

# **Desenvolvimento Vocacional no 2º Ciclo do Ensino Básico:**

**A experiência da implementação de um programa numa escola rural da Madeira**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Débora Rubina Fernandes Figueira**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO



UNIVERSIDADE da MADEIRA

*A Nossa Universidade*

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

setembro | 2012

M UMa  
9.9  
G Des

**Desenvolvimento Vocacional no 2º Ciclo do  
Ensino Básico:**

A experiência da implementação de um programa numa  
escola rural da Madeira

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Débora Rubina Fernandes Figueira**

MESTRADO EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

ORIENTAÇÃO

Margarida Maria Ferreira Diogo Dias Pocinho

CO-ORIENTAÇÃO

Renato Gil Gomes Carvalho

## **Agradecimentos**

À orientadora deste estudo, Professora Doutora Margarida Pocinho, pelo apoio, empenho e pela confiança que depositou neste projeto.

Ao meu coorientador, Doutor Renato Carvalho, o meu mais sincero agradecimento pelas partilhas constantes de conhecimentos e ideias que foram sem dúvida cruciais para a concretização deste trabalho.

A todos os professores do 1º ciclo de Psicologia e do 2º ciclo em Psicologia da Educação, pois cada um deixou uma marca importante na minha vida.

Agradeço de um modo especial à Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos Cónego João Jacinto Gonçalves de Andrade, aos professores, funcionários, encarregados de educação e aos alunos, que permitiram a concretização desta investigação.

Às minhas colegas de mestrado, em especial às amigas que também entraram nesta aventura, Carina, Carla, Luísa, Marlene, Sandra e Sónia, obrigadas pela força, pela ajuda, pela partilha e pela motivação constante.

À Catarina Faria, pela disponibilidade constante e por ser um exemplo a seguir tanto como pessoa como profissional.

Aos meus amigos pela paciência e companheirismo nas horas mais difíceis desta caminhada.

A toda a minha família, pelo carinho, apoio e dedicação constante durante todo este trajeto.

Ao Richard, por ser o pilar da minha vida, pela motivação diária e por ser a excelente pessoa que é.

A todos os que fazem parte da minha vida.... O meu mais sincero Obrigada!

## Resumo

O desenvolvimento vocacional é uma das áreas da psicologia que tem sido cada vez mais valorizada em contexto educativo. Com as mudanças que têm vindo a ocorrer na conceção e construção da carreira profissional, é fundamental que os alunos sejam orientados para uma perceção realista e organizada do seu percurso escolar.

É a partir da infância que as bases para o desenvolvimento dos interesses e valores são criadas, formando as atitudes que permitirão a adaptação ao meio social e laboral. Apesar de estar patente que o desenvolvimento vocacional deve ser promovido longitudinalmente, ao longo da escolaridade e antes dos momentos de tomada de decisão, são poucos os estudos que se têm focado nesta temática. Neste sentido, foi elaborado e implementado um programa de desenvolvimento vocacional destinado ao 2º ciclo do ensino básico. Este programa foi aplicado numa escola pública da Região Autónoma da Madeira, tendo participado 155 alunos do 5º e 6º anos do ensino básico e com idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos. Num desenho quasi-experimental, estes estudantes foram distribuídos em dois grupos, um experimental (N = 79) e outro de controlo (N = 76), conforme participassem ou não no programa. O programa foi constituído por 10 sessões envolvendo atividades de exploração do meio, profissões, percurso de vida e autoconceito sendo que a sua avaliação foi realizada através da *Escala de Consciência de Carreira na Infância* (Jorge, 2011) aplicada no início e no fim do programa. Os resultados indicam que a intervenção foi eficaz ao nível da promoção da consciência de carreira nos alunos do grupo experimental, comparativamente aos do grupo de controlo. Os resultados são analisados e discutidos considerando a relevância da promoção de intervenções desta natureza em contexto escolar, de forma a consciencializar os alunos para a importância do autoconhecimento e da construção do seu percurso escolar e vida.

Palavras-chave: Desenvolvimento vocacional; consciência de carreira; programas de intervenção; infância; adolescência.

## **Abstract**

Vocational development is an area of psychology that has been increasingly valued in the educational context. Given the changes that have been occurring in career design and construction, it is essential that students have the opportunity to be oriented into an accurate perception and management of their school pathway.

It is from childhood that the foundations for the development of interests and values are created, forming attitudes that will help in adaptation to the social and labour. Although it is clear that vocational development should be promoted, throughout schooling and before the time of decision making, there are few studies that have focused this topic.

It is within this framework that we designed and implemented a vocational development program for 155 Portuguese students, aged 9 to 15 years old, and attending 5<sup>th</sup> and 6<sup>th</sup> grades of Portuguese basic education in a rural school in Madeira, Portugal. In a quasi-experimental design, these students were divided into two groups, experimental (N = 79) and control (N = 76), depending on their participation in the program.

The program consisted in 10 sessions involving knowledge of occupations, awareness of school and life path and self concept development. We resorted to the Scale of Career Awareness Childhood (Jorge, 2011) to assess program efficacy.

Results indicate that the intervention was effective in terms of promoting awareness of career students in the experimental group compared to the control group. The results are analyzed and discussed considering the importance of the promotion of such interventions in schools in order to raise awareness among students about the importance of self-knowledge and the building of their school career and life.

**Keywords:** Vocational development, career awareness, intervention programs, childhood, adolescence.

## Resumen

El desarrollo vocacional es un ramo de la psicología que ha sido cada vez más valorizado en el contexto educativo. Con los cambios que han tenido lugar en la concepción y construcción de la carrera profesional, es esencial que los alumnos sean orientados a una percepción realista y organizada de su trayecto escolar.

Es a partir de la infancia que las bases para el desarrollo de los intereses y valores se crean, dando lugar a la formación de actitudes que permitirán la adaptación al medio social y laboral. Aunque está contemplado que el desarrollo vocacional debe ser promovido de manera longitudinal, o sea, a lo largo de la escolaridad y antes de los momentos de tomar de decisiones, son pocos los estudios que se han centrado en este tema. Por ese motivo, elaboramos y aplicamos un programa de desarrollo vocacional para los alumnos de primaria. Este programa fue aplicado en una escuela pública en la Región Autónoma de Madeira, Portugal. Participaron 155 estudiantes del 5º y 6º grado de educación básica con edades comprendidas entre los 9 y 15 años. Utilizamos un diseño cuasi-experimental, estos estudiantes fueron divididos en dos grupos, uno experimental (N = 79) y uno de control (N = 76), de acuerdo a su participación o no en el programa. El programa consistió en 10 sesiones donde se desarrollaron actividades de exploración del medio, profesiones, trayecto de la vida y el autoconcepto, siendo que su evaluación se realizó mediante la Escala de Conciencia de carrera en la infancia (Jorge, 2011) aplicada al inicio y al final del programa. Los resultados indican que la intervención fue efectiva en términos de promover el conocimiento de los estudiantes de la carrera en el grupo experimental en comparación con el grupo control. Los resultados se analizan y discuten teniendo en cuenta la importancia de la promoción de este tipo de intervenciones en las escuelas con el fin de sensibilizar a los alumnos acerca de la importancia del autoconocimiento y de la construcción de su carrera en la escuela y en la vida.

Palabras clave: desarrollo vocacional, conciencia de carrera, programas de intervención, infancia, adolescencia.

## Índice

Agradecimentos.....	i
Resumo.....	ii
Abstract .....	iii
Resumen .....	iv
Índice de Tabelas.....	vi
Introdução .....	1
PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO .....	3
CAPÍTULO I - A infância e a adolescência como etapas do desenvolvimento .....	4
CAPÍTULO II – Perspetivas teóricas sobre o desenvolvimento vocacional .....	7
As Teorias Psicodinâmicas.....	8
As Teorias da Correspondência.....	9
As Teorias Desenvolvimentistas .....	10
As Teorias da Aprendizagem Social/ Sócio-Cognitiva.....	13
CAPÍTULO III – A Escola como espaço de desenvolvimento vocacional.....	14
Programas de orientação vocacional .....	16
SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO .....	18
CAPÍTULO IV- Metodologia .....	19
Objetivo do estudo .....	19
Hipóteses da investigação .....	19
Programa de orientação “Poc Júnior” .....	20
Amostra.....	23
Instrumentos .....	24
Procedimento.....	25
<i>Design</i> do estudo .....	26
CAPÍTULO V – Resultados.....	27
CAPÍTULO VI- Discussão .....	32
Conclusão.....	35
Implicações do estudo .....	35
Limitações e perspetivas de investigação futura .....	36
Referências .....	38
ANEXOS.....	43
Anexo A .....	44

## Índice de Tabelas

<i>Tabela</i>	<i>Título</i>	<i>Página</i>
1	Estruturação do Programa “Poc Júnior”.	21
2	Descrição do grupo de controlo e do grupo experimental segundo a idade e o género.	23
3	Categorias do Estatuto Sociocultural dos pais dos Participantes.	24
4	Anos de escolaridade e a consciência de carreira.	27
5	O género e a consciência de carreira	27
6	Programa “Preparando o meu futuro” e a consciência de carreira	28
7	Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo na escala de consciência de carreira.	28
8	Comparação da consciência de carreira, no pré e pós teste nos grupos experimentais e nos grupos de controlo.	29
9	Media e desvio padrão das 5 dimensões da <i>Escala de Avaliação da Implementação de Programas (EAIP)</i> .	31
10	Media e desvio padrão para a dimensão “Desenvolvimento” da EAIP.	31

## Introdução

No presente estudo, o principal objetivo é analisar a importância da intervenção ao nível do desenvolvimento vocacional ao longo da escolaridade, nomeadamente, em momentos anteriores aos de tomada de decisão na carreira (final do 3º ciclo). Consideramos necessário estudar de forma mais aprofundada os diversos aspetos inerentes ao desenvolvimento vocacional nesta fase (5º e 6º ano do 2º ciclo), pois corresponde a um momento de grandes mudanças a nível escolar, quer em termos sociais, quer em termos das diferentes exigências e configurações de trabalho.

A intervenção nesta fase desenvolvimental pode ser considerada precoce ao nível da tomada de decisões concretas no âmbito vocacional, mas não deixa de ser fundamental. De facto, são nos períodos anteriores à escolha de carreira que se começam a desenvolver os interesses, os valores e as atitudes que exercem influência na consciência de carreira e nos processos de tomada de decisão.

Na primeira década de vida a influência dos conceitos adquiridos, os objetivos e o autoconceito refletem-se no sucesso escolar e também na identidade vocacional dos indivíduos (Herr & Cramer, 1996; Leão, 2007). Deste modo, é importante desenvolver a exploração, a curiosidade, a confiança, o percurso escolar e a motivação do indivíduo, tendo em vista a expansão de competências que favoreçam um desenvolvimento vocacional adequado.

A Escola é uma entidade de grande relevância na formação dos indivíduos, pois através das diversas vivências e conhecimentos que são transmitidos nestas instituições, os alunos são auxiliados a construir um percurso escolar e de vida, para assim encarar um futuro profissional. O objetivo dos estabelecimentos de ensino não pode passar apenas pela transmissão de conhecimentos relacionados com os conteúdos programáticos, mas também tem que ter como meta a formação integral dos alunos de modo a que estes adquiram as ferramentas necessárias para planificar o seu percurso.

A escolha para a elaboração e aplicação de um programa de desenvolvimento vocacional destinado a alunos do 2º ciclo do ensino básico, decorreu da necessidade de analisar e compreender o processo vocacional neste período, assim como, contribuir para a investigação e exploração desta temática no sentido de dar resposta às necessidades dos alunos. Leão (2007) defende que a orientação para a carreira pode ser encarada no sentido da prevenção do abandono escolar, na gestão da aprendizagem e no

planeamento atempado da carreira, através do desenvolvimento de programas de orientação e formação.

Para tal, realizámos uma investigação que agora apresentamos e que se encontra estruturada em 5 capítulos. No Capítulo I, é realizada uma abordagem às principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento da infância e da adolescência. Consideramos importante enquadrar o desenvolvimento dos indivíduos, para compreendermos as principais alterações que poderão influenciar o desenvolvimento vocacional dos alunos. No Capítulo II, analisamos os contributos de algumas teorias para a compreensão do desenvolvimento vocacional, dando ênfase aos períodos anteriores à tomada de decisão, por ser esta a população alvo da investigação. No Capítulo III, expomos as principais ideias sobre o papel da escola na promoção do desenvolvimento vocacional dos alunos, assim como também discutimos os principais agentes que influenciam a orientação dos alunos. Na segunda parte deste estudo (Capítulo IV) é caracterizada a investigação e descrita a metodologia utilizada. No Capítulo V são expostos os resultados e culminamos o estudo com o Capítulo VI que corresponde à discussão e às principais conclusões da investigação.

## **PRIMEIRA PARTE - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

## **CAPÍTULO I - A infância e a adolescência como etapas do desenvolvimento**

A fase final da infância e a transição para a adolescência são um período relevante do ponto de vista do desenvolvimento, registando-se mudanças cognitivas e sociais significativas. Apesar das crianças apresentarem tarefas semelhantes de desenvolvimento, as suas trajetórias são diferentes, tratando-se de um processo complexo, em que a mudança e a continuidade ocorrem em vários aspetos do *self* (Papalia, Olds & Felman, 2006).

O desenvolvimento cognitivo, está intimamente relacionado com o crescimento físico e emocional e envolve processos como a aprendizagem, a memória, o pensamento, o raciocínio e a criatividade (Papalia et al., 2006). O desenvolvimento cognitivo é explicado, segundo Piaget (1986), como a adaptação a situações novas demonstrando que um indivíduo só recebe um determinado conhecimento se realmente estiver pronto para adquiri-lo, pois não pode haver um novo conhecimento sem que o sujeito tenha *à priori* um conhecimento para assimilá-lo e transformá-lo.

A adaptação intelectual é constituída por um equilíbrio gradual entre um mecanismo que funciona como assimilador e uma acomodação complementar. Piaget e Inhelder (1997) reforçam esta ideia ao afirmarem que ocorrem mudanças qualitativas no pensamento desde a infância até à adolescência, tendo o sujeito um papel ativo na construção do conhecimento, através da interação com o meio e com base nos esquemas mentais já existentes. Na sua teoria, Piaget explica que o desenvolvimento cognitivo pode ser compreendido em quatro estádios, distribuídos segundo a faixa etária dos indivíduos.

A teoria de Piaget fornece um apoio importante às teorias que abordam o desenvolvimento vocacional, devido ao carácter evolutivo tanto das escolhas de carreira como do desenvolvimento do autoconceito, pois estes são resultado das interações dos fatores intrínsecos e extrínsecos, e também da oportunidade dos indivíduos desempenharem vários papéis (Freire, 1990).

Os dois últimos estágios da teoria de Piaget revestem-se de grande relevância, tendo em conta o presente estudo, já que incluem o desenvolvimento de características importantes para o desenvolvimento vocacional.

O estágio das operações concretas (6/7 até aos 12 anos) é caracterizado pela capacidade de realizar operações mentais, a reversibilidade, a noção de conservação de matéria e a capacidade de fazer seriações e classificações. No que respeita à componente social, o indivíduo já compreende as regras e estabelece compromissos. Por outro lado, o estágio das operações formais (12 aos 16 anos) caracteriza-se pelo desenvolvimento do pensamento abstrato, lógico e formal e pelo egocentrismo intelectual. Neste estágio o sujeito encontra-se mais centrado no desenvolvimento de interesses orientados para o futuro (Piaget & Inhelder, 1997).

No que concerne às teorias psicossociais, estas centralizam-se principalmente em aspetos intra e interpessoais, onde as interações das emoções no desenvolvimento da personalidade constituem um aspeto crucial desta abordagem (Erikson, 1976).

O desenvolvimento psicossocial resulta da interação entre a personalidade e o desenvolvimento social, ou seja, o modo como o indivíduo se sente, reage e comporta, assim como, o papel da sua personalidade e a sua influência na relação com os outros.

O grande precursor desta teoria foi Erikson (1976), que defende que a personalidade é influenciada pela sociedade e que as experiências da infância formam o indivíduo. Este autor sustenta que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida e é resultante da interação de fatores inatos e da experiência. O desenvolvimento da personalidade atinge o seu auge quando o indivíduo alcança a identidade do eu, refletindo que o indivíduo aceita-se a si próprio através da aquisição de capacidades fundamentais para um funcionamento integral na sociedade (Stanhope & Lancaster, 1999).

O modelo de desenvolvimento psicossocial de Erikson (1976) é composto por oito estádios que caracterizam as formas de organização da experiência e da construção da identidade pessoal. As experiências do indivíduo em cada um dos estádios podem determinar as vivências vocacionais futuras.

O quarto e o quinto estágio da teoria de Erikson são de grande importância, para a compreensão das características do desenvolvimento dos participantes. Deste modo, serão analisados os estádios da *realização versus inferioridade* e da identidade *versus* confusão de papéis.

O quarto estágio elaborado por Erikson (*Realização versus Inferioridade*) corresponde à faixa etária entre os 6 aos 12 anos. O principal desafio deste estágio é que os indivíduos desenvolvam o sentido de competência e de confiança nas suas capacidades. Caso esta crise não seja bem resolvida os jovens sentirão que são

incapazes de efetuarem algumas tarefas, nomeadamente em relação a aspetos académicos ou extracurriculares, o que poderá suscitar um sentimento de inferioridade (Seligman, 1994). As principais consequências desta crise no âmbito vocacional poderão refletir-se no empenho dos indivíduos no que se refere à exploração das tarefas relacionadas com o processo vocacional (Sharp, 1992, citado por Araújo, 2009).

O quinto estágio, denominado *Identidade versus Confusão de Papéis* abarca a faixa etária compreendida entre os 12 até aproximadamente os 20 anos. Neste período, o sujeito começa a interrogar-se sobre o que é e o que irá ser, tomando consciência da necessidade de desempenhar vários papéis na sociedade onde se insere. A resolução da crise de identidade acontece quando o sujeito é apoiado e estimulado para procurar resoluções para os seus problemas. Se não puder resolver de forma favorável esta crise, o sujeito sente-se angustiado pela dificuldade em auto definir-se em relação às escolhas profissionais, por isso, Erikson (1976) sustenta que para podermos auxiliar os adolescentes nesta fase devemos atribuir-lhes mais independência e responsabilidades.

Assim sendo, é possível concluir que a transição da infância para adolescência abarca um conjunto de mudanças significativas para os sujeitos. O desenvolvimento da identidade é uma das tarefas primárias deste período, pois os adolescentes têm de integrar as diversas transformações físicas, os valores, as crenças e as perspetivas de vida (Erikson, 1976). Embora a construção da identidade seja desenvolvida ao longo de todo o ciclo de vida, na perspetiva deste autor, a adolescência é um período crucial para a construção da mesma. Nesta fase desenvolvimental surgem diversas maneiras de experimentar novos espaços nos mais diversos contextos, o que proporciona aos sujeitos uma compreensão da sua individualidade, para assim desenvolver uma construção de si, podendo projetar os seus objetivos futuros (Carvalho, 2012).

## **CAPITULO II – Perspetivas teóricas sobre o desenvolvimento vocacional**

Segundo Gonçalves (2006), o desenvolvimento vocacional pode ser conceptualizado como um processo que ocorre ao longo da vida dos indivíduos e concebe a execução de tarefas como a construção, implementação e reformulação de projetos de vida.

A elaboração de um projeto vocacional torna-se fundamental para que as necessidades e inquietações dos indivíduos sejam colmatadas gradualmente, fazendo com que estas se tornem mais concretizáveis e gratificantes para os indivíduos (Freire, 1990).

Foram várias as teorias que deram o seu contributo para a construção do conhecimento sobre o desenvolvimento vocacional. Seguidamente é apresentada uma referência às principais abordagens teóricas que sustentam a intervenção vocacional nos períodos anteriores à tomada de decisão.

Segundo Seligman (1994), é a partir da infância que as bases para o desenvolvimento dos interesses e valores são criadas, formando as atitudes que permitirão a adaptação da criança ao meio social e laboral. Quando as crianças ingressam na escola, começam a fazer parte de um novo sistema e esta adaptação envolve o desenvolvimento da sua autoconsciência, o que é essencial para a consciencialização do seu papel em relação aos seus pares. Savickas (2002) relata que a infância consiste numa etapa de desenvolvimento, que permite à criança o início da sua projeção no futuro, a aquisição da capacidade de autocontrolo e também adquirem firmeza para a tomada e execução de decisões de carreira. Na maior parte das vezes estas escolhas não estão relacionadas com a capacidade que as crianças têm de perceberem as aptidões para efetuarem determinadas tarefas ou atividades nas quais costumam participar, o que significa que estas escolhas são realizadas segundo as atividades mais atrativas e mais agradáveis, tendo em conta as suas experiências (Seligman, 1994).

É durante a infância que a maior parte das crianças preocupam-se com as recompensas e com a aprovação dos pais e dos professores, e durante a adolescência tornam-se importantes os padrões de aprovação do grupo de pares, pois estes têm um papel fundamental no desenvolvimento da sua autoimagem.

É nesta fase do desenvolvimento que os pais, psicólogos e professores devem procurar ir ao encontro das capacidades da criança, ajudando-a a estabelecer objetivos e a definir o processo para a concretização dos mesmos. Assim, todos os esforços devem ser feitos para garantir a confiança do sujeito nas suas capacidades e o seu interesse pela escola, evitando ansiedade em relação à mesma.

Apesar dos estádios de desenvolvimento da carreira parecerem relacionados com a idade, os padrões de maturidade de carreira variam. A exposição e a disponibilidade do seu desenvolvimento são importantes para a aquisição de informação de carreira. O conhecimento dos indivíduos acerca das profissões aumenta à medida que crescem e que tomam consciência da grande variedade de profissões existentes (Seligman, 1994).

### **As Teorias Psicodinâmicas**

As abordagens psicodinâmicas deram o seu contributo para a construção do corpo teórico do Desenvolvimento Vocacional na Infância. Estas têm como objetivo descrever a influência da personalidade e dos impulsos na escolha vocacional e conta com vários autores que adaptaram o pensamento psicodinâmico à Psicologia Vocacional.

Roe (1957, citado por Araújo, 2009) atribuiu um papel de destaque à interação pais/criança nas experiências precoces, interessando-se pelos sentimentos que as crianças sentem perante as atitudes dos pais. As interações pais/filhos não são sempre constantes e o comportamento de uma das figuras parentais pode ser compensado pelo comportamento do outro elemento, através de um mecanismo compensatório. Mesmo assim, as experiências sociais nos primeiros anos de vida parecem relacionar-se com a orientação vocacional dos indivíduos no futuro.

Segundo Bordin (1994) a personalidade é um aspeto central do desenvolvimento vocacional, por isso defende que as necessidades individuais formam-se na primeira infância e as escolhas das profissões são feitas segundo a satisfação que estas proporcionam. Este autor concentra-se nos primeiros anos de vida por acreditar que os aspetos ligados à formação da personalidade, ao estilo de vida e às motivações intrínsecas influenciam a vivência vocacional dos indivíduos. De acordo com esta perspetiva, para compreender o desenvolvimento vocacional é necessário ir mais além dos limites da educação formal, atribuindo também importância às relações de vinculação precoces. Tendo em conta que ao longo do desenvolvimento a criança

concentra-se nos pontos fortes e fracos das suas figuras de vinculação, estes têm conseqüentemente um papel central no desenvolvimento da identidade pessoal e vocacional da criança. Nos primeiros anos de vida, uma relação que combine autoridade, afeto e respeito entre os pais e a criança, fazem com que esta última desenvolva as competências de esforço e espontaneidade que serão fundamentais para facilitar a escolha de uma profissão satisfatória (Bordin, 1990).

Os pressupostos das teorias psicodinâmicas anteriormente expostas contribuíram para aprofundar as bases do comportamento vocacional através das experiências vividas na infância, da qual se destaca a importância atribuída à influência parental, aos processos de vinculação e à atmosfera familiar.

### **As Teorias da Correspondência**

O precursor das teorias da correspondência, também denominada de traço-fator, foi Frank Parsons que, em 1909, propõe um modelo de ajustamento no qual era realizada uma avaliação das características dos indivíduos, verificando se estas estavam em consonância com as características das suas profissões (Araújo, 2009).

A Teoria Estrutural de Holland (1997) atribui à personalidade um lugar central nos processos de escolha e no desenvolvimento vocacional. É uma teoria moderna de traço-fator, na qual existe uma adaptação entre a pessoa e o ambiente, enfatizando a importância da compreensão em relação ao modo como o sujeito interage com o ambiente e de que forma as características do indivíduo influenciam os processos de tomada de decisão. O modelo proposto por Holland confere à personalidade um papel central nos processos de escolha e de desenvolvimento vocacional, e contempla seis tipos de personalidade e de ambientes com a mesma designação, em que grande parte dos indivíduos pode ser categorizada: realista, investigativo, artístico, social, empreendedor e convencional. A escolha dos indivíduos recairá sobre ambientes que lhes permitam expressar as suas ideias e capacidades e onde estas sejam mais facilmente reconhecidas (Araújo, 2002).

Os contributos da teoria de Holland para o desenvolvimento vocacional na infância não são evidentes, contudo, numa análise mais detalhada verificar-se-ão contributos teóricos importantes para a compreensão da formação de um *self* vocacional (Araújo, 2002).

Tratando-se de uma evolução da teoria de traço-fator, o modelo proposto por Holland, contribuiu para uma perspectiva mais desenvolvimental da carreira, enfatizando o papel que as experiências vividas pelos indivíduos têm nas escolhas de carreira. Deste modo, as interações entre os fatores biológicos e as experiências vividas levam a criança a manifestar interesse por determinadas profissões e aversão por outras. No que concerne à herança genética, o seu impacto na escolha de carreira é pouco claro, pelo que a ênfase é colocada no papel que as figuras parentais detêm neste processo (Araújo, 2009).

### **As Teorias Desenvolvimentistas**

A investigação vocacional tem demonstrado que os interesses são bastante estáveis a partir da adolescência, alertando-nos para a importância do seu estudo continuado, mesmo antes desse período da vida (Swanson, 1999). Por sua vez, entre os 12 e 14 anos, situa-se a etapa das capacidades pessoais e a consideração das mesmas nos processos de abstração e de ação vocacional.

Ginzberg, Ginsburg, Axelrad, e Herma (1951), apresentaram uma teoria que descreve o processo de desenvolvimento da escolha vocacional ao longo da vida do indivíduo. A teoria de Ginzberg e colaboradores concebe o desenvolvimento da carreira como um processo longitudinal. A escolha vocacional é um processo que ocorre durante períodos definidos, caracterizando-se por uma cadeia de compromissos entre as aspirações do indivíduo e as suas possibilidades. Com o passar dos anos, esta teoria foi reformulada no sentido da reversibilidade, pois os autores propuseram que as carreiras podem ser reorientadas, apesar dos custos que comportam para os indivíduos.

Segundo Ginzberg e colaboradores (1951), o comportamento vocacional tem as suas bases na infância e desenvolve-se ao longo da vida do indivíduo, tornando-se progressivamente mais específico e orientado para a realidade. Assim, o processo de desenvolvimento vocacional decorre ao longo de três grandes períodos, que possuem características distintas entre si e são denominados de fantasia, tentativa e realismo.

O período da Fantasia inicia-se com o nascimento e decorre até os 10-12 anos. Ao longo desta etapa a criança tem uma proximidade inicial com as profissões dos adultos que lhe são significativos, sendo o elemento principal deste estágio a natureza arbitrária das escolhas da criança e a falta de orientação para a realidade (Ginzberg et al., 1951).

O período seguinte é o da Tentativa, que ocorre entre os 11 e os 17 anos e no qual os adolescentes baseiam as suas escolhas, inicialmente nos interesses, depois nas suas capacidades e por último nos seus valores, apesar de ainda não terem informações suficientes sobre cada um deles (Pimenta, 2001). Por fim, a fase realista (entre os 17 e os 21 anos) representa o esforço do indivíduo em equilibrar suas necessidades com a realidade, para que possa resolver a dificuldade da escolha vocacional. Esta fase é composta por três momentos: exploração (quando o sujeito exclui as muitas ocupações possíveis; cristalização (quando se compromete com um objetivo ocupacional e a especificação que ocorre quando o indivíduo realiza as primeiras ações para alcançar os seus objetivos (Pimenta, 2001)

Nesta teoria também é destacado a relevância do jogo simbólico, onde através da imitação de comportamentos e das atitudes, a criança tem possibilidade de experimentar vários papéis de vida, incluindo o trabalho (Araújo, 2009).

Apesar da importância que Ginzberg e colaboradores (1951) atribuem aos primeiros anos de vida, estes referem que no período da Fantasia faltam alguns requisitos aos indivíduos para a tomada de decisão vocacional, pois estes têm lacunas no conhecimento da realidade, no conhecimento das suas capacidades e potencialidades e na formação de uma perspectiva temporal.

Outra teoria desenvolvimentista é a de Super que define a sua teoria como sendo segmentada, uma vez que foca aspetos específicos do desenvolvimento da carreira, sob influência de contributos da psicologia do desenvolvimento diferencial, da personalidade e fenomenológica, ligadas pela psicologia do autoconceito e da aprendizagem. Este autor salienta o papel do autoconceito no desenvolvimento vocacional, pois acredita que é através da exploração do meio, da autodiferenciação, da identificação com os seus modelos e o desempenho de papéis, que as crianças vão formando o seu autoconhecimento (Super, 1990).

Segundo a teoria de desenvolvimento vocacional de Super (1990), os indivíduos até aos 14 anos encontram-se na fase do crescimento e esta incide sobre o desenvolvimento de capacidades e de interesses inerentes ao desenvolvimento do autoconceito. O autoconceito é desenvolvido através da identificação com as pessoas que lhe são mais próximas e significativas.

O estágio de crescimento encontra-se subdividido em quatro fases, nomeadamente: a curiosidade (0-4), a fantasia (5-7), o interesse (7-10) e a capacidade (10-14). No estágio de Crescimento é relevante o estabelecimento de relações positivas

com o grupo de pares, bem como o estabelecimento de harmonia entre a cooperação com os pares e o sentimento de competitividade.

No modelo do Arco-Íris da Carreira de Super (1990) é referido o percurso vocacional ao longo dos cinco estádios de desenvolvimento e é explícito que cada estádio é reflexo de um crescimento por parte do indivíduo, no que concerne à maturidade vocacional. A transição entre estádios é bastante flexível e envolve uma nova exploração e um novo estabelecimento das diversas características. Segundo esta teoria, a escolha de uma carreira não ocorre como um aspeto isolado numa determinada etapa de vida, esta escolha deve ser um processo contínuo do desenvolvimento humano.

Super (1990) enfatizou o interesse do desenvolvimento do autoconceito como um dos principais constructos do processo de desenvolvimento de carreira e também destacou a importância do aumento da autoconsciência e do sentimento de competência por parte dos indivíduos. Este autor entendeu que as escolhas vocacionais tinham de deixar de ser compreendidas como a escolha de uma profissão, efetuada através de uma simples comparação, entre as características do sujeito e as características profissionais.

Deste modo a escolha de carreira passou a ser compreendida como um todo dinâmico resultado de diversas decisões, ao contrário de uma decisão única e inalterável. Além disso, fatores socioeconômicos, tecnológicos e ambientais, tais como a família, a comunidade, a sociedade e a economia exercem forte influência no desenvolvimento de carreira (Super, 1990).

Linda Gottfredson (2002) é outra autora cuja teoria se apoia nos pressupostos da perspectiva desenvolvimental. Através da sua teoria, Gottfredson (2002) mostrou uma preocupação com a descrição, não só dos processos de desenvolvimento, como também dos conteúdos relacionados com as aspirações vocacionais, compartilhando deste modo a perspectiva de Super.

A teoria de Gottfredson (2002) considera que o autoconceito é fulcral no desenvolvimento vocacional, assim como o facto de os indivíduos procurarem profissões compatíveis com as imagens que têm de si próprios. No entanto, alerta para a influência de fatores como a classe social, a inteligência e o género quer no desenvolvimento do *self*, quer no tipo de compromissos que os indivíduos conservam. Por esta razão é prioritário desenvolver nos indivíduos um autoconceito positivo e estudar a influência que estes fatores têm na conceção que os indivíduos têm de si próprios, de modo a poder potencializar o seu autoconceito.

## **As Teorias da Aprendizagem Social / Sócio-cognitiva**

A teoria da aprendizagem social de Krumboltz procura determinar a influência que a herança genética, as características do meio, as experiências de aprendizagem e as repostas cognitivas, emocionais e comportamentais, exercem no processo de tomada de decisão vocacional. Cada um destes fatores influencia a tomada de decisão vocacional, no entanto, é a interação entre os mesmos que determina a multiplicidade de escolhas vocacionais que os indivíduos realizam (Mitchell & Krumboltz, 1990). Estes autores defendem que as experiências de aprendizagens passadas também influenciam os interesses, as competências e a escolha vocacional, pois é a idiossincrasia das experiências de aprendizagem que determina o percurso que os indivíduos escolhem. Os fatores explicitados são ainda mais importantes nos primeiros anos de vida dada a dependência das crianças aos outros no que se refere à criação de oportunidades de aprendizagem.

A teoria sócio-cognitiva do desenvolvimento da carreira é mais recente e integra os contributos das teorias anteriores propostas por Super, Holland e Krumboltz. Tem como objetivo a compreensão do modo como as pessoas desenvolvem os seus interesses vocacionais, fazem escolhas e alcançam vários níveis de sucesso e estabilidade na carreira (Lent, 2005, citado por Araújo, 2009).

Esta teoria, através da autoeficácia, das expectativas de resultado e dos objetivos individuais e da sua relação com os fatores individuais, contextuais e experienciais, tenta encontrar uma explicação para a tomada de decisão vocacional e académica, assim como para a realização do sujeito nessas áreas (Lent, 2005; Lent, Brown & Hackett, 1994, citados por Araújo, 2009).

As teorias da aprendizagem social e sócio-cognitiva defendem que é importante ter em conta a influência do contexto social, como a família e a escola, ao estudar o desenvolvimento vocacional. A investigação nesta área tem procurado explorar a interatividade que existe entre a criança e os contextos onde está inserida e os efeitos que essa interação possui na aprendizagem vocacional. Procura-se descrever as consequências dos fatores de oportunidade, estabelecendo uma relação entre o estatuto socioeconómico dos pais ou a etnia / raça de origem e os resultados de carreira das crianças, ao nível de realizações, de aspirações académicas e vocacionais (Araújo, 2002).

### **CAPÍTULO III – A Escola como espaço de desenvolvimento vocacional**

A escola deve ser compreendida como um espaço de formação e de desenvolvimento. A intervenção na área vocacional assume um papel de grande relevância, pois pode influir na construção da identidade dos indivíduos, ao transformar as aprendizagens significativas de acordo com os objetivos de cada sujeito, contribuindo deste modo para a promoção do bem-estar do sujeito, da escola e da sociedade em geral (Teixeira, Lopes, Galvão & Faria, 2010, citado por Lopes, 2010).

Os professores exercem grande influência nos seus alunos, quer seja de forma direta ou indireta. Muitas vezes desenvolvem diferentes atividades sem terem verdadeiramente consciência da influência que essas ações têm no desenvolvimento vocacional dos seus alunos (Mouta & Nascimento, 2008). Estes profissionais, como figuras de referência para os estudantes, são agentes de grande importância na promoção e preparação da vida ativa dos mesmos.

O incentivo e a exploração das capacidades académicas dos alunos são, muitas vezes, feitos pelos professores. Desta forma só através de um trabalho contínuo e de colaboração com estes profissionais e os demais agentes da comunidade educativa que é possível pensar no verdadeiro sucesso da promoção do desenvolvimento vocacional.

Pinto, Taveira e Fernandes (2003) sustentam que o sucesso escolar está estreitamente relacionado com o desenvolvimento vocacional, por essa razão ressaltam a importância de um ensino eficaz na promoção do desenvolvimento vocacional. As mesmas autoras consideram que seria uma mais-valia se os professores procurassem incluir conteúdos sobre desenvolvimento de carreira de forma sistemática e articulada nas matérias que lecionam. Gomes e Taveira (2001) apoiadas no modelo de Hoyt, no que se refere as estratégias infusivas, reforçam esta ideia ao expressarem que os professores executam um papel crucial, devido a serem estes que através do currículo e de uma forma intencional e sistemática, facultam informações e atividades que promovem o desenvolvimento vocacional. Gomes e Taveira (2001) verificaram que uma percentagem significativa de professores identifica o interesse de trabalhar o desenvolvimento de carreira, mas não se sentem capacitados para o fazer, mostrando a necessidade de aprofundar a formação nesta área (Gomes & Taveira, 2001; Pocinho, Correia, Carvalho, & Silva, 2010). Por isso, defendem que os professores deveriam ter módulos com conteúdos sobre o processo vocacional ao longo da vida, de modo a

poderem complementar o desenvolvimento acadêmico com o desenvolvimento vocacional (Pinto et al., 2003).

É inegável a importância dos professores no desenvolvimento vocacional dos alunos mas o papel do psicólogo não pode ser de maneira nenhuma secundário ou dispensável.

Cada vez mais torna-se prioritário enquadrar o campo da orientação vocacional num quadro de referência mais amplo, assim como definir o papel do psicólogo na escola. Cabe ao psicólogo trabalhar numa perspetiva preventiva e não limitar a intervenção num panorama remediativo, procurando que os indivíduos desenvolvam as suas competências e não se foquem nos seus défices (Taveira, 2005).

O psicólogo enquanto profissional que trabalha o desenvolvimento vocacional, fundamenta a sua atividade numa dupla vertente: numa ação direta para os alunos e numa ação indireta através do apoio que presta aos professores, aos órgãos de gestão, aos pais e aos serviços da comunidade. No primeiro caso, a atuação do psicólogo centra-se no aconselhamento vocacional em momentos específicos como a transição de ciclos, e nos momentos de tomada de decisão, mas a sua atuação também é relevante ao longo do desenvolvimento vocacional dos alunos. No segundo caso, o psicólogo funciona como mediador nas relações existentes entre os intervenientes diretos no processo de desenvolvimento vocacional – aluno, professor, pais e escola – e com os representantes do mundo no trabalho e restante comunidade (Taveira, Coelho, Oliveira & Leonardo, 2004).

Ao psicólogo cabe a responsabilidade de elaborar programas de desenvolvimento vocacional direcionado para todos os alunos ou então a grupos específicos, consoante as necessidades; prestar apoio aos docentes na planificação, monitorização e avaliação de planos de intervenção; complementar a ação do professor, através da realização de atividades; recolher e elaborar materiais informativos e de suporte multimédia (Taveira, et al., 2004). É importante que os psicólogos escolares, quando elaboram programas de desenvolvimento vocacional, tenham a preocupação de expandir o desenvolvimento integral dos alunos sem menosprezar o desenvolvimento académico e vocacional, pois estes devem ser compreendidos como um processo cooperativo em que um se complementa ao outro, tendo como principal objetivo o benefício do aluno (Gysbers, Heppner & Johnston, 1998).

Em Portugal, as conclusões do estudo efetuado por Freire (1990) com crianças entre os 6 e os 10 anos, revelaram que existe diferenças entre as expectativas profissionais dos alunos, em função dos seus níveis socioeconómicos. Assim sendo, as crianças que provêm de um nível socioeconómico mais elevado, preferem profissões na área das “Ciências e Letras”, enquanto os alunos oriundos de níveis socioeconómicos mais baixos preferem profissões que dizem respeito ao grupo “Operários e Serviços de Formação não Superior”. Estas aspirações podem estar relacionadas com a influência do contexto onde as crianças convivem, levando-as a interiorizar determinada profissão. Juntamente com o nível socioeconómico, o meio étnico e racial influenciam a capacidade das crianças se projetarem no futuro e as suas aspirações, ao nível de prestígio e na diversidade de profissões preferidas.

No que se refere à influência do comportamento parental, o estudo de Young, Friesen e Pearson (1988) revelou que os pais parecem favorecer os filhos, facultando informação, desafiando as ideias e mostrando interesse pelas atividades das crianças ou adolescentes. As figuras parentais exercem influência no desenvolvimento vocacional das crianças, pois estas tendem a escolher profissões que correspondam às expectativas dos pais ou a desenvolver aspirações vocacionais segundo as perceções que elas próprias têm sobre a profissão dos pais (Helwig, 1998; Watson & McMahon, 2005, citados por Araújo, 2009).

Um estudo realizado com alunos do 4º e 5º ano de escolaridade conclui que as crianças identificam os pais e os professores como modelos de referência no seu desenvolvimento vocacional, reconhecendo a relevância que estas figuras têm no processo vocacional (Schultheiss, Palma & Manzi, 2005).

### **Programas de orientação vocacional**

Os modelos de intervenção através de programas possuem diversas características transversais independentemente da temática que abordam: tem como destinatários um grupo amplo de alunos; é uma intervenção intencional, sistematizada e contextualizada, de modo a satisfazer as necessidades identificadas; existe a oportunidade de avaliar a intervenção; apresentam uma intervenção direta do psicólogo, não obstante podem incluir a participação de outros agentes (Ureta, 1998). A capacidade integradora favorece a ação no terreno de diferentes técnicos e agentes educativos com o objetivo de alcançar metas comuns (Taveira, 2005).

O surgimento dos programas como um método de intervenção em orientação vocacional deu-se devido às limitações verificadas nos modelos que a precederam, como por exemplo, o *Counselling*. Ureta (1998), aponta como principais limitações deste método em contexto escolar a impossibilidade da extensão da orientação vocacional a um número alargado de estudantes e o facto de os professores e restantes agentes educativos adquirirem uma atitude passiva face ao processo de orientação.

A utilização do modelo de programas de intervenção ocorreu no princípio dos anos 70 nos Estados Unidos (Ureta, 1998). No nosso país, a utilização deste método surgiu com a criação dos Serviços de Informação e de Orientação do Instituto de Emprego e Formação Profissional e, mais tarde, com a colocação de psicólogos nos Serviços de Psicologia e Orientação nas escolas (Taveira, 2005). Esta autora revela que o psicólogo escolar recorre cada vez mais a este modelo de intervenção, uma vez que permite abarcar um leque variado de necessidades, bem como o envolvimento dos seus destinatários.

A definição clara dos conceitos de carreira e de desenvolvimento vocacional constitui um passo essencial para o desenvolvimento de programas e serviços de orientação. Dado que o desenvolvimento individual é um processo contínuo e constante, os programas facilitam a promoção do desenvolvimento humano no domínio vocacional (Taveira, 2005).

Relativamente a esta temática foi realizada em Portugal uma investigação, onde os autores apontam como exemplo um programa de orientação: POC (Programa de Orientação de Carreira), dirigido aos estudantes do 9º ano e encontra-se estruturado de acordo com as seguintes linhas orientadoras: despertar a consciência dos alunos perante a necessidade de planear a carreira e relacioná-la com atividades presentes e futuras; utilização dos recursos disponíveis para a exploração da carreira e para propiciar um conhecimento das capacidades para assim facilitar a tomada de decisão; facultar informação sobre o desenvolvimento da carreira (conhecimento do mundo laboral, os vários tipos de profissões e algumas alternativas de formação); conhecimento da área profissional predileta (características dessas profissões e quais as alternativas) (Ferreira-Marques, Caeiro, Alves, Pinto, Duarte, Afonso, Teixeira & Lima, 1996).

## **SEGUNDA PARTE – ESTUDO EMPÍRICO**

## CAPÍTULO IV- Metodologia

Neste capítulo, procedemos a uma caracterização geral da investigação, expondo o objetivo, as hipóteses, o programa de orientação “Poc Júnior”, também realizamos a descrição da amostra, os instrumentos e os procedimentos e o *design* do estudo.

### Objetivo do estudo

O objetivo principal deste estudo é compreender a importância do desenvolvimento vocacional ao longo da escolaridade, particularmente a relevância da intervenção vocacional ao nível do segundo ciclo. De um modo geral pretendemos contribuir para a reflexão do sistema educativo sobre a importância de realizar-se orientação vocacional de uma forma fundamentada em níveis de ensino mais precoces do que é habitualmente realizado. Especificamente, pretendemos analisar o impacto de um programa de orientação no desenvolvimento vocacional/consciência de carreira de alunos do 5º e 6º ano.

### Hipóteses da investigação

Nesta investigação, as hipóteses foram definidas tendo em conta a comparação entre GE e GC, mas também controlando potenciais efeitos da participação em programas de orientação vocacional no 1º ciclo, a diferença do género na consciência de carreira, e a análise entre turmas dos efeitos do programa.

### Hipóteses

**H1:** Alunos que frequentam o 6º ano têm uma consciência de carreira mais desenvolvida em relação aos alunos do 5º ano.

**H2:** As meninas apresentam uma consciência de carreira mais desenvolvida do que os meninos.

**H3:** Alunos submetidos ao programa “Preparando o meu futuro” apresentam maior consciência de carreira do que os que não o frequentaram.

**H 4:** Alunos submetidos ao programa “Poc Júnior” (GE) têm maior consciência de carreira do que os alunos que não beneficiaram da implementação do programa (GC).

**H5:** Existem diferenças entre os grupos (GE1; GE2; GE3; GE4 e GC1;GC2;GC3;GC4), após o programa.

## **Programa de orientação “Poc Júnior”**

Sentiu-se a necessidade de elaborar e aplicar o Programa de Desenvolvimento para a Carreira “Poc Júnior” no sentido de contribuir para o estudo do desenvolvimento vocacional nesta etapa da vida.

Este programa foi implementando numa escola pública, inserida num contexto rural da Região Autónoma da Madeira a alunos do 2º ciclo do ensino básico. O programa compreende atividades práticas, divididas em três grandes áreas: autoconhecimento, exploração académica e profissional e planeamento de carreira.

Objetivos gerais do programa são:

- Desenvolver a curiosidade e os hábitos de exploração;
- Fomentar o desenvolvimento do autoconceito dos alunos, através da aquisição de competências que lhes permitam conhecer-se;
- Informar os alunos acerca da existência das diversas profissões;
- Sensibilizar para os aspetos relacionados com o mundo laboral;
- Estabelecer uma relação entre as várias disciplinas lecionadas e as diversas profissões;
- Trabalhar no sentido de evitar que, nesta fase os alunos se comprometam convictamente com uma profissão;
- Sensibilizar para a importância do planeamento da trajetória no sentido de valorizar o percurso escolar.

Seguidamente, na tabela 1 encontra-se as áreas e os objetivos de cada uma das sessões que compõem o programa.

**Tabela 1***Estruturação do Programa Poc Júnior*

<b>Tema</b>	<b>Objetivo</b>
<b>Pré-teste Avaliação</b>	– Escala de Consciência de Carreira na Infância (Jorge, 2011)
<b>Apresentação do programa</b>	– Apresentação do programa; – Explicar em que consiste o programa de intervenção e os seus objetivos; – Compreender as expectativas pessoais dos alunos relativamente ao programa. – Estabelecimento de regras a cumprir ao longo das sessões.
<b>Autoconceito</b>	– Os alunos deverão compreender o que é o autoconceito; – Cada aluno deve identificar as suas características singulares; – Identificar os interesses, competências e os pontos fortes e fracos.
<b>Percurso de vida</b>	– Consciencializar para os diferentes papéis que cada indivíduo desempenha na sociedade; – Identificar os diversos papéis que o aluno desempenha no presente e aqueles que pensa vir a desempenhar no futuro.
<b>Percurso de vida</b>	– Compreender que os objetivos para o futuro começam a ser planeados desde cedo. – Fomentar a reflexão do aluno para a realidade futura; – Desenvolver capacidade de planeamento do futuro.
<b>Profissões</b>	– Explorar o universo das profissões. – Consciencializar para a existência de uma multiplicidade de profissões; – Analisar os fatores que influenciam os atuais interesses dos alunos perante a profissão que pensam vir a exercer.
<b>Profissões</b>	– Explorar o universo das profissões – Estabelecer uma ligação entre as profissões e as disciplinas lecionadas no 2º ciclo; – Identificar estereótipos relacionados com as diferenças de género.
<b>Profissões e regras do mundo do trabalho</b>	– Abordar os aspetos relacionados com as regras imprescindíveis ao bom funcionamento da dinâmica laboral; – Esclarecer as noções de responsabilidade, organização, assiduidade e de trabalho em equipa.
<b>Feira das profissões</b>	– Possibilitar aos alunos a oportunidade de representar uma profissão à sua escolha. – Executar a feira das profissões.
<b>Conclusão do programa</b>	– Reflexão com o grupo acerca do que aprenderam com o programa; – Aplicação do Pós-teste, escala de consciência de carreira na Infância (Jorge, 2011) e uma adaptação da Escala de Avaliação da Implementação de Programas (EAIP).

As sessões do Poc Júnior ocorreram semanalmente durante o 2º período do ano letivo 2011 / 2012, com uma duração média de 45 minutos, de acordo com o horário da área curricular não disciplinar de formação cívica. Todas as atividades foram aplicadas pela investigadora com a presença e colaboração do diretor de turma.

De modo a concretizar todos os objetivos propostos, o programa de orientação procurou levar os alunos a refletirem acerca das diversas atividades e informações que eram abordados em cada uma das sessões.

Um dos objetivos do programa é relacionar as informações sobre as profissões com as disciplinas (Meehan, 1977) que fazem parte do currículo dos alunos, de modo a que estes compreendessem de forma mais concreta qual é o objetivo de estudarem determinadas disciplinas e, mais concretamente, a utilidade dos conteúdos das mesmas para a sua formação.

Consideramos que a intervenção não poderia estar completa sem a intervenção dos docentes e dos encarregados de educação dos alunos, por isso, realizou-se uma ação de sensibilização para os pais e para os docentes com o objetivo de sensibilizar acerca da importância do desenvolvimento vocacional em períodos anteriores aos momentos de tomada de decisão, assim como também promover a colaboração com o programa em prol do desenvolvimento vocacional dos alunos. Faria (2011) afirma que é fundamental que os programas de educação para a carreira envolvam os alunos e os encarregados de educação, com o objetivo de sensibilizá-los para a exploração do mundo das profissões.

Devido ao programa ter sido aplicado em contexto de sala de aula, procurou-se incentivar a aprendizagem cooperativa e coletiva através de trabalhos e reflexões tanto individuais como em grupo. De modo a que esta partilha fosse sistemática e persistente foi criada uma página web (<http://pocjunior.webnode.pt/>) e um grupo numa rede social (<https://www.facebook.com/groups/368493406497674/>) com alguns vídeos, artigos e questões relativas aos temas do programa. Através desta plataforma, os alunos, professores e encarregados de educação poderiam interagir com a investigadora e com os restantes participantes do programa.

De modo a complementar a avaliação do programa, os alunos tinham de registar as atividades / reflexões no fim de cada uma das sessões de modo a construir um portefólio com as 10 sessões. O portefólio funciona como uma compilação dos conteúdos significativos do aluno ao longo das sessões e pode ser visto tanto como um agente de motivação contínua dos conhecimentos adquiridos, como também um recurso

permanentemente atualizado para a avaliação, quer por parte do investigador como por parte do aluno podendo ser um método de autoavaliação.

## **Amostra**

A amostra foi constituída por conveniência, face à facilidade de acesso à instituição, e foi constituída por 155 estudantes do 5º ano ( $n = 79$ ) e 6ºano ( $n = 76$ ) numa escola rural da região Autónoma da Madeira. Os participantes têm idades compreendidas entre os 9 e os 15 anos ( $M = 11.2$  anos;  $DP = 1.20$ ), sendo que 80 são do sexo feminino (51%) e 75 do sexo masculino (48%). Os participantes foram distribuídos em 8 turmas, sendo que 4 foram turmas experimentais e 4 de controlo. A distribuição dos alunos foi exposta através do GC e o GE, e é caracterizada na Tabela 2.

## **Tabela 2**

*Descrição do grupo de controlo e do grupo experimental segundo a idade e o género*

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Máx.</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Fem.</i>	<i>Masc.</i>
GE.	79	9	14	11.08	1.14	38	41
GC.	76	10	15	11.34	1.26	39	37
Total	155	9	15	11.21	1.20	77	78

Com o objetivo de descrever o estatuto sociocultural dos pais dos estudantes que participaram no estudo recorreremos às habilitações literárias dos mesmos, pois as habilitações literárias são um dos critérios de referência para a categorização do estatuto sociocultural das famílias (APA, 2007). De modo a operacionalizar as diferentes categorias do estatuto sociocultural, realizamos uma correspondência entre a escolaridade máxima alcançada pelos pais e os principais ciclos de escolaridade. Optou-se pela definição de quatro categorias, correspondentes ao nível máximo de habilitações dos pais: duas categorias relativas ao ensino básico, uma ao ensino secundário e uma ao ensino superior (Carvalho, 2012). A distribuição exposta na tabela 3, mostra que a maioria dos estudantes encontram-se inseridos em famílias com estatuto sociocultural baixo.

**Tabela 3*****Categorias do Estatuto Sociocultural dos pais dos Participantes***

Estatuto sociocultural	Habilitações dos pais	Frequência	%
<b>1- Baixo</b>	Ambos os pais com o ensino básico (até ao 2º ciclo) ou inferior	117	75.5
<b>2- Médio-Baixo</b>	Apenas um dos pais com o ensino básico (3º ciclo) Ambos os pais com o ensino básico (3º ciclo) Apenas um dos pais com o ensino secundário	27	17.4
<b>3- Médio</b>	Ambos os pais com o ensino secundário Apenas um dos pais com formação ao nível do ensino superior	9	5.8
<b>4- Elevado</b>	Ambos os pais com formação de nível superior	2	1.3

*Nota.* No caso dos estudantes que não vivem com os pais ou só vivem com um deles consideramos o nível máximo de formação da pessoa responsável pelo estudante.

**Instrumentos*****A Escala de Avaliação da Consciência de Carreira de Carreira para a Infância (EACC)*** (Jorge, 2010).

Esta escala é composta por 60 itens, refletidos em 9 dimensões da Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Super, com respostas do tipo Likert, em que 1 corresponde a “não concordo nada”; 2 a “concordo um pouco”; 3 a “concordo muito”; e 4 “concordo completamente”, existindo no final do questionário alguns itens correspondentes aos dados sociodemográficos como o género, a idade, os anos de frequência no Projeto “Preparando o Meu Futuro”, a profissão dos pais e as habilitações literárias dos mesmos, assim como um tópico com às instruções sobre o preenchimento da escala.

A escala encontra-se composta por 6 fatores, distribuídos da seguinte forma: O Fator 1, definido como Autoconhecimento Escolar e Pessoal é composto por 13 itens, que representam a consciência da importância do estudo, do trabalho, do treino e dos valores para o sucesso profissional futuro. O Fator 2, designado Planeamento/Tomada de Decisão, compõe-se em 9 itens que representam a consciência da importância de planear o futuro. O Fator 3, designado por Locus de Controlo/Estereótipos, inclui 7 itens que representam a consciência da importância de possuir um sentido interno de controlo sobre a sua própria vida, e da consciência de que não existem profissões específicas a um dos géneros. O Fator 4, denominado Figuras de Referência, inclui 5

itens que possibilitam o reconhecimento de modelos e o desejo de ter a mesma profissão desses indivíduos. O Fator 5, Autoestima, inclui 5 itens que conduzem ao autorreconhecimento das capacidades. O Fator 6, Preocupação com o Futuro, inclui 4 itens que representam a consciência da importância de refletir sobre a profissão futura (Jorge, 2011).

***Escala de Avaliação da Implementação de Programas (EAIP)*** (Adaptado de Jardim & Pereira, 2006).

Utilizámos esta escala de modo a avaliar a satisfação dos participantes com o programa de orientação.

A escala original tem sete dimensões, operacionalizadas do seguinte modo: (1) apreciação global do programa, (2) objetivos, (3) conteúdos, (4) atividades, (5) participação, (6) recursos e (7) desenvolvimento. O instrumento é constituído por 33 itens sendo caracterizados com numa escala de Likert de 1 a 5, em que 1 corresponde a “Mau” e 5 “Muito Bom”. Com base no somatório de todas as respostas pode-se avaliar a qualidade percebida em cada uma das dimensões do programa, em particular, e também na sua globalidade (Jardim & Pereira, 2006). Tendo em conta este instrumento realizou-se uma adaptação que fosse ao encontro dos objetivos do “Poc Júnior”. Sendo assim, a escala foi categorizada em 6 dimensões (1) apreciação global do programa, (2) conteúdos, (3) atividades, (4) participação, (5) recursos e (6) desenvolvimento, constituindo um total de 18 itens cuja resposta era realizada através de uma escala de Likert (Anexo A).

## **Procedimento**

Antes do início do programa, solicitámos a devida autorização do conselho executivo. Posteriormente a este processo, foi aplicada a Escala de Avaliação da Consciência de Carreira de Carreira para a Infância (EACC) no mês de dezembro de 2011 (Pré-teste) e no mês de março de 2012 (Pós-teste) no contexto de sala de aula. Após a explicação do estudo e dadas as respetivas instruções, os alunos procederam a responder a escala, sendo assegurado que os dados recolhidos eram confidenciais.

### **Design do estudo**

O *design* utilizado neste estudo é quasi-experimental, com a implementação de um pré-teste e um pós-teste, tendo como base um grupo experimental e um grupo de controlo. O estudo não pode ser considerado experimental devido a que os grupos não foram escolhidos aleatoriamente mas seleccionados das turmas onde se realizaria o programa (Almeida & Freire, 2008). Os dados foram tratados através da metodologia quantitativa, recorrendo ao programa *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS – versão 19).

## CAPÍTULO V – Resultados

Na análise de resultados recorreremos aos teste Teste  $t$  de Student e a análise descritiva de médias e de frequências. Para executar esses testes, testamos a normalidade e procedeu-se à utilização da estatística paramétrica.

Começamos por verificar as diferenças entre os alunos do 5º e do 6º ano na consciência da carreira. Na tabela 4 é apresentada os valores médios da consciência de carreira e os anos de escolaridade dos alunos.

**Tabela 4**

*Anos de escolaridade e a consciência de carreira.*

Frequência	5º Ano (n=79)			6º Ano (n=76)		Teste $t$ de Student		
	$N$	$M$	$DP$	$M$	$DP$	$t$	$Df$	$p$ .
155	185.16	16.095	185.57	17.780	-.147	153	.883	

Ao realizar o teste  $t$  para amostras independentes (Pré-teste) o resultado indica que não existem diferenças significativas  $t(153) = -1.47$ ;  $p = .883$ , entre o 5º e 6º ano no que se refere à consciência de carreira, por isso, a hipótese foi refutada.

Seguidamente procurámos verificar se existem diferenças entre o género e a consciência de carreira. Na tabela 5 apresentamos os resultados desta análise.

**Tabela 5**

*O género e a consciência de carreira.*

Género	Feminino			Masculino		Teste $t$ de Student	
	$N$	$M$	$DP$	$M$	$DP$	$t$	$Df$
155	188.06	16.575	182.48	16.852	-2.079*	153	

*Nota. \* $p < .05$*

O resultado da tabela 5 indica que existem diferenças significativas ( $t = -2.079$ ) entre o sexo feminino ( $M=188.06$ ) e o sexo masculino ( $M=182.48$ ), sendo que as meninas apresentam maior consciência de carreira. Isto significa que as meninas são mais conscientes da importância do planeamento para o sucesso profissional e tem maior capacidade de refletir sobre as temáticas inerentes ao desenvolvimento da carreira.

Tendo em conta que na nossa amostra existiam alunos que participaram num programa de orientação vocacional no 1º ciclo, denominado “Preparando o meu futuro” decidimos incluir esta variável na nossa análise. Seguidamente apresentamos na tabela 6 uma comparação dos alunos que frequentaram o programa “*Preparando o meu futuro*” e os alunos que não usufruíram desse programa e a sua relação com a consciência de carreira.

**Tabela 6**

*Programa “Preparando o meu futuro” e a consciência de carreira.*

Preparando o meu futuro	Nunca frequentou (N=114)			Frequentou (N=41)		Teste <i>t</i> de Student	
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>
	155	187.25	16.919	180.10	15.836	2.361*	153

Nota. \* $p < .05$

O resultado da tabela 6 indica uma diferença significativa na consciência de carreira, no entanto, contrariamente à nossa hipótese, os alunos que participaram no programa revelam uma menor consciência de carreira, o que poderá significar que o programa não tem efeitos a longo prazo.

### ***Efeito do Poc Júnior***

Ao analisar o efeito do programa “Poc Júnior” na consciência de carreira dos alunos, é apresentada na tabela 7 a comparação da consciência de carreira no grupo experimental e o grupo de controlo.

**Tabela 7**

*Comparação entre o grupo experimental e o grupo de controlo na escala de consciência de carreira.*

Consciência carreira	Pré- teste			Pós-teste		Teste <i>t</i> de Student		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	$\eta^2$
<b>G. Controlo</b>	76	184.11	16.137	182.14	17.532	1.030	75	-
<b>G. Experimental</b>	79	186.57	17.599	190.51	16.650	-2.171*	78	.05

Nota. \* $p < .05$

Ao realizar o teste *t* para amostras emparelhadas verificamos que existem diferenças significativas entre o pré-teste e o pós-teste no grupo experimental,  $t(78) = -$

2.17,  $p < .05$ , enquanto não houve diferenças significativas no grupo de controlo. Pode-se verificar que no grupo experimental a dimensão do efeito é moderada ( $\eta^2 = .05$ ) (Cohen, 1988). Isto significa, portanto, que houve uma influência da participação do programa no desenvolvimento da consciência de carreira.

Como é apresentado na tabela 8, realizamos uma análise separada por turma, e verificamos que existem diferenças estatisticamente significativas em duas turmas experimentais (GE1,  $t(20) = -4.408$ ,  $p < .001$ ; GE3  $t(20) = -2.171$ ,  $p < .05$ ) ao compararmos o pré com o pós-teste, verificando-se que estes grupos aumentaram a sua consciência de carreira. Nos outros dois grupos experimentais não se produziram diferenças estatisticamente significativas.

Cabe ressaltar que no GC2 os alunos apresentam diferenças significativas  $t(19) = 3.919$ ,  $p < .01$ , sendo que no pós-teste ( $M = 192.30$ ) a média é muito inferior ao pré-teste ( $M = 181.65$ ), o que poderá indicar que nos casos onde não se produz intervenção os alunos podem incluso piorar a sua consciência de carreira. Constatamos que no grupo experimental a dimensão do efeito no grupo GE1 ( $\eta^2 = .49$ ) e no GC2 ( $\eta^2 = .44$ ) apresentam um efeito elevado enquanto no GE3 o efeito é classificado como fraco ( $\eta^2 = .19$ ) (Cohen, 1988).

### Tabela 8

*Comparação da consciência de carreira, no pré e pós teste nos grupos experimentais e nos grupos de controlo.*

Grupos	Pré- teste			Pós-teste		Teste <i>t</i> de Student		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>t</i>	<i>Df</i>	$\eta^2$
<b>GE1</b>	21	186.57	16.833	199.52	10.605	-4.408***	20	.49
<b>GE2</b>	19	187.00	15.456	180.84	16.968	2.030	18	-
<b>GE3</b>	21	185.43	17.688	192.62	14.911	-2.171*	20	.19
<b>GE4</b>	18	187.44	21.544	187.72	18.833	-.070	17	-
<b>GC1</b>	19	174.26	14.126	179.95	17.890	-1.336	18	-
<b>GC2</b>	20	192.30	13.111	181.65	16.343	3.919**	19	.44
<b>GC3</b>	16	188.44	19.960	186.25	18.909	.642	15	-
<b>GC4</b>	21	181.90	12.470	181.48	17.999	.111	20	-

Nota. \* $p < .05$ . \*\* $p < .01$ . \*\*\* $p < .001$ .

### ***Avaliação do programa pelos alunos***

Relativamente à avaliação do programa, através do recurso à EAIP, verificamos que os valores médios apresentados na tabela 9 na dimensão “Apreciação Global do Programa”, os alunos atribuíram a qualidade de “Bom” ( $M= 4.44$ ) a duração, participação e aos conhecimentos adquiridos ao longo do Poc Júnior.

Na dimensão “Conteúdo” os resultados indicam que os participantes consideraram como “Bom” ( $M= 4.33$ ) o interesse dos temas abordados e o modo como os conteúdos foram apresentados.

As médias obtidas na dimensão “Atividades” possibilita-nos conferir que os alunos qualificaram de forma positiva as atividades realizadas tanto em casa como nas sessões, a adequação das mesmas para atingir as competências trabalhadas e a utilidade futura das técnicas aprendidas.

Analisando a dimensão “Participação”, relativa a cooperação nas atividades e a motivação dos alunos para a realização das mesmas, verificamos que esta foi avaliada com a classificação de “Bom” ( $M= 4.07$ ).

No que concerne aos “Recursos” os resultados novamente sugerem uma avaliação de “Bom” ( $M= 4.44$ ), mais concretamente nas competências e na relação entre o dinamizador e os participantes, assim como também à utilização dos recursos audiovisuais e ao *site* e o *facebook* do Poc Júnior.

Como refere Jardim e Pereira (2006) poderemos realizar um somatório das respostas dadas pelos alunos à EAIP para avaliar a qualidade percebida em cada uma das dimensões do programa, em particular, e também na sua globalidade. Ao realizar o somatório global das questões do EAIP, (com exceção da dimensão Desenvolvimento que será analisada separadamente) verificamos que em média os alunos classificaram o Poc Júnior com a designação de “Bom” ( $M= 4.33$ ).

### Tabela 9

Media e desvio padrão das 5 dimensões da EAIP (N = 79)

Dimensões da EAIP		M	DP
Apreciação global do programa		4.44	.53
Conteúdo		4.33	.69
Atividades		4.25	.63
Participação		4.07	.81
Recursos		4.44	.59
Total/Global		4.33	.52

No que se refere à sexta dimensão da EAIP “Desenvolvimento” esta foi analisada item a item e os valores médios são apresentados na tabela 10.

### Tabela 10

Media e desvio padrão para a dimensão “Desenvolvimento” da EAIP (N = 79)

Dimensão “Desenvolvimento”	M	DP
17. Antes do início do Poc Júnior os meus conhecimentos acerca dos temas abordados eram:	3.52	.99
18. No fim do Poc Júnior os meus conhecimentos acerca dos temas abordados são:	4.67	.59

Comparando os valores médios dos dois itens que avaliam a percepção que os alunos têm acerca dos conhecimentos abordados no início do programa (item 17) e no fim do programa (item 18), verificamos que no início, os alunos classificaram os seus conhecimentos como “Razoáveis” (M= 3.52), para depois dar-se um aumento na média, no final da sua participação no programa com a classificação de “Bom” (M= 4,67). Ao aplicar o teste t de student, constatamos que existe uma diferença entre as médias, e esta é estatisticamente significativa  $t(78) = -9.62$ ;  $p < .001$ , apontando para que os alunos perceberam uma melhoria no grau de desenvolvimento dos seus conhecimentos no fim do programa.

## Capítulo VI- Discussão

Com este estudo procuramos discutir a importância do desenvolvimento vocacional em períodos anteriores aos da tomada de decisão na carreira (final do 9º ano). Para concretizar este objetivo recorreu-se à elaboração de um programa de orientação que foi aplicado em contexto de sala de aula, para assim perceber se esta metodologia favorece a consciência de carreira dos alunos.

Começamos por analisar a eficácia do “Poc Júnior”. O padrão de resultados revela que o programa foi eficaz, verificamos que houve diferenças estatisticamente significativas entre duas turmas experimentais quando comparadas com o grupo de controlo, o que significa que a participação no programa favoreceu estes alunos no aumento da sua consciência de carreira. Nos dois restantes grupos experimentais não se proporcionaram diferenças significativas, isto poderá dever-se ao facto destes dois grupos manifestarem claramente menos envolvimento e interesse nas atividades propostas pelo programa, assim como também por serem grupos menos disciplinados e pouco orientados para a concretização de objetivos. É de referir que se constatou que é necessário que os alunos se sintam comprometidos e empenhados na realização das tarefas que lhes são propostas, porque só assim, poderemos contar com uma verdadeira assimilação e reflexão dos conteúdos abordados.

Os resultados desta investigação enfatizam a importância da implementação de programas ou outras iniciativas de orientação vocacional destinadas a todos os níveis de escolaridade para que possa acompanhar de uma forma mais direta e focalizado o desenvolvimento de carreira destes alunos. Lopes (2010) afirma que estes programas podem facilitar a reflexão dos alunos sobre eles próprios e proporcionar recursos para lidarem com a escola e com a formação numa futura profissão. Almeida (2008) nesta perspectiva, acrescenta que a escola tem a obrigação de propiciar aos seus estudantes programas de intervenção e prevenção, se possível cada vez mais cedo, de forma a dotar os seus alunos com técnicas, que possam ser otimizadas ao longo da sua vida pessoal e profissional.

No programa “Poc Júnior” procuramos envolver os pais e os professores dos alunos com os objetivos do programa através de duas ações de sensibilização (uma para pais e outra para professores) onde pudessem refletir a importância do desenvolvimento vocacional em idades “precoces”. Lapan e Kosciulek (2001) destacam que é necessário envolver os pais, professores e outros agentes educativos nas intervenções vocacionais,

uma vez que estes são agentes fundamentais na formação da identidade e na formação dos projetos vocacionais dos alunos. Apesar da pouca adesão que obtivemos por parte dos pais, o que, por si só, não deixa de ser assinalável, já que a ausência do envolvimento dos pais e encarregados de educação constitui uma “queixa” frequente dos professores, os pais que participaram manifestou o seu agrado em que este tipo de programas e temáticas fossem abordados no âmbito escolar.

Outro aspeto que consideramos pertinente destacar, foi a relação estabelecida entre os conteúdos programáticos lecionados no 5º e 6º ano de escolaridade com as atividades profissionais e o mundo do trabalho, uma vez que isso permite compreender, de uma forma concreta, o papel dos estabelecimentos de ensino na construção dos objetivos futuros. Abreu (2001) afirma que a interligação entre a escola e as disciplinas vai permitir que os indivíduos compreendam a utilidade e o papel da escola na construção dos seus objetivos. O programa pretendeu refletir a integração de vários conceitos e proporcionar aos alunos um espaço onde pudessem planear, construir aspirações de carreira e debater a importância da escola nos seus projetos de vida.

Em segundo lugar, analisamos a influência dos anos escolares com o desenvolvimento da consciência de carreira e constatamos que os alunos que frequentam um ano de escolaridade superior (6º ano), não significa por si só, que tenham uma maior consciência de carreira do que os alunos que frequentam o 5º ano. Isto poderá dever-se a que os participantes não atribuem uma maior importância às questões relacionadas com o desenvolvimento vocacional, só porque se aproximam dos momentos de tomada de decisão ou porque têm uma faixa etária superior (11-15 anos; M=11.9) aos alunos do 5º ano (9-13; M=10,4). Reforçando a ideia de que é prioritário que o desenvolvimento vocacional se desenvolva de forma contínua e não se focalize em períodos isolados do percurso escolar. Balbinotti e Tétréau (2006) realizaram um estudo com adolescentes em que constataram que a generalidade dos participantes apresenta os mesmos índices de maturidade vocacional, não havendo diferença com o avançar da idade dos mesmos.

Em terceiro lugar, exploramos a variável género na consciência de carreira, revelando-nos diferenças estatisticamente significativas entre as meninas e os meninos. Sendo que o género feminino é o que apresenta maior consciência de carreira, este facto também foi confirmado por um estudo da autoria de Jorge (2011) em que esta verificou que as meninas apresentam uma maior consciência da importância do estudo e do trabalho para o sucesso profissional futuro, apresentam maior capacidade de

planeamento e de tomada de decisões e menos estereótipos relativamente às profissões. Na literatura não se encontrou nenhuma resposta objetiva para este resultado, mas Balbinotti e Tétréau (2006) no seu estudo aponta para que as meninas apresentam índices mais elevados de maturidade vocacional que os meninos, aspeto que consideram que deverá ser explorado em futuras investigações, para que se possa compreender as causas deste fenómeno.

Em quarto lugar, foi analisado o programa de orientação “Preparando o meu futuro”, aplicado no 1º ciclo. Os resultados obtidos nesta investigação não deram apoio à hipótese de os alunos que o frequentaram apresentassem uma maior consciência de carreira na atualidade. Na nossa perspetiva, isto poderá ocorrer devido ao programa não produzir efeitos ao longo do tempo. Consideramos que este resultado sublinha a necessidade destes alunos serem mais acompanhados ao longo do seu percurso escolar e não apenas em períodos específicos, o que faz com que deixem de ter contacto com as temáticas inerentes à orientação vocacional. Sugere ainda a necessidade de se perspetivarem intervenções que possam conduzir a efeitos de longo prazo.

## **Conclusão**

Segundo a literatura, o desenvolvimento vocacional na infância é considerado essencial no desenvolvimento global dos indivíduos. Como podemos constatar existem diversas abordagens teóricas que fundamentam a importância desta temática em idades anteriores aos momentos de tomada de decisão, mas na atualidade, esta não é ainda uma prática comum, sendo que estes programas incidem somente no fim do 3º ciclo do ensino básico.

De acordo com o quadro teórico apresentado no início deste trabalho, cada vez mais, a perspectiva de estabilidade a nível laboral torna-se num mito, pelo que se evidencia como fundamental, que os indivíduos estejam conscientes da importância de planear a carreira atempadamente e de uma forma flexível e passível de alteração e mudanças ao longo da vida.

Como constatamos ao longo do estudo, é importante que se estabeleça uma ligação entre a escola e as disciplinas, permitindo que os alunos compreendam e valorizem o seu papel na construção dos objetivos delineados para o futuro.

Da experiência retirada, com a implementação do “Poc Júnior” podemos concluir que é relevante promover a curiosidade sobre as temáticas relacionadas com o desenvolvimento vocacional para que os alunos adotem atitudes exploratórias de forma a desenvolverem o seu autoconceito.

### **Implicações do estudo**

Como referimos na literatura, a orientação vocacional é fortemente influenciada pela observação de modelos, por hábitos, atitudes e comportamentos que ocorrem durante a infância, pelo que a implementação de projetos desta natureza irá contribuir para uma melhoria e esclarecimento de dúvidas que usualmente surgem nos processos de tomada de decisão. Consideramos que o processo vocacional deve ser desenvolvido ao longo da vida, pelo que, no nosso entender este tipo de programa representa uma mais-valia, no sentido em que, promove atitudes mais conscientes e realistas por parte dos alunos, apoiando a sua preparação na tomada de decisão no futuro. Assim, julga-se essencial a sua replicação em projetos futuros., tornando-se ainda mais útil, com a

introdução de melhoramentos e praticas mas inovadoras que potenciem uma intervenção cada vez mais bem-sucedida.

É ainda de assinalar que os resultados aqui presentes, ao corroborarem a relevância das intervenções nestes níveis de escolaridade, anteriores aos momentos de tomada de decisão, vêm sustentar a utilidade da realização de intervenções desta natureza em contexto escolar. Por isso, é importante que este tipo de atividades seja cada vez mais, uma realidade no contexto educativo.

Consideramos que as intervenções vocacionais poderão e deverão adotar estratégias ativas, sendo como exemplo, a realização de visitas de estudo possibilitando aos alunos, o contacto com as diversas profissões, a dinamização de espaços de reflexão sobre estas temáticas, ou ainda a elaboração de pequenos trechos teatrais ou dramatizações, feiras das profissões, entre outras.

### **Limitações e perspectivas de investigação futura**

Apesar do programa apresentar resultados favoráveis em duas das quatro turmas experimentais, consideramos que seria uma mais-valia em futuros estudos explorar os aspetos inerentes à motivação e à iniciativa por parte dos alunos para compreender de uma forma mais objetiva a origem destes resultados.

Tendo em conta o tempo letivo em que os alunos se encontram na escola, a implementação de programas desta índole enfrenta algumas dificuldades, pois a sua concretização depende da disponibilidade de horário, que tem vindo a reduzir-se ao longo do tempo. Ao estarmos dependentes deste fator, o número de sessões e a duração das mesmas sofre um impacto significativo, trazendo como consequência uma abordagem menos aprofundada dos conteúdos do programa. Para além disso, os grupos em média eram constituídas por 21 alunos, o que dificultou um apoio mais individualizado ao processo evolutivo de cada aluno. Assim, em futuras investigações consideramos oportuno um número mais reduzido de participantes por grupo, ou um horário de atendimento individual como complemento ao programa.

Neste programa, também por limitações ao nível dos recursos e de tempo, não foi possível envolver de uma forma mais assinalável os pais e profissionais de instituições locais de forma a contribuírem como modelos de referência para os alunos. Assim, futuramente, achamos pertinente realizar este tipo de enquadramento, para que os

alunos fiquem a conhecer e a explorar o mundo profissional e laboral de uma maneira mais concreta e palpável.

Consideramos igualmente fundamental e desejável que este tipo de programa seja enquadrado como um projeto da escola, podendo ser estruturado de forma adaptada e eventualmente dinamizado no âmbito do currículo dos alunos.

## Referências

- Abreu, M. V. (2001). Desenvolvimento vocacional e estratégias de motivação para aprendizagens persistentes, *Psychologica*, 26, 9-26.
- Almeida, L., & Freire, T. (2008). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios Edições.
- Almeida, M. (2008). *(Re)pensando a orientação vocacional na escola : da teoria à prática*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Aveiro.
- American Psychological Association (2007). *Report of the APA task force on socioeconomic status*. Washington, DC: Author.
- Araújo, A. (2009). *Antecedentes, Dinâmica e Consequentes do Desenvolvimento Vocacional na Infância*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho.
- Araújo, S. (2002). *Desenvolvimento Vocacional na Infância. Um estudo exploratório com crianças em idade pré – escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho.
- Balbinotti, M. A., & Tétreau, B. (2006). Níveis de maturidade vocacional de alunos de 14 a 18 anos do Rio Grande do Sul. *Psicologia em Estudo*, 11, 551-560.
- Bordin, E.S. (1994). Intrinsic motivation and the active self convergence from a psychodynamic perspective. In M.L. Savickas & R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 53-61). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Bordin, E.S. (1990). Psychodynamic model of career choice and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 102-144). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

- Carvalho, R. (2012). *A personalidade na compreensão do percurso escolar na adolescência*. Tese de Doutoramento. Universidade de Lisboa.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Erikson, E.H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Faria, I. (2011). *Avaliação de um programa de educação para a Carreira com alunos do 7.º ano de escolaridade em risco de abandono escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Ferreira-Marques, J. F., Caeiro, L., Alves, J. H., Pinto, H. R., Duarte, M. E. Afonso, M. J., Teixeira, M. O., & Lima, M. R. (1996). *Programa de Orientação da Carreira POC* (6ª edição). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Freire, M. (1990). *O mundo Profissional na criança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S.W., Axelrad, S., & Herma, J. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gomes, I. T., & Taveira, M. C. (2001). *Educação para a carreira e formação de professores. Relatórios de Investigação*. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia/ Universidade do Minho.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Dissertação de Doutoramento: Universidade do Porto.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (85-148). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gysbers, N.C., Heppner, M.J., & Johnston, J.A. (1988). *Career counseling: Process, issues, and techniques*. Needham, MA: Allyn & Bacon.

- Herr, E. L., & Cramer, S. H. (1996). *Career guidance and counseling through the life span: Systematic approaches* (5ª ed). New York: Harper Collins.
- Jorge, L. (2011). *Construção e Validação de uma Escala de Avaliação da Consciência de Carreira para a Infância*. Dissertação de Mestrado. Universidade da Madeira.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling and Development*, 79, 3-15.
- Leão, P. A. (2007). A promoção do desenvolvimento vocacional em contexto escolar: o(s) tempo(s) e o(s) modo(s). *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 5, 63 – 78.
- Lopes, A. (2010). *Projectos vocacionais, crenças de Auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Universidade de Lisboa.
- Mitchell, L.K. & Krumboltz, J.D. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. In D. Brown, L. Brooks & Assoc. (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (pp. 145-196). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mouta, A., & Nascimento, I. (2008). Os (novos) interlocutores no desenvolvimento vocacional de jovens: Uma experiência de consultoria a professores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1), 87-101.
- Papalia, D., Olds, S., & Feldman, R. (2006). *Desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed.
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2008). *Análise de dados para ciências sociais: A complementaridade do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Piaget, J. (1986). *O nascimento da inteligência na criança*. Lisboa: Dom Quixote.

- Piaget, J. & Inhelder, B. (1997). *A Psicologia da criança*. Lisboa: Edições ASA.
- Pimenta, S.G. (2001). *Orientação vocacional e decisão: Estudo crítico da situação no Brasil*. (11ª ed.). São Paulo: Loyola.
- Pinto, H. R., Taveira, M. C., & Fernandes, M. E. (2003). Os professores e o desenvolvimento vocacional dos estudantes. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(1), 37-58.
- Pocinho, M. D., Correia, A., Carvalho, R. G., & Silva, C. (2010). Influência do género, da família e dos serviços de psicologia e orientação na tomada de decisão de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (2), 201-212.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149-205). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Swanson, J. L. (1999). Stability and change in vocational interest. In M. L. Savickas & A.R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counselling use* (pp.135-158). Palo Alto, California: David-Black.
- Schultheiss, D. P., Palma, T. V., & Manzi, A. J. (2005). Career development in middle childhood: A qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53, 246.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment* (2ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stanhope, M.; Lancaster, J. (1999). *Enfermagem Comunitária: Promoção da Saúde de grupos, famílias e indivíduos*. Lisboa: Lusociência.
- Super, D.E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: applying contemporary theories to practice* (pp.197-261). San Francisco, CA: Jossey Bass.systematic approaches. (5ª ed.). New York: Longman.

- Taveira, M., Coelho, H., Oliveira, H., & Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida*. Coimbra: Almedina.
- Taveira, M.C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica* (pp. 143- 177). Coimbra: Quarteto.
- Ureta, C. V. (1998). *Orientación y Intervención psicopedagógica. Concepto, Modelos, Programas y Evaluación*. Granada: Algibe.
- Young, R.A., Friesen, J.D., & Pearson, H.M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of parental behavior in the career development of adolescents. *Youth and Society*, 20, 29-45.

## **ANEXOS**

## Anexo A

Escala de Avaliação da Implementação de Programas (EAIP) (adaptado de Jardim & Pereira, 2006)

**Instruções:** a cada um dos itens deve responder às questões colocadas em função da seguinte classificação:

1	2	3	4	5
Mau	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom

<b>Apreciação global do programa</b>					
1. O programa, (Poc Júnior) de um modo geral, foi	1	2	3	4	5
2. Ter participado neste programa foi	1	2	3	4	5
3. A duração do programa foi	1	2	3	4	5
4. Os conhecimentos adquiridos neste programa, foram	1	2	3	4	5
<b>Conteúdos</b>					
5. O modo como os conteúdos foram abordados foi	1	2	3	4	5
6. O interesse dos temas abordados foi	1	2	3	4	5
<b>Atividades</b>					
7. As atividades propostas para realizar em casa foram	1	2	3	4	5
8. As atividades realizadas nas sessões, em geral, foram	1	2	3	4	5
9. A adequação dos exercícios para desenvolver as competências foi	1	2	3	4	5
10. A utilidade futura das técnicas aprendidas é	1	2	3	4	5
<b>Participação</b>					
11. A motivação dos participantes foi	1	2	3	4	5
12. A participação do grupo nas atividades foi	1	2	3	4	5
<b>Recursos</b>					
13. A competência técnica do dinamizador/formador foi	1	2	3	4	5
14. O relacionamento entre o dinamizador/formador e os participantes foi	1	2	3	4	5
15. A utilização dos recursos audiovisuais foi	1	2	3	4	5
16. O site/ facebook do Poc Júnior foi	1	2	3	4	5
<b>Desenvolvimento</b>					
17. Antes do início do Poc Júnior os meus conhecimentos acerca dos temas abordados eram	1	2	3	4	5
18. No fim do Poc Júnior os meus conhecimentos acerca dos temas abordados são	1	2	3	4	5

<b>Dimensões</b>	<b>Total/dimensões</b>
Apreciação global do programa (4)	
Conteúdos (2)	
Atividades (4)	
Participação (2)	
Recursos (4)	
Desenvolvimento (2)	
Total/Global	