resultados das intervenções bem sucedidas.	São codificadas as unidades de significado que se refiram a alterações no desenvolvimento vocacional dos alunos.
Potencialidade e limites	Descrição da perceção das psicólogas que se refiram à importância da implementação da construção de carreira no desenvolvimento integral dos alunos assim como às limitações na implementação de intervenções nesta área.	São codificadas as unidades de significado que descrevam condicionantes/limitações na atuação do psicólogo educacional na área da intervenção vocacional e sugestões para uma prática mais consistente junto de alunos do secundário.

---

Realizada a revisão da categorização, procedeu-se a uma primeira reorganização dos dados, unificados em domínios, categorias e sub-categorias. Posteriormente, a partir de um questionamento indutivo, identificaram-se propriedades no discurso das participantes, possibilitando especificar as diversas categorias. De seguida, com recurso a um processo de questionamento dedutivo, compararam-se as categorias e as respetivas propriedades com os dados do fenómeno em estudo. Por último foi elaborada a narrativa descritiva e respetivo modelo gráfico ilustrativo do fenómeno em estudo.

## Resultados

As participantes deste estudo, doravante identificadas como Participantes (P1) (P2), (P3), (P4), (P5) e (P6), identificaram e clarificaram quer as suas práticas de orientação vocacional quer as principais solicitações que conduzem os estudantes do ensino secundário a procurar os gabinetes de psicologia das escolas. Foram ainda referidos alguns constrangimentos que condicionam uma intervenção estruturada juntos dos alunos. Assim, a análise de dados conduziu ao surgimento de quatro categorias principais de conteúdo: (a) Condições para o exercício da profissão; (b) Solicitações dos

alunos face aos serviços; (c) Estratégias e técnicas de intervenção; e (d) Desafios para uma intervenção estruturada.

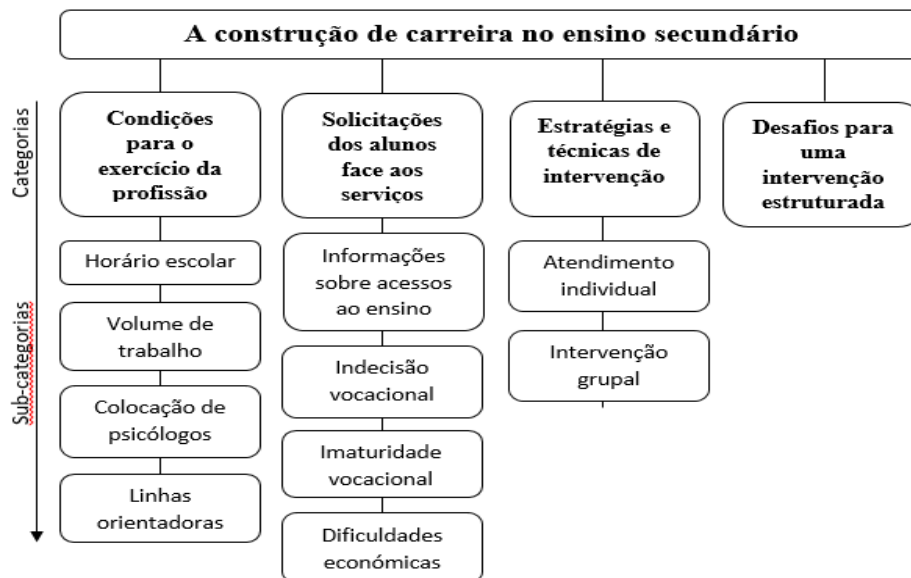


Figura 1. Categorias e subcategorias resultantes da análise de conteúdo das entrevistas.

### Condições para o exercício da profissão

Os Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas são reconhecidos cada vez mais para o desenvolvimento integral dos alunos com intervenções adequadas às necessidades dos mesmos, em particular o desenvolvimento vocacional (Tarouco, Mahl, Correa, & Oliveira, 2014). Porém, no que se refere à possibilidade de implementar um trabalho estruturado e articulado de desenvolvimento de carreira para os alunos do ensino secundário, foram elencados alguns aspetos relacionados com as condições para o exercício da profissão nesta área em particular.

**Horário escolar.** No que respeita ao ensino secundário, foram identificados algumas limitações para uma intervenção alargada e estruturada ao nível do desenvolvimento vocacional a todos os alunos do ensino secundário. Todas as participantes foram unânimes em considerar que o horário escolar constitui uma

limitação, nomeadamente a indisponibilidade no horário dos alunos para a realização de atividades no plano vocacional. A maioria mencionou que “Não há um tempo horário... Por favor, um diretor de turma que disponibilize um tempinho” (P3); “A limitação principal da orientação vocacional no secundário é não ter espaço para trabalharmos com os alunos”, “não temos nenhuma disciplina em que teoricamente possamos desenvolver tantas sessões” (P4); e “São tantos alunos em atendimento, depois a orientação do 9º ano é sempre um bocadinho a prioridade” (P5).

Quando procuram promover uma intervenção no horário contrário ao das aulas não há recetividade por parte dos alunos “porque os científico-humanísticos entram às 8h e saem à 13h” e “a Direção avisou-me – não vai aparecer nenhum – que era extra horário” (P3); “a adesão tem sido muito pouca” (P4), “no secundário eles [alunos] têm de querer e tem de haver um horário para poder trabalhar isso. Se eu quiser trabalhar no secundário, eu tenho de pedir a um professor que me dê uma aula... Seu eu fizer no horário contrário ao horário dos alunos, os alunos não vêm” (P6). Para as Participantes (P1) e (P2) a intervenção psicológica no desenvolvimento de carreira poderia “estar incluída no currículo educativo e fosse transversal a conteúdos de diversas disciplinas num trabalho articulado com professores”.

De referir ainda que no que respeita à intervenção no 9º ano, os tempos letivos disponibilizados são cada vez mais reduzidos: “tinha de ter pelo menos umas 8/10 aulas, o que não acontece, porque não tem espaço no currículo” (P2), devido ao elevado números de projetos implementados nas escolas e que pode estar na causa dos alunos desvalorizarem “o trabalho que havia sido feito” (P1) ou ainda pela imaturidade que os caracteriza, como representa a seguinte afirmação, parafraseando um aluno: “no 9º ano não estava assim a pensar muito bem o que é que era” (P2).

**Volume de trabalho.** De uma forma global, as participantes no estudo indicam que as solicitações de outra ordem psicopedagógica são muitas e com caráter de urgência ao nível da intervenção, o que reduz o tempo disponível para o desenvolvimento de carreira no ensino secundário. Como dizem as participantes: “É o aluno que precisa muito da psicóloga e bate à porta”, “e depois ainda temos o atendimento que nos ocupa imenso tempo”, “Estão sempre a surgir coisas urgentes que se sobrepõem às prioritárias e é muito complicado”(P4); “No fim do ano letivo ainda estou a tentar atualizar todos os registos (...) nomeadamente no apoio psicológico e psicopedagógico” (P2); “é a falta de tempo (...). Eu sinto-me um bocadinho de pés e mãos atadas por não conseguir dar resposta. Quando são muitas turmas, muitos alunos fica complicado” (P5); “No ano letivo de 2015/16 o total de atendimentos efetuados aos alunos de 10º, 11º e 12º foram 637, ou seja 70,1% dos atendimentos realizados” (P1).

De registar ainda uma referência ao trabalho burocrático e outras solicitações, “..ora ofícios (...) ou telefonemas” para a realização das iniciativas do gabinete de psicologia e trabalho na comunidade, (...) temos 3 grandes eixos de trabalho: orientação vocacional (mais no nono ano), temos o trabalho na comunidade, seja ações de formação, seja atendimento aos pais. Muita coisa para fazer. E temos de dar formação aos alunos, por exemplo ando a dar formação sobre métodos de estudo que me foi pedido, acho que dei 15 formações, é muito! Está a perceber?” (P4); “Tenho sido solicitada nesse sentido para fazer palestras/formações para pais/encarregados de educação e sobretudo funcionários não docentes” e “ações dirigidas a alunos”(P1).

**Colocação de psicólogos.** Um aspeto referido por três participantes e que parece contribuir para a dificuldade em desenvolver um trabalho articulado nas escolas é que “não haver continuidade na mesma escola dificulta o processo”(P5). Tal é apontado por serem tardias as colocações de psicólogos em algumas escolas e isso constitui “uma

limitação no plano anual de atividade a desenvolver” (P4) e também “ao longo do tempo estão nas escolas colegas com formações diversificadas e em condições de trabalho que se foram degradando” “ainda vejo colegas minhas (...), contratadas duas ou três horas num a escola e noutra” (P3).

**Linhas orientadoras.** A inexistência de linhas orientadoras de ação parece dificultar a intervenção de carreira: “há muitos projetos e não há um quadro normativo. Afinal o que é que se faz, o que se deve trabalhar, em que anos de escolaridades e como e, quais são as práticas, as boas práticas! Nada” (P3). Refere ainda que “se quisermos proporcionar uma oportunidade de estágio ou de voluntariado, ou de *jobshadowing*, é através dos nossos conhecimentos”, “falta conhecimento de boas práticas, dados estatísticos, quais são os que beneficiam ou não da orientação vocacional, quem leva tempo a encontrar emprego, nada!” (P3). Realça, por último, a necessidade de existir um acompanhamento dos psicólogos nas escolas em articulação com as universidades no sentido atuar de forma concertada, com a disponibilização de programas, materiais, instrumentos que beneficiam o desenvolvimento vocacional.

### **Solicitações dos alunos face aos serviços**

Esta categoria, criada com base na experiência dos atendimentos individualizados aos alunos refere-se a todas as situações que levam os adolescentes a procurar os serviços de psicologia e orientação das escolas envolvidas. Inclui preocupações relacionadas com o acesso ao ensino superior, procura de informações sobre cursos e médias de acesso, apoios financeiros mas também indecisão vocacional, sendo também identificados alguns indícios de imaturidade vocacional.

**Informações sobre acesso ao ensino superior.** A procura dos serviços de psicologia e orientação para questões relacionadas com acesso ao ensino superior, centram-se essencialmente nos alunos que se encontram a frequentar o 12º ano de

escolaridade e, maioritariamente, após a iniciativa nas escolas do Gabinete de Acesso ao Ensino Superior. É referido que “eles adoraram, ficaram mais esclarecidos e a partir daí, é engraçado, começaram a procurar-me mais” (P4); “o Gabinete de Acesso ao Ensino Superior também dá muito apoio, (...) aqueles que não participaram, nem tanto” (P3); “ele informa os alunos” (P6).

**Indecisão vocacional.** Sendo o processo decisório em geral, o ato de eleger e iniciar um plano de ação entre vários possíveis” (Saint-Sernin, 1972), a indecisão vocacional, remete para a incapacidade de selecionar e empenhar-se com um objetivo educacional ou profissional (Silva, 2004). Ora, segundo a perspetiva das participantes no estudo, as preocupações e solicitações mais frequentes dos alunos estão relacionadas com informações sobre cursos existentes nas universidades, médias de ingresso, exames nacionais exigidos para cada curso, relação entre vocação e empregabilidade, adaptação ao ensino superior, profissões ou bolsas de estudo. As participantes indicaram que “Muitas vezes eles chegam a este momento do secundário e nem estão vocacionados para o agrupamento em que estão, para o curso que estão a frequentar” e “a grande questão é «para onde vou» e «quais são os melhores cursos»” (P4). “A maioria dos pedidos explícitos dos alunos têm a ver com aspetos educacionais (sobretudo com rendimento escolar inferior ao pretendido por eles e/ou pessoas significativas) e/ou vocacionais (decisões a tomar quer quanto à dimensão escolar e/ou profissional)” (P1); “É a questão da faculdade, é a questão da adaptação, mas o que procuram mais é a faculdade e em termos de médias” (P6). “E a enorme dificuldade é em saber o curso superior tal como «o que é que é isso? O que tem a ver comigo»” (P3); “Normalmente é «eu tenho estes exames para fazer» (...). Se podem escolher outro tipo de exames, como é podem fazer” (P2); “Eu tenho sempre a questão da pressão dos exames (...), é a preocupação dos exames e das médias e do acesso à universidade, da escolha” ou aqueles “que não querem ir para a

universidade e estivemos a ver a possibilidade de cursos de especialização tecnológica, a ver o que há cá na região” (P5).

**Dificuldades económicas.** Existem casos de alunos que estão em processo de construção de carreira e a tomada de decisão quanto ao seu futuro académico e profissional, mas se vêm confrontados com dificuldades económicas ou não ingresso no ensino superior, que influenciam o seu futuro profissional e procuram as psicólogas das suas escolas para explorar alternativas: “Este ano tive um aluno que também já sabia o que queria (...) e queria um plano B” (P5); “um terço quer ir trabalhar (..) [e] um ou outro quer ir trabalhar para fora” e quando manifestam vontade de ingressar na universidade “mostro-lhes essas saídas [bolsas, serviço social, residência de estudantes]” mas “os descrentes não têm a coragem de avançar, porque as dificuldades que sentem aqui, acreditam que são limitações para a universidade. Muitos deles têm potencial, têm capacidades e desistem porque não conseguem em termos económicos” (P6); “Nós temos alunos que não têm muitas possibilidades económicas e a grande preocupação é a bolsa” (P4).

**Imaturidade vocacional.** A forma como alguns alunos se reportam às questões de carreira, são percecionadas pelas psicólogas como estando num quadro de imaturidade, que por um lado é percecionada pela forma como os alunos apresentam pouco conhecimento dos cursos e carreira, não evidenciando qualquer elaboração acerca de suas escolhas e, por outro, por apresentarem no seu discurso alguma fantasia no que respeita ao conhecimento das profissões. Reportando-se ao processo de orientação vocacional do 9º ano, as participantes referem [parafrazeando um aluno] “haaa, esse questionário eu preenchi, mas não estava assim muito, no nono não estava assim a pensar muito bem o que é que era” (P2). “O problema é quando eles vêm com ideias tão ilusórias, tão irrealistas”, como por exemplo “Direito é só marrar” “ eles não têm noção que o Direito

tem 10, 12 profissões e há diversidade do mundo de trabalho nessa área” (P3); “eles não sabem o que é que faz um pediatra, «trata dos pés», pediatria, trata dos pés, pés?” (P6), ou ainda “eles têm ideias muito utópicas e bastante irrealista do que é ser uma determinada profissão” (P4). Por outro lado, os alunos adiam as suas tomadas de decisão por não terem um plano de futuro representado por esta expressão “ ai, tenho de ver as minhas notas mas depois falo consigo!” (P4).

### **Estratégias e técnicas de intervenção**

Todas as participantes no estudo indicaram que a intervenção desejável é aquela que conjuga programas grupais e consulta individual. No entanto, por falta de tempo e disponibilidade de horário, dão primazia à consulta vocacional de carreira junto dos alunos do ensino secundário que solicitam os seus serviços. Não obstante, e de acordo com os seus testemunhos, as escolas e os gabinetes de psicologia dinamizam ou colaboram igualmente com iniciativas que favorecem o desenvolvimento vocacional dos seus estudantes, como sejam visitas a empresas e instituições, sessões de sensibilização ou *jobshadowing*.

**Atendimento individual.** No que respeita ao atendimento personalizado de consulta vocacional, reconhecem que esta é uma das vias mais adequada para trabalhar com os alunos: “O trabalho individual tem sido mais produtivo do que na aula” (P6) pois tudo “depende de aluno para aluno” (P1) e a intervenção é decidida “conforme o problema que eles trazem” (P2). O número de sessões é variável em função do diagnóstico efetuado: “Estamos a falar de 1 ou 2 intervenções em alunos do 12º ano” (P6); “são situações que se conseguem ir resolvendo mais ou menos em 3 ou 4 sessões” (P2) e “acaba por ser um serviço de aconselhamento” (P2). Em alguns casos a consulta vocacional, é desenvolvida ao longo de 5/6 sessões: “não tenho pressa de aplicar testes (...), porque ele irá exteriorizar, é só prestarmos muita atenção (...) e por vezes não é só uma questão de

orientação. São questões pessoais, de relacionamento. E depois passamos à fase da avaliação. Aplico um teste de gostos, de aptidões, de valores” (P3).

Tendo em conta as necessidades individuais dos alunos, as participantes atuam em 2 grandes polos: emocional/relacional e de exploração vocacional: “O que o aluno pretende resolver são questões de natureza relacional (intra e inter), ou seja, consigo e com os outros. Todavia, quando as questões são de natureza vocacional as dimensões mais trabalhadas são o autoconhecimento e a exploração das vertentes educacional e laboral. Tento a um nível mais específico promover/trabalhar dimensões como o planeamento, a autonomia, a curiosidade, a confiança e a cooperação” (P1); “São as questões pessoais, de relacionamento (P3); Incentivar a curiosidade e a reflexão pessoal e o autoconhecimento. Ele só vai tirar dali lições do que entender!” (P3). “Os significados, as narrativas, o simbolismo das histórias (hum), eu já vou introduzindo nos meus atendimentos” (P3); “Sim, de ordem emocional, a insegurança, o achar que não é capaz, falta de autoconfiança, dificuldade em tomar decisões, esta é bastante comum. Mas como disse há muita imaturidade, falta de confiança nas suas capacidades, às vezes a baixa autoestima e a dificuldade em planear e tomar decisões” (P4); “Normalmente eu procuro que preencham novamente o questionário de interesses, ou outro, um diferente do 9º ano, para identificar as áreas de interesses. Havendo, por exemplo dúvidas sobre as aptidões, também tentar avaliar para lhes dar essa informação” (P2) e realizar “atividades relacionadas com o autoconhecimento, exploração do mundo das profissões, avaliação de interesses e dar feedback e ajudá-los a gerir essa informação” (P2). “Nós devemos educar para descobrirem o talento, o dom que têm. Muitos deles chegam a achar que não sabem fazer nada”(P5). “ No fundo acalmar aquela ansiedade, aquela inquietude de que as coisas podem não correr bem” (P5); “Eu trabalho muito os valores, eu trabalho a parte humana, porque esta é fundamental para um autoconhecimento e para eles poderem decidir

posteriormente” (P6); “Eu faço uma orientação escolar diferente dos padrões habituais, dos testes, das folhinhas. Trabalho muito o lado da psicologia positiva dentro da orientação. Para quê? Para eles poderem ter um autoconhecimento e poder ter uma tomada de decisão” (P6).

**Intervenção grupal.** As intervenções em grupo para aconselhamento vocacional, são aquelas que se formam espontaneamente, uma vez que “eles nunca vêm sozinhos, vêm sempre com um colega e caso não se importem que seja um trabalho de grupo, vêm em conjunto. Depois, se eu achar que há outras questões a ser trabalhadas como a autoestima, insegurança, aí vêm sozinhos.” (P4); “Só trabalho nesse sentido quando são grupos espontâneos, criados pelos próprios alunos” (P1). As participantes 1 e 3, procuraram implementar programas de intervenção grupal no passado, a primeira seguindo as “diretrizes do Projeto «Construir o Futuro»” e a participante 3 desenvolveu um programa onde seriam trabalhadas algumas dimensões da construção de carreira, mas “apareceram 2 ou 3 alunos de cada turma durante 3 semanas, depois deixaram de vir.”

A técnica de *job shadowing* é uma modalidade de experiência laboral, normalmente dirigida a jovens, que através do acompanhamento de um profissional aprendem sobre uma dada profissão (Paris & Manson, 1995). É uma técnica baseada na observação de um indivíduo no desempenho diário da sua atividade profissional (Cole, 1989). Foi referido por 3 participantes, como uma atividade da escola e como um momento importante para o desenvolvimento vocacional dos alunos, uma vez que eles precisam de estabelecer contactos com as profissões. Embora tenham referido que não estando diretamente envolvidas na atividade, colaboraram na sua implementação ou cooperaram com a atividade. “Acontece uma vez, é no dia da escola, porque é um dia em que não há aulas, não prejudica o currículo dos meninos do ensino secundário. É feito para os alunos do 11º ano. Primeiro foi para o 12º ano, mas depois considerou-se que para

o 11º seria mais adequado, porque eles ainda tinham tempo de reformular algum projeto vocacional” (P2). “É o projeto *job shadowing* e é muito interessante. Ainda que, lá está, eles não tenham aderido como poderiam e aproveitado a oportunidade” (P5) ou apenas tenham tido “alunos de uma turma de línguas e humanidades interessados” (P4). Outras iniciativas foram referidas, como visitas à Universidade da Madeira (P2), ações de formação para comunidade educativa em geral (P4).

### **Desafios para uma intervenção estruturada no ensino secundário**

Os resultados revelam diversos desafios e sugestões de melhoria para a intervenção. Estas remetem não só para dimensões relacionadas com a organização dos serviços, como a intervenção *per se*. Por exemplo, através de “abordagens desenvolvimentistas e das intervenções narrativas em aconselhamento de carreira” sustentadas também em “alguns autores da Psicologia Positiva” (P1). Mas considerando os momentos de transição e de tomada de decisão do 9º para o 10º e do 11º para o 12º o serviço poder-se ia organizar através de “programas semelhantes ao que acontece no 9º ano. São muito eficazes” (P4), ou então através de “...uma avaliação de que efeitos é que o programa de orientação vocacional do 9º ano, ou que influência é que teve na tomada de decisão relativamente aos cursos (...). Depois de identificado o problema, verificar em que situação é que estão, para tentar ver que perspetivas é que tinham a seguir” (P2); “Porque se calhar alguns até decidiram bem, pronto estão no caminho certo. Outros que não decidiram bem, verificar, por exemplo, que objetivos é que eles tinham a médio e longo prazo e tentar definir o caminho por aí”. “Eu acho que no secundário não faz muito sentido um programa. Mas haver um acompanhamento, no fundo, um *follow-up*, ir acompanhando o processo de tomada de decisão” (P2).

Em todo o processo é premente intervir em temáticas específicas como “as competências transversais. (...) Têm de perceber que têm de estar preparados para o

futuro (P4). Importa ainda trabalhar “as questões da iniciativa e da... enfim, da responsabilização pessoal pelo processo. Os miúdos parece que andam muito apáticos, parece que não é a carreira deles, que é alguma coisa que vai acontecer e que não tem a ver com eles.” (P4). Para o efeito poderiam ser abordadas “... questões ligadas ao autoconhecimento (...), mas a gente sabe que algum espaço deve ser deixado para organizar mais um projeto, mais de futuro, a nível de escolha”, “A investigação científica indica que dar só informação faz com que o indivíduo sinta «ah, já estou mais ou menos informado, então já não exploro, já não tenho atitudes de procurar saber, de me aproximar, de conhecer». Como é que a gente trabalha nos científico humanísticos?” (P3); “...trabalhar os valores, trabalhar as emoções, trabalhar a inteligência emocional. Posteriormente, levá-los e sei que há escolas que fazem isso, levá-los a locais de trabalho (...). É como se fosse um estágio de um dia. Mas não em todas as áreas, nas áreas em que fossem trabalhados determinados valores e conhecimentos daquilo em que eles nunca pensaram”, “É juntar a parte dos valores de Carl Jung, tornar-se pessoa (...) porque esta é fundamental para um autoconhecimento e para eles poderem decidir posteriormente. Temos aqui o Goleman para trabalhar a inteligência emocional. A questão das profissões, eu aqui por uma parte de terreno, por uma parte muito mais prática” (P6).

Por último, um grande desafio para a organização dos serviços de psicologia envolve a pertinência de alargar a todos os ciclos iniciativas de ordem vocacional, como realça, por exemplo, a participante 4 ao afirma que “a orientação vocacional devia começar no quinto ano, ou antes”.

### **Discussão**

Com este estudo qualitativo, procurámos compreender as perspetivas dos profissionais sobre a intervenção psicológica no plano vocacional nas escolas. A análise dos resultados permitiu-nos identificar dimensões que remetem, não só para a

compreensão do modo como se organiza a intervenção, mas também para as dificuldades sentidas e necessidades de melhoria.

O desenvolvimento de carreira dos adolescentes, expresso na necessidade de escolherem um curso ou planejarem o seu futuro profissional (Savickas, 2002) é, conforme referido pelas participantes no estudo, uma dimensão trabalhada nos serviços de psicologia das escolas e constitui um dos motivos pelos quais os alunos procuram estes serviços. São, essencialmente alunos do 12.º ano, uma vez que têm de tomar uma das suas maiores decisões de carreira: se ingressar no ensino superior, em que condições, que cursos, que universidades, que apoios financeiros, ou entrar no mundo do trabalho. Ora, os resultados do estudo permite-nos constatar que o número de alunos com dúvidas/preocupações de carreira que solicitam o aconselhamento dos psicólogos nas escolas é ainda bastante reduzido, apesar dos esforços dos psicólogos das escolas para disponibilizarem um tempo dedicado a estas questões. Se os alunos parecem saber que têm um psicólogo na escola que os pode auxiliar na construção da sua carreira, porque são pouco aqueles que procuram aqueles serviços? Porque procuram mais os serviços de psicologia na sequência da visita e esclarecimentos do gabinete de acesso ao ensino superior?

Estas questões remetem para a necessidade de repensar estratégias para combater as possíveis perceções enviesadas que os alunos têm relativamente aos serviços de psicologia nas escolas e clarificar a disponibilização desta vertente de aconselhamento vocacional, no sentido em que os adolescentes identifiquem a orientação vocacional como um auxílio para uma escolha esclarecida e onde possam refletir sobre as suas opções, tomarem maior consciência de si e explorarem o meio e possibilidades de ação (Almeida & Pinho, 2008).

As razões apontadas por todas as participantes do estudo, nomeadamente não existir possibilidade de intervir diretamente nas turmas, por inexistência de horário e o elevado volume de atendimentos e solicitações urgentes, poderão estar na base de não desenvolverem um programa dirigido às turmas do ensino secundário. Conclui-se por isso que é urgente uma maior reflexão sobre o modo como se encontram ocupados os tempos letivos, curriculares e não curriculares dos alunos, uma vez que não está contemplado o desenvolvimento vocacional integrado no currículo dos alunos de nível secundário, apesar das evidências empíricas (Carvalho, 2012; Pocinho et al. 2010; Silva et al., 2010; Leitão et al., 2000; Mota, 2013).

Paralelamente, subjaz no discurso das participantes que todo o trabalho realizado neste âmbito e neste ciclo de estudos é resultado de um trabalho individual, com recursos próprios e constante atualização de conhecimentos teóricos e práticos. Percebe-se que as psicólogas identificam claramente as necessidades individuais dos alunos, e ajustam as sessões a desenvolver tendo por base modelos teóricos de referência, pese embora não tenham acesso a todos os recursos necessários, o que poderia ser facilitado se existisse um quadro normativo e orientações claras para atuar junto destes alunos. Neste sentido, urge uma atuação das entidades responsáveis pelos Serviços de Psicologia das escolas, no sentido de definirem orientações técnicas e profissionais, com o apoio e colaboração de associações profissionais e universidades. É evidente a necessidade de recomendações, orientações, apoio técnico e formação de modo a potenciar o desenvolvimento de intervenções adequadas ao ensino secundário.

No que respeita às solicitações dos alunos, os dados vão ao encontro da literatura, uma vez que existem fatores externos (e.g. sociais, tecnológicos, económicos, globalização) que influenciam a forma como os adolescentes constroem a sua carreira e optam por determinado percurso de vida (Esbroeck, 2008). Por ser o final do ciclo de

estudos associado a um momento de tomada de decisão, as maiores preocupações envolvem indecisão vocacional, que sugere falta de planeamento e perspetiva temporal de futuro e se repercute no próprio rendimento escolar (Carvalho, 2015a). Segundo um estudo realizado por Frenette (2010), um em cada quatro alunos do ensino secundário desconhecem as habilitações académicas necessárias para o desempenho da profissão desejada, considerando que o diploma de secundário seria suficiente. Ora, tal é corroborado pelos dados deste estudo, uma vez que os alunos parecem ter um conhecimento reduzido das profissões, atividades associadas e acesso a elas.

A referência a estados emocionais de ansiedade, vivenciados pelos adolescentes no contexto da consulta vocacional, vem chamar a atenção para a dimensão afetiva como componente do processo de tomada de decisão, e que é referido como um processo autónomo, faltando o apoio familiar a alguns dos jovens. De facto, há evidências de que os estilos parentais não influenciam diretamente a indecisão vocacional, mas estão diretamente relacionados com o bem-estar psicológico dos adolescentes e com a forma como é entendida a indecisão no seio familiar (Hutz & Bardagi, 2006). Ora, a investigação na área, indica que a família deve participar, proporcionando oportunidade e experiências no desenvolvimento vocacional dos filhos e que pode e deve ser auxiliado pelos psicólogos das escolas (Gonçalves & Coimbra, 2007) e nesta investigação, é também percecionada uma lacuna a este nível.

Portanto, este estudo parece indicar que a intervenção vocacional não deve ser pontual e nem deve depender apenas das solicitações dos adolescentes. As solicitações que chegam até aos gabinetes de psicologia, referidas pelas participantes, deveriam conduzir a uma reflexão alargada sobre o tipo de intervenção mais adequada a adolescentes deste nível de ensino, mas também no 9º ano de escolaridade, uma vez que são cada vez menos as aulas disponibilizadas para o efeito e tal acaba por ter repercussões

ao nível da inexistência de planeamento e projetos profissionais dos alunos que frequentam o ensino secundário. No que respeita ao ensino secundário, com base na intervenção realizada nestas escolas e segundo a experiência das participantes, vislumbram-se algumas propostas de ação para o desenvolvimento vocacional dos alunos, com base em abordagens como o planeamento e tomada de decisão, a adaptabilidade e as competências transversais. Tal, vai ao encontro das perspetivas mais recentes, preconizadas por Savickas e Colaboradores (2009), cujos pressupostos para as intervenções sejam a capacitação do sujeito com competências que visam a criação e elaboração do seu projeto de vida, delineando objetivos, projetando a sua vida em consonância com a narrativa pessoal e desenvolvendo as habilidades necessárias para um mundo de trabalho em transformação.

Existem inúmeros desafios para a implementação de um programa dirigido a alunos do ensino secundário. Com base nos dados obtidos, podemos inferir que seria desejável utilizar duas estratégias de ação, a saber: intervenções grupais, em contexto de sala de aula e consulta vocacional, ao longo dos três anos letivos. No 10º ano, parece ser pertinente um *follow-up* das decisões tomadas no 9º ano, a fim de reorientar aqueles que não se identificam com o curso frequentado. Seria também o momento adequado para trabalhar as questões relacionadas com o autoconhecimento e o desenvolvimento da capacidade de planeamento. O desafio está em definir o como, quando e em que moldes por todas as limitações curriculares e de horário acima referidas. O 11º ano afigura-se propício a iniciativas de contacto com o mundo do trabalho, como por exemplo, o *job shadowing* ou ações de voluntariado a fim de consolidar ou desmistificar as atividades de uma determinada área, para a partir daqui conduzir os adolescentes a encontrar significados para as suas experiências (Brott, 2001; Savickas, 2011). Por fim, no 12º ano o aconselhamento passaria pela validação do projeto, inicialmente definido pelo aluno, e

auxiliar com informações referentes ao acesso ao ensino superior, não esquecendo o papel de pais, e professores em todo este processo.

Neste sentido, parece viável o desafio de proporcionar um conjunto de iniciativas com vista ao desenvolvimento de competências e atitudes que permitam um elevado nível de adaptabilidade num contexto económico e profissional cada vez mais instável e sujeito a inúmeras alterações.

### **Método - Estudo 2**

Com este estudo pretende-se compreender a perspetiva dos estudantes sobre a construção de carreira na fase desenvolvimental em que se encontram, bem como analisar a relação entre diversas variáveis de natureza sociodemográfica, relativas ao percurso escolar e participação em atividade de desenvolvimento vocacional e a adaptabilidade de carreira.

Os objetivos específicos para esta questão foram os seguintes: (a) Analisar a relação entre variáveis sociodemográficas (zona de residência, habilitações académicas dos pais e sexo), e a adaptabilidade de carreira (b) Compreender se existe uma relação entre a variável do percurso escolar (média escolar e retenções) e a adaptabilidade de carreira; (c) Perceber o impacto dos programas de orientação vocacional no 9º ano de escolaridade na adaptabilidade dos adolescentes; (d) Compreender se experiências extracurriculares e profissionais poderão influenciar positivamente na adaptabilidade dos jovens.

Utilizou-se uma abordagem quantitativa, de natureza transversal, amostral e correlacional uma vez que se pretende que a nossa amostra seja representativa da população em estudo (Fonseca, 2002). A sua aplicação é apenas realizada uma única vez no tempo, não envolvendo a manipulação de variáveis e proporcionando a avaliação de várias variáveis dentro de uma amostra populacional (Reis, Ciconelli, & Faloppa, 2002).

Assim, com base na literatura existente e face aos objetivos desta investigação, procurou-se verificar diversas hipóteses que se apresentam seguidamente:

H1: A zona geográfica de residência tem influência na adaptabilidade de carreira dos alunos. De acordo com a literatura, o meio envolvente é preditor de um maior ou menor desenvolvimento de carreira (Hirschi, 2009). No caso do meio rural, este apresenta limitações ao nível de modelos profissionais ou iliteracia parental, o que poderá influenciar negativamente o desenvolvimento vocacional dos jovens (Hutchins & Akos, 2013); também se poderá repercutir no fraco envolvimento dos adolescentes em atividades de índole vocacional como *jobshadowing* ou voluntariado (Hutchins & Akos, 2013).

H2: Existe uma relação entre as habilitações escolares dos pais e a adaptabilidade de carreira, no sentido em que o nível socioeconómico e sociocultural dos progenitores funciona como garantia de qualidade no apoio em atividades de exploração vocacional (Carvalho & Taveira, 2009; Hirschi, 2009) pais com níveis culturais mais elevados, agem intencionalmente, com atividades e ações de exploração vocacional junto dos filhos (Gonçalves & Coimbra, 2007).

H3: Há uma relação entre o sexo e a adaptabilidade de carreira, na medida em que se espera que o sexo feminino apresente maior adaptabilidade de carreira (Patton, Wendy & Lokan, 2001).

H4: O desempenho escolar, expresso na média das classificações e presença e número de retenções, relaciona-se com a adaptabilidade de carreira, no sentido em que um desempenho escolar inferior está também associado a menor adaptabilidade de carreira (Pessoa, 2011; Carvalho, 2015).

H5: Os alunos que estão envolvidos em atividades extracurriculares mostram níveis mais elevados de adaptabilidade de carreira. As atividades extracurriculares têm

impactos positivos no desenvolvimento nos que dela participam (Mahoney, 2000; Mahoney, Harris & Eccles, 2006), nomeadamente nas escolhas profissionais (Matias, 2009), na consolidação da perspetiva temporal de futuro, na tomada de decisão e construção de projetos de vida (Carvalho, 2007; Carvalho, 2015b).

H6: Os alunos que participaram em programas de intervenção de carreira no 9º ano de escolaridade apresentam níveis mais elevados de adaptabilidade, uma vez que várias investigações suportam que tais intervenções são um importante recurso no auxílio da tomada de decisões vocacionais (OCDE, 2004; Gamboa et al., 2011), no fortalecimento de uma estrutura cognitiva para compreensão do Eu, do mundo do trabalho e dos aspetos relacionais de ambos (Silva et al., 2010), maior autoconceito e capacidade de resolução de problemas, exploração do *self* e maior segurança nas escolhas académicas (Faria & Azevedo, 2004; Stocker & Faria, 2009).

H7: Há uma relação entre o exercício de uma atividade profissional e a adaptabilidade de carreira, no sentido em que experiências de trabalho permitem a assunção de novos papéis, favorecem o conhecimento de si e da realidade ocupacional (Creed, Patton, & Prideaux, 2007).

### **Amostra**

Para a realização do presente estudo recorreu-se a uma amostra não probabilística, por conveniência, pois baseia-se na premissa que um certo tipo de respondentes apresenta maior disponibilidade ou são mais acessíveis para responder aos questionários (Reis, Melo, Andrade, & Calapez, 1997; Maroco, 2003). Assim, tendo em conta que o 12º ano de escolaridade representa o final do ensino secundário e sendo uma fase de decisões de carreira, a seleção dos participantes obedeceu aos seguintes critérios: (1) frequentarem o 12º ano de escolaridade de cursos científico-humanísticos; (2) serem alunos de escolas públicas; (3) representarem a realidade rural e urbana da Região Autónoma da Madeira.

No estudo participaram 201 estudantes matriculados e a frequentar turmas do 12º ano de escolaridade de seis escolas com nível secundário, no ano letivo de 2016/2017. A amostra distribuiu-se por ambos os sexos, sendo a maioria do sexo feminino ( $N = 118$ , aproximadamente 59%) e as idades estavam compreendidas entre os 16 e os 23 anos ( $M = 17,56$ ;  $DP = 0,89$ ).

## Quadro 2

### *Caracterização da amostra*

Dimensão		<i>N</i>	%
Sexo	Feminino	118	58,7
	Masculino	83	41,3
Idade	16-17	125	62,2
	18-19	71	35,3
	>20	5	2,5
Residência	Meio urbano	86	42,8
	Meio rural	111	55,2

Ao nível da residência, os participantes da nossa amostra distribuem-se por zonas rurais e urbanas. De acordo com os critérios definidos pelo Instituto Nacional de Estatística

([https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_cont\\_inst&INST=6251013&xlang=pt:](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_cont_inst&INST=6251013&xlang=pt;)) e Direção Regional de Estatística da Madeira

(<https://estatistica.madeira.gov.pt/download-now/social/popcondsoc-pt/demografia-pt/demografia-quadros-pt.html?start=10>) em que é considerada zona urbana aquela que corresponder a uma densidade populacional superior a 500 habitantes por Km<sup>2</sup> os participantes que vivem em zonas urbanas são os seguintes: Funchal ( $N = 41$ , aproximadamente 20%), Câmara de Lobos ( $N = 27$ , aproximadamente 13%) e Santa Cruz ( $N = 18$ , 9%). Os restantes residem em zonas rurais como Ribeira Brava ( $N = 45$ , aproximadamente 22%), Calheta ( $N = 40$ , aproximadamente 20%), Ponta do Sol ( $N = 15$ ,

aproximadamente 8%), Porto Moniz ( $N = 6$ , 3%) e Machico ( $N = 5$ , aproximadamente 3%). De referir que 2% ( $N=4$ ) da amostra não referiu a sua zona de residência.

Após definidas as habilitações escolares dos pais em três categorias: baixa ( $\leq 9^{\circ}$  ano de escolaridade), média (nível secundário) e superior ( $\geq$  licenciatura) observou-se que estes apresentavam graus académicos baixos, uma vez que a maioria dos pais ( $N = 128$ , aproximadamente 64%) e das mães ( $N = 104$ , aproximadamente 52%) têm uma escolaridade inferior ou igual ao 9º ano de escolaridade.

### Quadro 3

#### *Escolaridade dos pais*

Dimensão	Escolaridade	$N$	%
Mãe	Baixa	104	51,7
	Média	57	29,4
	Superior	38	18,9
Pai	Baixa	128	63,7
	Média	41	20,4
	Superior	21	10,4

Referindo-nos agora a dados escolares, a maioria dos estudantes que constituiu a amostra encontrava-se a frequentar os cursos científico-humanísticos de Línguas e Humanidades ( $N = 96$ , aproximadamente 48%) e de Ciências e Tecnologias ( $N = 61$ , aproximadamente 30%). Os restantes distribuíram-se por Artes Visuais ( $N = 24$ , aproximadamente 12%) e Ciências Socioeconómicas ( $N = 18$ , 9%).

Relativamente ao percurso académico, uma grande parte dos participantes nunca ficou retido em qualquer ano letivo ( $N = 155$ , aproximadamente 77%). Os que ficaram retidos ( $N = 46$ , aproximadamente 23%) foram na sua maioria de uma retenção escolar ( $N = 33$ , aproximadamente 72%) e os restantes acima de duas ( $N = 13$ , aproximadamente 29%). De referir ainda que 21 alunos (10,4%) frequentaram outros cursos antes do que se encontravam a frequentar no ano letivo de 2016/2017.

A maior parte dos inquiridos não participava em atividades extracurriculares (62,2%) e os que estavam envolvidos em atividades fora do contexto escolar (37,8%) deram preferência a atividades desportivas e artísticas.

No que respeita à participação em atividades de aconselhamento de carreira, pouco mais de metade dos participantes ( $N = 117$ , aproximadamente 58%) indicam que participaram em iniciativas de aconselhamento vocacional no contexto escolar, face aos cerca 42% ( $N = 84$ ) que afirmou nunca ter estado envolvido em algum tipo de aconselhamento de carreira.

#### Quadro 4

##### *Participação em Atividades de Desenvolvimento de Carreira*

Dimensão		<i>N</i>	%
Participação	Sim	117	58,2
	Não	84	41,8
Contexto	Escolar	116	57,7
	Não escolar	1	0,5
Tipo de atividade	Programa de Orientação Escolar e Profissional	62	30,8
	Atendimento individual	17	8,5
	Atendimento/sessões pequeno grupo	14	7,0
	Sessões de informação	3	1,5
	Outro	21	10,4
Utilidade	Muito útil	24	12,0
	Útil	70	35,0
	Pouco útil	22	11,0

Quando questionados quanto à intenção de frequentar um curso superior, a maioria ( $N = 176$ , aproximadamente 87,6%) deu uma resposta positiva. Destacam-se as opções relacionadas com as ciências sociais e humanas.

#### **Instrumentos**

*Career Adapt-Abilities Scale* (CAAS; Savickas & Porfeli, 2012), um inventário criado no âmbito do *Life Design International Group* (2010) e que é constituído, na versão

utilizada no presente estudo, por 24 itens ( $\alpha$  de Cronbach para a presente amostra = .89), onde é utilizada uma escala tipo *Likert*, de 1 a 5, em que (1) corresponde a Muito Pouco e (5) corresponde a Muito. O inventário divide-se em quatro escalas, com seis itens cada uma e medem quatro dimensões: Preocupação ( $\alpha$  = .79), Controlo ( $\alpha$  = .71), Curiosidade ( $\alpha$  = .72) e Confiança ( $\alpha$  = .79) (Anexo C).

**Questionário Sociodemográfico e Escolar.** Através deste instrumento, foi possível recolher informações sobre diversos dados sociodemográficos (idade, área de residência, sexo, habilitações e profissões dos pais); sobre diversos dados relativos ao percurso escolar (curso que os alunos frequentam, retenções e rendimento escolar); sobre a participação em atividades extracurriculares e exercício de alguma atividade profissional; sobre a participação anterior em atividades de orientação vocacional e aconselhamento de carreira; e sobre a existência do objetivo de acesso ao ensino superior. (Anexo D).

## **Procedimentos**

**Recolha de dados.** Após solicitação e autorização da Secretaria Regional de Educação – Direção Regional de Educação, estabeleceram-se os contactos através de correio eletrónico com os Conselhos Executivos de 10 escolas secundárias da ilha da Madeira, onde se explicava a natureza, âmbito, objetivos da investigação e garantia de anonimato e confidencialidade dos participantes, tendo em alguns casos sido solicitado e enviado um exemplar dos instrumentos de pesquisa. Concedida a autorização dos presidentes dos Conselhos Executivos de seis escolas, foram encetados os contactos telefónicos/correio eletrónico com os diretores de turmas do 12º ano, indicados pelo órgão de gestão, a fim de obter o consentimento informado de pais/encarregados de educação e do próprio aluno e agendar uma reunião para clarificação dos procedimentos e aplicação dos instrumentos.

Os questionários foram aplicados durante o segundo período, entre os meses de janeiro e março e todas as participações neste estudo foram voluntárias e foram acauteladas todas as questões éticas e confidencialidade (Anexo E).

**Análise de dados.** Após a aplicação dos instrumentos, procedeu-se à sua verificação e codificação dos dados, tendo em vista a criação de uma base de dados, com recurso ao programa estatístico SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 24). De seguida procedeu-se à verificação da existência de condições de aplicação de testes paramétricos. O primeiro procurando testar a normalidade, isto é, se as variáveis dependentes têm uma distribuição normal, tendo para o efeito usado o teste de Kolmogorov-Smirnov e o segundo para testar a homogeneidade das variâncias com o teste de Levene. No que respeita à normalidade, os resultados indicam que o valor de significância para as variáveis é inferior a .05 o que resultaria numa não distribuição normal. Não obstante, uma vez que a nossa amostra é superior a 30 ( $N = 201$ ), permite-nos assumir que a distribuição da média amostral é satisfatoriamente aproximada à normal (Maroco, 2003; Pereira, 2004). Quanto à homogeneidade da variância o teste de Levene permitiu chegar à conclusão que existe homogeneidade das variâncias ( $p > .05$ ) sendo que as diferenças não foram estatisticamente significativas (Maroco, 2003; Pereira, 2004).

No sentido de verificar o menor ou maior grau de adaptabilidade de carreira da amostra procurou-se verificar se existe alguma relação com as variáveis em estudo, sendo consideradas como variáveis independentes as variáveis sociodemográficas (zona de residência, escolaridade dos pais, sexo), as relacionadas com o percurso escolar (desempenho escolar e atividades extracurriculares) e a participação em atividade de orientação escolar e profissional (orientação vocacional no 9º ano e atividades profissionais). Atendendo a que existem quatro variáveis dependentes (Preocupação,

Controlo, Curiosidade, Confiança) que estão correlacionadas entre si, procedeu-se à validação dos pressupostos para efetuar análises multivariadas da variância one way – MANOVAs (Maroco, 2003). As análises *post hoc* foram levadas a cabo através do teste de Tukey. Calculamos ainda os coeficientes de correlação de Pearson entre as quatro variáveis dependentes.

## Resultados

Começamos por verificar uma relação moderada (Cohen, 1988) entre as dimensões que caracterizam a adaptabilidade de carreira, destacando-se a confiança associada à preocupação [  $r = .58, n = 201, p = .001$ ], o que significa que existe uma relação linear positiva entre as dimensões da adaptabilidade de carreira.

### Quadro 5

#### *Correlações de Pearson entre as dimensões da adaptabilidade de carreira*

	1	2	3	4
(1) Preocupação	-			
(2) Controlo	0,451**	-		
(3) Curiosidade	0,545**	0,467**	-	
(4) Confiança	0,580**	0,480**	0,558**	-

*Nota.*  $N = 201$  \*\*A correlação é significativa no nível 0,01

Relativamente às variáveis sociodemográficas, começamos por verificar que não existe um efeito global da zona de residência na adaptabilidade de carreira, expressa nas quatro variáveis dependentes: Preocupação, Controlo, Curiosidade e Confiança,  $F_{(4,192)} = 2.15, p = .077; \Lambda$  de Wilks = .957.

Quando consideradas as variáveis dependentes em separado, verifica-se, no entanto, um efeito de pequena magnitude (Cohen, 1988) na dimensão Controlo,  $F_{(1,195)} = 8,29; p = .004, \eta^2 = .04$ . Assim, constatou-se que os participantes que residem em zonas rurais apresentam uma média mais elevada no controlo ( $M = 4,09$ ) face às zonas urbanas ( $M = 3,88$ ).

## Quadro 6

*Efeito da zona de residência na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Meio residencial	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> <sub>(1,195)</sub>	$\eta^2$
Preocupação	Urbano	3,82 (0,45)	0,74	-
	Rural	3,90 (0,65)		
Controlo	Urbano	3,89 (0,53)	8,30*	.04
	Rural	4,09 (0,51)		
Curiosidade	Urbano	3,69 (0,47)	1,97	-
	Rural	3,79 (0,50)		
Confiança	Urbano	3,86 (0,52)	1,25	-
	Rural	3,94 (0,53)		

Nota.  $N_{\text{urbano}} = 86$   $N_{\text{rural}} = 111$  \* $p < .05$

Quanto ao nível académico dos pais e seus efeitos no grau de adaptabilidade de carreira, os resultados revelam a inexistência de um efeito global nas dimensões da adaptabilidade:  $F_{(16, 541)} = 0,71$ ,  $p = .79$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .94.

## Quadro 7

*Efeito das habilitações académicas dos pais na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Escolaridade	Mãe <sup>a</sup>	Pai <sup>b</sup>	<i>F</i> <sub>(4,180)</sub>	$\eta^2$
		<i>M (DP)</i>	<i>M (DP)</i>		
Preocupação	Baixa	3,81 (0,55)	3,84 (0,58)	0,68	-
	Média	3,92 (0,60)	3,82 (0,59)		
	Superior	3,98 (0,56)	3,92 (0,49)		
Controlo	Baixa	3,96 (0,49)	3,99 (0,53)	0,43	-
	Média	4,07 (0,56)	3,99 (0,44)		
	Superior	4,09 (0,58)	4,02 (0,57)		
Curiosidade	Baixa	3,68 (0,45)	3,69 (0,47)	0,11	-
	Média	3,87 (0,52)	3,78 (0,50)		
	Superior	3,88 (0,54)	3,83 (0,48)		
Confiança	Baixa	3,86 (0,50)	3,89 (0,53)	0,88	-
	Média	3,98 (0,61)	3,85 (0,56)		
	Superior	4,02 (0,56)	4,04 (0,48)		

Nota. <sup>a</sup> $N = 189$  <sup>b</sup> $N = 189$

No que respeita à variável sexo, os resultados revelam que não existe um efeito global entre os dois sexos na combinação com as variáveis dependentes:  $F_{(4,196)} = 1,83$ ,  $p = .0,12$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .964. Quando consideradas as variáveis em separado, observa-se um efeito de pequena magnitude (Cohen, 1988), na dimensão Preocupação:  $F_{(1, 199)} = 4,68$ ;  $p = .03$ ,  $\eta^2 = .02$ , sendo que as participantes do sexo feminino ( $M = 3,92$ ) revelam maior preocupação que os participantes do sexo masculino ( $M = 3,75$ ).

#### Quadro 8

##### *Efeito do sexo na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Sexo	$M (DP)$	$F_{(4,199)}$	$\eta^2$
Preocupação	Masculino	3,75 (0,60)	4,69*	.02
	Feminino	3,92 (0,54)		
Controlo	Masculino	4,00 (0,56)	0,00	-
	Feminino	3,99 (0,50)		
Curiosidade	Masculino	3,75 (0,50)	0,02	-
	Feminino	3,75 (0,50)		
Confiança	Masculino	3,87 (0,61)	0,35	-
	Feminino	3,92 (0,53)		

*Nota.*  $N_{\text{masculino}} = 83$   $N_{\text{feminino}} = 118$  \* $p < .05$

Quanto às variáveis relativas ao percurso escolar, considerou-se o desempenho escolar através da análise das retenções e da média do primeiro período. Assim, através de uma análise multivariada da variância a um fator, identifica-se uma associação moderada entre a média das classificações escolares e as variáveis dependentes da adaptabilidade de carreira,  $F_{(12,482)} = 4,18$ ,  $p = .0,00$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .76;  $\eta^2 = .09$ . Quando analisados separadamente os resultados das variáveis dependentes, observa-se um efeito significativo em três dimensões: preocupação,  $F_{(3, 185)} = 15,220$ ;  $p = 0.00$ ,  $\eta^2 = .20$ , curiosidade  $F_{(3, 185)} = 5,02$ ;  $p = 0.00$ ,  $\eta^2 = .08$ , e confiança,  $F_{(3, 185)} = 8,91$ ;  $p = 0.00$ ,  $\eta^2 = .08$ .

=.13. Constata-se que em todos os casos é o grupo com as médias mais elevadas a ter resultados médios superiores.

#### Quadro 9

##### *Efeito da média escolar do primeiro período na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Média escolar	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> <sub>(3,185)</sub>	$\eta^2$
Preocupação	<10 valores	3,50 (.)	15,22*	.20
	10-12 valores	3,58 (0,52)		
	13-15 valores	3,33 (0,53)		
	16-18 valores	4,25 (0,46)		
Controlo	<10 valores	3,67 (.)	1,84	-
	10-12 valores	3,90 (0,51)		
	13-15 valores	3,99 (0,51)		
	16-18 valores	4,12 (0,48)		
Curiosidade	<10 valores	3,33 (.)	5,02*	.08
	10-12 valores	3,69 (0,51)		
	13-15 valores	3,67 (0,38)		
	16-18 valores	3,98 (0,52)		
Confiança	<10 valores	3,67 (.)	8,91*	.13
	10-12 valores	3,77 (0,47)		
	13-15 valores	3,83 (0,52)		
	16-18 valores	4,23 (0,51)		

*Nota.*  $N_{<10 \text{ valores}} = 1$ ,  $N_{10-12} = 64$ ,  $N_{13-15} = 80$ ,  $N_{16-18} = 44$  \* $p < .05$

No que respeita às retenções, os resultados do teste indicam que esta variável tem um efeito significativo global na adaptabilidade de carreira de fraca magnitude:  $F_{(4, 196)} = 2,53$ ,  $p = .04$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .951;  $\eta^2 = .05$ . Quando consideradas as variáveis em separado, observa-se um efeito significativo na dimensão Preocupação,  $F_{(1, 199)} = 7,593$ ;  $p = .006$ ,  $\eta^2 = .04$ , no grupo que nunca ficou retido. O teste *post hoc* de Tukey indica que é o grupo com classificações mais elevadas que se distingue dos restantes na adaptabilidade;

## Quadro 10

*Efeito das retenções na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Retenção escolar	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> <sub>(4,199)</sub>	$\eta^2$
Preocupação	Sim	3,65 (0,54)	7,59*	.04
	Não	3,92 (0,57)		
Controlo	Sim	4,01 (0,53)	0,01	-
	Não	3,99 (0,52)		
Curiosidade	Sim	3,66 (0,51)	2,04	-
	Não	3,78 (0,49)		
Confiança	Sim	3,82 (0,51)	1,28	-
	Não	3,92 (0,53)		

*Nota.*  $N_{\text{sim}} = 46$   $N_{\text{não}} = 155$  \* $p < .05$

Em relação às variáveis atividades extracurriculares, os resultados indicam a inexistência de um efeito global nas variáveis dependentes.  $F_{(4, 196)} = 0,120, p = .79$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .99. O mesmo se verifica com a variável participação em atividade de desenvolvimento de carreira,  $F_{(4, 196)} = 0,202, p = .94$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .99, e atividades profissionais,  $F_{(4, 195)} = 0,978, p = .42$ ;  $\Lambda$  de Wilks = .98 (Anexo F)

### Discussão

Com este estudo pretendemos analisar a influência de diversas variáveis sociodemográficas e relativas ao percurso escolar na adaptabilidade de carreira. No que concerne à zona geográfica de residência, ao sexo e educação parental, não se verificaram efeitos significativos sobre a adaptabilidade de carreira, pelo que as hipóteses 1, 2 e 3 não foram confirmadas integralmente. Em relação à zona de residência, verificou-se no entanto uma influência de magnitude fraca na dimensão controlo, nos estudantes que vivem em zonas rurais, quando seria de esperar que fossem os participantes das zonas

urbanas que apresentassem resultados mais elevados (Hutchins & Akos, 2013). Considerando que esta dimensão está relacionada com a capacidade de controlar o futuro profissional (Savickas, 2013) uma possível hipótese explicativa pode estar relacionada com o facto serem poucas ou pobres as referências e estímulos ao desenvolvimento vocacional nos meios rurais, forçando os adolescentes a desenvolverem esta dimensão de forma autónoma, refletindo-se nas suas escolhas. Relativamente ao nível de habilitações dos pais, em que esperávamos um efeito sobre adaptabilidade, uma potencial explicação para tal resultado poderá envolver o facto de a influência parental estar relacionada sobretudo com a eficácia da tomada de decisão e não tanto com a adaptabilidade de carreira (Keller & Whiston, 2008). Segundo Gonçalves e Coimbra (2007), os jovens provenientes de um meio familiar culturalmente mais favorecido têm maior acesso a experiências de exploração vocacional, que contribuem para a construção planeada de futuro. Ora, considerando que, na nossa amostra, a zona de residência e o nível de habilitações académicas dos pais não tem impacto na adaptabilidade de carreira, tal poderá ser explicado pela dimensão geográfica da ilha da Madeira, em que, por exemplo, se poderão diluir as diferenças entre as zonas rurais e urbanas. Do mesmo modo, os adolescentes, não estando circunscritos ao seu meio sociocultural, frequentam escolas e têm acesso a diversas valências em vários contextos, contribuindo assim para a vivência de experiências diversificadas, que em última análise contribuí para o seu desenvolvimento vocacional.

Quanto à influência da variável sexo, apesar de não ter existido um efeito global na adaptabilidade, o que confirma apenas parcialmente a hipótese 3, os resultados indicam que as raparigas apresentam maior preocupação do que os rapazes. Tal vai ao encontro da literatura em que as raparigas apresentam níveis maiores de exploração de carreira, a tomada de decisão e obtenção de informações sobre o trabalho (Patton et al., 2001).

No que respeita às variáveis relativas ao percurso escolar, os resultados indicam que há uma relação entre os indicadores de desempenho e a adaptabilidade de carreira, confirmando-se assim a Hipótese 4. Constatamos que os estudantes que apresentam uma média de classificações mais elevada, e/ou os que não apresentam qualquer retenção revelam maior preocupação com o futuro, e entendem o rendimento académico como uma via para alcançarem os seus objetivos profissionais. Tal reflete-se também nas dimensões da curiosidade, no sentido em que estão disponíveis para explorar o meio ambiente, as escolhas e oportunidade de desenvolvimento pessoal, mas também na confiança com que se envolvem no processo, isto é, agindo responsabilmente ou desenvolvendo novas capacidades (Savickas & Porfeli, 2012). Consideramos por isso, que quanto mais orientados para o futuro, mais significado é atribuído à construção do seu percurso pessoal e comportamento vocacional, com impacto na valorização das aprendizagens de âmbito escolar e exploração do meio, assim como no bem-estar psicológico e integração social (Carvalho, 2015).

Verificamos ainda que não foi confirmada a Hipótese 5 uma vez que as atividades extracurriculares não têm influência na adaptabilidade de carreira. Importa, no entanto, realçar que a maioria dos participantes da amostra não estava envolvido neste tipo de atividades, sendo que este desfasamento no número de estudantes em cada categoria poderá ter influenciado a probabilidade de se encontrarem efeitos significativos.

Quanto às variáveis relacionadas com a orientação vocacional e profissional, os dados indicam que a participação anterior em atividades de desenvolvimento de carreira não se relaciona com a adaptabilidade atual, circunstância que não confirma a hipótese 6. No entanto, desta análise, podem elencar-se algumas questões relacionadas com o envolvimento dos alunos em atividades de orientação e aconselhamento de carreira. Começamos por assinalar que cerca de metade da amostra nunca participou neste tipo de

iniciativas ao longo do percurso escolar, um dado que merece destaque já que ilustra que uma parte substancial dos estudantes (da amostra em estudo) nunca participou em qualquer atividade de orientação e aconselhamento de carreira. Ainda que não se trate de uma amostra representativa da população, consideramos este um dado muito significativo e que merece ser analisado de forma mais ampla. Sendo pouco curial assumir que os estudantes do ensino secundário não se preocupam com o futuro e com o planeamento de carreira, uma hipótese explicativa poderá residir no facto de procurarem primordialmente pais ou pares para os auxiliar nessa tarefa (Bardick et al., 2004). Em todo o caso, estes resultados obrigam-nos a repensar a forma como se desenvolvem as iniciativas de orientação vocacional nas escolas, nomeadamente no final do ensino básico. Apesar de não identificarmos uma relação entre a orientação vocacional e a adaptabilidade, há evidências empíricas de que a participação em programa de construção de carreira promovem o incremento na maturidade vocacional (Carvalho, 2013).

Por fim, também não foi confirmada a Hipótese 7, uma vez que o exercício de uma profissão não parece influenciar a adaptabilidade de carreira. As experiências laborais são consideradas como atividades desempenhadas por um indivíduo em determinado domínio ocupacional, seja ele um estágio, um trabalho a tempo parcial ou a tempo integral, ou trabalho nas férias (Watts, 1996). O exercício de uma profissão, sendo influenciado por fatores contextuais como gestão de desempenho ou desenvolvimento de competências, mas também por fatores individuais como a descoberta de interesses e aptidões, seria benéfico para a construção de carreira (Creed et al., 2007). Numa perspectiva oposta, segundo Stone e Mortimer (1998) trabalhar em idades precoces pode conduzir ao desinvestimento na educação formal, embora permita a desenvolver hábitos e valores de trabalho.

## Conclusão

Com este estudo, pretendemos contribuir para o conhecimento do modo como se operacionalizam as práticas de orientação vocacional e aconselhamento de carreira no ensino secundário na Madeira, compreendendo o papel dos psicólogos e os desafios à prática num domínio que é reconhecido como cada vez mais importante.

Da análise dos contributos do estudo 1, consideramos que é premente rever de forma ampla e macroestrutural os processos de intervenção de orientação vocacional e aconselhamento de carreira nas escolas, não só no ensino secundário, como também nos outros ciclos de estudo. Se há uma valorização crescente do papel dos serviços de psicologia e orientação nas escolas na promoção do desenvolvimento integral dos alunos, tal deveria ser acompanhado de condições para o exercício da profissão a fim de promover ações devidamente estruturadas e não iniciativas pontuais ou aquando da solicitação dos alunos (em momentos de indefinição, ou de necessidade de tomada de decisão). De facto, no quadro de incerteza e instabilidade laboral que caracteriza a sociedade contemporânea, importa cada vez mais dinamizar iniciativas que promovam o desenvolvimento de competências de adaptabilidade (Savickas (2002), planeamento ou tomada de decisão (Carvalho, 2015a), exploração subjetiva do meio profissional como forma de construir o seu projeto de carreira (Savickas, Silling & Schwartz, 1984, citado por Savickas, 2002).

Mas nos resultados deste estudo afiguram-se também alguns desafios para a tutela e para os profissionais, como sejam o desenvolvimento e ou acesso a modelos conceptuais e orientações técnicas que sustentem a intervenção mais adequada a este nível de ensino, principalmente porque o psicólogo é, frequentemente um profissional isolado na escola que tendo de responder a múltiplas solicitações, necessita de uma supervisão adequada, atualizada e colaborativa, no sentido de orientar a sua ação nesta área em particular, através quadros de referência teórico-prática e profissional.

Um outro desafio consiste em realizar um trabalho constante, de proximidades com os alunos ao longo do seu percurso escolar e não apenas nos momentos de transição, que conforme a literatura, resultaria em melhorias no desempenho escolar, planeamento futuro e bem estar dos alunos. Normalizar o apoio prestado pelos SPO e dotá-lo de um carácter promocional e preventivo, poderá alterar as perspetivas e perceções dos alunos face à intervenção psicológica nesta área e assim facilitar o comportamento de procura desta valência (M S Carvalho, 2012).

O ensino secundário é um período crucial para a construção de carreira e/ou treino de decisões para a vida pós ensino secundário e se há um grupo de profissionais que precisam de ter uma elevada percentagem do seu tempo dedicada a estas questões são justamente os que trabalham neste nível de ensino (Osborn & Baggerly, 2004). A sobrecarga de trabalho a que estão sujeitos os psicólogos, a organização do trabalho e a incapacidade para atender a todas as solicitações dos alunos poderá ser um impedimento para uma intervenção de carreira desejável e necessária. A este propósito, num estudo realizado por Morgan e Colaboradores (2014) sobre a perceção dos conselheiros de carreira no ensino secundário, identificam-se sentimentos de incompetência quer na capacidade de prover programas adequados ao desenvolvimento de carreira dos alunos, quer na sensação de não desenvolverem adequadamente os programas de intervenção vocacional. Tal pode ser corroborado pelos dados do nosso estudo, em que são referidas algumas condicionantes para o exercício das funções como o volume de solicitações de outra natureza, que pelo seu carácter de urgência, dita para segundo plano qualquer tentativa de dinamização de ações de carreira, mas também outras atribuições inerentes ao cargo (solicitações para dinamizar formações, acompanhamentos psicológicos ou colocações tardias), podendo em ultima análise, conduzir a estados de stress e *burnout* e insatisfação com o trabalho (Gomes & Cruz, 2004).

Com o estudo 2 pretendemos contribuir para a compreensão da adaptabilidade na adolescência e ao nível do ensino secundário. Especificamente, procuramos identificar as variáveis que influem na adaptabilidade de carreira dos adolescentes madeirenses. Verificamos que, na presente amostra, variáveis sociodemográficas (e.g., sexo, zona de residência, habilitações dos pais) não influenciaram a adaptabilidade de carreira. Apesar de não se verificarem efeitos destas variáveis na adaptabilidade de carreira, os resultados indiciam a necessidade de explorar empiricamente estas questões, uma vez que se identificaram efeitos de pequena magnitude em dimensões como a preocupação e o controlo. Esta última dimensão da adaptabilidade estando relacionada com a perceção da capacidade de implementar ações de exploração do meio, pode ajudar a determinar o grau de envolvimento e a persistência empregue na resolução de um alargado leque de tarefas associadas à inserção profissional (Gamboa, Paixão, & Palma, 2014) e poderia favorecer a adequação das intervenções. Por isso, em futuras investigações, seria pertinente explorar de forma mais aprofundadas não só o grau académico dos pais, mas o papel da família no desenvolvimento de carreira dos filhos, identificando assim os fatores contextuais conforme expressa a literatura existente (Gonçalves, 2006; Pinto & Soares, 2002; Schulenberg e Cols., 1984; Soares, 1998; Whiston & Keller, 2004, citados por Carvalho & Taveira, 2009).

No que respeita o desempenho académico, este parece ter uma influência e impacto positivo na adaptabilidade de carreira. Os nossos dados sugerem que jovens com médias mais elevadas pensam no futuro de forma consciente e racional, controlam e assumem a responsabilidade dos seus comportamentos na preparação do seu futuro vocacional, mas também exploram-se a si e ao ambiente, assumindo diversos papeis. Ora, com este estudo, contribuímos para demonstrar e comprovar a associação existente os indicadores de sucesso e desempenho escolar e o desenvolvimento vocacional e a

adaptabilidade de carreira, como é referenciado por vários estudos. Por exemplo, a aprendizagem escolar relaciona-se positivamente com a exploração de carreira e o desenvolvimento de interesses (Watson & McMahon, 2005) e os temas abordados nos primeiros anos escolares permitem desenvolver conceitos sobre as profissões e perceber o a importância dos estudos no futuro (Nazli, 2007). Além disso, salienta-se que um bom desempenho académico parece estar relacionado com as aspirações académicas superiores, na medida em que o envolvimento em tarefas escolares resulta numa postura de maior aprendizagem e autoconceito escolar positivo (Creed, Tilbury, Buys, & Crawford, 2011; Lopes, 2010).

Por último, não identificamos uma relação positiva entre a participação anterior em atividades de orientação vocacional e a adaptabilidade de carreira, não indo ao encontro dos estudos nesta área (Carita & Peceguina, 2011; Carvalho, M.S., 2015; Faria & Azevedo, 2004; Stocker & Faria, 2009; Lima, 2001/2002; Almeida, 2007). Por conseguinte, e agregando os dados dos dois estudos, parece relevante, analisar e avaliar, também, os programas de orientação vocacional do 9º ano, implementados nas escolas, a fim de atingir plenamente o seu propósito.

Em suma, esta pesquisa, com recurso a uma metodologia mista, pretende dar um contributo teórico-prático para compreensão da adaptabilidade de carreira dos adolescentes, mas igualmente para a forma como os SPO estão envolvidos nesse processo. Apesar dos resultados obtidos, algumas limitações e sugestões futuras poderão ser elencadas. No estudo 1, ainda que não haja o objetivo de representatividade, somente foram entrevistados 6 psicólogos, o que faz com que seja importante alargar o enfoque para o futuro e potencialmente definir objetivos mais específicos de análise, por exemplo, clarificar as influências da formação específica nas intervenções de carreira, identificar os processos motivacionais no exercício profissional, compreender o impacto da

motivação na implementação de iniciativas de carreira, comparar as necessidades vocacionais de alunos de escolas rurais e urbanas a partir da experiência dos psicólogos, ou identificar as causas para a fraca adesão dos alunos em atividades de desenvolvimento de carreira. Certamente, a compreensão da forma como os psicólogos percebem a sua profissão e suas práticas requerem amostras mais amplas e outros instrumentos.

No estudo 2, questões relacionadas com o facto da amostra ser não probabilística, por conveniência, acarreta algumas limitações uma vez que é desconhecida a relativa probabilidade de um qualquer indivíduo nela ser incluída (Maroco, 2003). Deste modo, poder-se-ia questionar se a amostra é representativa da população. Mais, cónscios de que uma amostra diversificada (alunos do 10º, 11º e 12º) envolveria mais resultados e forneceria dados sobre a adaptabilidade dos alunos de forma englobadora, reconhecemos que circunscrever a amostra a alunos do 12º ano, pode ter condicionado uma compreensão abrangente sobre as variáveis da adaptabilidade de carreira. Considera-se ainda que o recurso a instrumentos de auto-relato pode ter limitado os resultados, uma vez que é mais difícil avaliar a veracidade das respostas. Por outro lado, constatamos, na análise das variáveis independentes do estudo que nem sempre a distribuição dos grupos era equitativa, facto esse que pode ter também condicionado os resultados. Não obstante, contribuiu para confirmar as evidências científicas na relação entre o desempenho escolar e a adaptabilidade de carreira, conduzindo igualmente à percepção da necessidade de maior investigação nesta área, como por exemplo, aprofundar e testar a eficácia de práticas psicológicas que articulem o rendimento académico com a adaptabilidade de carreira, realizar estudos longitudinais e avaliar a evolução dos níveis de adaptabilidade e o desempenho escolar. Mas seria também pertinente estudar a relação entre o acesso à informação digital e a adaptabilidade de carreira, procurando identificar, por exemplo, outros factores contextuais que influem em todo o processo.

Concluímos salientando a importância da adaptabilidade de carreira como uma ferramenta essencial para o desenvolvimento vocacional dos alunos, sendo premente uma atuação cada vez mais adequada dos serviços de psicologia e orientação no ensino secundário.

### Referências bibliográficas

- Almeida, L. S. (2007). Transição, adaptação académica e êxito escolar no ensino superior. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 15(2), 1138-1663.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. (5ª edição). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, M. E. (2008). *(Re)pensando a Orientação Vocacional na Escola: da Teoria à Prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- Almeida, M. E., & Pinho, L. V. (2008). Adolescência, família e escolhas: implicações na orientação profissional. *Psicologia Clínica*, 20(2), 173-184.
- Ambiel, R. A. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1). 15-24.
- Balbinotti, M. A. A. (2003). A Noção Transcultural de Maturidade Vocacional na Teoria de Donald Super. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (3). 461-473.
- Bardick, A., Bernes, K., Magnusson, K., & Witko, K. (2004). Junior High Career Planning: What Students Want. *Canadian Journal of Counselling*, 38(2), 104-117.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Coimbra: Edições 70, Lda.
- Barker, J., & Satcher, J. (2000). School counselors' perceptions of required workplace skills and career development competencies. *Professional School Counseling*, 4(2), 134.

- Barros, A. F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175.
- Blakemore, S. Burnett, S., & Dahl, R.E. (2010). The role of puberty in the developing adolescent brain. *Human Brain Mapping*, 31, 926-933.
- Bubany, S. T., Krieshok, T. S., Black, M. D., & McKay, R. A. (2008). College students' perspectives on their career decision making. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 177-197.
- Carita, A., & Peceguina, I. (2011). *A orientação vocacional no sistema público de ensino. Estudo de caso numa escola com percursos diversificados de formação*. Retirado de [http://www.cnedu.pt/files/pub/EE2011/EE2011\\_9.pdf](http://www.cnedu.pt/files/pub/EE2011/EE2011_9.pdf)
- Carvalho, M. S. (2012). *A Implementação de decisões vocacionais no Ensino Secundário: Contributos para a construção de um modelo de intervenção*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Carvalho, R. G. (2012). *A personalidade na compreensão do percurso escolar na adolescência*. Dissertação de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Carvalho, R. G. (2015). Desenvolvimento de projectos na adolescência: avaliação e perspectivas sobre a intervenção psicológica. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica/e Avaliação Psicológica*, 39(1), 91-101.
- Carvalho, R. G. (2015a). Quantitative and qualitative assessment of adolescents' future time perspective. *Paidéia*, 25(61), 163-172.
- Carvalho, R.G. (2015b). Future time perspective as a predictor of adolescents' adaptive behavior in school. *School Psychology International*, 36(5), 482-497.
- Carvalho, R. G., & Novo, R. F. (2015). The Relationship between Structural Dimensions of Personality and School Life in Adolescence. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(2), 388-376.

- Carvalho, M., & Taveira, M. C. (2009). Influência de pais nas escolhas de carreira dos filhos: visão de diferentes atores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 33-41.
- Castro, F. G., Kellison, J.G., Boyd, S.J. & Kopak, A. (2010). A Methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 342–360.
- Cole, P. (1987). Work Shadowing. *The Bulletin of the National Clearinghouse for Youth Studies*, 6(4), 2-5.
- Conti, M. A., Gambardella, A., & Frutuoso, M. F. (2005). Insatisfação com a imagem corporal em adolescentes e sua relação com a maturação sexual. *Journal of Human Growth and Development*, 15(2), 36-44.
- 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., Tilbury, C., Buys, N., & Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 92-99. doi:10.1016/j.jvb.2010.09.010.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches* (2.<sup>a</sup> ed.). United States of America: Sage Publications, Inc.
- Denzin N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (3rd ed. pp. 1-32). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Duarte, M. E. (2008). A avaliação psicológica na intervenção vocacional: Princípios, técnicas e instrumentos. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Eds), *Psicologia vocacional: Perspetivas para a intervenção* (pp. 139-156). Coimbra: Quarteto.

- Duarte, M. E. (2013). A vida da orientação na vida do século XXI: constrangimentos e desafios. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 14(2), 155-164.
- Esbroeck, R., Tibos, K., & Zaman, M. (2005). A dynamic model of career choice development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 5-18. doi:10.1007/s10775-005-2122-7.
- Esbroeck, R. V. (2008). Career guidance in a global world. In Athanasou, J. A. & R. Esbroeck, V. (Eds) *International Handbook of Career Guidance*. (pp. 23-44). Philadelphia: Springer Science.
- 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. *Anais da Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Portugal: Psiquilíbrios.
- Faria, L., & Azevedo, A. S. (2004) Manifestações diferenciais do autoconceito no fim do ensino secundário português. *Paidéia*, 14(29), 265-276.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Frenette, M. (2010). Career Goals in High School: Do Students Know What it Takes to Reach Them and Does it Matter? *Canadian Journal of Higher Education*. 40(3), 43-58.
- Gamboa, V., Paixão, & M. P., Jesus, S. N. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 12(2), 153-164.
- Gamboa, V., Paixão, O., & Palma, A. I. (2014). Adaptabilidade de Carreira e Autoeficácia na Transição para o Trabalho: O papel da Empregabilidade Percebida – Estudo com Estudantes do Ensino Superior. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 48(2), 133-156.

- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S., & Herma, J. L. (1951). *Occupational Choice*. New York.
- Gomes, A. R., & Cruz, J. F. A. (2004). A experiência de stresse e “burnout” em psicólogos portugueses: Um estudo sobre as diferenças de género. *Teoria, Investigação e Prática*. Retirado de <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/3944>.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2007). O papel dos pais na construção de trajectórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8(1), 1-17.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74(2), 145-155.
- Hutchins, B.C., & Akos, P. (2013). Rural High School Youth's Access to and Use of School to-Work Programs. *The Career Development Quarterly*, 61(3), 210-225.
- Hutz, C. S., & Bardagir, M. P. (2006). Indecisão profissional, ansiedade e depressão na adolescência: a influência dos estilos parentais. *Psico USF*, 11(1), 65-73.
- Keller, B. K., & Whiston, S. C. (2008). The role of parental influences on young adolescents' career development. *Journal of Career Assessment*, 16(2), 198-217.
- Königstedt, M. (2011). *Intervenção Vocacional em Contexto Escolar. Avaliação de um programa longo em classe com adolescentes*. Dissertação de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Larson, R., & Wilson, S. (2009). Adolescence across place and time, Globalization and the Changing Pathways to Adulthood. In Lerner, R. M., & Steinberg, L. *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.

- Leitão, Paixão, Silva, & Miguel (2000) Viagem ao Futuro: Programa de desenvolvimento vocacional de apoio à transição Ensino Secundário – Ensino Superior. *Seminário Transição para o Ensino Superior*. Braga, 18-19 de Maio.
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2009). *Handbook of Adolescent Psychology*. New York: Wiley.
- Lerner, R. M., Phelps, E., Forman, Y., & Powers, E. P. (2009). Positive youth development. In R. M. Lerner, & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (3a ed., pp. 524-558). New York: Wiley.
- Lima, M. R. (2001/2002) A intervenção psicológica em orientação da carreira como medida preventiva de comportamentos adaptativos: dados de um estudo com estudantes universitários. *Orientación y Sociedad*. 3. Retirado de <http://www.scielo.org.ar/pdf/orisoc/v3/v3a08.pdf>.
- Lopes, A.R., & Teixeira, M.O. (2012). Projetos de carreira, autoeficácia e sucesso escolar em ambiente multicultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 7-14.
- Macedo, M. (2010) *Adolescência e psicanálise: intersecções possíveis*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Mahoney, J. L. (2000). School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns. *Child development*, 71(2), 502-516.
- Mahoney, J. L., Harris, A. L., & Eccles, J. S. (2006). Organized Activity Participation, Positive Youth Development, and the Over-Scheduling Hypothesis. Social Policy Report. *Society for Research in Child Development*. 20(4).
- Maroco, J. (2013). *Análise Estatística*. Lisboa: Edições Sílabo, Lda.

- Morgan, L.W., Greenwaldt, M.E., & Gosselin, K.P. (2014) School Counselors' Perceptions of competency in career counseling. *The Professional Counselor*, 4(5), 481-496. doi:10.15241/lwm.4.5.481.
- Mota, L. M. P. (2013) *Conceção e Avaliação de Intervenções Vocacionais Estudo sobre o impacto diferenciado em alunos com diferentes career coping styles*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa. Retirado de [http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10467/1/ulfpie046380\\_tm.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/10467/1/ulfpie046380_tm.pdf).
- Nazli, S. (2007). Career development in primary school children. *Career Development International*, 12, 446-462. doi:10.1108/13620430710773763.
- OCDE (2004). *Orientação Escolar e Profissional - Guia para Decisores*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- Oliveira, L., & Santos, M. C. (2006). Identidade, narrativa e desenvolvimento na adolescência: uma revisão crítica. *Psicologia em Estudo*, 11(2), 427-436.
- Osborn, D. S., & Baggerly, J. N. (2004). School counselors' perceptions of career counseling and career testing: Preferences, priorities, and predictors. *Journal of Career Development*, 31(1), 45-59.
- Ozella, S. (2002). Adolescência: Uma perspectiva crítica. In M. Contini, S. Koller & M. Barros (Eds), *Adolescência e Psicologia, Concepções, práticas e reflexões críticas* (pp.16-24).
- Papalia, D. E., Olds, S. W., & Feldman, R. D. (2008). *Desenvolvimento humano* (8ª ed). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Paris, K. & Mason, S. (1995). *Planning and implementing youth apprenticeship and workbased learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work.

- Patton, W., & Lokan, J. (2001). Perspectives on Donald Super's construct of career maturity. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1(1), 31-48.
- Pessôa, R. C. (2011). *Maturidade de carreira e desempenho acadêmico*. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia.
- Piaget, J. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. (1º ed) São Paulo: Summus.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G. & Silva, C. (2010). Influência do gênero, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 201-212.
- Reis, F. B., Ciconelli, R. M., & Faloppa, F (2002). Pesquisa científica: a importância da metodologia. *Revista Brasileira de Ortopedia*, 37(3), 51-55.
- Richardson, R. J, Peres, J. A, Wanderley, J. C., Correia, L. M. & Peres, M. H. (2015). *Pesquisa Social. Métodos e Técnicas* (3.ª ed.). São Paulo: Editora Atlas, S.A.
- Savickas, L. M. (2002) Career construction, a development theory of vocational behavior. In Brouwn, D. (Ed), *Career Choice and Development*, 149-370.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45(3), 247-259.
- Savickas, M. L. (2008) The Theory and Practice of Career Construction In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 115-132). Philadelphia: Springer Science.
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661-673.

- Savickas, M., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st Century. *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 239-250.
- Senna, S. R., & Dessen, M. A. (2012). Contribuições das teorias do desenvolvimento humano para a concepção contemporânea da adolescência. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 28(1), 101-108.
- Silva, C. S., Carvalho, R. G., & Pocinho, M. (2010). Ligação entre vivências profissionais e actividades académicas. In A. Estrela et al. (Eds) *A escola e o mundo do trabalho: actas do XVII Colóquio da Association Francophone Internationale pour la Recherche Scientifique en Educacion*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Smetana, J., Campione-Barr, N., & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Sprinthall, N. A., & Collins, W. A. (1994). *Psicologia do Adolescente: Uma Abordagem Desenvolvimentista*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Steinberg, L., & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83–110.
- Stocker, J., & Faria, L. (2009) Auto-conceito e adaptação ao ensino superior: estudo diferencial com alunos da universidade do porto. In *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- 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.

- Strauss, A. & Corbin, J. (1994). Grounded theory methodology. An overview. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.). *Handbook of qualitative research* (1st. ed). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research. *Techniques and procedures for developing grounded theory* (2nd ed.). London: Sage Publications.
- students' perspectives on their career decision making. *Journal of*
- Super, D. E. (1980). A life span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*. 16(3), 282–298.
- Super, D. E. (1990). The life span, life space approach to career development. In: D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career Choice and Development*, (2nd ed.). 197-261. San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Super, D. E., & Knasel, E. G. (1981). Career development in adulthood: Some theoretical problems and a possible solution. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9(2), 194-201.
- Tarouco, S., Mahl, A., Correa, J. & Oliveira, L. (2014). A importância do psicólogo dentro da instituição escolar. *Unoesc & Ciência - ACBS*, 5(1), 7-14.
- Taveira, M. C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: contributos para uma abordagem sistémica e colaborativa. *Psicologia e Educação*. 3(1), 109-120.
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 9-16.

- Usinger, J., & Smith, M. (2010). Career development in the context of self-construction during adolescence. *Journal of Vocational Behavior, 76*(3), 580-591.
- 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*. 233-246. London: Routledge.
- Watson, M., & McMahon, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 119-132. doi:10.1016/j.jvb.2004.08.011.

## Anexos

### Anexo A. Guião de entrevista - Psicólogo(a)

1. Antes de começarmos gostava de recolher alguns elementos socio-biográficos como a sua idade; Formação: inicial e pós-graduada; Anos de experiência enquanto psicólogo educacional.
2. Que perspetivas tem acerca da construção de carreira no ensino secundário? Quais são os desafios e o que se deveria fazer?
3. Face à possibilidade de organizar uma intervenção com alunos do ensino secundário, que principais orientações teóricas a fundamentaria e, como iria proceder?
4. Já implementou um programa de intervenção neste nível de ensino? Pode partilhar que tipo de intervenção fez?
5. Como foi a sua experiência no que respeita ao desenvolvimento de carreira dos participantes? A que conclusões chegou?
6. Nos casos em que os alunos procuram a sua ajuda, quais as principais dúvidas/preocupações? Vêm muitos ou poucos? Por que razão será num caso ou noutro?
7. Pode partilhar a forma como organiza/desenvolve as sessões de consulta vocacional? Quais as dimensões mais trabalhadas com os alunos?
8. Nestes casos, quais as referências teóricas que mais utiliza nas consultas psicológicas vocacionais e porquê?
9. Gostaria de implementar outro tipo de intervenção? Pode partilhar essa perspetiva?
10. Considera que as intervenções realizadas promoveram alguma mudança junto dos alunos? Como observa essa evolução?
11. Quais as dimensões em que é observada maior mudança?
12. O que pensa da necessidade dos psicólogos partilharem os resultados das suas intervenções?
13. Enquanto psicólogo(a), quais são as maiores limitações nesta área de atuação?
14. Sob um ponto de vista meso e macro, o que era importante para desenvolver o desenvolvimento de carreira nas escolas secundárias?

## Anexo B. Dimensões e objetivos da entrevista

<b>Blocos temáticos</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Objetivos Específicos</b>
Informações Sociobiográfica	Recolher informações gerais acerca da formação do(a) psicólogo(a)	Clarificar quanto à formação específica Registrar o tempo de serviço nos SPOs Perceber se os psicólogos têm um particular interesse na psicologia vocacional
Orientação vocacional no ensino secundário	Explorar a Orientação Vocacional nas escolas	Registrar a perceção dos psicólogos quanto à importância da Orientação Vocacional/construção de carreira no ensino secundário
Práticas de Orientação Vocacional no ensino secundário	Perceber o tipo de intervenção vocacional mais adequado ao nível secundário	Clarificar quanto à estrutura e implementação de programas de desenvolvimento de carreira  Obter perceções sobre a intervenção
	Explorar o modelo de consulta vocacional	Compreender as necessidades de intervenção dos alunos  Perceber como é realizado o diagnóstico e acompanhamento individual
Eficácia da intervenção	Perceber como é avaliada a eficácia da intervenção	Identificar as dimensões onde se observam maiores resultados nas intervenções
Potencialidades e limitações da Orientação Vocacional	Identificar fatores críticos de sucesso da Orientação Vocacional	Elencar limites e virtudes de realizar orientação vocacional no ensino secundário

### Anexo C. *Career Adapt-Abilities Scale*

Os indivíduos utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras. Ninguém é bom em tudo, pelo que cada um de nós usa as capacidades em que é melhor.

Pedimos que leia cada afirmação apresentada em baixo e indique o quanto você desenvolveu cada uma dessas capacidades, isto é, o quão você considera aquela uma qualidade sua.

Para tal, utilize a escala seguinte:

	1	2	3	4	5
	Muito pouco	Pouco	Mais ou menos	Bastante	Muito
<i>As minhas qualidades...</i>					
Refletir sobre como vai ser o meu futuro	1	2	3	4	5
Perceber que o meu futuro depende das escolhas de hoje	1	2	3	4	5
Preparar-me para o futuro	1	2	3	4	5
Tomar consciência das escolhas educacionais e profissionais que tenho de fazer	1	2	3	4	5
Planear como alcançar os meus objetivos	1	2	3	4	5
Estar preocupado(a) com a minha carreira	1	2	3	4	5
Manter-me otimista	1	2	3	4	5
Tomar decisões por mim mesmo(a)	1	2	3	4	5
Assumir a responsabilidade pelo que faço	1	2	3	4	5
Defender as minhas convicções	1	2	3	4	5
Agir com autonomia	1	2	3	4	5
Fazer o que está certo para mim	1	2	3	4	5
Explorar o ambiente à minha volta	1	2	3	4	5
Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa	1	2	3	4	5
Explorar alternativas antes de fazer uma escolha	1	2	3	4	5
Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas	1	2	3	4	5
Analisar forma aprofundada questões que me dizem respeito	1	2	3	4	5
Ser curioso(a) sobre novas oportunidades	1	2	3	4	5
Realizar tarefas de forma eficiente	1	2	3	4	5
Ser responsável e fazer as coisas bem	1	2	3	4	5
Desenvolver novas capacidades	1	2	3	4	5
Dar sempre o meu melhor	1	2	3	4	5
Superar obstáculos	1	2	3	4	5
Resolver problemas	1	2	3	4	5

Idade: \_\_\_\_

Sexo: Feminino  Masculino

Obrigada pela sua colaboração!

**Anexo D. Questionário Sociodemográfico**

1. Sexo: Feminino  Masculino  2. Idade: \_\_\_\_\_
3. Profissão da mãe: \_\_\_\_\_ 4. Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_
4. Profissão do pai: \_\_\_\_\_ 6. Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_
7. Residência: Concelho: \_\_\_\_\_
8. Curso que frequentas:  
 a) Ciências e Tecnologias  b) Ciências Socioeconómicas  c) Línguas e Humanidades   
 d) Artes Visuais  e) Outro: \_\_\_\_\_
9. Qual a tua média do primeiro período letivo (até 2 casas decimais): \_\_\_\_\_
10. Alguma vez mudaste de curso? Sim  Não
- 10.1 Se respondeste Sim, qual o curso anteriormente frequentado: \_\_\_\_\_
11. Já ficaste retido nalgum ano letivo? Sim  Não
- 11.1 Se respondeste Sim, indica quantas retenções tiveste: \_\_\_\_\_
12. Participas em alguma atividade extracurricular? Sim  Não
- 12.1. Se respondeste Sim, indica de que tipo de atividade se trata: \_\_\_\_\_
13. O aconselhamento de carreira consiste num conjunto de atividades realizadas por psicólogos com os alunos e que têm como objetivo ajudar a definir o futuro profissional. Já participaste em alguma atividade de aconselhamento de carreira com um psicólogo? Sim  Não
- 13.1. Se respondeste Sim, indica em que ocasião aconteceu: \_\_\_\_\_
- 13.2. Se respondeste Sim, indica o tipo de atividade em que estiveste envolvido(a):  
 a) Programa de orientação escolar e profissional com sessões em grupo   
 b) Atendimento individual   
 c) Atendimento/sessões em pequeno grupo   
 d) Sessões de informação   
 e) Outras (quais): \_\_\_\_\_
- 13.3. Se respondeste Sim, indica quanto à sua utilidade: muito útil  útil  pouco útil
14. Estás a considerar procurar aconselhamento de carreira/vocacional? Sim  Não
- 14.1 Se respondeste Sim, indica o motivo: \_\_\_\_\_
15. Queres frequentar um curso universitário? Sim  Não
- 15.1 Se respondeste Sim, indica o curso pretendido: \_\_\_\_\_
- 15.2 Se respondeste Não, indica a razão: \_\_\_\_\_
16. Costumas trabalhar nas férias de verão? Sim  Não
- 16.1 Se respondeste sim, indica o tipo de atividade: \_\_\_\_\_
17. Tens atualmente alguma atividade profissional? Sim  Não
- 17.1 Se respondeste Sim, indica qual a atividade profissional: \_\_\_\_\_

Obrigada pela tua colaboração!

## Anexo E. Consentimento Informado

### Consentimento Informado - Aluno

Eu, \_\_\_\_\_, aceito participar de livre vontade no trabalho de investigação, subordinado ao tema “Construção da carreira no ensino secundário: estudo exploratório com psicólogos e estudantes”, realizado por Elsa Maria Macedo Fernandes, orientado pelo Professor Doutor Renato Gomes Carvalho, da Universidade da Madeira, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

Foi-me explicado que este estudo pretende conhecer as perspetivas dos estudantes do ensino secundário no domínio vocacional e compreender a forma com os jovens constroem o seu percurso ou a sua carreira, no sentido de contribuir para a identificação e/ou adequação das práticas psicoeducativas da orientação nas escolas.

Compreendidos os objetivos principais deste estudo aceito responder ao questionário sociodemográfico e ao Questionário *Career Adapt-Abilities Scale*, que pretende avaliar o grau de adaptabilidade de carreira em alunos no ensino secundário.

Toda a informação obtida neste estudo será para uso exclusivo da investigação e será garantido o meu anonimato.

Sendo a minha participação neste estudo voluntária, posso desistir a qualquer momento, sem que essa decisão se reflita em qualquer prejuízo para mim.

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

-----  
-----

### Consentimento Informado – Encarregado de Educação

Na qualidade de Encarregado(a) de educação do(a) aluno(a),

\_\_\_\_\_,  
aceito que ele(a) participe no estudo “Construção da carreira no ensino secundário: estudo exploratório com psicólogos e estudantes”, realizado por Elsa Maria Macedo Fernandes, orientado pelo Professor Doutor Renato Gomes Carvalho, da Universidade da Madeira, no âmbito da dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação.

Tomei conhecimento sobre os objetivos da investigação e sobre o que o meu educando tem de fazer para nele participar.

Fui ainda informado(a) acerca do direito dele recusar participar e que tal recusa não terá consequências para mim ou para o meu educando. Foi-me ainda transmitido que os dados recolhidos neste estudo serão para uso exclusivo da investigação e que será garantido o anonimato.

Nome \_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Data \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

## Anexo F. Resultados de diversas variáveis sobre a adaptabilidade

Quadro 11

*Efeito das atividades extracurriculares na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Atividades extracurriculares	<i>M (DP)</i>	$F_{(1,199)}$	$\eta p^2$
Preocupação	Sim	3,87 (0,60)	0,08	-
	Não	3,85 (0,55)		
Controlo	Sim	4,01 (0,57)	0,06	-
	Não	3,99 (0,49)		
Curiosidade	Sim	3,75 (0,50)	0,00	-
	Não	3,75 (0,50)		
Confiança	Sim	3,93 (0,58)	0,34	-
	Não	3,88 (0,50)		

*Nota.*  $N_{\text{sim}} = 76$   $N_{\text{não}} = 125$

Quadro 12

*Efeito da participação em atividades de desenvolvimento de carreira na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Participação	<i>M (DP)</i>	$F_{(1,199)}$	$\eta p^2$
Preocupação	Sim	3,87 (0,57)	0,12	-
	Não	3,84 (0,57)		
Controlo	Sim	4,02 (0,49)	0,58	-
	Não	3,97 (0,55)		
Curiosidade	Sim	3,77 (0,50)	0,56	-
	Não	3,72 (0,50)		
Confiança	Sim	3,92 (0,49)	0,27	-
	Não	3,90 (0,53)		

*Nota.*  $N_{\text{sim}} = 117$   $N_{\text{não}} = 84$

## Quadro 13

*Efeito da participação em atividades profissionais na adaptabilidade de carreira*

Dimensão	Profissão	<i>M (DP)</i>	<i>F</i> <sub>(1,198)</sub>	$\eta^2$
Preocupação	Sim	3,86 (0,36)	0,00	-
	Não	3,85 (0,59)		
Controlo	Sim	4,13 (0,45)	1,36	-
	Não	3,98 (0,53)		
Curiosidade	Sim	3,88 (0,35)	1,42	-
	Não	3,74 (0,51)		
Confiança	Sim	4,10 (0,47)	1,87	-
	Não	3,88 (0,53)		

*Nota.*  $N_{\text{sim}} = 20$   $N_{\text{não}} = 180$