

Universidade de Coimbra
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Impacto da Técnica Job Shadowing
no
Desenvolvimento Vocacional de Estudantes do 12º Ano de Escolaridade



Mestrado em Psicologia
Especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional

Isabel Quirino

2009

Impacto da Técnica Job Shadowing
no
Desenvolvimento Vocacional de Estudantes do 12º Ano de Escolaridade

Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional, apresentada por Isabel Maria Quirino Cabrita dos Santos Costa Oliveira à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Maria Paula Barbas de Albuquerque Paixão e co-orientação do Professor Doutor José Tomás da Silva.

Coimbra

2009

Agradecimentos

Porque a construção de um projecto se faz, inevitavelmente, a várias mãos, muitos foram os contributos que ajudaram a materializar o trabalho que agora se apresenta. Por essa razão, gostaríamos de expressar o nosso sincero agradecimento:

À Professora Doutora Maria Paula Paixão, pelas sempre essenciais palavras de estímulo, e ao Professor Doutor José Tomás da Silva, distintos orientadores desta dissertação.

Aos professores que nos acompanharam durante a componente curricular do curso de mestrado, Prof^a Doutora Lígia Mexia Leitão, Prof^a Doutora Teresa Sousa Machado, Prof^a Doutora Ana Paula Couceiro, Prof. Doutor Eduardo Ribeiro Santos.

Aos professores Luís Correia e Isabel Rodrigues, pelo voto de confiança e pelo espaço de liberdade que nos foi concedido.

Ao colega Vítor Gamboa, pelo fundamental apoio ao longo deste percurso.

Às colegas de mestrado Catarina Santos e Rosa Andrade e, em particular, à Lurdes Mateus.

Aos professores da Escola Secundária Poeta António Aleixo, a minha escola, Portimão, companheiros nesta grande aventura.

Ao colega João Gandaio, aos alunos e professores da Escola Secundária Júlio Dantas, Lagos, pela colaboração no nosso estudo.

A todos os profissionais que, de forma tão generosa, aceitaram o desafio de participar no Projecto Job Shadowing, acolhendo os jovens alunos em actividades de sombreamento.

Aos meus jovens alunos, corajosos participantes no Projecto Job Shadowing, que me ajudaram a actualizar o significado da expressão *aprender com a experiência*.

Finalmente, à minha família, Tiago, Filipe, Miguel, Inês, Diogo, Luís, Joana, Filipa, Mafalda e, muito especialmente, ao Zé, à minha irmã Paula, ao meu tio Francisco Costa e à minha tia Graça.

Isabel Quirino

Resumo

No final do ensino secundário, os estudantes que frequentam cursos científico-humanísticos são confrontados com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso na formação profissional ou no ensino superior, constatando-se que muitos procuram a intervenção vocacional para obter informação sobre as oportunidades futuras que se abrem a partir de cada uma das opções possíveis, em termos de saídas profissionais. Na verdade, porém, providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio no mundo em mudança que caracteriza as modernas sociedades ocidentais. A partir dos trabalhos de A. G. Watts (1996) no Reino Unido e de intervenções desenvolvidas nos EUA após a publicação da iniciativa legislativa School-to-Work Opportunities Act (1994), encontramos na técnica do *job shadowing* uma inovadora modalidade de exploração do mundo do trabalho e das profissões a implementar em contexto escolar pelos Serviços de Psicologia e Orientação. Conscientes da importância da construção de uma prática vocacional baseada em estudos empírico rigorosamente controlados (Silva, 2004a), propusemo-nos investigar o impacto do *job shadowing* no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano de escolaridade e, especificamente, o contributo relativo dos seus dois componentes nucleares, a *experiência de job shadowing* e a *reflexão sobre a experiência*.

Nesse sentido, foi construída e implementada uma intervenção vocacional organizada em torno da técnica do *job shadowing*, denominada “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?”, como suporte ao plano de investigação *quasi*-experimental desenvolvido numa amostra de 190 estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos em escolas secundárias de Portimão e Lagos, com recurso a medidas pré e pós-teste, dois grupos experimentais e um grupo controlo. Foram utilizados os instrumentos: Escala de Atitudes de Carreira – Revista (J.T. Silva, U. Coimbra), Escala de Auto Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (M.P. Paixão, U. Coimbra), Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (M.P. Paixão, U. Coimbra) e Escala de Atribuições para a Carreira (I. Janeiro, U. Lisboa).

Recorrendo à análise de co-variância univariada (ANCOVA), concluiu-se que a técnica do *job shadowing* apresenta um impacto significativo nas atitudes de carreira, quando se conjugam os componentes *experiência + reflexão*; bem como na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, sendo que nesta dimensão a conjugação dos componentes *experiência + reflexão* produz melhores resultados do que a *experiência* e esta, por seu turno, produz melhores resultados do que a ausência de intervenção. O impacto sobre a atitude afectiva face ao futuro não foi considerado significativo e não se observou qualquer impacto nas atribuições de carreira. Discute-se o contributo da presente investigação para a construção e o aperfeiçoamento de modelos de intervenção que efectivamente promovam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens em contexto escolar e analisam-se as implicações que dela decorrem para futuras investigações neste domínio.

Palavras-chave: intervenção vocacional no ensino secundário, exploração vocacional, *job shadowing*, eficácia da intervenção vocacional.

Abstract

At the end of high school, students who attend general courses are faced with the need to take a decision on whether to choose a path in vocational training or in higher education, and many seek vocational intervention for information about future opportunities, in terms of occupations and careers. However, to provide experiences that allow access to information about occupations and careers is an enormous challenge in a changing world, which characterizes the modern Western societies. Inspired by A. G. Watts (1996) in the UK and by the federal interventions developed in the USA after the publication of the School-to-Work Opportunities Act (1994), we have found in the job shadowing technique an innovative mode of exploration of the world of work, that school counselors (Serviços de Psicologia e Orientação) can implement in the context of high schools. Acknowledging the importance of building a research-based vocational practice, that is, a practice based on strictly controlled empirical studies (Silva, 2004a), we analysed the impact of the job shadowing technique in senior high school students' vocational development and, specifically, the relative contribution of its two core components, the *experience of job shadowing* and the *reflection (or debriefing) about the experience of job shadowing*.

We thus built and implemented a vocational intervention using the job shadowing technique, named "Project Job Shadowing – Would you like to know a profession? ", as a support to a *quasi*-experimental research design carried out with a sample of 190 senior high school students from Portimão and Lagos, using measures pre- and post-test, two experimental groups and a control group. Data was collected via the use of the following instruments: Escala de Atitudes de Carreira (J.T. Silva, U. Coimbra), Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (M.P. Paixão, U. Coimbra), Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (M.P. Paixão, U. Coimbra) and Escala de Atribuições de Carreira (I. Janeiro, U. Lisboa).

Using the ANCOVA, it was concluded that the technique of job shadowing bears a significant impact on career attitudes, when using its two core components *experience + reflection*; the combination of components *reflection + experience* produces better results than the *experience*, and *experience*, in turn, produces better results than the absence of intervention, on the career decision-making self-efficacy. The impact on the affective attitudes towards the future was not considered significant, and it was not observed any impact on career attributions.

Finally, we present the contribution of this study for the construction of intervention models that effectively promote adolescents and youth' vocational development in high schools' context, and the implications for future investigations in this area are discussed.

Keywords: vocational intervention at high school, vocational exploration, job shadowing, effectiveness of vocational intervention.

Índice

Introdução	9
Enquadramento	20
1. A psicologia vocacional no início do século XXI	21
2. A intervenção vocacional no nível secundário de ensino	28
3. A educação para a carreira	34
4. A exploração vocacional	37
5. O Job Shadowing	43
6. A avaliação da intervenção vocacional	49
Estudo Empírico	53
1. O Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?.....	55
1.1. Finalidades	55
1.2. Destinatários	56
1.3. Intervenientes	56
1.4. Objectivos	56
1.5. Contexto de implementação	57
1.6. Organização	60
1.7. Estrutura	65
1.8. Planos das sessões com os estudantes	70
1.9. Factores críticos	79
1.10. Implementação	84
2. Metodologia	86
2.1. Delimitação do problema	86
2.2. Objectivos da investigação.....	87
2.3. Hipóteses	88
2.4. Plano de investigação	91
2.5. Amostra	93
2.6. Instrumentos	100
2.6.1. Escala de Atitudes de Carreira – Revista (EAC-R)	100
2.6.2. Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (EAE)	102
2.6.3. Escala de Atribuições para a Carreira (EAPC)	104
2.6.4. Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (EAF)	107
2.7. Procedimentos	108
2.8. Análise dos dados	110

3. Resultados.....	112
3.1. Considerações prévias.....	112
3.2. Análises preliminares.....	114
3.3. Teste das hipóteses.....	120
3.4. Principais conclusões.....	125
4. Discussão.....	127
Considerações finais.....	138
Referências Bibliográficas.....	142
Anexo 1. Instrumentos utilizados.....	180
Anexo 2. Estrutura base da intervenção.....	191
Anexo 3. Estrutura base do plano de investigação	195
Anexo 4. Lista de profissões sombreadas.....	197
Índice de Quadros	
Quadro 1 – Esquema base do Projecto Job Shadowing.....	67
Quadro 2 – Estrutura base do plano de investigação.....	92
Quadro 3 – Distribuição da amostra pelos grupos e por curso científico-humanístico frequentado ...	95
Quadro 4 – Distribuição da amostra por sexo.....	96
Quadro 5 – Distribuição da amostra por idade.....	97
Quadro 6 – Distribuição da amostra por reprovações até ao 9º ano.....	97
Quadro 7 – Distribuição da amostra por habilitações académicas do pai e da mãe.....	98
Quadro 8 – Distribuição da amostra por projectos para o futuro no pré-teste.....	99
Quadro 9 – Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAC-R.....	102
Quadro 10 – Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAE.....	104
Quadro 11 – Exemplos de itens para cada uma das escalas e sub-escalas da EAPC.....	106
Quadro 12 – Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAF.....	108
Quadro 13 – Consistência interna das escalas no momento do pré-teste.....	114
Quadro 14 – Coeficientes de correlação de Pearson para as variáveis no momento do pré-teste.....	115
Quadro 15 – Médias e desvios-padrão das variáveis nos grupos no pré e pós-teste.....	117
Quadro 16 – Comparação das médias das variáveis nos grupos no pré e pós-teste (ANOVA).....	118
Quadro 17 – Resultados da análise de co-variância univariada (ANCOVA).....	121
Quadro 18 – Distribuição da amostra por projectos para o futuro no pré e pós-teste.....	131
Quadro 19 – Satisfação/utilidade percebida associadas à participação no Projecto Job Shadowing.	132
Manual de Procedimentos	Volume 2

*Já hoje o mundo é diferente,
Tão diferente do passado,
Como o mundo de amanhã
Será do mundo presente.*

António Aleixo (1969)

Introdução

Introdução

Nesta introdução apresentamos algumas considerações acerca da natureza geral da investigação desenvolvida e das razões que a justificaram e, de forma breve, são mencionadas as referências da literatura científica que fundamentam a opção de investigação tomada.

O ponto de partida (da investigação) não é a observação ingénuo do real, mas a problematização. (Alferes, 1997, p. 21)

If, some twenty odd years ago, one had asked economists about the future of youth labour market problems, most would have been rather optimist. Unfortunately, developments since then have not borne out this optimism. (...) How to assist more young people to get a better start in life? How to help more young people settle into good labour market careers? (Bowers et al., 2005, p. 7)

Celebra-se em 2009 o centenário da publicação de *Choosing a vocation* (1909), obra póstuma de Frank Parsons referenciada na literatura científica internacional como marco fundador da Psicologia Vocacional (Herr & Shahnasarian, 2001). Parsons, um norte-americano com ligações ao movimento social progressista de Boston (Zytowski, 2001), cedo percebeu que a adaptação das pessoas às ocupações profissionais era um requisito fundamental para a criação de uma sociedade mais justa e equilibrada onde a todos fosse permitido “to love and to work in a meaningful way” (O’Brien, 2001, p. 66). Assumindo uma visão pragmática acerca da necessidade de se realizarem escolhas vocacionais sensatas e inteligentes, Parsons defendia que todas as pessoas, especialmente os jovens, deveriam ser ajudadas a preparar a transição e a inserção no mercado do trabalho. O método que concebeu para a intervenção integrava processos de auto e hetero-análise dos indivíduos e processos de exploração do mundo do trabalho e das profissões, bem como processos racionais

de pensamento através dos quais se relacionava o auto-conhecimento com o conhecimento ocupacional tendo como finalidade favorecer o ajustamento perfeito entre ambos. Nesta equação tripartida encontra-se a origem do modelo de intervenção *test and tell* (Leitão, 2004), vulgarizado durante décadas no século passado, que se organizava a partir do exame psicológico realizado com recurso a testes psicotécnicos, passando pela sessão de informação escolar e profissional e terminando com o aconselhamento relativo à escolha vocacional, produzido pelo conselheiro especialista, que visava o ajustamento entre a pessoa e uma ocupação do qual resultaria uma vida profissional bem sucedida e satisfatória (Jones, 2004; Ribeiro & Uvaldo, 2007).

Cem anos depois de Parsons é consensual a afirmação de que o conhecimento de si próprio e a exploração do mundo do trabalho e das profissões continuam a representar parcelas essenciais na intervenção vocacional¹, qualquer que seja a modalidade considerada (Spokane, 1991; Taveira, 1997).

Todavia, o mundo é hoje muito diferente do mundo de Frank Parsons. A evolução económica, social, cultural e política verificada nos últimos 50 anos nas modernas sociedades ocidentais pós-industrializadas produziu irreversíveis modificações no mundo do trabalho e na forma como é perspectivado o futuro. Extraordinários avanços tecnológicos e científicos; mundialização e globalização da economia, com alteração das regras da concorrência e da competição; transformação da natureza do trabalho e mudança nos sistemas de produção, da concepção dos produtos à organização das empresas, com repercussões na estrutura dos empregos, na morfologia das profissões e nas características dos contextos de trabalho; redes de circulação libertas de limites definidos por fronteiras espaciais; alterações demográficas da população relacionadas com o envelhecimento e com os movimentos migratórios; massificação do acesso ao ensino e, conseqüentemente, aumento da escolarização das populações e prolongamento da escolaridade; melhoria das qualificações da população activa e alteração dos perfis de qualificação profissional;

¹ Sendo a intervenção vocacional definida como “qualquer tratamento ou esforço executado com a intenção de melhorar o desenvolvimento da carreira de um indivíduo ou com o propósito de capacitar a pessoa a realizar melhores decisões relacionadas com a carreira” (Spokane & Oliver, 1983, p. 100, cf. Silva, 2004a, p. 96).

crescimento do sector terciário na actividade económica; gradual feminilização da população activa; crescente correlação entre o trabalho e os outros papéis de vida; são alguns dos elementos que conferem substância às modificações observadas no mundo do trabalho (Friedman, 2007).

Novas tendências, suficientemente sólidas para tornar possíveis análises prospectivas (Amundson, 2006), marcam a estrutura e a dinâmica das trajectórias no mundo do trabalho. Já não existe emprego estável, para a vida; as carreiras profissionais deixam de poder ser projectadas de forma linear, simplista e unidireccional para passar a configurar, de acordo com Azevedo, “percursos em voo de borboleta que escapam à nossa mais sofisticada capacidade de previsão” (1999, p. 96). Desaparece a tradicional sequência educação-formação-trabalho-reforma; após uma formação inicial, cada vez mais prolongada, as pessoas tenderão a exercer várias actividades e até várias profissões ao longo da sua vida profissional, alternando momentos de educação, formação e desocupação com momentos de trabalho e ocupação. A transição da escola para o mundo do trabalho passa a ser encarada como a primeira das muitas transições que previsivelmente ocorrerão no tempo de uma vida, desmultiplicando-se os momentos de escolha vocacional nos percursos dos indivíduos (Coimbra et al., 2001). Os vínculos contratuais tornam-se fluidos, flexíveis, precários e é difícil assegurar a desejada correspondência entre uma certa formação e um certo emprego ou profissão. As pessoas serão confrontadas com condições de existência que reivindicam a capacidade de adaptação permanente; periodicamente o mapa de competências com que se iniciou o percurso profissional precisará de ser revisto e actualizado (Azevedo, 1999). Aprender deixa de ser uma actividade meramente escolar e as relações entre escola e sociedade têm que ser repensadas; ao longo da vida, em todos os domínios e contextos, formais, informais ou não-formais, ocorrerão aprendizagens significativas, mais ou menos intencionais, que será necessário reconhecer e valorizar (EC, 2000). O acesso e a permanência no mercado de trabalho implicarão a crescente valorização de um certo número de atributos e qualidades diferentes dos tradicionais; mais do que conhecimentos específicos em determinados domínios profissionais, em permanente e constante evolução por causa do progresso científico e tecnológico, e para além das competências básicas que representam alicerces para futuras aprendizagens de

qualidade, no mercado de trabalho serão valorizadas competências transversais, estruturantes, generalizáveis e transferíveis que ajudam as pessoas a adaptar-se proactivamente a ambientes em mutação acelerada e de que são exemplos a capacidade de aprender e de responder de forma flexível e criativa a novas situações, a capacidade de iniciativa e de assunção de responsabilidades de modo autónomo, as competências de comunicação, de relacionamento interpessoal e de trabalho em equipa, e as competências de recolha, tratamento, análise e utilização da informação (EC, 2004; Eurydice, 2002). As pessoas tenderão a ser responsabilizadas pela gestão das suas carreiras e pela sua própria empregabilidade, definida como a capacidade para aceder, integrar, permanecer e progredir no mercado de trabalho (EC, 2004, p. 3), capacidade que se constrói e desenvolve a partir de um perfil modificável de competências individuais (King, 2004; Kuijpers et al., 2006).

Este contexto de incerteza, imprevisibilidade, complexidade e mudança produziu implicações claras na Psicologia Vocacional repercutindo-se no modo como hoje formulamos as questões vocacionais, nas teorias e conceitos que utilizamos para explicar o comportamento e o desenvolvimento vocacional, nos objectivos que esboçamos e nos resultados que esperamos alcançar com a intervenção, bem como nos modelos e metodologias que privilegiamos ao intervir, nomeadamente quando nos situamos no domínio da preparação dos jovens para a transição e para a inserção no mundo do trabalho e das profissões (Amundson, 2006; Feller & Walz, 1996; Guichard, 2003; Savickas, 1995; Tractenberg et al., 2002).

De facto, preparar os adolescentes e jovens de hoje para trajetórias num mundo do trabalho em constante transformação é um desafio com novos contornos. Já não se trata de produzir, de forma directiva e num dado momento da vida, um aconselhamento pontual relativo à escolha de uma profissão ou carreira – ou melhor, *a* profissão, *a* carreira - com base no princípio do ajustamento. Trata-se de preparar os jovens para o futuro e para a mudança, capacitando-os para enfrentarem de forma autónoma os desafios que a sociedade lhes coloca ou poderá vir a colocar, o que implica assumir a promoção do desenvolvimento vocacional como uma prioridade (Hughey & Hughey, 1999), de acordo com uma perspectiva holística que define a dimensão vocacional como uma das dimensões do desenvolvimento psicológico global (Campos, 1991): “career development is no longer just about getting a job; in

fact, it is more about learning how to live a life in which a career is only one aspect” (Feller et al., 2005, p. 43). A transição da escola para o trabalho passa a ser entendida não como um momento mas antes como um processo (Lent, 2004), no decorrer do qual é essencial intervir com o objectivo de equipar os jovens com os atributos motivacionais e as competências que lhes facilitam o acesso ao mercado de trabalho e que aumentam e melhoram as possibilidades de nele permanecerem e progredirem de forma a alcançarem a sua realização plena como indivíduos e cidadãos (Bowers et al., 2005). No âmbito da preparação para o trabalho torna-se fundamental habilitar os jovens para a condução do seu próprio destino, estimulando o desenvolvimento de uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos vocacionais (Chen, 2006) e favorecendo a aquisição das competências chave associadas à gestão da carreira: aprender a aprender, aprender a decidir, a solucionar problemas, a antecipar situações, a prever cenários alternativos de evolução, a identificar barreiras, a mobilizar recursos e, finalmente, a fazer escolhas realistas (Pelsma & Arnett, 2002). A intervenção vocacional renova a sua missão social e política, de contribuição para o bem comum (Guichard, 2003; Tang, 2003), revestindo carácter de urgência perante a crescente consciencialização da vulnerabilidade em que muitos jovens se encontram face ao mercado de trabalho (Cabral, 1998; Ferreira, 2006); conseqüentemente, torna-se necessário que seja disponibilizada a todos os indivíduos, através de modalidades firmadas na teoria e na investigação que integrem claros mecanismos de monitorização e de avaliação para aferir a sua eficácia e o seu impacto no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens (Gysbers, 2004; Herr, 2003; Savickas, 2003; Watts, 2000).

A exploração vocacional do mundo do trabalho e das profissões, entendida como processo e não como estádio do desenvolvimento (Taveira, 1997), assume agora novo vigor já que é indispensável que adolescentes e jovens disponham de informação relativa à evolução da sociedade, da economia e do emprego, a partir de uma leitura mais dinâmica e não-linear acerca da configuração e do funcionamento das oportunidades de carreira (Azevedo, 1999), *looking ahead and looking around* (Savickas, 1999); que desenvolvam competências de procura, recolha, utilização e interpretação de informação vocacional (Gonçalves, 2000); que consolidem a vital inquietação que os leva a “actuar como *personal information scientists*, recolhendo do

mundo a informação que lhes possibilita a formulação de hipóteses que depois testam utilizando estratégias pessoais” (Miguel, 1997, p. 137); e, por fim, que aprendam a perspectivar e a construir representações do futuro do emprego e das profissões sem necessariamente recorrerem aos esquemas do passado, fazendo acompanhar o sentido do devir por uma atitude positiva face ao futuro (Faria, 1989; Ferreira, 2006).

Na verdade, porém, providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio no mundo em mudança que caracteriza as modernas sociedades ocidentais (Tractenberg et al., 2002).

Nas palavras de Guichard, “career practices are answers to questions determined by the contexts in which they are asked” (2003, p. 306) e, neste âmbito, nas últimas décadas sobressaiu na comunidade científica um movimento de dimensão internacional que assumiu o objectivo de construir perspectivas alternativas para a intervenção vocacional, mais consentâneas com as novas realidades do mundo do trabalho e das profissões e capazes de “transformar tempos turbulentos em oportunidades para o desenvolvimento vocacional” (Niles, 1997, p. 394). No seio deste movimento, as principais tendências relativas à preparação dos adolescentes e jovens para o trabalho referenciam a necessidade de serem promovidas renovadas, inovadoras e criativas modalidades de educação para a carreira (Hoyt & Wickwire, 2001), que compreendam a intervenção vocacional como uma experiência de aprendizagem potenciadora do desenvolvimento, da mudança e da transformação pessoal (Krumboltz, 1996), de acordo com uma visão integrada que aborda os indivíduos na sua globalidade e em constante interacção com os seus contextos de vida (Hansen, 2001), a partir de uma perspectiva sistémica e contextualista que contempla e mobiliza esforços colaborativos de agentes não tradicionalmente considerados, como pais, pares, professores e comunidade (Herr et al., 2004), explorando as possibilidades proporcionadas por estratégias e metodologias da aprendizagem experiencial (Kolb, 1984; Watts, 1996); o contexto escolar, particularmente o nível secundário de ensino, é considerado palco prioritário para a implementação das propostas de intervenção decorrentes destas últimas tendências referenciadas na literatura internacional (Bloch, 1996; Law, 1996b).

Em Portugal, a Iniciativa Novas Oportunidades, lançada recentemente no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, definiu o nível secundário de ensino como o patamar mínimo de escolarização para todos os cidadãos, dando corpo ao desafio estratégico do reforço da qualificação dos portugueses que tem vindo a orientar as prioridades definidas em matéria de política educativa nos últimos anos (ME, 2007; ME/MTSS, 2006). Na actual configuração do sistema educativo português, é geralmente a partir do final do ensino secundário que se processa a transição para o trabalho, para a formação profissional ou para o ensino superior (Pinto, 2004), o que significa que o 12º ano de escolaridade representa um período óptimo para a intervenção vocacional por se tratar de um momento de transição ecológica, momento privilegiado de organização psicológica (Leitão & Paixão, 1998, p. 2).

A nossa experiência no âmbito dos Serviços de Psicologia e Orientação (Decreto-Lei nº 190/1991) permitiu-nos observar que a orientação vocacional é hoje identificada por estudantes do ensino secundário, pais, professores e comunidade como uma área nobre da intervenção psicológica em contexto escolar; um grande número de estudantes do 12º ano de escolaridade procura, por iniciativa própria ou por incentivo das suas famílias, respostas na orientação vocacional para resolver as tarefas associadas à escolha que o sistema educativo impõe no final deste nível de ensino (Azevedo, 1999; CIDEC, 2006; ESPAA, 2006; IGE/ME, 2007).

Para os estudantes que frequentam o ensino secundário integrados em cursos orientados para o prosseguimento de estudos, isto é, cursos científico-humanísticos, trata-se de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso formativo ou educativo, na formação profissional ou no ensino superior (Decreto-Lei nº 74/2004). Muitos estudantes procuram fundamentar esta tomada de decisão através da recolha e análise de informação sobre as oportunidades futuras que se abrem a partir de cada uma das opções possíveis, em termos de saídas profissionais. Aliás, segundo Azevedo, a principal razão que leva os jovens estudantes do ensino secundário (e as suas famílias) a procurar a orientação vocacional em contexto escolar prende-se com a preocupação acerca do futuro profissional e acerca das saídas profissionais associadas à escolha de uma determinada opção formativa ou educativa (1999).

Por outro lado, a organização dos cursos científico-humanísticos no ensino secundário (Decreto-Lei nº 74/2004) e as regras que definem o acesso a percursos de nível pós-secundário e superior (Decreto-Lei nº 296-A/1998), impondo momentos normalizados de avaliação externa (exames) e procedimentos de concurso sujeitos a *numerus clausus* (vagas), contribuem para induzir em alguns estudantes finalistas do ensino secundário uma percepção de incerteza e de acaso, de diminuição da liberdade de escolha e de ausência de controlo pessoal sobre os acontecimentos que, do nosso ponto de vista, concorre para explicar a formulação de pedidos de apoio que implicitamente comportam representações da intervenção vocacional próximas do modelo clássico *test and tell*².

Deste modo, grande parte dos pedidos de intervenção enunciados pelos estudantes do 12º ano de escolaridade traduz-se na solicitação de uma intervenção directiva conduzida pelo psicólogo, o especialista, visando a produção de um aconselhamento acerca da escolha a realizar, com apelo à aplicação de testes psicotécnicos enquadrados no exame psicológico individual e à realização de sessões de informação escolar e profissional sobre cursos, escolas, saídas profissionais e ocupações (Abreu, 2003; Azevedo, 1999; CIDEDEC, 2006; ESPAA, 2006).

Tendo em atenção as insuficiências e limitações do modelo clássico do aconselhamento vocacional face às mudanças verificadas no mundo do trabalho e das profissões, a dissertação que agora se apresenta foi motivada, em primeiro lugar, pelo desafio que a nossa experiência em contexto escolar nos colocou: de acordo com as mais modernas concepções teóricas acerca do desenvolvimento vocacional dos jovens e com as implicações que delas decorrem para a prática da intervenção vocacional em contexto escolar, como corresponder às necessidades de intervenção no domínio da exploração do mundo do trabalho e das profissões sinalizadas em estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos?

Com o intuito de responder a este desafio procurámos inspiração nos trabalhos desenvolvidos por A. G. Watts no Reino Unido (1996), bem como em intervenções implementadas nos Estados Unidos da América após a publicação da iniciativa

² Abreu refere que o método *test and tell*, associado ao modelo clássico do ajustamento pessoa-profissão, persiste nos dias de hoje como a mais popular representação da prática vocacional (2003).

legislativa School-to-Work Opportunities Act (1994), e encontramos na técnica do *job shadowing*, ou sombreamento, uma interessante e potencialmente poderosa modalidade de aproximação ao mundo do trabalho e das profissões.

Incluída no conjunto de modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho³, a técnica do *job shadowing* é descrita como “a work experience option where students learn about a job by walking through the work day as a shadow to a competent worker” (Paris & Mason, 1995, p. 47). Na literatura, é caracterizada como uma modalidade adequada à recolha e análise de informação relacionada com profissões para as quais os indivíduos ainda não têm a preparação e o treino necessários (Watts, 1996), despertando e estimulando os estudantes para as questões de carreira através de metodologias activas que proporcionam momentos de acção, isto é, experiências reais de exploração, confronto e contacto, a que se seguem momentos estruturados de expressão, reflexão e integração (Gonçalves, 2000).

Quando implementada em contexto escolar, esperávamos que a técnica do *job shadowing* fosse capaz de responder às necessidades de intervenção diagnosticadas nos estudantes do 12º ano de escolaridade no domínio da informação sobre profissões e sobre o mundo do trabalho, produzindo um impacto considerado significativo no sentido da promoção do desenvolvimento vocacional destes jovens; simultaneamente, esperávamos que fosse capaz de corresponder às características e aos requisitos do contexto de aplicação, a escola, que hoje reclama a valorização da dimensão educativa da intervenção vocacional (Pinto, 2004).

Conscientes da importância da construção de uma prática vocacional baseada em tratamentos com suporte empírico e em estudos rigorosamente controlados (Silva, 2004a), propusemo-nos investigar o impacto da técnica *job shadowing* no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos; especificamente, pretendíamos estudar o contributo relativo dos dois componentes nucleares da técnica *job shadowing*: experiência (acção) e reflexão sobre a experiência (reflexão).

Foi desenhado um plano de investigação *quasi*-experimental para avaliar os resultados produzidos pela utilização, em contexto escolar, da técnica do *job shadowing*, enquadrada numa proposta de intervenção vocacional construída

³ *Experience-based learning about work*, no original (Watts, 1996).

propositadamente para este efeito, com recurso a dois grupos experimentais e um grupo controlo e a medidas estandardizadas, pré e pós-teste, das variáveis maturidade vocacional, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atribuições de carreira e atitude afectiva face ao futuro.

Trata-se de um estudo original, inserido num conjunto mais vasto de investigações acerca da eficácia da intervenção vocacional que especificamente procura compreender e explicar o impacto da exploração vocacional sobre o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens. Investigar os resultados da exploração vocacional, bem como os processos que conduzem a esses resultados, pode permitir deduções acerca da eficácia relativa de diferentes modalidades de intervenção e acerca dos componentes específicos das diversas modalidades que explicam os resultados obtidos, representando deste modo um importante contributo para a construção e para o aperfeiçoamento de modelos de intervenção que efectivamente promovam o desenvolvimento vocacional dos jovens (Silva, 2004a; Spokane, 2004; Taveira, 1997; 2001; 2004).

Na primeira parte deste estudo procedemos à revisão da literatura com o objectivo de enquadrar teórica e metodologicamente o racional que conferiu suporte ao plano de investigação e à proposta de intervenção vocacional que integra como núcleo central a técnica do *job shadowing* e que denominámos “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?”.

A segunda parte deste trabalho expõe a componente empírica do nosso estudo. São explicitados os procedimentos que foram seguidos na construção e na implementação da nossa proposta de intervenção com jovens estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos e apresenta-se o plano de investigação *quasi-experimental* desenvolvido para investigar o impacto da técnica do *job shadowing*, assim como os resultados e as conclusões a que pudemos chegar.

Finalmente, registam-se as mais importantes reflexões proporcionadas pelo percurso que realizámos ao concretizar este estudo, nomeadamente acerca da relevância e do contributo da presente investigação bem como acerca das implicações que dela decorrem para a intervenção vocacional com adolescentes e jovens em contexto escolar e para futuras investigações neste âmbito.

Enquadramento

Enquadramento

Nesta primeira parte do nosso trabalho, destinada ao enquadramento do estudo empírico, procedemos à revisão da literatura com o objectivo de contextualizar teórica e metodologicamente o racional do plano de investigação concebido com o intuito de estudar o impacto da técnica do *job shadowing* e, especificamente, dos seus componentes nucleares *experiência de job shadowing* e *reflexão sobre a experiência*, no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano a frequentar cursos científico-humanísticos. Partindo das modernas concepções acerca do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, estimuladas, nas últimas décadas, pelas mudanças exponenciais que têm vindo a ser observadas no mundo do trabalho e das profissões, analisam-se as decorrentes implicações para a intervenção no nível secundário de ensino, no domínio da exploração vocacional, e reflecte-se acerca da pertinência e relevância da avaliação da eficácia da intervenção vocacional.

1. A Psicologia Vocacional no início do século XXI

Neste início do século XXI, é consensual o reconhecimento de que a evolução económica, social, cultural e política, nos últimos 50 anos, das chamadas sociedades ocidentais industrializadas produziu irreversíveis modificações no mundo do trabalho e das profissões (Friedman, 2007), hoje compreendido não como uma estrutura sociológica rígida mas antes como uma entidade dinâmica e em constante e permanente mudança (Brown, 2003). As transformações na natureza do trabalho, na morfologia das profissões e na estrutura do emprego (Azevedo, 1999), a emergência de um novo contrato psicológico entre empregadores e trabalhadores concebido a partir da constatação de que já não existe *a job for a life* (Hansen, 1999), a crescente inter-relação observada entre o papel de trabalhador e os outros papéis de vida (Brown, 2003), a par da verificação de que, hoje, o acesso, a permanência e a progressão no mercado de trabalho exigem atributos diferentes dos tradicionalmente considerados, nomeadamente a capacidade de adaptação proactiva a ambientes em constante mutação (EC, 2004; Irving & Raja, 1998; Kuijpers & Scheerens, 2006), conduziram à transfiguração do conceito de carreira, agora entendida como o

processo que descreve a progressão dos indivíduos ao longo da vida, na aprendizagem e no trabalho (Cochran, 1994), e já não como uma previsível sequência educação-formação-trabalho-reforma (*a grande narrativa*). Neste contexto de complexidade, não-linearidade e imprevisibilidade é fundamental que os indivíduos se preparem para enfrentar de forma autónoma o futuro, a mudança, os múltiplos momentos de transição com que previsivelmente serão confrontados ao longo da vida (Coimbra et al., 2001), responsabilizando-se pela gestão das suas carreiras e pela sua própria empregabilidade, sendo por isso indispensável que queiram e sejam capazes de assumir o controlo das suas próprias vidas (Chen, 2006; Jarvis, 2005).

Nas últimas décadas, vozes proeminentes da Psicologia Vocacional têm vindo a destacar o significativo impacto destas mudanças nas teorias e nos conceitos que utilizamos para compreender e explicar o comportamento e o desenvolvimento vocacional (Amundson, 2006; Bloch, 2005; Blustein, 2006; Feller, 1996; Guichard, 2003; 2005; Herr et al., 2004; Hughey & Hughey, 1999; Jarvis, 2005; Niles, 1997; 2003; Pelsma & Arnett, 2002; Rayman, 1999; Savickas, 2000; 2003; Tractenberg et al., 2002). Se, nas palavras de Lent, se trata de revitalizar os paradigmas em que se baseia a ciência e a prática do desenvolvimento de carreira, no sentido de “better capture the changing nature of the worl of work” (1996a, p. 63), para Niles, de um ponto de vista mais pragmático, trata-se de transformar tempos turbulentos em oportunidades para o desenvolvimento vocacional (1997, p. 395). A partir do crescente reconhecimento da importância da intervenção de carreira na vida das pessoas (Herr et al., 2004; Mcilveen & Patton, 2006), o desafio situa-se ao nível da criação de modelos para a intervenção, oportunos e inovadores, sensíveis à constante mudança e transformação do mundo do trabalho e que ajudem os indivíduos a gerir as suas carreiras de forma criativa e eficiente (Feller et al., 2005; Rayman, 1999), modelos suportados pela teoria, pela pesquisa e pela investigação (Savickas, 2003) e que incorporem claros mecanismos de *accountability* e de avaliação de resultados e de processos para aferir a sua eficácia (Gysbers, 2004; Whiston, 1996).

Para as mais modernas concepções teóricas é fundamental uma abordagem *life long / life span* às questões de carreira, abordagem que enquadra o desenvolvimento vocacional no curso da vida dos indivíduos, integrando os tempos passado, presente e futuro numa narrativa coerente e significativa e que contempla a dinâmica e

dialéctica interacção entre os indivíduos e os seus contextos de vida (Chen, 1998; Cochran, 2000; Herr et al., 2004). A carreira é entendida como um processo de construção pessoal e social que reflecte as acções dos indivíduos em interacção com os outros e com o mundo, influenciando e sendo por eles influenciados, visando a adaptação ao meio, a transformação e o crescimento e, em última análise, a auto-realização (Chen, 2006; Krumboltz, 1998). De acordo com esta perspectiva construtivista, desenvolvimentista, contextualista e sistémica, a carreira transforma-se num construto subjectivo cuja compreensão exige a captura do significado subjectivo das experiências, das situações e dos acontecimentos da vida das pessoas (Savickas, 2000; 2002a); a noção de maturidade, normativa, é transformada em adaptabilidade para contemplar o tempo e os espaços de uma vida, em consonância com uma visão holística dos indivíduos em contexto (Chen, 2001; Blustein, 1997b; Vondracek et al., 1986). O desenvolvimento vocacional é agora entendido como uma das dimensões do desenvolvimento psicológico global (Campos, 1991), abrangendo *the total person*, ou seja, os diversos papéis de vida desempenhados pelos indivíduos, na família, no trabalho, na educação e na formação, no lazer, na comunidade (Brott, 2001; Cochran, 2000). Planear a carreira é, deste ponto de vista, planear a própria vida, sendo certo que as decisões num domínio influenciam e são influenciadas pelas decisões em todos os outros domínios da vida dos indivíduos (Bloch, 2005; Hansen, 2001; Krumboltz, 1993).

A intervenção vocacional já não diz respeito, tão-somente, à realização de escolhas vocacionais sensatas e inteligentes, visando o ajustamento perfeito entre pessoa e profissão tal como era preconizado pelos modelos clássicos do aconselhamento de carreira (Jones, 2004). Nas palavras de Guichard, “personal and career development interventions aim to help people find answers to personal and career development issues that stem from the societal context in which they live” e, no actual contexto de incerteza e imprevisibilidade, a questão essencial é: “how best direct one’s live?” (2005, p. 1). Assumindo-se que os indivíduos são os actores principais no seu desenvolvimento (Bandura, 2001; Maddux, 1995) e que, nesse sentido, devem ser encorajados a responsabilizar-se pelo próprio destino (Jarvis, 2005), da intervenção vocacional espera-se então que, por acção sobre os indivíduos e sobre os seus mais significativos contextos de vida, promova uma perspectiva de

agência e de controlo pessoal sobre os situações e os acontecimentos, bem como que promova a capacitação dos indivíduos para a gestão da carreira e da própria empregabilidade, tendo em vista a adaptabilidade e a auto-realização (Blustein, 1997b; Kush & Cochran, 1993; Savickas, 1997a). Assim, é necessário promover a transformação da estrutura psicológica dos indivíduos, habilitando-os com as competências e os atributos motivacionais necessários para lidar com as múltiplas transições que ocorrerão no decurso da vida (Jarvis, 2005) e capacitando-os para interpretarem a incerteza e a imprevisibilidade do tempo futuro como oportunidades para o desenvolvimento, dentro do espírito da “incerteza positiva” tal como descrita por Gellatt (1989). É necessário, ainda, promover o desenvolvimento das competências chave associadas à gestão da carreira: aprender a decidir, a solucionar problemas, a antecipar situações, a prever cenários alternativos de evolução, a identificar barreiras, a mobilizar recursos e, finalmente, a fazer escolhas realistas (Hughey & Hughey, 1999; Pelsma & Arnett). Trata-se, afinal, de aprender “how to live a live (in which a career is only one aspect)” (Feller et al., 2005, p. 43), de aprender a implementar decisões e a gerir transições de carreira, em contexto, ao longo da vida (Claes, 2003; Lent, 1996a; Niles, 2003).

Compreendendo a intervenção vocacional como instrumento estratégico para a promoção da agência e da capacitação dos indivíduos para a condução do seu próprio percurso de vida, diversos modelos teóricos têm vindo a destacar a importância que a este nível é assumida pelas dimensões motivacionais auto-referentes, como é o caso do modelo sócio-cognitivo da carreira de Lent, Brown & Hackett (1994). Inspirada pelo modelo geral de Bandura (1986; 2001), que postula o determinismo recíproco entre a pessoa, o comportamento e a situação, a teoria sócio-cognitiva assenta na noção de agência humana e no pressuposto de que as crenças que temos sobre nós mesmos são condição do autocontrolo de pensamentos, sentimentos e acções interferindo, deste modo, no funcionamento comportamental global (Ramos et al., 2007, p. 27); isto é, através de mecanismos de influência pessoal, como as crenças e os sentimentos de eficácia, os indivíduos determinam o seu próprio funcionamento (Silva & Paixão, 2007, p. 8). Deste modo, o indivíduo influencia e é influenciado, simultaneamente, pelos contextos em que ocorre a escolha e o desenvolvimento vocacional, considerando-se que o seu desempenho nestes domínios resulta da

interacção entre a capacidade, as crenças de eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos (Lent, 1996b; Lent & al., 1994). Para a teoria sócio-cognitiva, é essencial compreender os factores individuais e os factores do contexto que contribuem para a formação das expectativas de eficácia pessoal e das expectativas de resultados, factores percebidos como barreira ou suporte no âmbito da relação bidireccional entre a pessoa e o contexto, sendo que as principais fontes de influência incluem as experiências de desempenho de mestria, as experiências vicariantes, a persuasão social e os estados emocionais (Lent & al., 1994). É igualmente importante compreender o impacto que as expectativas de eficácia pessoal e as expectativas de resultados apresentam ao nível da formulação de objectivos, do planeamento e da implementação de cursos de acção, atendendo aos efeitos que se observam no esforço, na persistência e nos padrões de desempenho, desde que os indivíduos apresentem, como condição prévia, as capacidades necessárias aos comportamentos e aos padrões de desempenho que se deseja alcançar (Lent et al., 1994; Maddux, 2005). Assim, de acordo com a teoria sócio-cognitiva da carreira as finalidades da intervenção vocacional situam-se, por um lado, ao nível do desenvolvimento das capacidades e das competências adequadas à realização das tarefas com que os indivíduos são confrontados e, por outro, ao nível do desenvolvimento de expectativas de eficácia e de expectativas de resultados consideradas mais adaptativas, as quais, por sua vez, influenciam o esforço, a persistência, e o desempenho comportamental nessas mesmas tarefas (Betz, 2004; Betz & Hackett, 2006). A intervenção deve, portanto, intencionalmente, explorar os factores pessoais e do contexto que interferem no funcionamento motivacional dos indivíduos, nomeadamente manipulando as possibilidades previstas no referencial teórico, ou seja, o desempenho de mestria, a aprendizagem vicariante, a persuasão social e a activação emocional (Lent, 1996b; Lent, 2004; Lent et al., 1999).

Ainda no âmbito dos atributos motivacionais auto-referentes que concorrem para o desenvolvimento de uma perspectiva de agência face aos acontecimentos de carreira, deve ser destacada a importância do construto atitude temporal face ao futuro que, no modelo de Nutin & Lens (1985, cf. Janeiro, 2006), corresponde a uma dimensão subjectiva afectiva sendo definido pelos sentimentos que os indivíduos apresentam relativamente ao tempo futuro e traduzindo-se numa atitude mais

optimista ou mais pessimista (Paixão, 2004a). De acordo com Bandura (2001), a capacidade para pensar e perspectivar o futuro é um pilar fundamental da agência humana, sendo que o valor positivo ou negativo dos acontecimentos que preenchem a dimensão temporal de futuro determina a capacidade dos sujeitos para se comprometerem afectivamente com objectivos e situações futuras antecipadas (Paixão, 1996). Para Peestman (2000, cf. Janeiro, 2006), a aproximação optimista ou pessimista em relação a determinado domínio do futuro interfere com o sentimento de confiança que os indivíduos manifestam relativamente ao alcance de objectivos futuros; Paixão (1996) refere que o grau de optimismo relativamente ao futuro facilita o processo de tradução das intenções para o plano executivo, influencia a avaliação dos projectos pessoais relativamente à sua probabilidade de sucesso e relaciona-se com o comportamento exploratório do *self* e do mundo; Marko & Savickas (1998) e Lennings (1994), por outro lado, afirmam que o optimismo em relação ao futuro influencia o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis ao planeamento de carreira. Assim, é considerado mais adaptativo expressar uma atitude optimista face ao futuro do que expressar uma atitude pessimista (Paixão, 2004a; 2004b) e, nesse sentido, a intervenção vocacional deve promover o desenvolvimento de uma atitude positiva, manipulando as experiências sociais e educacionais que, a par de factores de natureza mais individual do domínio cognitivo, contribuem para a definição da forma como os indivíduos concebem subjectivamente o tempo futuro (Janeiro, 2006).

O impacto motivacional da atitude afectiva face ao tempo futuro é melhor compreendido se atendermos às consequências psicológicas de outra das dimensões motivacionais auto-referentes com impacto na agência e no controlo pessoal dos acontecimentos de carreira; referimo-nos, especificamente, à dimensão atribuição causal (Nurmi, 1991, cf. Janeiro, 2006). No âmbito da teoria das atribuições, o modelo de Weiner (1986; 1989) defende que as causas que as pessoas atribuem aos acontecimentos com que se deparam na vida influenciam a forma com que se confrontam, no futuro, com situações idênticas, isto é, as consequências das explicações causais reflectem-se nas atitudes e na forma como as pessoas experienciam o tempo futuro. Por outro lado, a forma como as pessoas antecipam o tempo futuro influencia a formação de expectativas, as quais, conjuntamente com as

crenças de auto-eficácia, contribuem para a auto-regulação do comportamento (Bandura, 2001). A dimensão causalidade, ou *locus* de controlo, que no referencial de Weiner (1989) se articula com as dimensões controlabilidade e estabilidade, pode ser associada ao conceito de autonomia presente na maior parte dos modelos relativos à maturidade de carreira (Janeiro, 2006), sendo considerado genericamente mais adaptativo que os indivíduos expliquem os acontecimentos de carreira utilizando crenças de causalidade interna (Paixão, 2004a) pois o facto de uma pessoa se sentir responsável pelos resultados dos acontecimentos, isto é, a causalidade interna atribuída aos acontecimentos do passado, contribui para a formulação de expectativas de controlo pessoal futuro. Contudo, as consequências motivacionais das atribuições sobre o comportamento são mediadas pelas emoções e pela avaliação dos resultados do passado, em termos de sucesso ou de fracasso (Weiner, 1986). Assim, explicar acontecimentos passados de sucesso através de causas internas, atribuídas ao próprio indivíduo, provoca emoções positivas e favorece o desenvolvimento de expectativas de sucesso e de controlo pessoal relativamente a acontecimentos futuros; as emoções positivas e as expectativas de sucesso e de controlo futuro facilitam o compromisso e o investimento em actividades que permitem alcançar os resultados futuros antecipados. Inversamente, explicar acontecimentos passados de fracasso através de causas internas provoca emoções negativas e expectativas de fracasso futuro, as quais não promovem o compromisso e o investimento do ponto de vista accional (Gonzaga, 2004). Deste modo, para facilitar uma perspectiva de agência e de controlo pessoal sobre os acontecimentos de carreira, a intervenção vocacional deve atender tanto aos antecedentes como às consequências das atribuições causais, abrangendo os complexos processos de análise, explicação e atribuição causal, de expressão de emoções e de reacções afectivas e, finalmente, de formulação de expectativas de futuro; a dinâmica motivacional das atribuições de carreira implica, ainda, a distinção entre acontecimentos passados de sucesso e de fracasso (Nurmi, 1991, cf. Janeiro, 2006). No âmbito da intervenção de carreira a modificação das atribuições causais implica processos complexos de modelação, de reflexão e treino cognitivo, facilitados por condições de natureza psicológica individual como a personalidade e os estilos cognitivos, e por condições do contexto, situacional, social e culturalmente

considerado (Brusoski et al., 1993; Gonzaga, 2004; Luzzo, 1995; Luzzo & Day, 1999; Luzzo & al., 1996).

Sintetizando, no actual contexto de complexidade, imprevisibilidade e incerteza é desejável que as pessoas queiram e sejam capazes de assumir o controlo das próprias vidas e, portanto, da intervenção vocacional espera-se que contribua para preparar os indivíduos para o futuro, para a mudança, promovendo a agência, o controlo pessoal sobre os acontecimentos e a capacitação para a gestão autónoma da carreira. No âmbito das modernas concepções teóricas que abordam o desenvolvimento vocacional numa perspectiva *life long / life span*, construtivista, desenvolvimentista, contextualista, sistémica, partilhando uma visão holística sobre os indivíduos, assumem particular importância as dimensões motivacionais auto-referentes de que são exemplos a auto-eficácia percebida, as atribuições causais e a atitude afectiva face ao futuro, reconhecendo-se que é vantajosa a sua incorporação na organização das intervenções de carreira, nomeadamente quando nos situamos no domínio da preparação dos jovens para a transição e para a inserção no mundo do trabalho e das profissões.

2. A intervenção vocacional no nível secundário de ensino

A adolescência e, em particular, a *late adolescence*⁴, tem sido alvo, ao longo do tempo, de uma atenção particular da literatura científica já que se encontra intimamente associada à questão primordial da Psicologia Vocacional desde a época da sua fundação como disciplina científica: a preparação para a transição e para a inserção no mundo do trabalho e das profissões (O'Brien, 2001).

Nas últimas décadas a crescente valorização do nível secundário de ensino a nível internacional, no âmbito da mundialização e da globalização da economia e da decorrente competitividade assumida pelas designadas sociedades do conhecimento (Azevedo, 2000), proporcionou um incremento do número de adolescentes e jovens que hoje frequentam este nível de ensino e, conseqüentemente, um redobrar da atenção que esta fase da vida tem merecido no campo da Psicologia Vocacional.

⁴ Na literatura científica, a *late adolescence* apresenta geralmente correspondência com a frequência dos anos finais do ensino secundário (*senior high scholl students*).

Portugal, naturalmente, não tem sido alheio a este movimento internacional. A Iniciativa Novas Oportunidades, lançada no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico, definiu o nível secundário de ensino como o patamar mínimo de escolarização para todos os cidadãos (ME, 2007; ME/MTSS, 2006) e, mais recentemente, foi aprovada uma iniciativa legislativa relativa ao prolongamento da escolaridade obrigatória até ao nível secundário de ensino (Lei nº 85/2009).

Na actual configuração do sistema educativo português (Decreto-Lei nº 74/2004), é geralmente a partir do final do ensino secundário que se processa a transição para o trabalho, para a formação profissional ou para o ensino superior (Pinto, 2004) o que significa que o 12º ano de escolaridade representa um momento de transição ecológica privilegiado para a intervenção vocacional (Leitão & Paixão, 1998, p. 2). Por essa razão, diversos estudos efectuados acerca da intervenção vocacional em contexto escolar têm demonstrado a importância que este patamar final do ensino secundário⁵ assume no domínio da intervenção com adolescentes e jovens promovida pelos Serviços de Psicologia e Orientação (e.g. CIDEC, 2006), correspondendo, aliás, às expectativas e necessidades que os jovens estudantes e as suas famílias frequentemente expressam (Abreu, 2003; Azevedo, 1999).

Todavia, preparar os adolescentes e jovens de hoje para a transição e a inserção num mundo do trabalho em constante transformação e mudança é um enorme desafio, mesmo quando essa transição é mediada pela frequência de percursos formativos de nível pós-secundário (Azevedo, 1999). Para as modernas concepções do desenvolvimento vocacional já não se trata de produzir, de forma directiva e num dado momento da vida, um aconselhamento pontual relativo à escolha de uma profissão ou carreira com base no princípio do ajustamento. Trata-se de preparar os jovens para o futuro, capacitando-os para enfrentar de forma autónoma os desafios que a sociedade lhes coloca ou poderá vir a colocar, na carreira como na vida (Amundson, 2006; Claes, 2003; Feller & Walz, 1996; Pelsma & Arnett, 2002), a partir da oportunidade para a intervenção proporcionada pela configuração do sistema educativo, o que implica assumir a promoção do desenvolvimento vocacional dos

⁵ A par do 9º ano de escolaridade, que representa outro importante momento de transição ecológica definido pelo sistema educativo português.

adolescentes e jovens como uma prioridade (Hughey & Hughey, 1999). A transição da escola para o mundo do trabalho deixa de ser entendida como *a* transição, isto é, um acontecimento pontual da vida dos indivíduos, reduzido a uma questão de escolha e ajustamento; mais do que um momento, a transição da escola para o mundo do trabalho é encarada como um processo iniciado muito antes do momento da escolha (Lent, 2004), no decorrer do qual é essencial intervir com o objectivo de equipar os adolescentes e jovens com as qualidades, em termos de competências, capacidades e atributos motivacionais, que lhes facilitam o acesso ao mercado de trabalho e que aumentam e melhoram as possibilidades de nele permanecerem e progredirem de forma a alcançarem a sua auto-realização plena (Bowers et al., 2005).

Nesta perspectiva, o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens é compreendido como parte integrante do processo global de transição para a vida adulta (Campos, 1991), o qual é caracterizado por um conjunto de mudanças significativas tanto ao nível individual como ao nível dos contextos de vida. Nesta etapa da vida, a construção dos projectos vocacionais concorre com a construção da identidade e com a conquista da autonomia, tarefas desenvolvimentais de primeira importância e, simultaneamente, com as novas possibilidades de relação com os outros e com o mundo que advêm da consolidação do pensamento formal e do raciocínio dedutivo (Alarcão, 2000; Blustein & Nourmair, 1996; Borgen et al., 1996; Braconnier & Marcelli, 2000; Claes, 2004; Fleming, 2005, Johnson-Lair, 1999; Relvas, 2004; Scharf et al., 2004; Steinberg, 2001). Portanto, é necessário que a intervenção vocacional atenda aos processos individuais de mudança característicos da adolescência e, igualmente, às dimensões do contexto, sejam estas relacionais, temporais ou de estrutura, de acordo com a forma como são experienciadas, percebidas e interpretadas pelos jovens e adolescentes.

A importância das dimensões relacionais na transição da adolescência para a adultez tem sido destacada por numerosos autores (e.g. Blustein, 2001; Blustein et al., 1995; Flum, 2001; Kenny et al., 2003; Ketterson & Blustein, 1997; Schulteiss et al., 2001; Wolfe & Betz, 2004). Assumindo que o desenvolvimento vocacional ocorre no contexto de relações seguras e vinculativas a partir das quais os adolescentes e jovens constroem a sua identidade, por processos de autonomização e de individuação que os capacitam para a exploração do mundo e para o investimento

em novos cursos de acção conducentes à sua auto-realização (Fleming, 2005; Flum, 2001; Schultheiss et al., 2001) e atendendo a que, por outro lado, a relação-interacção entre os jovens e as figuras mais significativas que povoam os seus espaços de vida influencia o desenvolvimento dos atributos individuais necessários à formulação e implementação dos projectos vocacionais (Lent, 1996b; Lent & Worthington, 1999), diversos estudos têm procurado identificar os principais agentes da multiplicidade de influências que é desejável mobilizar na promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens (e.g. Helwig, 2004). Assim, as famílias, e em especial as figuras parentais (Blustein et al., 1991; Borges et al., 2005; Bryant et al., 2006; Bynner, 1998; Gonçalves & Coimbra, 2007; Otto, 2000; Palmer & Cochran, 1988; Pinto & Soares, 2001; Whiston & Keller, 2005; Young, 2005), os pares (Black et al., 2004; Felsman & Blustein, 1999; Stattin & Kerr, 2001), os professores (Coimbra, 1995; Pinto et al., 2003) e outros adultos significativos da comunidade educativa alargada (Billet, 2005; Blustein, 1997a; Epstein, 2008; Flores & Obasi, 2005; Gibson, 2004; Mael et al., 1997; Smith et al., 2004; Zimmer-Gembeck, 2006), representam recursos a mobilizar na intervenção vocacional para a promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, como figuras de suporte, efectivo ou percebido, atendendo aos seus contributos específicos e particulares no domínio vocacional como em todos os outros domínios do desenvolvimento (Vondracek et al., 1986).

Para além das dimensões de natureza relacional, a promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens comporta, inevitavelmente, uma dimensão temporal subjectiva associada à extensão e ao conteúdo do tempo futuro bem como à tonalidade afectiva que lhe é conferida (Paixão, 1996; 2004b). Face à incerteza e à imprevisibilidade que caracterizam as trajectórias no mundo do trabalho em mudança, para promover a adaptabilidade e o sentimento de *personal agency* relativamente aos acontecimentos da carreira é essencial que os jovens sejam ajudados a desenvolver o sentido do dever, a perspectivar o futuro de uma forma positiva interpretando a incerteza como uma oportunidade para o desenvolvimento (Gellatt, 1989; Trevor-Roberts, 2006) e, principalmente, é necessário ajudar os jovens a relacionarem-se afectivamente com o tempo futuro de uma forma optimista pelo impacto que esta dimensão afectiva apresenta, como vimos, na capacidade para se comprometerem com objectivos e situações futuras antecipadas (Paixão, 1996),

isto é, para traduzirem as intenções para o plano accional (Paixão, 2004a). Ainda quanto à dimensão temporal, atendendo às novas possibilidades de projecção no tempo futuro e de construção de cenários associadas à consolidação do pensamento formal, é igualmente indispensável que os adolescentes e jovens aprendam a reconhecer a continuidade entre o tempo passado, presente e futuro, tornando-se capazes de construir as suas próprias narrativas, ao longo da vida, de forma coerente e significativa, integrando acontecimentos não esperados, não planeados e imprevisíveis (Bloch, 2005; Brott, 2001; Christeen & Johnston, 2003; Mitchell et al., 1999) e reconhecendo a ordem e a direcção mesmo a partir do caos (McKay et al., 2005, p. 98).

As características estruturais dos contextos de vida em que ocorre o desenvolvimento dos jovens, enquanto navegam pela adolescência a caminho da vida adulta (Nurmi, 2001), não devem ser esquecidas na prática da intervenção vocacional. O contexto escolar apresenta, a este respeito, uma importância fulcral, tanto no que diz respeito à configuração do sistema educativo como ao funcionamento da instituição escolar (Law, 1996b; Miller, 1999).

O sistema educativo português apresenta, no nível secundário de ensino, diferentes ofertas formativas, umas mais orientadas para o prosseguimento dos estudos onde se incluem os cursos científico-humanísticos, e outras de carácter profissionalizante onde se incluem os cursos tecnológicos, profissionais e de educação-formação. Se atendermos, como ilustração, à organização dos cursos científico-humanísticos, é possível constatar que se trata de um percurso formativo fortemente constrangedor das condutas autónomas e auto-determinadas por parte dos jovens estudantes. Os repetidos momentos normalizados de avaliação externa (Decreto-Lei n° 74/2004) e os procedimentos de concurso que condicionam o acesso a percursos pós-secundários (Decreto-Lei n° 296 - A/1998) facilmente são experienciados, percebidos e interpretados pelos jovens estudantes como correspondendo a circunstâncias em que não dispõem pessoalmente de controlo sobre os acontecimentos, gerando-se sentimentos de incerteza e de acaso. Estas circunstâncias são ainda agravadas por práticas pedagógicas, ainda subsistentes, pouco motivadoras, ou seja, pouco facilitadoras da auto-determinação, da conduta intrinsecamente motivada e do desenvolvimento de sentimentos de auto-eficácia

peçoal (Alderman, 2004; Deci et al., 2001; Volet & Jarvela, 2001), bem como por práticas organizacionais que não estimulam efectivamente a participação e o envolvimento activo das famílias e de outros agentes da comunidade educativa alargada no processo educativo (Anderson & Minke, 2007; Epstein, 2008; Henderson & Mapp, 2002; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Pomerantz et al., 2007).

Assim, os constrangimentos decorrentes da organização e do funcionamento da estrutura de oportunidades educativas devem ser considerados na intervenção vocacional, no âmbito das dimensões contextuais. É necessário que a intervenção modifique o contexto enquanto entidade subjectiva, ou seja, tal como é experienciada e percebida pelos jovens, promovendo a exploração das possibilidades de carreira, habilitando os jovens para a identificação de barreiras e para o reconhecimento das oportunidades bem como para a identificação dos agentes de suporte que é possível e desejável mobilizar na construção dos projectos vocacionais (Gonçalves, 2000). Espera-se, ainda, que a intervenção vocacional seja capaz de agir sobre o contexto modificando-o nos seus aspectos mais objectivos com a finalidade de remover barreiras e de potenciar oportunidades para o desenvolvimento, nomeadamente criando as condições necessárias ao desenrolar de experiências com potencial transformador no âmbito das condutas auto-determinadas e da expressão de sentimentos pessoais de controlo e eficácia convocando, para esse efeito, os esforços colaborativos dos diversos agentes da comunidade educativa alargada (Abreu, 1996; 2008; CCE, 2007; Feller, 2006).

Ainda no âmbito da análise das características estruturais dos contextos, alguns autores têm destacado o facto de, na adolescência como noutras etapas, o desenvolvimento vocacional ocorrer em todos os espaços e tempos da vida e não apenas em espaços e momentos formalmente destinados à intervenção vocacional (Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2002; Young & Collin, 2004). O contexto familiar (Whiston & Keller, 2005; Young, 2005), o contexto do grupo de amigos (Felsman & Blustein, 1999; Stattin & Kerr, 2001), o contexto em que ocorrem as primeiras experiências de trabalho (Skorokov & Vondracek, 1997; Smith et al., 2004), e outros contextos igualmente não-formais, configuram espaços de vida de primordial importância onde as influências sobre o desenvolvimento se fazem sentir, na maior parte das vezes, de forma implícita e não intencional. Por essa razão,

é essencial que a intervenção vocacional promova a construção das estruturas cognitivas adequadas à leitura, análise e interpretação da realidade vocacional, assim como é fundamental que estimule o desenvolvimento das competências requeridas à formulação e à resolução das questões de carreira de forma autónoma e auto-determinada (Gonçalves, 2000), capacitando os adolescentes e jovens para a condução do seu próprio desenvolvimento (Rayman, 1999).

Sintetizando, as principais tendências relativas à preparação para a carreira dos adolescentes e jovens referenciam a necessidade de compreender a intervenção vocacional como uma experiência de aprendizagem, potenciadora do desenvolvimento, da mudança e da transformação pessoal (Krumboltz, 1996), de acordo com uma visão integrada e compreensiva que aborda os indivíduos na sua globalidade em constante e dialéctica interacção com os seus contextos de vida (Hansen, 2001), a partir de uma perspectiva sistémica e contextualista que contempla todos os espaços da vida e mobiliza esforços colaborativos de agentes não tradicionalmente considerados, como pais, pares, professores e comunidade (Herr et al., 2004). Assumindo-se o pressuposto da educabilidade vocacional, que define a preparação para a carreira como um processo de aprendizagem, contínuo no tempo e nos espaços (Guichard, 2001; Vondracek et al., 1986), o contexto escolar e, em particular, o nível secundário de ensino tem sido crescentemente reconhecido como palco prioritário para a implementação das propostas de intervenção decorrentes das tendências referidas, propostas que configuram renovadas modalidades de educação para a carreira (Bloch, 1996; Law, 1996a; Hoyt & Wickwire, 2001).

3. A educação para a carreira

As primeiras referências à educação para a carreira têm sido consensualmente atribuídas a Kenneth Hoyt, em 1975, na publicação “A primer for career education”, US Office of Education (cf. Guichard, 2001). Este movimento, que se estendeu rapidamente a outros países nomeadamente no espaço europeu (Watts, 1989; Guichard, 2001), teve a sua origem na constatação de que a escola não estava a ser capaz de preparar os adolescentes e jovens para as exigências do mundo dos adultos e do mundo do trabalho, parecendo sensato integrar a intervenção vocacional na

missão educativa global da escola (Gysbers & Henderson, 2001) de forma a proporcionar a todos os indivíduos as experiências apropriadas ao seu desenvolvimento pessoal e social, à preparação para a vida adulta e, especificamente, à preparação para a integração num mundo do trabalho de crescente complexidade (Guichard, 2001; Guichard & Huteau, 2001; Huteau, 1999; 2001). A implementação deste movimento assumiu configurações diversificadas em diferentes países e comunidades, podendo ser destacado, a esse respeito, um modelo mais compreensivo e abrangente, desenvolvido ao longo da escolaridade, predominantemente através de estratégias infusionais e correspondente ao caso norte-americano (Gysbers & Henderson, 2001); e um outro modelo mais focalizado na preparação da transição da escola para o mundo do trabalho e na realização de escolhas vocacionais realistas, desenvolvido prioritariamente no ensino secundário através de estratégias mistas ou aditivas, correspondente ao modelo implementado no Reino Unido e em alguns outros países do espaço europeu (Watts, 1989; 2001).

Recentemente, na literatura científica tem sido possível constatar a renovação deste importante movimento por impulso, por um lado, dos desafios sentidos na comunidade internacional ocidental a propósito das exponenciais transformações observadas do mundo do trabalho e das decorrentes implicações para o desenvolvimento de carreira dos adolescentes e jovens (Amundson, 2006; Bloch, 1996; Bynner, 1997; Claes, 2003; Hansen, 1999; Irving & Raja, 1998; Niles, 1997, 2003; Pelsma & Arnett, 2002; Rayman, 1999) e, por outro lado, por influência da comunidade científica no campo da Psicologia Vocacional, reclamando novos modelos e metodologias para a intervenção que atendam à evolução das concepções teóricas no domínio da carreira (Herr, 2008; Huteau, 1999; 2001; Savickas, 2003). Nas palavras de Guichard, “one of the main objectives of career education is to enable young people to acquire a range of general employability and adaptability skills so that they can adapt to changes in the world of work” (2001, p. 159) e, nesse sentido, a educação para a carreira é hoje assumida como um importante contributo tanto ao nível dos indivíduos, no âmbito da preparação para a carreira e para a vida adulta (Amundson, 2006; Feller et al, 2005; Hughey & Hughey, 1999; Jarvis, 2005; Moreno, 2008), como ao nível colectivo, social, económico e político (Herr, 2003; Watts, 2002), de preparação da futura força de trabalho, perante a constatação da

crecente vulnerabilidade em que se encontram muitos jovens face ao mercado de trabalho (Cabral, 1998; Ferreira, 2006).

De facto, considerando que o trabalho continua, hoje, a ser considerado uma dimensão central e estruturante na vida das pessoas, ou seja, um importante instrumento para a auto-realização dos indivíduos (Blustein, 2006), na verdade nas últimas décadas tem-se verificado que uma larga fatia da população, na qual se incluem muitos jovens, não apresenta as condições e os requisitos necessários para aceder, permanecer e progredir no mercado de trabalho de forma a poder usufruir de um bom futuro (Bowers et al., 2005). Assim, a renovação do movimento de educação para a carreira a que temos vindo a assistir ocorre, igualmente, no âmbito do renascimento da missão social e política, de contribuição para o bem comum (Guichard, 2003), que tem marcado a Psicologia Vocacional desde a época da sua fundação (Zytowski, 2001; O'Brien, 2001). O ensino secundário, pela importância que assume no âmbito da transição da escola para o mundo do trabalho, tem sido palco prioritário das iniciativas promovidas pelo renovado movimento internacional de educação para a carreira (Huteau, 1999; Law, 1996a), podendo a esse respeito citar-se o conjunto de iniciativas de âmbito federal desenvolvido nos EUA na sequência da publicação da lei *School-to-Work Opportunities Act* (1994) ou o conjunto de iniciativas promovidas no Reino Unido no âmbito da reforma do sistema educativo na década de 90; em ambos os casos, destaca-se a utilização de modalidades experienciais de aproximação ao mundo dos adultos e ao mundo do trabalho e das profissões, o estabelecimento de parcerias estruturadas entre escola, família e comunidade com base no pressuposto de que a educação dos jovens para a carreira e para a vida é um problema de todos e não apenas da escola, bem como o facto da intervenção ser destinada, predominantemente, aos estudantes do ensino secundário por serem aqueles que estão mais próximos da transição para o mundo do trabalho (Davis & Pollack, 1995; Drier, 1996; Watts, 2001; Watts et al., 1989).

Assim, a educação para a carreira surge como uma modalidade de intervenção vocacional ajustada aos desafios colocados pelas mudanças no mundo do trabalho nas modernas sociedades ocidentais; incorpora os pressupostos da educabilidade vocacional (Law, 1996a, 1996b) e atende à natureza *life long / life span* da carreira no âmbito de uma perspectiva construtivista, desenvolvimentista, contextualista e

sistémica; desenvolvida a partir da escola, proporciona a intervenção a todos os adolescentes e jovens que a frequentam, promovendo o efectivo e activo envolvimento de múltiplos agentes educativos, família, escola e comunidade (Herr et al., 2004), em função da existência de objectivos comuns no âmbito da preparação dos adolescentes e jovens para a vida e para a carreira (Amundson, 2006; Rayman, 1999).

No contexto português merecem destaque os contributos de Leitão & Paixão (1998), Taveira (2002, 2005) e Pinto (2004) que, nos últimos anos, têm vindo a apresentar propostas para a intervenção vocacional no âmbito da educação para a carreira consubstanciadas em programas estruturados de actividades destinadas a crianças, adolescentes e jovens, adequados às exigências da implementação em contexto escolar bem como aos requisitos que decorrem da configuração do sistema educativo. A análise da estrutura e do conteúdo dos programas das investigadoras mencionadas, entre outros, permite verificar que a exploração do mundo do trabalho e das profissões é uma dimensão incontornável da intervenção no âmbito da educação para a carreira (Leitão & Paixão, 1998; Pinto, 2004; Taveira, 2002; 2005) pelo impacto que apresenta na activação e na promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens.

4. A exploração vocacional

There are different routes adolescents may pursue in determining their occupational future. One is to do what others tell them to do (...). The other is to first explore the various possibilities in order to find out which occupation would be the best match to one's own characteristics, gifts, or hopes for the future. (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999, p. 294)

O conhecimento de si próprio e a exploração do mundo do trabalho e das profissões constituem parcelas essenciais da intervenção vocacional, qualquer que seja a modalidade considerada (Spokane, 1991; Taveira, 1997), pois conhecer-se a si próprio e conhecer o mundo das oportunidades vocacionais são condições

fundamentais para a realização de escolhas de carreira realistas e, em última análise, para o desenvolvimento vocacional, o qual depende não só da existência de actividade exploratória mas principalmente da qualidade dessa actividade (Taveira, 1997). Por outro lado, a informação acerca do mundo do trabalho e das profissões encontra-se presente em grande parte das solicitações que os jovens e as suas famílias expressam relativamente à intervenção vocacional, nomeadamente no que diz respeito à intervenção em contexto escolar nos momentos críticos de tomada de decisão (Abreu, 2003; Azevedo, 1999; CIDEA, 2006), podendo, nesse sentido, afirmar-se que a oferta de intervenção no domínio da exploração vocacional corresponde às necessidades, aspirações e expectativas que mais frequentemente são referenciadas nos adolescentes e jovens.

Na adolescência, a exploração é compreendida como estando intimamente associada ao processo de construção da identidade (Blustein & Nourmair, 1996), expressando-se através de renovadas configurações que decorrem das novas possibilidades de relação consigo, com os outros, com o mundo e com o tempo futuro resultantes da consolidação do pensamento formal e do raciocínio dedutivo, como tivemos já oportunidade de referir. Todavia, actualmente diversos autores consideram a exploração como um processo com funções adaptativas ao longo da vida, e já não como um estágio do desenvolvimento associado à etapa da adolescência tal como era considerado nos modelos mais normativos do desenvolvimento vocacional (Flum & Blustein, 2000), de onde se conclui que é fundamental que os indivíduos desenvolvam o conhecimento, as atitudes, as competências que os habilitam a assumir o papel de “explorador” ao longo da vida (Taveira, 2006). De igual forma, considerando os indivíduos de acordo com uma perspectiva holística que integra o desenvolvimento vocacional no desenvolvimento global, abordando a pessoa como um todo, atendendo a que a intervenção vocacional não diz apenas respeito à escolha de uma profissão mas ao planeamento da própria vida (Feller et al, 2005), diversos autores (e.g. Blustein, 1997b) têm vindo a destacar que a exploração deve compreender o conjunto de papéis de vida desempenhados pelos indivíduos, nos seus mais significativos espaços de vida, ao longo do tempo, não se restringindo ao conhecimento ocupacional aqui considerado no sentido estrito (Taveira, 1997).

Para as mais modernas concepções do desenvolvimento vocacional, que definem a exploração vocacional como “those activities directed toward enhancing knowledge of the self and the external environment, that an individual engages in to foster progress in career development” (Blustein, 1992, p. 175), trata-se de um processo iminentemente psicológico que envolve variáveis cognitivas, afectivas e motivacionais, não se esgotando, portanto, na vertente comportamental de recolha, análise e tratamento de informação vocacional (Taveira, 1997, 2001). Jordaan (1963, cf. Taveira, 1997) refere, a esse respeito, que a exploração é um processo psicológico autónomo e que para o compreendermos é necessário mobilizar diferentes contributos provenientes tanto da Psicologia da Motivação (nomeadamente das teorias do comportamento auto-determinado e da motivação intrínseca), como da Psicologia do Desenvolvimento (quando às questões da identidade e da vinculação) e da Psicologia Vocacional - designadamente no que diz respeito ao impacto da exploração nos processos de tomada de decisão e nos comportamentos de escolha vocacional e, em particular, ao impacto das condutas exploratórias no desenvolvimento dos indivíduos (Flum & Blustein, 2000).

No modelo integrador de David Blustein, a exploração vocacional é considerada como um processo de natureza psicológica, sendo melhor compreendida se atendermos aos factores individuais e aos factores do contexto que a facilitam e promovem (1997b) bem como aos resultados que as diferentes modalidades de actividade exploratória apresentam sobre o comportamento e o desenvolvimento vocacional dos indivíduos (Taveira, 2001;2004); ou seja, devem ser tidos em conta os antecedentes da exploração vocacional bem como as suas consequências. Aliás, os antecedentes e as consequências definem duas fundamentais linhas de investigação relativas à exploração vocacional (Taveira, 1997), das quais tem sido possível extrair contributos fundamentais para a construção de propostas práticas de intervenção (Taveira, 2001).

Assim, no âmbito da investigação acerca dos antecedentes da exploração vocacional é possível destacar o interesse que na literatura científica tem vindo a ser reconhecido às dimensões contextuais relacionais (e.g. Blustein, 2001; Blustein et al., 1995; Blustein et al., 2004; Flum, 2001; Kenny et al., 2003; Ketterson & Blustein, 1997; Schulteiss et al., 2001; Wolfe & Betz, 2004), relativas à qualidade dos

contextos relacionais e ao apoio interpessoal que é disponibilizado aos indivíduos. Na adolescência a qualidade do contexto relacional é compreendida, necessariamente, do ponto de vista da autonomia e da vinculação, isto é, a exploração vocacional depende da existência de uma relação segura, vinculativa, nutritiva, com as figuras mais significativas presentes nos contextos de vida, relação a partir da qual se torna possível, aos adolescentes e jovens, explorar o *self* e o mundo através de condutas autónomas e auto-determinadas (Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000; Ketterson & Blustein, 1997). De igual forma, com base nas teorias da motivação intrínseca, do comportamento auto-determinado e da auto-eficácia percebida (Alderman, 2004), diversos autores têm procurado relacionar a existência de actividade exploratória e a qualidade dessa actividade com o tipo de motivação que lhe subjaz, afirmando que o sentimento de eficácia e de controlo pessoal sobre a situação e o contexto de exploração proporcionam melhores desempenhos (Taveira, 1997; 2001). No caso dos adolescentes, Taveira afirma que os indivíduos exploram mais e melhor numa situação em que lhes é permitido realizar actividades exploratórias relacionadas com os seus interesses, por comparação com a situação em que as actividades exploratórias são impostas por outros, não sendo nesse caso percebidas como estando relacionadas com os próprios interesses e preferências vocacionais (1997).

Relativamente às consequências da exploração vocacional diversos autores têm concluído que, globalmente, a actividade exploratória produz efeitos positivos no desenvolvimento vocacional (e.g. Taveira, 1997; 2001; 2004), destacando-se, a partir da revisão da literatura, os efeitos específicos nos domínios da satisfação e realização vocacional; da maturidade vocacional, tanto do ponto de vista das atitudes como dos comportamentos; do progresso na tomada de decisão, que inclui o planeamento, a escolha, a decisão, o compromisso e o investimento; e, ainda, do desenvolvimento de esquemas cognitivos que capacitam os indivíduos para a interpretação do mundo vocacional e para a formulação e resolução de problemas vocacionais (Blustein 1997b; Flum & Blustein, 2000; Taveira, 1997). Contudo, verifica-se que os efeitos da actividade exploratória são mediados por factores individuais e por factores contextuais (Taveira, 1997; 2001); diversos estudos efectuados concluíram, por exemplo, que as diferenças individuais, isto é, observadas

ao nível dos atributos dos indivíduos, influenciam os resultados da exploração vocacional (e.g. Taveira et al., 1998).

No âmbito da educação para a carreira com jovens estudantes do ensino secundário a exploração é concebida como um objectivo educacional, assumindo-se que é necessário estimular a natural tendência dos adolescentes e jovens para “learn about the self and the world” (Blustein, 1997b); é essencial promover o desenvolvimento da capacidade não só para explorar o meio, como também para explorar as próprias experiências subjectivas dos indivíduos nos diversos espaços e tempos que compõem os seus contextos de vida. Mais do que recolher e justapor informação ocupacional, trata-se de desenvolver as atitudes e as competências necessárias para continuar a explorar de forma autónoma, auto-determinada, intrinsecamente motivada, ao longo da vida; trata-se, igualmente, de desenvolver as estruturas cognitivas necessárias à leitura e interpretação da informação vocacional em cada momento da carreira (Gonçalves, 2000; Neimeyer & Metzler, 1987; Taveira, 1997; 2006). A activação e a promoção do desenvolvimento vocacional pela via da exploração ocorre, assim, através da modificação das crenças e concepções acerca do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira, da promoção da complexidade das estruturas cognitivas utilizadas na leitura e na interpretação da realidade vocacional, do desenvolvimento das competências específicas adequadas e necessárias à formulação e à resolução das questões vocacionais, do desenvolvimento de uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos de carreira, bem como da promoção de uma atitude afectiva optimista face ao futuro (Coimbra et al, 1994; Gonçalves, 2000; Taveira, 2001). Ou seja, o impacto da exploração vocacional sobre o desenvolvimento vocacional acontece por via da transformação dos indivíduos nos domínios cognitivo, afectivo e motivacional (Campos & Coimbra, 1991; Gonçalves, 2000).

No actual contexto de incerteza, imprevisibilidade, complexidade e mudança, a exploração vocacional do mundo do trabalho e das profissões assume um novo vigor já que é indispensável que os adolescentes e jovens disponham de informação relativa à evolução da sociedade, da economia e do emprego, a partir de uma leitura mais dinâmica e não-linear acerca da configuração e do funcionamento das oportunidades de carreira (Azevedo, 1999), que desenvolvam competências de

procura, recolha, utilização e interpretação de informação vocacional (Gonçalves, 2000), *looking ahead* and *looking around* (Savickas, 1999), que consolidem a vital inquietação que os leva a “actuar como *personal information scientists*, recolhendo do mundo a informação que lhes possibilita a formulação de hipóteses que depois testam utilizando estratégias pessoais” (Miguel, 1997, p. 137) e, por fim, que aprendam a perspectivar e a construir representações do futuro do emprego e das profissões sem necessariamente recorrerem aos esquemas do passado, fazendo acompanhar o sentido do devir por uma atitude positiva face ao futuro (Faria, 1989; Ferreira, 2006).

Estudos recentemente efectuados no contexto português contribuem para reforçar a necessidade de promover a utilização de estratégias novas na intervenção de carreira no domínio da exploração vocacional; de acordo com Taveira, os jovens portugueses exploram pouco e sem método, exibem um conhecimento pessoal e profissional pouco diferenciado, registam insatisfação com a informação previamente obtida e exploram mais orientados para o teste de hipóteses do que para a aquisição de novos conhecimentos e competências (2006).

Em síntese, a exploração é uma dimensão fundamental na intervenção com adolescentes e jovens pois activa e promove o desenvolvimento vocacional através da modificação dos conhecimentos, das competências, das atitudes, e das dimensões motivacionais, nomeadamente as dimensões motivacionais auto-referentes relacionadas a agência e o controlo pessoal sobre os acontecimentos de carreira. Constatando-se que são necessárias renovadas estratégias para a intervenção no domínio da exploração vocacional (Taveira, 2006), nos últimos anos autores como Atkinson & Murrell (1988), Campos & Coimbra (1991), Gonçalves (2000), Guile & Griffiths (2001), Petherbridge (1996), e Watts (1996) propuseram a utilização dos modelos da aprendizagem experiencial, nomeadamente o modelo de David Kolb (1984), como suporte para a organização e implementação de intervenções para a exploração em adolescentes e jovens, baseadas no pressuposto de que a exploração pode ser definida como uma situação de aprendizagem e transformação pessoal e que deve ser promovida através da articulação de momentos de acção e experiência concreta com momentos estruturados de expressão, reflexão e integração. Na literatura, o conjunto de modalidades experienciais de exploração do mundo do

trabalho e das profissões contempla um conjunto diversificado de propostas (Watts, 1996), no qual se inclui, entre outras, a técnica do *job shadowing*.

5. O Job Shadowing

Experience is not what happens to a man; experience is what a man does with what happens to him. (Aldous Huxley, 1932)

O *job shadowing*, ou sombreamento, é uma modalidade de exploração do mundo do trabalho e das profissões, incluída no conjunto de modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, que pode ser descrita como “a work experience option where students learn about a job by walking through the work day as a shadow to a competent worker” (Paris & Mason, 1995, p. 47). No âmbito do presente trabalho, a técnica do *job shadowing* é caracterizada pela utilização de metodologias activas que implicam a participação e o envolvimento activo dos indivíduos, facultando momentos de acção, isto é, experiências reais de exploração, confronto e contacto com o mundo do trabalho e das profissões, a que se seguem momentos estruturados de expressão, reflexão e integração (Gonçalves, 2000), considerando-se que é uma modalidade apropriada à recolha e análise de informação relacionada com profissões para as quais os indivíduos ainda não têm a preparação e o treino necessários bem como para despertar e estimular os jovens e adolescentes para as questões de carreira (Watts, 1996).

Tal como todas as outras modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, de que são exemplo o estágio, a visita a contextos de trabalho e a prática profissional simulada, o *job shadowing* abarca os papéis, as tarefas, os processos e os ambientes de trabalho (Watts, 1996). Contudo, de acordo com Watts, “from a guidance perspective, job shadowing offers particular strengths because of its primary focus on worker roles; in the end, career choices tend to be primary choices of roles rather than tasks, processes or environment” (1996, p. 238).

A utilização da técnica do *job shadowing* tem sido frequentemente referenciada no âmbito dos programas de educação para a carreira promovidos no Reino Unido,

que, como vimos, apresentam um enfoque maior na preparação dos adolescentes e jovens para a transição da escola para o mundo do trabalho e para a realização de escolhas vocacionais realistas (Watts, 2001). Do outro lado do Atlântico, no contexto norte-americano, a técnica do *job shadowing* tem sido igualmente explorada no âmbito dos programas de educação para a carreira impulsionados pela publicação da iniciativa legislativa School-to-Work Opportunities Act (1994), os quais, como referimos anteriormente, têm uma natureza mais compreensiva e abrangente do que os programas desenvolvidos no Reino Unido e noutros países europeus, relacionando-se com a preparação para a vida adulta e para o exercício dos papéis de cidadão e de trabalhador (Guichard & Huteau, 2001; Huteau, 1999; 2001).

A técnica do *job shadowing* pode ser utilizada com objectivos diversificados. Segundo Watts, no âmbito da educação para a carreira são frequentemente descritos objectivos relacionados com a alargamento do leque de ocupações que representam opções vocacionais para os indivíduos (*expansive aim*), ou relacionados com o teste das preferências vocacionais antes do compromisso (*sampling aim*) e ainda relacionados com intuítos antecipatórios, “to enable students to experience some of the strains of work so that they will be able to manage the transition to work more comfortably” (*anticipatory aim*) (1996, p. 235). No contexto norte-americano destaca-se um outro tipo de objectivo, de natureza maturacional, relacionado com a promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens estudantes (Watts, 1996, p. 235). Qualquer que seja o tipo de objectivo, a técnica do *job shadowing* envolve processos diversificados que vão desde a formação de expectativas, o feedback e o suporte (reforço e encorajamento), à modelação e à transmissão de informação (Law, 1996a); no campo da intervenção vocacional assumem particular importância os processos de modelagem, associados à aprendizagem vicariante, e os processos de suporte, associados à construção de um contexto relacional facilitador das experiências de exploração vocacional por parte dos adolescentes e jovens (Lent, 2004; Flum, 2001).

Segundo Watts (1996), o crescente interesse pelas modalidades experienciais como o *job shadowing* pode ser entendido com base em duas ordens de razões: por um lado, a evolução das modernas sociedades ocidentais produziu um afastamento entre a escola e as instituições económicas associadas ao trabalho e, conseqüentemente,

verifica-se um enorme desconhecimento por parte dos adolescentes e jovens relativamente ao mundo dos adultos e ao mundo do trabalho e das profissões, sendo certo que daí advêm dificuldades tanto para o domínio das escolhas vocacionais e do desenvolvimento vocacional como igualmente para o domínio da preparação da futura força trabalho e, a médio e longo prazo, para a competitividade das sociedades no campo do capital humano – aliás, precisamente porque é consensual que muitos jovens, de facto, apresentam o que pode ser classificado de “experience deficits”, diz ainda Watts, tem sido relativamente fácil promover o envolvimento das comunidades nos diversos programas desenvolvidas pelas escolas (1996, p. 244). Por outro lado, o interesse pelas modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho pode ser explicado pelo crescente reconhecimento de que a experiência está “at the heart of the education process” (1996, p. 233), fruto da evolução conceptual no domínio da Psicologia da Aprendizagem, por influência de autores como Lewin (1951), Dewey (1938) e Piaget (1970) ou, mais recentemente, David Kolb (1984) (cf. Atkinson & Murrell, 1988, p. 375). Nas palavras de Watts, no âmbito da educação e da aprendizagem de carreira “the power of direct experience is immense” (1996, p. 244), pelo envolvimento profundo e activo dos indivíduos com os contextos em que a experiência ocorre.

Na literatura científica internacional são abundantes as referências a intervenções de carácter experiencial desenvolvidas no âmbito da exploração e da aproximação ao mundo do trabalho e das profissões, em adolescentes e jovens (e.g. Arrington, 2000; Beale & Williams, 2000; Drier, 1996; 2000; Fouad, 1997; Riggio & Riggio, 1999). Grande parte destas referências destaca o valor da experiência *per si*, isto é, o valor das actividades de contacto e confronto, de observação, de recolha e análise de informação (Paris & Mason, 1995), as quais ocorrem no seio de uma relação significativa construída entre os jovens e os adultos significativos presentes nas diversas situações (Allen et al., 2005; Allen e Poteet, 1999; Flouri & Buchanan, 2002; Gibson, 2004; Maresca, 1999).

Contudo, para as modernas concepções do desenvolvimento vocacional, o impacto destas experiências de exploração, confronto e contacto com o mundo do trabalho e das profissões decorre não apenas (ou melhor, não principalmente) da experiência em si mas antes da oportunidade para a expressão, para a reflexão e para

a integração dos dados da experiência, que desejavelmente devem acontecer num momento estruturado posterior à experiência (Atkinson & Murrell, 1988; Lent, 2004; Watts, 1996). A transformação e a mudança, que caracterizam a intervenção vocacional como um processo de aprendizagem e de desenvolvimento (Krumboltz, 1996; Law, 1996a), ocorrem por processos psicológicos complexos que envolvem a des-construção e a construção dos significados das experiências subjectivas dos indivíduos, a partir da interacção dinâmica e dialéctica entre os atributos individuais e as características dos contextos de vida (Campos & Coimbra, 1991, Coimbra et al., 1994; Gonçalves, 2000); assim, as actividades experienciais de exploração do mundo do trabalho e das profissões devem ser organizadas de forma a articular momentos de acção com posteriores momentos de expressão, reflexão e integração, que promovam o aproveitamento da experiência (Petherbridge, 1996; Watts, 1996). Nesse sentido, Lent chega a propor que os programas experienciais de aproximação ao mundo do trabalho desenvolvidos nos EUA no âmbito da iniciativa School-to-Work Opportunities Act (1994) sejam redesenhados para se tornarem realmente eficazes do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, promovendo-se um melhor aproveitamento das experiências de aprendizagem vicariante proporcionadas por actividades como o *job shadowing* (2004, p. 19).

O modelo da aprendizagem experiencial proposto por David Kolb (1984) afigura-se, neste campo, como bastante oportuno. Afirmando que a aprendizagem é “the process whereby knowledge is created through the transformation of experience” (1984, p. 41), Kolb propõe um modelo organizado num ciclo de quatro etapas: *concrete experience*, *reflective observation*, *abstract conceptualization* e *active experimentation*. De acordo com o ciclo da aprendizagem proposto por Kolb, a experiência é a base para a aprendizagem sendo que são os indivíduos que a constroem activamente, comprometendo-se na sua globalidade, de forma holística; a experiência e o seu posterior aproveitamento são fortemente influenciados pelo contexto relacional e sócio-emocional em que ocorrem. Após uma experiência, ou acção concreta, os aprendizes analisam-na por reflexão, individualmente ou em grupo, de forma a encontrar o respectivo significado, o qual é, então, integrado na estrutura dos indivíduos para posteriormente ser utilizado e mobilizado em novas acções ou experiências (Kolb, 1984).

Watts propõe a aplicação do modelo de Kolb às modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, nomeadamente no que às actividades de *job shadowing* diz respeito (1996). Assim, as actividades de *job shadowing* iniciar-se-iam com um momento de preparação (*preparation stage*), com o objectivo de verificar se os jovens apresentam os requisitos necessário à experiência⁶ bem como para lhes fornecer o esquema conceptual necessário ao respectivo aproveitamento⁷; seguir-se-ia um momento de operacionalização da experiência (*briefing stage*), com o objectivo de permitir que os jovens antecipassem mentalmente todos os detalhes da acção concreta que iriam experienciar; no momento seguinte aconteceria a experiência concreta (*experience stage*), durante a qual é fundamental que os jovens utilizem procedimentos de registo dos dados recolhidos, em suportes diversificados; após a experiência concreta, realizar-se-ia um momento de reflexão e avaliação (*debriefing stage*), em que os jovens avaliam a experiência, comunicam e expressam o que experienciaram, partilham com os pares a sua própria experiência, analisam e interpretam a experiência de forma sistemática e produzem conclusões tendo por base o esquema conceptual fornecido no momento da preparação; finalmente, o processo terminaria com um momento de síntese e integração (Watts, 1996, p. 243). Na aplicação do modelo da aprendizagem experiencial, para Watts é fundamental garantir um contexto de suporte relacional antes, durante e depois da experiência de *job shadowing*; assim como é essencial garantir que a experiência concreta de exploração do mundo do trabalho é precedida da construção dos esquemas conceptuais (isto é, um repertório de construtos estruturados de forma significativa,

⁶ A este respeito vale a pena referir que, de acordo com os princípios da aprendizagem experiencial de Kolb (1984), é fundamental que os aprendizes apresentem a capacidade de abstracção e de raciocínio hipotético-dedutivo que são característicos do pensamento formal - o qual, como vimos, deve estar adquirido e consolidado no final da adolescência.

⁷ Neste âmbito, são consensualmente reconhecidas as vantagens da utilização de modelos informatizados de informação acerca da estrutura de oportunidades de carreira, por exemplo *sites*, já que a construção dos esquemas conceptuais que permitem o aproveitamento das experiências de exploração é facilitada por parâmetros associados à estrutura e à organização da informação vocacional, e à utilização de esquemas e categorias ajustados tanto às principais questões vocacionais referenciadas como aos atributos dos indivíduos (e.g. idade, nível de escolaridade, etapa do desenvolvimento) (Grubb, 2002; Kuiper et al., 2005; Tricot, 2002).

articulada e coerente) adequados à interpretação da experiência (Watts, 1996). De acordo com Lent, poderíamos ainda acrescentar que os adultos-profissionais a sombreado assumem o papel de *coping-models* (e não de *mastery models*), pelo que deve existir extremo cuidado na sua selecção (2004, p. 19).

Para Watts (1996), o momento de reflexão, ou *debriefing stage*, é tão ou mais importante para a aprendizagem do que a experiência em si (1996, p. 243), sendo que diversos são os autores que se manifestam no mesmo sentido (e.g. Atkinson & Murrell, 1988; Campos & Coimbra, 1991; Gonçalves, 2000; Guile & Griffiths, 2001; Petherbridge, 1996).

Para Petherbridge, “without debriefing, students are not learning from experience: they are simply experiencing” (1996, p. 256), ou seja, a menos que a experiência seja analisada e reflectida ela não tem valor do ponto de vista da aprendizagem. Miller (1988), citado por Petherbridge, diz ainda que “debriefing provides detail, order and meaning to students’ experiences” (1996, p. 251). A reflexão representa, portanto, uma estratégia nuclear para maximizar o potencial da experiência em termos da transformação e da mudança que se deseja provocar nos adolescentes e jovens. De acordo com o ciclo da aprendizagem proposto por Kolb, a reflexão corresponde ao processo que leva os indivíduos a recapturar e a reavaliar a acção concreta, retirando dela as conclusões necessárias para depois avançar para novas experiências, novas aprendizagens (1984). Assim, a mudança ocorre pela dissonância entre aquilo que já se conhece e o que se concluiu a partir da experiência, do ponto de vista único e exclusivo de cada indivíduo; a resolução da dissonância, em termos racionais e emocionais, produz a mudança a que se pode chamar aprendizagem (Petherbridge, 1996, p. 256). Neste sentido, é a reflexão sobre as actividades de *job shadowing* que permite aos jovens estudantes o desenvolvimento, a partir do confronto entre o que conheciam e o puderam apreender e concluir com base na experiência de confronto e contacto com o mundo do trabalho e das profissões (Watts, 1996). Envolvendo processos psicológicos complexos, a reflexão pode ser facilitada pela utilização de exercícios de escrita (e.g. relatórios, diários, guiões), pela partilha de percepções em grupo, pela discussão e análise com outros, e pelo tempo, dimensão considerada fundamental na consolidação do conhecimento novo construído a partir da experiência (Petherbridge, 1996). O resultado do

processo de reflexão é igualmente influenciado pela interacção com os adultos que funcionam como facilitadores da aprendizagem, sendo que estes devem adoptar um estilo mais ou menos directivo na orientação do processo de reflexão em função da capacidade que os adolescentes e jovens demonstrem ter para gerir de forma autónoma a sua própria aprendizagem (Watts, 1996).

Em suma, a técnica do *job shadowing* representa uma interessante proposta experiencial de exploração do mundo do trabalho e das profissões, adequando-se à intervenção no âmbito da educação para a carreira com jovens estudantes do ensino secundário, em contexto escolar. De acordo com a literatura, o impacto desta modalidade de exploração vocacional no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens parece ser influenciado pelo facto de serem desenvolvidas actividades estruturadas de reflexão num momento posterior, como complemento, às experiências concretas de *job shadowing*. Contudo, constata-se que existe pouca evidência empírica acerca dos reais resultados da utilização da técnica do *job shadowing* bem como acerca dos processos através dos quais são produzidos esses resultados; segundo Petherbridge, as modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, nas quais se inclui o *job shadowing*, gozam de grande aceitação em diversos países e comunidades mas, na verdade, têm vindo a ser implementadas mais com base nas convicções dos responsáveis das instituições que as promovem (e.g. escolas e organismos governamentais) do que com base em estudos empíricos rigorosamente controlados, podendo, assim, concluir-se pela relevância e pertinência da investigação empírica neste domínio (1996).

6. A avaliação da intervenção vocacional

Tal como anteriormente referimos, a intervenção de carreira tem vindo a assumir uma crescente importância na vida das pessoas e das comunidades (Herr, 2003; Herr et al., 2004) face às transformações que se têm vindo a registar no mundo do trabalho e ao actual contexto de incerteza, imprevisibilidade, complexidade e mudança que caracteriza as modernas sociedades ocidentais. Nas palavras de Niles, os tempos turbulentos que se vivem desafiam a Psicologia Vocacional quanto à construção de renovados, inovadores e criativos modelos de intervenção no domínio

do desenvolvimento de carreira, através dos quais seja possível ajudar os indivíduos a gerir de forma eficaz a sua carreira e a conduzir efectivamente o seu próprio destino (1997). No âmbito deste desafio, nas últimas décadas tem vindo a ser destacada a importância da construção de práticas de intervenção vocacional suportadas pela teoria e pela investigação (Savickas, 2003; Spokane, 2004), ou seja, práticas apoiadas em estudos empíricos rigorosamente controlados (Silva, 2004a). Vivemos na era da prestação de contas (Gysbers, 2004; Niles, 2003; Whiston & Sexton, 1998) e, de acordo com Whiston, “as career counselors construct contemporary intervention models, they will need to engage in action research to demonstrate accountability and to document that their services are effective” (1996). Por outro lado, sendo certo que “the fundamental weakness related to the practice of career counseling is that career counselors do not know what works, with which clients, under what conditions” (Whiston, 2003), na verdade os estudos que têm vindo a ser efectuados no âmbito da avaliação da eficácia da intervenção vocacional têm demonstrado o seu potencial contributo para a construção de propostas práticas de intervenção no domínio da carreira (Astramovich & Coker, 2007; Baker & Taylor, 1998).

A avaliação da eficácia da intervenção vocacional diz respeito, por um lado, à determinação dos resultados da intervenção e, por outro lado, à compreensão dos processos através dos quais esses resultados são produzidos (Heppner & Heppner, 2003). No domínio da avaliação dos resultados, segundo Silva, a primeira preocupação dos investigadores foi comprovar que a intervenção produzia resultados (2004a). Depois de terem comprovado que os indivíduos que recebem qualquer tipo de intervenção ficam, em média, melhor do que os que não recebem tratamento, dedicam-se agora a tentar compreender quais são os factores que explicam os resultados, destacando-se a este nível a investigação acerca do efeito de diferentes modalidades de intervenção e das variáveis que influenciam essas diferenças, assim como a investigação acerca do efeito dos componentes específicos (ou ingredientes críticos) da intervenção que se encontram associados aos resultados observados (2004a, p. 97). Se para determinar o efeito de diferentes modalidades de intervenção os investigadores têm procurado utilizar metodologias adequadas à comparação dos valores da magnitude do efeito, relacionando esses valores com as variáveis que distinguem as diferentes modalidades (e.g. tipo de tratamento, duração do

tratamento), por outro lado, a investigação acerca dos ingredientes críticos da intervenção tem sido realizada através de metodologias que procuram estudar o contributo relativo de determinados componentes específicos para a magnitude do efeito das intervenções. Refira-se, a este respeito, que alguns dos ingredientes críticos já identificados incluem, de acordo com Brown & Ryan Krane (2000), cadernos de trabalho e exercício escritos, interpretação e feedback individualizado, informação sobre o mundo do trabalho, modulação de comportamentos e apoio às redes sociais de suporte. Uma outra linha de investigação bastante promissora dedica-se a tentar compreender qual o impacto da interacção entre as características ou atributos dos sujeitos, os parâmetros do tratamento e os resultados, com o objectivo de esclarecer quem são os indivíduos que beneficiam, em que circunstâncias, de que tipo de intervenção de carreira (Fretz, 1981), partindo do princípio de que se as diferenças individuais se reflectem no desenvolvimento vocacional então é provável que também se manifestem nos resultados da intervenção.

Investigar os resultados das diferentes modalidades e as variáveis que se relacionam com essas diferenças, o contributo relativo de determinados ingredientes, ou a relação entre os atributos dos indivíduos e os tratamentos a que são submetidos, pode permitir importantes deduções acerca da eficácia relativa de diferentes modalidades de intervenção e acerca dos componentes específicos das diversas modalidades que explicam os resultados obtidos, em determinado tipo de indivíduos, representando um importante contributo para a construção e para o aperfeiçoamento de modelos de intervenção efectivamente eficazes (Silva, 2004a; Spokane, 2004). Por essa razão, a prática da intervenção vocacional deve ser acompanhada por rigorosos planos de avaliação de resultados no âmbito dos processos de *accountability* que permitem demonstrar a efectividade e a importância da intervenção, mas igualmente no contexto de um esforço colaborativo com a comunidade científica com o intuito de contribuir (mesmo que de forma modesta) para o avanço e progresso da ciência da Psicologia Vocacional (Savickas, 2003; Whiston, 1996; Whiston & Sexton, 1998). Assim, assumindo que a finalidade primeira da avaliação dos resultados da intervenção vocacional corresponde à análise do respectivo impacto ou contributo no comportamento e no desenvolvimento vocacional dos indivíduos, Whiston (1996) refere que a avaliação da prática

vocacional deve ser necessariamente suportada por referenciais teóricos que permitam a clara referenciação dos objectivos, em termos de resultados, da intervenção e que orientem a selecção dos instrumentos de análise e das metodologias de investigação mais apropriadas às intenções do investigador, sendo certo que os estudos empíricos de carácter experimental (McMhirter et al., 2000) e os estudos longitudinais (Raubenbush, 2001; Seifert, 1995) se revelam *apriori* vantajosos neste contexto; nos últimos anos, têm vindo a assumir crescente importância as variáveis motivacionais auto-referentes, decorrentes das modernas concepções sócio-cognitivas da carreira, como medida dos resultados da intervenção (Betz & Hackett, 2006; Fouad & Guillen, 2006; Gainor, 2006; McMhirter et al., 2000; Paixão, 2004a). Por outro lado, para ser efectiva, a avaliação dos resultados da prática vocacional deve ser suportada por propostas de intervenção construídas e estruturadas com rigor e clareza; de acordo com Silva (2004a), uma das dificuldades mais frequentemente encontrada pelos investigadores no domínio da avaliação da eficácia, e que impede a análise efectiva dos resultados e dos processos da intervenção vocacional, relaciona-se com a ausência de referências precisas e claras ao tipo de tratamento, ao tipo de sujeitos e às características do contexto em que ocorre a intervenção, bem como à definição pouco precisa dos procedimentos adoptados (2004a). Logo, é urgente promover a articulação e a convergência entre teoria, prática e investigação no domínio vocacional, conclui Whiston (1996).

Ao longo deste capítulo reflectimos acerca do impacto que as mudanças observadas no mundo do trabalho têm produzido na ciência e prática da Psicologia Vocacional, nomeadamente procurando deduzir implicações para a intervenção vocacional com adolescentes e jovens, em contexto escolar. Foi nosso objectivo contextualizar teórica e metodologicamente o racional do estudo empírico que mais à frente, neste trabalho, se apresenta - estudo concebido com o intuito de investigar o efeito da técnica do *job shadowing* e, especificamente, dos seus componentes nucleares *experiência de job shadowing* e *reflexão sobre a experiência*, no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano a frequentar cursos científico-humanísticos.

Estudo empírico

Estudo empírico

A apresentação da componente empírica do nosso estudo é constituída por quatro capítulos. No primeiro capítulo, são explicitados os procedimentos que foram seguidos na construção da proposta de intervenção com jovens estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos, proposta denominada “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?” e que implementámos, em contexto escolar, como suporte ao plano de investigação *quasi-experimental* concebido para investigar o impacto da técnica do *job shadowing* e, especificamente, dos seus dois componentes, *experiência de job shadowing* e *reflexão sobre a experiência*, no desenvolvimento vocacional. Apresenta-se a estrutura e a organização geral da intervenção, composta por vinte e seis passos envolvendo actividades com alunos, professores, pais e encarregados de educação, profissionais e entidades da comunidade alargada. São, ainda, descritos e caracterizados detalhadamente os passos da intervenção destinados aos jovens estudantes, através da apresentação dos planos das sessões, bem como são explicitadas as condições que representam factores críticos para o sucesso da implementação do projecto.

O segundo capítulo é dedicado ao enquadramento metodológico do estudo empírico. A partir da delimitação do problema que motivou a presente investigação são apresentados os objectivos e as hipóteses, o plano de investigação, a amostra e os instrumentos utilizados, assim como os procedimentos associados à recolha e à análise dos dados. Trata-se de um plano com um desenho *quasi-experimental*, implementado com recurso a dois grupos experimentais e um grupo controlo, correspondentes a diferentes condições de participação do “Projecto Job Shadowing” (tratamento *experiência + reflexão sobre a experiência*, tratamento *experiência*, *ausência de tratamento*, respectivamente). Utilizaram-se medidas estandardizadas repetidas, pré e pós-teste, das dimensões atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atitude afectiva face ao futuro e atribuições de carreira.

No terceiro capítulo são apresentados os resultados do estudo empírico, tendo-se concluído que a técnica do *job shadowing* produz um impacto considerado positivo nas atitudes de carreira, desde que sejam utilizados os dois componentes da técnica, isto é, *experiência + reflexão*; produz um impacto positivo na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional qualquer que seja a configuração de componentes utilizada, embora esse impacto apresente maior magnitude quando a intervenção inclui os componentes *experiência + reflexão* comparativamente ao que acontece quando inclui apenas o componente *experiência*; apresenta um impacto considerado não significativo na atitude afectiva face ao futuro, ainda que próximo do limiar da significância estatística; e não apresenta qualquer impacto nas atribuições de carreira.

Finalmente, no quarto capítulo são discutidos os resultados e as principais conclusões gerais, reflectindo-se acerca do contributo da presente investigação bem como acerca das implicações que dela decorrem para a intervenção vocacional com adolescentes e jovens em contexto escolar e para futuras investigações neste âmbito

1. O Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?

1.1. Finalidades

O “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?”⁸ apresenta como núcleo central a técnica do *job shadowing* e foi construído com a finalidade de conferir suporte ao estudo do impacto desta modalidade de intervenção no desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos os quais, na actual configuração do sistema educativo português, são confrontados no final do ensino secundário com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso no ensino superior ou noutro tipo de formação pós-secundária (Decreto-Lei nº 74/2004).

Trata-se de uma intervenção vocacional a desenvolver em contexto escolar por iniciativa do Serviço de Psicologia e Orientação (Decreto-Lei nº 190/1991), em articulação com outras estruturas educativas, que procura corresponder às características e às necessidades dos destinatários assim como às características do contexto e que fomenta o envolvimento activo de pares, famílias e de outros agentes da comunidade.

A técnica do *job shadowing* é assumida como uma inovadora modalidade de exploração do mundo do trabalho e das profissões (Paris & Mason, 1995; Watts, 1996) e, nesse sentido, o projecto foi construído de forma a atender aos contributos das mais modernas concepções teóricas acerca do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens e das implicações que delas decorrem para a prática vocacional

⁸ Corresponde à 2ª edição do projecto. A 1ª edição do “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?” foi desenvolvida em 2004/2005, numa outra configuração, com o objectivo de proceder ao estudo exploratório da viabilidade e da utilidade percebida da técnica do *job shadowing* no domínio da intervenção vocacional, em contexto escolar, no nível secundário de ensino (teste da ideia). Foram participantes na 1ª edição do projecto 197 estudantes dos 10º, 11º e 12º anos de escolaridade, a frequentar cursos gerais e cursos tecnológicos na Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão.

em contexto escolar, bem como dos estudos disponíveis na literatura científica relativos à eficácia da intervenção vocacional, na tentativa de concorrer para a ultrapassagem das evidentes limitações do modelo clássico da intervenção vocacional face às mudanças que têm vindo a ser observadas no mundo do trabalho nas últimas décadas (Amundson, 2006; Hughey & Hughey, 1999; Niles, 1997).

1.2. Destinatários

O projecto destina-se aos estudantes do 12º ano de escolaridade integrados em cursos científico-humanísticos que se encontram a frequentar a escola no momento da sua implementação.

A participação dos estudantes é livre e voluntária. No caso de estudantes menores de idade a participação no projecto é condicionada pela autorização explícita por parte dos encarregados de educação.

1.3. Intervenientes

São intervenientes no projecto o Serviço de Psicologia e Orientação, os órgãos de gestão e administração escolar, os pais e encarregados de educação, os professores, os pares, bem como profissionais e representantes de instituições e de empresas da comunidade educativa alargada.

A organização, coordenação e dinamização do projecto competem ao Serviço de Psicologia e Orientação.

1.4. Objectivos

O projecto assume como objectivo geral a promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos, a partir da oportunidade para a intervenção decorrente do facto de estes se encontrarem num momento crítico de tomada de decisão associado à transição do ensino secundário para o ensino superior ou para outro tipo de formação pós-secundária (Leitão & Paixão, 1998).

Em termos específicos, o projecto visa a concretização dos seguintes objectivos: promover o desenvolvimento de competências de procura, recolha, consulta e utilização de informação sobre o mundo do trabalho e das profissões; promover uma leitura mais dinâmica e complexa, menos simplista e linear, acerca do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira - educativas, formativas e profissionais; promover uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos de carreira; promover o sentido do dever e uma atitude afectiva positiva, optimista, face ao futuro.

1.5. Contexto de implementação

O “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?” foi construído para ser implementado em contexto escolar no âmbito das atribuições dos Serviços de Psicologia e Orientação, estruturas especializadas de orientação educativa às quais compete, nos termos do Decreto-Lei n.º 190/1991, “promover actividades específicas de informação escolar e profissional susceptíveis de ajudar os alunos a situarem-se perante as oportunidades disponíveis, tanto no domínio dos estudos e formações como no das actividades profissionais, favorecendo a indispensável articulação entre a escola e o mundo do trabalho” (alínea f. do ponto 2 do artigo 3.º) e “desenvolver acções de aconselhamento psicossocial e vocacional dos alunos, apoiando o processo de escolha e o planeamento de carreiras” (alínea g. do ponto 2 do artigo 3.º), procurando assim contribuir para a prossecução dos objectivos do ensino secundário definidos na Lei de Bases do Sistema Educativo⁹ (Lei n.º 46/1986).

Baseado no pressuposto da educabilidade vocacional e na assunção da ideia de que a escola é palco privilegiado para a intervenção vocacional (Huteau, 1999; 2001; Law, 1996b), a concepção do projecto respeitou intencionalmente os preceitos necessários à sua integração institucional, no sentido de corresponder às

⁹ A Lei de Bases do Sistema Educativo refere, explicitamente, a indispensabilidade de, no nível secundário de ensino, serem facultados “(...) contactos e experiências com o mundo do trabalho, fortalecendo os mecanismos de aproximação entre a escola, a vida activa e a comunidade” (alínea e. do artigo 9.º da Lei n.º 46/1986).

características do contexto escolar bem como às características e às necessidades dos jovens estudantes destinatários da intervenção (Pinto, 2004; Taveira, 2002).

Assim, tendo em vista a adequação às características da estrutura escolar e dos seus agentes, o projecto foi construído em conformidade com os principais instrumentos de autonomia, gestão e administração da escola (Decreto-Lei n° 115/1998): estruturado pelo Serviço de Psicologia e Orientação como um contributo para a consecução das finalidades e metas prioritárias definidas no Projecto Educativo, incorporando procedimentos ajustados às regras e normas do funcionamento da instituição escolar inscritas no respectivo Regulamento Interno, o projecto foi integrado no Plano Anual de Actividades após a necessária aprovação pelos competentes órgãos de gestão e administração escolar, designadamente Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola.

Quanto ao enquadramento do projecto na estrutura de oportunidades educativas, a recente revisão do ensino secundário¹⁰ permitiu reunir condições óptimas para o desenvolvimento da intervenção ao introduzir no plano curricular do 12° ano dos cursos científico-humanísticos a componente Área de Projecto (Decreto-Lei n° 74/2004), “um espaço não disciplinar, de natureza interdisciplinar e transdisciplinar, visando a realização de projectos concretos por parte dos alunos, com o fim de desenvolver nestes uma visão integradora do saber, promovendo a sua orientação escolar e profissional e facilitando a sua aproximação ao mundo do trabalho” (DGIDC/ME, 2006). A partir da implementação desta matriz curricular tornou-se possível reivindicar e negociar condições para o desenvolvimento do projecto, ultrapassando-se a habitual dificuldade relacionada com a ausência de tempo e espaço próprios para a intervenção vocacional nas escolas secundárias, em particular quando os destinatários são estudantes de cursos científico-humanísticos¹¹

¹⁰ A revisão do ensino secundário foi lançada em 26 de Março de 2004 (Decreto-Lei n° 74/2004), tendo abrangido o 12° ano de escolaridade dos cursos científico-humanísticos no ano lectivo 2006/2007.

¹¹ No nível secundário de ensino, a matriz curricular dos cursos tecnológicos, profissionais e de educação-formação integra componentes de formação com objectivos do domínio da orientação escolar e profissional (e.g. Formação em Contexto de Trabalho, Estágio, Projecto Tecnológico, Prova de Aptidão Tecnológica ou Profissional), o que não acontecia nos cursos científico-humanísticos até à introdução, na respectiva matriz curricular, da componente de formação Área de Projecto (Decreto-Lei n° 74/2004).

(CIDEAC, 2006). Assim, as actividades destinadas aos jovens estudantes no âmbito do projecto desenvolvem-se com base no grupo-turma e são integradas na componente Área de Projecto em unidades de tempo cedidas para esse efeito pelos respectivos professores; deste modo, ainda que respeitando os pressupostos das estratégias aditivas, que recomendam a utilização de um tempo e um espaço próprios para a intervenção vocacional em contexto escolar atendendo à especificidade deste importante domínio da intervenção psicológica (Pinto, 2004), a participação no projecto não implica tempo extra para além do estabelecido no horário escolar semanal dos jovens estudantes. No que diz respeito à calendarização das actividades, na construção do projecto foram respeitados condicionalismos particulares da organização do ano lectivo relacionados com o funcionamento dos cursos científico-humanísticos de modo a assegurar a inexistência de qualquer tipo de prejuízo ao nível do aproveitamento escolar dos jovens participantes, nomeadamente procurando tornar compatível a participação no projecto com a frequência das actividades lectivas e com a realização de provas de avaliação e de exames.

As características e as necessidades dos jovens estudantes destinatários da intervenção foram ponderadas na construção do projecto, privilegiando-se uma abordagem compreensiva, abrangente e integrada das principais questões vocacionais diagnosticadas (Campos, 1991; Feller et al., 2005; Hansen, 2001). Como atrás referimos, os estudantes que frequentam o 12º ano integrados em cursos científico-humanísticos são confrontados com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso no ensino superior ou noutra tipo de formação pós-secundária, tomada de decisão que muitos procuram fundamentar através da recolha e análise de informação sobre as oportunidades futuras que se abrem a partir de cada uma das opções possíveis, em termos de saídas profissionais (Azevedo, 1999); por essa razão, o projecto foi desenhado de forma a ser apresentado aos jovens estudantes como uma intervenção do domínio da exploração do mundo do trabalho e das profissões¹². Todavia, no âmbito do projecto, a tomada de decisão relativa à escolha vocacional a efectuar no final do ensino secundário é integrada no contorno do

¹² Aliás, o subtítulo utilizado na denominação do projecto (“Queres conhecer uma profissão?”) visa propositadamente comunicar aos estudantes a intenção de corresponder a necessidades e a expectativas situadas no domínio da exploração do mundo do trabalho e das profissões.

processo mais global de desenvolvimento dos adolescentes e jovens, o que significa que é compreendida como parte integrante da etapa do desenvolvimento em que se processa a transição da adolescência para a vida adulta - a qual é caracterizada, por um lado, pela saliência das tarefas desenvolvimentais associadas à construção da identidade pessoal e aos processos de autonomização (Claes, 2004; Fleming, 2005; Relvas, 2004; Scharf et al., 2004) e, por outro lado, pelas novas possibilidades de relação com o mundo e com o tempo futuro decorrentes da consolidação do pensamento formal e do raciocínio dedutivo (Johnson-Laird, 1999; Steinberg, 2001). Nesse sentido, não se trata apenas de promover a recolha e a análise de informação sobre profissões e carreiras com o objectivo de apoiar a tomada de decisão relativa à escolha vocacional que os estudantes devem efectuar no final do ensino secundário; trata-se de activar e promover o desenvolvimento dos adolescentes e jovens, num momento crítico de transição ecológica entre o ensino secundário e o ensino superior ou outro tipo de percurso formativo pós-secundário, através da exploração do mundo do trabalho e das profissões.

Contextualizando deste modo as principais questões vocacionais diagnosticadas o projecto convoca, a partir da escola, a multiplicidade de influências que é desejável mobilizar na promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens (Helwig, 2004; Pinto, 2004): pares, pais e encarregados de educação, professores e outros membros da comunidade educativa alargada, parceiros de pleno direito na missão de educação integral prosseguida pela instituição escolar (Abreu, 1996; 2008; Azevedo, 2000; Delors, 1996; Epstein, 2008), são convidados a participar como agentes activos no projecto, sendo-lhes reservados papéis específicos na implementação da intervenção com o intuito de potenciar o seu contributo particular.

1.6. Organização

Tal como já foi referido, o “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?” configura uma proposta de intervenção vocacional de carácter promocional, desenvolvimentista, de educação para a carreira, visando a promoção do desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano a frequentar cursos

científico-humanísticos através da exploração do mundo do trabalho e das profissões.

O projecto apresenta como núcleo central a técnica do *job shadowing*, descrita na literatura como uma modalidade de *experience-based learning about work* (Paris & Mason, 1995; Watts, 1996), que inclui dois componentes essenciais: a realização de experiências reais de exploração, confronto e contacto com o mundo do trabalho e das profissões, através da observação, por sombreamento, de um profissional no desempenho das suas funções durante um determinado período de tempo no seu próprio local de trabalho (componente *experiência de job shadowing*); a que se seguem momentos estruturados de expressão, reflexão e integração (componente *reflexão sobre a experiência de job shadowing*).

Articulando experiência e reflexão, o projecto subentende que a exploração vocacional não se esgota numa componente comportamental de procura, recolha, consulta e utilização de informação mas deve igualmente incorporar dimensões cognitivas, afectivas e motivacionais (Gonçalves, 2000; Taveira, 1997; 2001). Assim, mais do que facultar informação sobre ocupações e carreiras, pretende-se activar o desenvolvimento vocacional através da modificação das crenças e concepções acerca do funcionamento da estrutura de oportunidades educativas, formativas e profissionais; da promoção da complexidade das estruturas cognitivas utilizadas na leitura e na interpretação da realidade vocacional; do desenvolvimento das competências específicas adequadas e necessárias à formulação e à resolução das questões vocacionais; do desenvolvimento de uma perspectiva de agência e de controlo pessoal face aos acontecimentos de carreira; bem como da promoção de uma atitude afectiva positiva, optimista, face ao futuro.

O enquadramento da técnica do *job shadowing* no projecto, com os seus dois componentes, é facultado por um conjunto de actividades de preparação concebido, em primeiro lugar, com o objectivo de proporcionar a construção de um contexto relacional de qualidade, facilitador da experiência de exploração vocacional e do conseqüente aproveitamento da experiência (Flum, 2001; Ketterson & Blustein, 1997; Schultheiss, 2003). Considerando a intervenção vocacional como um momento de aprendizagem, promotor do desenvolvimento, da transformação e da mudança pessoal (Krumboltz, 1998), o projecto assume na sua estrutura a centralidade do

jovem estudante (Law, 1996a) e, nesse sentido, as actividades de enquadramento foram igualmente concebidas de forma a serem percebidas pelos jovens participantes como significativas, ajustadas às características do contexto e consonantes com as questões vocacionais frequentemente referenciadas neste importante momento de transição ecológica vivenciado pelos estudantes finalistas do ensino secundário.

Com excepção da *experiência de job shadowing*, realizada com base no emparelhamento de um estudante com um profissional, todas as actividades com os jovens estudantes são desenvolvidas em grupo, cuja constituição e tamanho variam em função da natureza das tarefas a desenvolver em cada etapa (grupo turma ou grupo área de projecto¹³; grande grupo ou pequeno grupo). Este tipo de metodologia de grupo intencionalmente potencia e amplia a influência que é exercida pelos pares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens (Felsman & Blustein, 1999; Phoehl, 1995); por outro lado, contribui para a rendibilidade da intervenção (Pinto, 2004), tornando exequível a abrangência de toda a população de destinatários, isto é, são potenciais participantes no projecto todos os estudantes do 12º ano integrados em cursos científico-humanísticos que se encontram a frequentar a escola no momento da implementação da intervenção.

Com o objectivo de favorecer o envolvimento, em termos motivacionais, dos jovens participantes o projecto acciona estratégias diversificadas. Em primeiro lugar, relativamente à *experiência de job shadowing*, é incentivada a livre escolha da profissão a explorar por parte dos estudantes, mesmo que daí resulte a necessidade de serem efectuadas deslocações para fora do território físico em que a escola se encontra implantada. Em segundo lugar, tanto nas actividades de *job shadowing* como nas actividades de preparação, são adoptadas metodologias activas que comportam um certo grau de novidade e desafio, com enfoque quer na execução de tarefas práticas, percebidas como relevantes e instrumentais, quer na concretização de produtos reais, assegurando-se simultaneamente a existência dos recursos, equipamentos e suporte documental apropriados a cada fase da

¹³ A Área de Projecto pode ser associada a uma disciplina opcional da formação científica dos cursos científico-humanísticos e a escolha dessa disciplina não é condicionada pela turma frequentada pelos jovens estudantes; assim, usualmente o grupo turma e o grupo área de projecto são constituídos por diferentes conjuntos de alunos, isto é, não são necessariamente coincidentes (DGIDC/ME, 2006).

intervenção. Em terceiro lugar, é valorizado o interesse estratégico dos processos de comunicação e de interacção, objecto de planeamento intencional quanto à forma e ao conteúdo; assim, na implementação do projecto procura-se comunicar e interagir intencionalmente de modo a proporcionar aos jovens estudantes um clima relacional não-directivo, empático, facilitador da expressão da autonomia (Rogers, 1985), bem como um ambiente emocional de tonalidade optimista, incitador de sentimentos positivos de agência (Cardoso, 2004), explorando-se as potencialidades verbais e não-verbais da persuasão, do elogio, do reforço positivo, da manifestação de entusiasmo, da expressão lúdica.

No âmbito de uma abordagem contextualista, ecológica e sistémica do desenvolvimento vocacional, a prossecução dos objectivos do projecto envolve os esforços colaborativos e cooperativos de diversos agentes (Herr, 1996; Herr et al., 2004). Para além dos pares, são igualmente convocados para a intervenção os pais e encarregados de educação, os professores e elementos da comunidade educativa alargada. Aos pais e encarregados de educação, assim como aos professores, o projecto atribui um papel delineado com base no reconhecimento dos seus contributos específicos e particulares no domínio do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, papel que se concretiza no espaço da construção de uma rede relacional de suporte considerada facilitadora da experiência de exploração vocacional e da conseqüente mudança pessoal (Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000), verdadeira essência do “Projecto Job Shadowing”. Profissionais pertencentes às mais diversas instituições e empresas da comunidade educativa alargada colaboram na preparação e no desenvolvimento das actividades experienciais de *job shadowing*, assumindo o papel de modelos bem sucedidos aos quais são expostos os jovens participantes (Gibson, 2004; Maresca, 1999; Watts, 1996); seleccionados a partir da identificação dos interesses dos estudantes, a colaboração destes profissionais é condicionada à existência de um perfil desejável de características pessoais e profissionais (Allen & al., 1997; Allen et al., 2005), em conformidade com critérios rigorosos que ponderam a capacidade, a competência, o interesse e a disponibilidade para participar em processos de aprendizagem experiencial, por modelagem, no domínio da intervenção vocacional com jovens estudantes finalistas do ensino secundário.

Tratando-se de uma intervenção de natureza assumidamente psicológica, no projecto encontram-se previstos procedimentos destinados a salvaguardar os mais elementares princípios éticos e deontológicos da prática psicológica, designadamente procedimentos que asseguram que a participação dos jovens estudantes é livre, voluntária, não sujeita a sanção e baseada no consentimento informado e esclarecido e que oferecem garantias de protecção da identidade bem como de reserva e de confidencialidade no tratamento de dados de teor pessoal (Almeida & Freire, 2000).

O projecto contempla ainda rigorosos procedimentos de monitorização e de avaliação de processos e de resultados, nos quais são chamados a participar todos os intervenientes¹⁴. São efectuadas medidas quer de monitorização e de execução, quer de utilidade percebida e de satisfação junto de todos os intervenientes, através da utilização de instrumentos construídos para esse efeito. São igualmente avaliados os resultados produzidos pela intervenção no desenvolvimento vocacional dos jovens participantes, nas dimensões atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão, atribuições de carreira e atitude afectiva face ao futuro, de acordo com um plano de investigação *quasi-experimental* desenhado para avaliar o impacto da técnica *job shadowing* e implementado com recurso a grupos experimental e controlo e a medidas efectuadas com instrumentos estandardizados em dois momentos, antes e depois da intervenção, plano que apresentaremos mais à frente, neste trabalho.

O financiamento necessário ao desenvolvimento do projecto é assegurado por verbas próprias do Serviço de Psicologia e Orientação, disponibilizadas pela escola, bem como por fundos reunidos através de donativos angariados junto das mais diversas entidades privadas ao abrigo da lei do mecenato educativo (Decreto-Lei n° 74/1999). A participação dos jovens estudantes no projecto fica, assim, livre de encargos, garantindo-se a todos os estudantes a igualdade de oportunidades no acesso à intervenção.

¹⁴ No entanto, só a vertente de avaliação de resultados é objecto específico do estudo empírico desenvolvido no âmbito do presente trabalho.

1.7. Estrutura

O projecto apresenta uma estrutura organizada em vinte e seis passos (ou etapas) que incluem actividades a desenvolver tanto com os jovens participantes como com os órgãos de gestão e administração da escola, os professores, os pais e encarregados de educação, os profissionais e os representantes das mais diversas instituições e empresas da comunidade educativa alargada, de acordo com o esquema base de implementação apresentado no Quadro 1.

A intervenção desenrola-se passo a passo, de forma sequencial, sendo certo que todos os passos delineados na estrutura do projecto são essenciais para a concretização dos objectivos definidos, isto é, o produto final do projecto resulta do desenvolvimento deste conjunto articulado de actividades, estruturado intencionalmente de forma a rentabilizar o potencial contributo de todos os intervenientes.

Porém, apesar de se tratar de um conjunto de actividades fortemente estruturado, o produto do projecto não se encontra definido à partida, antes é construído, materializado e actualizado em cada momento por influência directa da participação e do envolvimento dos diferentes intervenientes bem como da interacção que ocorre entre eles¹⁵.

A intervenção com os jovens estudantes desenvolve-se ao longo de dezasseis semanas e inclui um total aproximado de dezoito horas de trabalho, distribuídas por oito sessões de grupo, no espaço escola, para além de um momento em que são realizadas as actividades experienciais de *job shadowing*.

A maior parte das sessões de grupo com os jovens estudantes desenvolve-se na fase de preparação da experiência de *job shadowing*: na sessão 1 (passo 3), é divulgado o projecto, apelando-se à participação de todos e é efectuada a recolha de informação para caracterização dos estudantes; na sessão 2 (passo 4), é realizada a identificação das profissões que os jovens estudantes gostariam de explorar através da experiência de *job shadowing* e promove-se a exploração da estrutura de oportunidades de carreira associada ao nível educativo e formativo pós-secundário, incentivando-se o desenvolvimento de competências de pesquisa autónoma de informação sobre cursos,

¹⁵ Razão pela qual escolhemos denominar a intervenção com o termo *projecto*, que significa esboço, plano, em construção, em aberto.

escolas e profissões através da utilização da internet e de um guião estruturante da pesquisa; o tema da sessão 3 (passo 7) é o auto-conhecimento e a exploração de si próprio, sendo os estudantes convidados a elaborar o seu próprio *curriculum vitae europass* com recurso a ferramentas disponíveis na internet; a sessão 4 (passo 9) visa, especificamente, preparar a utilização do guião normalizado de recolha de informação, instrumento essencial ao aproveitamento da experiência de *job shadowing* já que organiza e orienta a observação a realizar por sombreamento; na sessão 5 (passo 11), são esclarecidos e operacionalizados os procedimentos a seguir pelos estudantes durante as actividades de *job shadowing*.

A estas cinco sessões segue-se a experiência de *job shadowing* (passo 16), em que cada estudante individualmente concretiza a observação, por sombreamento, de um determinado profissional no desempenho das suas funções, no seu próprio local de trabalho, durante um determinado período de tempo - preferencialmente com correspondência a um dia normal de trabalho do profissional sombreado. Durante a experiência de *job shadowing* cada estudante, em interacção com o profissional sombreado, preenche o guião normalizado de recolha de informação.

Após as actividades de *job shadowing* são desenvolvidas três sessões de grupo com os jovens participantes: na sessão 6 (passo 17), realiza-se a avaliação das actividades de *job shadowing* e prepara-se a sessão de reflexão a partir de um primeiro tratamento da informação recolhida e registada por cada estudante no guião normalizado de recolha de informação; na sessão 7 (passo 22), é efectuada a reflexão acerca da experiência de *job shadowing*, de acordo com um roteiro que conduz os jovens estudantes desde a expressão e partilha (*o que observámos durante a experiência job shadowing?*), passando pela reflexão (*qual o significado do que observámos durante a experiência job shadowing?*), até à integração (*o que aprendemos com a experiência job shadowing?*); finalmente, na sessão 8 (passo 23), é cumprida a avaliação final da participação no projecto, são entregues diplomas a todos os jovens participantes e é preparada a exposição final de divulgação dos produtos do “Projecto Job Shadowing”, aberta a toda a comunidade educativa (passo 25).

Quadro 1 – Esquema base do Projecto Job Shadowing.

- Passo 1. Obter autorização para a implementação do projecto na escola.
- Passo 2. Divulgar o projecto na escola. Negociar tempo e espaço para a intervenção. Providenciar a autorização dos pais e encarregados de educação.
- Passo 3. Sessão nº 1 com alunos. Divulgar o projecto. Sensibilizar para a participação. Recolher informação (caracterização).
- Passo 4. Sessão nº 2 com alunos. Confirmar a participação. Levantamento de interesses. Informação e formação sobre o ensino superior.
- Passo 5. Contacto com profissionais para divulgação do projecto e sondagem.
- Passo 6. Contacto com profissionais para discussão de propostas provisórias de colocação de alunos em actividades de job shadowing. Elaboração de propostas definitivas.
- Passo 7. Sessão nº 3 com alunos. Apresentação de propostas concretas de colocação em actividades de job shadowing. Preparação de informação sobre os alunos, sob a forma de Curriculum Vitae Europass.
- Passo 8. Contacto com profissionais para confirmação das propostas apresentadas aos alunos.
- Passo 9. Sessão nº 4 com alunos. Instrução sobre o preenchimento do guião de recolha de informação. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.
- Passo 10. Contacto indirecto, por intermédio dos alunos, com pais e encarregados de educação para divulgação do projecto, solicitação de autorização e convite para reunião.
- Passo 11. Sessão nº 5 com alunos. Recolha da autorização dos pais e encarregados de educação. Operacionalização das actividades de job shadowing.
- Passo 12. Contacto com profissionais para operacionalização das actividades de job shadowing.
- Passo 13. Informação aos directores de turma sobre os planos de execução.
- Passo 14. Informação ao Conselho Executivo sobre os planos de execução.
- Passo 15. Reunião com pais e encarregados de educação.
- Passo 16. Actividades de Job Shadowing (alunos).
- Passo 17. Sessão nº 6 com alunos. Avaliar as actividades de job shadowing. Comunicar procedimentos para aproveitar a informação recolhida. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.
- Passo 18. Contacto indirecto, por intermédio dos alunos, com pais e encarregados de educação para avaliação das actividades de job shadowing.
- Passo 19. Contacto com profissionais e entidades para avaliação das actividades de job shadowing.
- Passo 20. Informação aos directores de turma sobre os mapas de execução.
- Passo 21. Informação ao Conselho Executivo sobre os mapas de execução.
- Passo 22. Sessão nº 7 com alunos. Reflexão sobre a experiência Job Shadowing.
- Passo 23. Sessão nº 8 com alunos. Entregar diplomas de participação. Preparar a exposição final.
- Passo 24. Agradecimento aos profissionais.
- Passo 25. Exposição final.
- Passo 26. Apresentação do relatório de avaliação final do projecto aos órgãos de gestão da escola.

Na estrutura do projecto são vários os passos que visam promover o enquadramento da intervenção na instituição escolar: passo 1, obter autorização para a implementação do “Projecto Job Shadowing” na escola; passo 2, divulgar o projecto na escola, negociar tempo e espaço para o desenvolvimento das actividades com os jovens estudantes, providenciar a obtenção da autorização dos encarregados de educação relativa à participação dos seus educandos no projecto; passo 13 e passo 14, informação aos directores de turma e ao Conselho Executivo, respectivamente, sobre a previsão de execução de actividades de *job shadowing*; passo 20 e passo 21, informação aos directores de turma e ao Conselho Executivo, respectivamente, sobre a execução de actividades de *job shadowing*; passo 25, realização de exposição dos produtos do “Projecto Job Shadowing”, aberta a toda a comunidade educativa; finalmente, passo 26, apresentação do relatório de avaliação final do projecto aos competentes órgãos de gestão e administração escolar, ou seja, Conselho Executivo, Conselho Pedagógico e Assembleia de Escola.

Nesta subsequência de actividades, merecem especial relevo os momentos de encontro com os professores (passos 2, 13, 20 e 25), figuras reconhecidamente significativas e influentes no desenvolvimento dos adolescentes e jovens, ainda que a sua influência seja exercida, na maior parte das vezes, de forma não planeada, não intencional, não reflectida, com base em concepções implícitas, pouco científicas, acerca do desenvolvimento vocacional (Abreu, 1996; Coimbra, 1995; Pinto et al., 2003). Nesse sentido, os momentos de encontro com os professores previstos no projecto visam, essencialmente, promover representações do desenvolvimento vocacional e da intervenção mais consentâneas com os princípios estruturantes do “Projecto Job Shadowing” de modo a transformar os professores em verdadeiros parceiros, capazes de assegurar a continuidade dos processos iniciados nas sessões que o projecto destina aos estudantes e de, no âmbito do relacionamento interpessoal construído a partir da relação pedagógica, participar activamente na construção do contexto relacional de suporte que favorece as experiências de exploração vocacional.

Dos pais e encarregados de educação espera-se que funcionem como facilitadores dos processos de transformação e mudança promovidos pelo projecto e que desenvolvam o seu contributo específico e particular em consonância com a

filosofia do “ Projecto Job Shadowing”, mesmo quando exercem a sua influência no âmbito mais global da dinâmica do sistema familiar, num território mais vasto do que o território da relação escola-família (Pinto & Soares, 2003; Whiston & Keller, 2005). No projecto, as actividades destinadas aos pais e encarregados de educação implicam sempre a mediação por parte dos adolescentes e jovens com a finalidade de reforçar os processos de autonomização que caracterizam a etapa do desenvolvimento em que se estes encontram, de transição para a vida adulta; isto é, ao responsabilizar os jovens pela mediação da relação entre a escola e a família, pretende-se incentivar a construção de um contexto relacional caracterizado por um baixo nível de controlo, favorável à expressão da autonomia (Fleming, 2005; Pomerantz et al., 2007; Relvas, 2004). Assim, a intervenção com os pais e encarregados de educação é efectivada através dos seguintes passos: passo 10, contacto indirecto, por intermédio dos jovens estudantes, para divulgação do projecto, solicitação de autorização relativa à participação nas actividades de *job shadowing* e convite para reunião de esclarecimento e reflexão; passo 15, reunião com pais e encarregados de educação, por grupo turma; passo 18, contacto indirecto, por intermédio dos jovens estudantes, para avaliação das actividades de *job shadowing*; passo 25, exposição dos produtos do “Projecto Job Shadowing”.

Os profissionais a sombreado são figuras-chave no projecto uma vez que assumem o papel de modelos aos quais vão ser expostos os jovens estudantes durante as actividades de *job shadowing* (Feedman & Baker, 1995; Watts, 1996). A intervenção com os profissionais tem, portanto, como primeiro objectivo, verificar se apresentam as características desejáveis, por referência a um perfil que envolve características pessoais e profissionais para além da ponderação de critérios de capacidade, competência, interesse e disponibilidade. Trata-se de corresponder à livre escolha dos jovens participantes no que diz respeito à profissão a explorar através da técnica do *job shadowing*, assegurando simultaneamente que serão expostos a modelos positivos e bem sucedidos de acordo com a filosofia do “Projecto Job Shadowing”¹⁶. Depois de seleccionados, o projecto prevê um conjunto de actividades que visa promover o envolvimento activo dos profissionais e a sua capacitação para o exercício do papel de modelos com um máximo de eficácia e de

¹⁶ Isto é, “coping models”, e não “mastery models” (Lent, 2004, p. 19).

satisfação, para além de preparar as experiências concretas de *job shadowing*. Deste modo, a intervenção com profissionais realiza-se através dos seguintes passos: passo 5, divulgação do projecto, sondagem e avaliação da disponibilidade e do interesse em colaborar no desenvolvimento de actividades de *job shadowing*; passo 6, apresentação e discussão de propostas provisórias de colocação de alunos em *job shadowing* e elaboração de propostas definitivas; passo 8, confirmação das propostas de colocação de alunos em *job shadowing*; passo 12, operacionalização das actividades de *job shadowing*; passo 16, actividades de *job shadowing*; passo 19, avaliação das actividades de *job shadowing*; passo 24, agradecimento e entrega de diplomas; passo 25, exposição dos produtos do “Projecto Job Shadowing”.

A implementação do projecto pode incluir a realização de outras actividades não contempladas no esquema base da intervenção, nomeadamente acções conducentes à angariação de donativos e acções conducentes à organização das deslocações de grupos de estudantes quando não é possível corresponder à livre escolha das profissões a explorar através do *job shadowing* no território físico em que a escola se encontra implantada.

1.8. Planos das sessões com os estudantes

Com o objectivo de caracterizar detalhadamente a natureza da intervenção a desenvolver com os jovens estudante, são apresentados os planos das oito sessões de grupo bem como o roteiro da actividade de *job shadowing*.

Sessão n.º 1

Divulgar o “Projecto Job Shadowing”. Sensibilizar para a participação. Recolher informação de caracterização dos estudantes. Duração: 1 hora. Grande grupo.

1º Divulgar o *Projecto Job Shadowing*: apresentar e explicar o projecto, os seus objectivos, a natureza das actividades previstas e o esquema base de operacionalização; explicar pormenorizadamente em que consiste o *job shadowing*, apresentado como núcleo central da intervenção; distribuir material informativo.

2º Apresentar o plano de investigação para avaliação do impacto da técnica do *job shadowing*: explicar e enquadrar os objectivos do plano de investigação; apresentar

as dimensões utilizadas para avaliação do impacto da técnica do *job shadowing* e os instrumentos a utilizar.

3º Informar acerca dos requisitos necessários à participação no projecto: explicar que a participação dos estudantes no projecto tem carácter voluntário mas é condicionada pela autorização expressa por parte dos encarregados de educação.

4º Sensibilizar os estudantes para a participação no projecto: relacionar os objectivos do projecto com os *problemas vocacionais* mais frequentemente identificados na transição do ensino secundário para o ensino superior ou para outro tipo de percurso formativo pós-secundário.

5º Avaliar a intenção dos estudantes relativa à participação no projecto: sondar quanto ao seu interesse em participar no projecto; proceder ao levantamento de informação útil à preparação da intervenção, nomeadamente quanto à calendarização possível e a previsíveis obstáculos ou constrangimentos relacionados com a organização do ano escolar e/ou com factores de ordem pessoal.

6º Recolher informação de caracterização dos jovens estudantes: dados de identificação pessoal, história pessoal e escolar, caracterização socioeconómica, projectos para o futuro.

7º Comunicar informação sobre os passos a dar para iniciar a preparação das actividades de *job shadowing*: pedir aos jovens estudantes para pensarem em profissões que gostariam de explorar através da técnica do *job shadowing*.

Sessão nº 2

Confirmar o interesse dos estudantes em participar no projecto. Levantamento de interesses. Informação e formação sobre o ensino superior. Duração: 3 horas. Grande grupo.

1º Confirmar o interesse dos estudantes em participar na intervenção; identificar quem são os estudantes interessados em participar.

2º Proceder à caracterização dos interesses dos estudantes, isto é, que profissão ou profissões gostariam de explorar através da actividade de *job shadowing*, depois de explicar que podem livremente manifesta-se e escolher.

3º Proporcionar informação acerca do acesso ao ensino superior, nível de qualificação associado genericamente às profissões a explorar através da actividade de *job*

shadowing no âmbito do projecto, bem como às aspirações de muitos jovens que frequentam o ensino secundário integrados em cursos científico-humanísticos. Relacionar o ensino superior com as qualificações necessárias ao exercício de determinadas actividades profissionais; caracterizar o sistema de ensino superior e a estrutura de oportunidades associada aos níveis de qualificação superior e pós-secundário; explicar como se processa o acesso ao ensino superior, apresentando informação sobre o processo de acesso, as condições de acesso, informação relevante quando se pretende efectuar o acesso, fontes de informação a consultar.

4º Apresentar o site oficial www.acessoensinosuperior.pt, esclarecendo em que consiste, como está organizado e como pode ser utilizado. Demonstrar, ilustrando, possibilidades de utilização do site para explorar informação sobre o acesso ao ensino superior, utilizando o guião estruturante da pesquisa distribuído aos estudantes.

5º Promover o desenvolvimento de competências de pesquisa autónoma de informação sobre o acesso ao ensino superior, através do treino da utilização e da exploração do site oficial www.acessoensinosuperior.pt com recurso ao guião estruturante da pesquisa distribuído.

6º Comunicar informação sobre o próximo passo previsto no projecto: elaboração do *curriculum vitae europass*. Pedir aos estudantes para prepararem informação acerca das suas características pessoais, interesses académicos, ocupação dos tempos livres, projectos para o futuro, informação a utilizar na elaboração do *curriculum vitae europass*.

Sessão nº 3

Apresentação de propostas concretas de colocação em actividades de *job shadowing*. Confirmação pelos estudantes. Preparação de informação acerca dos estudantes, sob a forma de *curriculum vitae europass*, a disponibilizar a profissionais e entidades. Duração: 3 horas. Grande grupo.

1º Apresentar propostas de colocação em *job shadowing* (local, data, profissional a sombreadar), elaboradas com base nos interesses dos jovens e na avaliação da disponibilidade dos profissionais e das entidades entretanto consultados.

2º Solicitar confirmação das propostas de colocação em *job shadowing* apresentadas: auscultar os estudantes no sentido de avaliar o seu interesse em aceitar as propostas

de colocação em *job shadowing* apresentadas; incentivá-los a comprometerem-se no cumprimento do estabelecido nas propostas; solicitar formalmente a confirmação das propostas.

3º Proporcionar informação sobre o *curriculum vitae europass*. Explicar o que é um *curriculum vitae*, como e quando se utiliza. Relacionar o *curriculum vitae* com o auto-conhecimento vocacional. Enquadrar o *curriculum vitae europass*, modelo europeu por competências, numa iniciativa da União Europeia (Decisão nº 2241/2004/CE) que visa facilitar a transparência das qualificações e a mobilidade dos trabalhadores.

4º Apresentar o site oficial, <http://europass.cedefop.europa.eu/europass>. Explorar no site a opção *criar o seu curriculum vitae europass*. Analisar os documentos do site: modelo de *cv europass* não preenchido, instruções para utilização do *cv europass*, modelo de *cv europass* preenchido, passaporte de línguas *europass*. Demonstrar, ilustrando, como se elabora um *curriculum vitae europass* em 8 passos, utilizando uma das aplicações informáticas disponíveis no site.

5º Promover a elaboração, por cada jovem, do seu próprio *curriculum vitae europass*, com informação a disponibilizar a profissionais e entidades de acolhimento nas actividades de *job shadowing*: preparar e seleccionar a informação a disponibilizar; promover a utilização, supervisionada, da aplicação informática disponível no site <http://europass.cedefop.europa.eu/europass> para elaborar o *curriculum vitae europass* em 8 passos. O *curriculum vitae europass* de cada jovem participante deve ser produzido em suporte digital, para posterior impressão em suporte papel.

6º Comunicar informação sobre o próximo passo previsto no projecto: aprender a usar o guião normalizado de recolha de informação.

Sessão nº 4

Instrução sobre o preenchimento do guião normalizado de recolha de informação, a utilizar pelos estudantes durante as actividades de *job shadowing*. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação. Duração: 3 horas. Grande grupo.

1º Ensinar a preencher o guião normalizado de recolha de informação, documento orientador da observação que caracteriza a actividade de *job shadowing* e que deverá ser preenchido pelo jovem participante em interacção com o profissional sombreado:

apresentação do guião de recolha de informação; informação sobre a sua utilização durante a actividade *job shadowing*, em interacção com o profissional sombreado; explicação do significado dos 16 itens que compõem o guião; esclarecimento sobre o tipo de informação que responde a cada um dos 16 itens; recomendações sobre a forma de questionar o profissional sombreado no sentido de recolher a informação solicitada em cada um dos 16 itens; ilustração do preenchimento, através de um guião-modelo já preenchido.

2º Treinar o preenchimento do guião de recolha de informação: entrevistas simuladas, em pares, utilizando a técnica do *role-playing*, em que um estudante faz de profissional sombreado e o outro estudante faz de jovem participante no *job shadowing*. Estes exercícios devem ser repetidos as vezes necessárias até existir domínio da colocação de questões que permitam recolher a informação solicitada pelos 16 itens que compõem o guião, bem como domínio do registo escrito, no guião, da informação recolhida.

3º Distribuir documentação dirigida aos pais e encarregados de educação, explicando a sua finalidade: folheto informativo para divulgar o projecto junto dos pais e encarregados de educação; pedido de autorização para a participação dos alunos em actividades de *job shadowing*, sem a qual legalmente não é possível executar as actividades planeadas; convite para reunião com pais e encarregados de educação para esclarecimento de todo o processo de implementação do “Projecto Job Shadowing”. Informar sobre quando, como e onde devem as autorizações dos encarregados de educação ser entregues ao Serviço de Psicologia e Orientação. Destacar argumentos a favor da participação dos pais e encarregados de educação nas reuniões agendadas por grupo turma, recomendando que esses argumentos sejam usados em casa pelos jovens no momento em que entregam os convites aos encarregados de educação.

4º Comunicar informação sobre o próximo passo previsto no projecto: operacionalizar a execução da actividade de *job shadowing*.

Sessão nº 5

Recolha da autorização dos pais e encarregados de educação. Operacionalização das actividades de *job shadowing*. Duração: 2h. Grande grupo.

1º Confirmar a autorização dos encarregados de educação relativamente à participação dos alunos nas actividades de *job shadowing*, de acordo com os mapas de colocação definitivos.

2º Comunicar instruções e indicações claras sobre a participação de cada aluno nas actividades de *job shadowing*. Distribuir a cada aluno a guia de apresentação onde se encontra registada informação relativa a: data, duração e horário da actividade de *job shadowing*; local de realização; identificação e função do profissional a sombreadar; meio de transporte a utilizar até ao local de realização e deste até à residência do aluno; indicação sobre como serão asseguradas as refeições durante o período de realização do *job shadowing*; indicações específicas sobre vestuário e forma de apresentação recomendada; indicação sobre documentos de que o aluno deverá ser portador, sejam documentos de identificação ou outros. A guia de apresentação contém ainda informação sobre normas de segurança a adoptar no local de realização do *job shadowing* e sobre procedimentos em caso de emergência ou acidente. A informação registada na guia de apresentação de cada aluno deve ser explicada e esclarecida. A cada aluno é ainda comunicada informação sobre quem estará à sua espera na data e local de realização do *job shadowing*, bem como sobre o que é suposto acontecer ao longo do período de duração da actividade de *job shadowing*.

3º Distribuir, a cada estudante, o material necessário às actividades de *job shadowing*: pasta com folheto informativo, guião de recolha de informação a preencher em interacção com o profissional sombreado, crachá com identificação do jovem participante (para colocar ao peito), folheto com contactos úteis.

4º Comunicar informação sobre a monitorização da actividade *job shadowing*: programar e agendar para o período de realização da actividade de *job shadowing* formas de manter em contacto o Serviço de Psicologia e Orientação e cada jovem participante.

Roteiro da actividade de *Job Shadowing*

Observação de um profissional, por sombreadamento. Preenchimento de guião de recolha de informação. Duração: 1 dia (preferencialmente). Individual.

1º Apresentação do jovem: deslocação para o local de realização da actividade de *job shadowing*, de acordo com o previsto na guia de apresentação do estudante;

acolhimento na instituição ou empresa pelo profissional a sombrear; reconhecimento do espaço físico, local de trabalho do profissional a sombrear. Preparação do jovem estudante: colocação do crachá de identificação; vestir indumentária específica, se necessário.

2º Observação do profissional, por sombreamento, no desempenho das suas funções, no seu próprio local de trabalho, durante o período de tempo previamente estabelecido. O jovem não tem de executar qualquer actividade ou tarefa profissional. Colocação de questões, pelo estudante, ao profissional sombreado com o objectivo de preencher o guião normalizado de recolha de informação. Captação de fotografias, quando explicitamente autorizado.

3º Monitorização da actividade de *job shadowing*: durante o período de tempo destinado à realização da actividade de *job shadowing* será obrigatoriamente efectuado um contacto do Serviço de Psicologia e Orientação com o jovem participante e com o profissional sombreado para monitorizar o processo; o contacto pode ser presencial, por visita, ou realizado através de telefonema.

4º Conclusão da actividade de *job shadowing*: reunião final entre jovem participante e o profissional sombreado para concluir o preenchimento do guião de recolha de informação; despedida; deslocação do jovem para a sua residência de acordo com o estabelecido na guia de apresentação do aluno.

Sessão nº 6

Avaliar as actividades de *job shadowing*. Comunicar procedimentos para aproveitamento da informação recolhida durante o *job shadowing*. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação. Duração: 2h. Grande grupo.

1º Avaliar a actividade de *job shadowing* através do preenchimento, pelos estudantes, do questionário elaborado para esse efeito.

2º Apresentar a aplicação informática, isto é, programa de texto e imagem, necessária ao tratamento da informação recolhida durante a actividade de *job shadowing* e registada no guião normalizado de recolha de informação. Explicar as vantagens de todos os jovens tratarem a informação recolhida de forma normalizada, utilizando o documento síntese do guião de recolha de informação: a informação

assim tratada pode ser facilmente apresentada ao grupo de colegas na sessão de reflexão e também pode ser utilizada na exposição final de produtos do projecto, aberta a toda a comunidade educativa. Esclarecimento sobre a utilização da aplicação informática. Ilustração da utilização desta aplicação, através de um modelo preenchido.

3º Distribuição da aplicação informática aos jovens, através de partilha utilizando a internet. Comunicação de instruções para o uso da aplicação informática distribuída.

4º Distribuir documentação dirigida aos pais e encarregados de educação: documento para avaliação da actividade de *job shadowing*. Comunicação de instruções relativas ao preenchimento deste documento por parte dos pais e encarregados de educação. Informar sobre quando, como e onde deve este documento ser entregue ao Serviço de Psicologia e Orientação, depois de preenchido pelos pais e encarregados de educação.

5º Comunicar informação sobre o próximo passo previsto no projecto: sessão de reflexão sobre a experiência de *job shadowing*.

Sessão nº 7

Sessão de reflexão sobre a experiência de *job shadowing*: da informação sobre uma profissão, à informação sobre o mundo do trabalho e das profissões e sobre a gestão da carreira. Duração: 3 horas. Pequeno grupo.

1º Preparação da sessão de reflexão sobre a experiência *job shadowing*: comunicação dos objectivos e esclarecimento sobre a metodologia a seguir na sessão; “aquecimento” do grupo.

2º Expressão: apresentação oral ao grupo, por cada aluno, da informação recolhida durante a experiência *job shadowing* – informação registada, em bruto, num primeiro momento, no guião normalizado de recolha de informação e depois processada e sintetizada no documento síntese do guião de recolha de informação. Partilha em grupo dos documentos síntese preenchidos individualmente pelos alunos. Análise, discussão e comentário em grupo à informação apresentada.

3º Reflectir, analisar, discutir e debater em grupo a informação apresentada para interpretar o seu significado e produzir conclusões. Organização da informação apresentada por temas (concepção de carreira e de trajectória profissional; fontes de informação vocacional; fontes de suporte com impacto nos processos e nas

trajectórias vocacionais; estrutura de oportunidades de carreira; dinâmica do funcionamento da estrutura de oportunidades de carreira; desenvolvimento vocacional numa perspectiva *life-long / life-span*; formação e aprendizagem ao longo da vida; relação entre educação, formação e emprego; transição da escola para o mundo do trabalho; *life roles*, impacto na carreira; ou outros que possam surgir durante a dinâmica de grupo); reflexão e debate em grupo sobre o significado da informação apresentada pelos diferentes alunos; organização de conclusões a partir dos contributos de todos os elementos do grupo, relativos à interpretação do significado da informação apresentada; registo em poster das principais conclusões.

4º Identificação de princípios gerais de funcionamento do mundo do trabalho e das profissões e da gestão da carreira: *brainstorming* para identificação, por dedução, de princípios gerais de funcionamento do mundo do trabalho e das profissões e da gestão da carreira; registo em poster dos princípios identificados pelo grupo.

5º Avaliação da sessão de reflexão: exercício de dinâmica de grupo “*o que senti e o que conheci durante a experiência job shadowing*”; registo em poster. Síntese e avaliação final da sessão.

Sessão nº 8

Entrega de diplomas de participação no projecto. Preparação da exposição final dos produtos do projecto. Duração: 1 hora. Grande grupo.

1º Entregar a cada aluno o diploma de participação no “Projecto Job Shadowing”, nominal e assinado pelo Conselho Executivo e pelo Serviço de Psicologia e Orientação.

2º Organizar a recolha do material produzido pelos alunos para a exposição final de produtos do projecto. Esclarecer os jovens sobre os objectivos da exposição final a realizar como mostra de produtos do “Projecto Job Shadowing”, aberta a toda a comunidade educativa; esclarecer sobre o material a expor e sobre o suporte a utilizar (suporte digital e papel). Solicitar a colaboração de todos, nomeadamente através da disponibilização de fotografias captadas durante a actividade de *job shadowing* e dos documentos síntese do guião de recolha de informação entretanto preenchidos. Comunicar instruções claras acerca de como, e dentro de que prazo, fazer chegar o material solicitado ao Serviço de Psicologia e Orientação.

1.9. Factores críticos

A implementação do projecto deve ser acompanhada por uma atenção especial às condições que representam factores críticos para o sucesso da intervenção, relacionadas quer com a organização e a estrutura do projecto quer com o desenvolvimento efectivo das actividades previstas.

Um primeiro factor crítico relaciona-se com as competências que no projecto são assumidas pelo Serviço de Psicologia e Orientação, nomeadamente nos domínios da organização, coordenação e dinamização (Feller, 2006; McCarthy, 2001). A multiplicidade de intervenientes, de áreas de intervenção e de actividades a desenvolver implica a existência quer de competências gerais, fundamentais à implementação de projectos, que incluem competências de negociação e gestão de parcerias dentro da escola e na relação escola-comunidade e competências para mobilizar e coordenar os esforços colaborativos de diferentes parceiros; quer de competências mais específicas, associadas à intervenção psicológica com adolescentes e jovens, designadamente competências relacionais indispensáveis à construção de uma relação de ajuda de cunho não-directivo e centrada nos jovens participantes, assim como competências técnicas de utilização de metodologias activas e experienciais.

Merece igualmente destaque a dimensão comunicação acerca do projecto junto dos diversos intervenientes, a qual deve ser construída pelo Serviço de Psicologia e Orientação de forma premeditada e estratégica com o intuito de favorecer a participação activa e o envolvimento efectivo de todos os intervenientes; isto é, as mensagens acerca do projecto devem apresentar forma e conteúdo diferenciados em função dos diferentes intervenientes a que se destinam. Assim, o projecto é apresentado aos jovens estudantes como uma intervenção que visa facilitar a tomada de decisão relativa à escolha vocacional a realizar no final do ensino secundário, respondendo a necessidades no domínio do conhecimento do mundo do trabalho e das profissões frequentemente diagnosticadas neste momento crítico; junto dos pais e encarregados de educação o projecto é anunciado como uma modalidade que permite apoiar a realização de escolhas vocacionais realistas, com base na exploração de informação acerca das saídas profissionais e das oportunidades de futuro profissional associadas à escolha de uma determinada opção de nível pós-

secundário, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da iniciativa e da responsabilidade características da adultez; na escola o projecto é valorizado como uma oportunidade para a aproximação às famílias e à comunidade, tendo em vista a missão de educação integral dos adolescentes e jovens que norteia o funcionamento da instituição escolar; aos profissionais e aos representantes de instituições e empresas da comunidade educativa alargada o projecto é apresentado como uma poderosa e inovadora estratégia de preparação da futura força de trabalho, sendo contextualizado no seio das políticas de responsabilidade social prosseguidas por essas diferentes entidades.

Ainda no âmbito das responsabilidades assumidas pelo Serviço de Psicologia e Orientação na implementação do projecto, é fundamental assegurar que todos os intervenientes se apropriam da filosofia do “Projecto Job Shadowing” exercendo os seus papéis em conformidade e em consonância com os princípios estruturantes da intervenção, condição essencial ao desenvolvimento de um esforço conjunto que se pretende relevante, articulado e coerente. Este factor assume especial importância uma vez que o projecto configura uma modalidade de intervenção vocacional inovadora, que contrasta com as populares representações da prática vocacional associadas ao modelo clássico do ajustamento pessoa-profissão e ao vulgarizado método *test and tell* (Abreu, 2003; Leitão, 2004).

Relativamente à experiência de *job shadowing*, importa destacar duas condições essenciais: o cuidado, já antes referido, que deve merecer o recrutamento e a selecção dos profissionais que colaboram nas actividades de sombreamento e a necessidade de efectivamente ser promovida a utilização do guião normalizado de recolha de informação durante as actividades de sombreamento.

Como tivemos oportunidade de afirmar, os profissionais que colaboram nas actividades de *job shadowing* são figuras-chave no projecto, assumindo a qualidade de modelos aos quais vão ser expostos os jovens participantes. O recrutamento e a selecção destes profissionais são efectuados a partir da identificação dos interesses dos estudantes, expressos de acordo com o princípio da livre escolha da profissão a explorar através de actividades de *job shadowing*. Preferencialmente, para além da correspondência entre as actividades profissionais dos potenciais colaboradores e as opções dos estudantes, deve-se procurar garantir que os profissionais apresentam

também um conjunto de características pessoais e profissionais, de capacidades e de competências, bem como o interesse e a disponibilidade que facilitam o desempenho do papel de modelos positivos e bem sucedidos, à luz da filosofia do projecto. Trata-se, portanto, de encontrar o “profissional do futuro” (Kuijpers & Scheerens, 2006; Kuijpers et al., 2006). Assim, o recrutamento dos profissionais deverá ser efectuado através da mobilização de uma rede de contactos instituídos a partir da escola, seja na comunidade local, mais próxima, seja na comunidade alargada - neste caso mobilizando agentes com diversificados vínculos à escola, como antigos alunos, estruturas de ligação às escolas secundárias sediadas em instituições do ensino superior, associações profissionais e empresariais, ou empresas e instituições com fortes políticas de responsabilidade social. Depois do recrutamento dos profissionais o projecto prescreve actividades de auscultação e sondagem individuais, durante as quais devem ser analisadas em cada profissional: as competências relacionais adequadas à interacção com adolescentes e jovens; a capacidade para facultar informação de carreira; a compreensão dos objectivos, das metodologias e do tipo de questões vocacionais às quais a intervenção pretende responder; a compreensão do papel que, no projecto, é destinado ao profissional a sombreado; a abordagem às questões de carreira, nomeadamente quanto à existência de uma perspectiva optimista mas simultaneamente realista; a qualidade da trajectória profissional até ao momento presente, da situação profissional actual e dos projectos de futuro; as características das funções profissionais actuais, do contexto de trabalho e da estrutura institucional de enquadramento; as competências de gestão de carreira; o interesse em colaborar com a escola; a disponibilidade efectiva para participar em actividades de *job shadowing*, em tempo oportuno de acordo com a calendarização do projecto. Após as actividades de auscultação e sondagem são identificados os profissionais que cumprem os requisitos definidos no projecto e só então se produzem propostas concretas de realização de actividades de *job shadowing*, promovendo-se o emparelhamento entre estudantes e profissionais. As propostas assim elaboradas precisam de ser validadas pelos jovens participantes antes de se tornarem definitivas mas esta validação obedece exclusivamente a critérios de carácter subjectivo definidos pelos próprios estudantes.

Se o recrutamento e a selecção dos profissionais a sombrear condicionam criticamente o conteúdo e a qualidade da experiência de *job shadowing*, na verdade essa não é uma condição exclusiva, isto é, o resultado da experiência de *job shadowing* também é condicionado pela utilização de um documento escrito normalizado de suporte à recolha de informação – aliás, em conformidade com a literatura relativa à avaliação da eficácia da intervenção vocacional, que reconhece a importância da utilização de documentação escrita de suporte a tarefas práticas (Silva, 2004a). O projecto promove a utilização de um documento normalizado, sob a forma de guião, que solicita aos jovens participantes o registo das informações específicas e detalhadas a recolher durante o período de realização da actividade *job shadowing*, por observação e em interacção com o profissional sombreado. Este documento comporta dezasseis itens: identificação da instituição ou empresa (estrutura de enquadramento); identificação do profissional sombreado (nome, profissão, cargo, local de trabalho); percurso escolar e formativo do profissional (onde estudou, o que estudou, que formações frequentou, que qualificações obteve); percurso profissional do profissional (o que já fez desde que começou a trabalhar, onde já trabalhou, anos de serviço); transição da escola para o trabalho (como se processou, acontecimentos mais marcantes, apoios que teve, dificuldades que precisou de ultrapassar); tarefas e funções profissionais desempenhadas actualmente (o que faz habitualmente, o que faz com menos frequência, características físicas e relacionais do local de trabalho, horário de trabalho, vínculo à instituição ou empresa); aspectos atractivos associados à profissão actual; aspectos menos atractivos associados à profissão actual; conhecimentos e competências necessários na profissão actual; necessidades de formação sentidas na profissão actual; remuneração média associada à profissão actual; acesso à profissão (como se faz o acesso à profissão, o que pode facilitar este acesso); perspectivas de futuro associadas à profissão actual; projectos profissionais para o futuro; que conselhos dar a um jovem estudante que queira seguir esse tipo de carreira profissional; registo (livre) de outras observações realizadas durante a actividade de *job shadowing*.

No projecto, o guião normalizado de recolha de informação cumpre várias funções, sendo considerado um instrumento indispensável ao aproveitamento da experiência de exploração proporcionada aos jovens estudantes. O guião organiza e

estrutura a recolha de informação acerca das profissões e do mundo do trabalho que se pretende que ocorra durante a actividade de *job shadowing*; por outro lado, facilita e orienta a interacção entre o jovem estudante e o profissional sombreado ao longo do período de tempo destinado à actividade de *job shadowing*; e, principalmente, proporciona a base a partir da qual se edifica a reflexão acerca da experiência real de exploração, já que é a partir da informação em bruto registada no guião que se avança, posteriormente, para a expressão, primeiro passo do momento de reflexão. O facto de se tratar de um documento normalizado, igual para todos, permite que a informação recolhida seja facilmente partilhada, reflectida e integrada nas sessões de grupo, sendo depois utilizada na exposição final de produtos do projecto.

Para além do realce que, especificamente, merece a utilização do guião normalizado de recolha de informação, deve ser igualmente destacada a importância crítica de todo o restante suporte documental construído para apoiar a execução do conjunto de etapas previsto no esquema base de implementação da intervenção. Em função de critérios práticos de aplicabilidade, este suporte documental foi organizado sob a forma de manual de procedimentos sendo constituído por dois conjuntos de elementos: um primeiro conjunto, *descrição de procedimentos passo-a-passo*, apresenta os instrumentos de planeamento das actividades previstas no projecto, ou seja, planos de sessão, guiões e roteiros de actividades; um segundo conjunto, *documentação utilizada*, inclui toda a documentação de apoio ao desenvolvimento efectivo das actividades com os jovens estudantes, os órgãos de gestão e administração escolar, os professores, os pais e encarregados de educação, os profissionais e os representantes de instituições e empresas da comunidade educativa alargada. A utilização destes documentos escritos favorece a efectiva execução das actividades de acordo com os princípios que orientaram a concepção da estrutura sequencial do projecto e confere suporte aos procedimentos de monitorização e avaliação previstos; portanto, é assumida como uma condição que também contribui criticamente para os resultados da intervenção.

Finalmente, deve ser mencionado um factor crítico relacionado com a reflexão sobre a experiência de *job shadowing*, a qual representa, assumidamente, uma componente essencial no projecto (Atkinson & Murrell, 1988; Gonçalves, 2000; Petherbridge, 1996; Watts, 1996). Desenvolvida em sessões de grupo de reduzida

dimensão através da utilização de metodologias activas, a reflexão implica que os jovens participantes sejam conduzidos da informação específica sobre uma profissão até ao conhecimento mais genérico sobre o mundo do trabalho e das profissões e sobre a gestão de carreira, conhecimento novo que se espera que integrem no seu esquema de leitura e interpretação do mundo vocacional. Ao adulto-psicólogo compete animar, dinamizar e coordenar o funcionamento dos grupos de alunos, de acordo com um roteiro estruturado em três momentos: *o que observámos durante a experiência de job shadowing?* (expressão e partilha da informação em bruto recolhida durante as actividades de sombreamento por cada estudante); *qual o significado do que observámos durante a experiência de job shadowing?* (debate, reflexão e interpretação da informação partilhada); *o que aprendemos com a experiência de job shadowing?* (dedução de princípios gerais relativos ao funcionamento do mundo do trabalho e das profissões e à gestão de carreira). A aprendizagem ocorre por um processo de desconstrução, construção e reestruturação pessoal; o conhecimento novo encontra-se nos dados da experiência e compete ao adulto-psicólogo motivar e conduzir os jovens estudantes, em grupo, ao longo deste percurso de aprendizagem (Petherbridge, 1996). Portanto, o produto da sessão de reflexão depende, em grande medida, das competências que o adulto-psicólogo possa ter para dinamizar e coordenar o trabalho dos grupos e para animar a interacção entre todos os participantes, de acordo com o roteiro previamente definido. Assim, a existência de competências relacionais e técnicas apropriadas à gestão do trabalho, da motivação e da dinâmica dos grupos de jovens nas sessões de reflexão é considerado um factor crítico para a intervenção, já que essas competências condicionam fortemente a qualidade dos resultados alcançados pelos estudantes nesta importante etapa de reflexão sobre a experiência de *job shadowing*, condicionando também, em última análise, os resultados alcançados pelos estudantes com a participação no projecto.

1.10. Implementação

O “Projecto Job Shadowing” foi implementado na Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão, no ano lectivo 2006/2007, no âmbito da investigação que nos propusemos desenvolver acerca do impacto da técnica do *job shadowing* no

desenvolvimento vocacional de estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos.

No próximo capítulo, destinado à exposição do enquadramento metodológico do nosso estudo, teremos oportunidade de apresentar os procedimentos adoptados na implementação do projecto nomeadamente no que diz respeito à constituição e distribuição da amostra de participantes bem como aos mecanismos utilizados para efectuar a avaliação dos resultados.

2. Metodologia

2.1. Delimitação do problema

Como vimos anteriormente, na actual configuração do sistema educativo português os estudantes que frequentam o 12º ano de escolaridade integrados em cursos científico-humanísticos são confrontados, no final do ensino secundário, com a necessidade de tomar uma decisão relativa à escolha de um percurso na formação profissional ou no ensino superior (Decreto-Lei nº 74/2004) e a preocupação acerca do futuro profissional leva a que muitos estudantes procurem fundamentar esta tomada de decisão através da análise de informação sobre as oportunidades que se abrem a partir de cada uma das opções possíveis, em termos de saídas profissionais (Azevedo, 1999), solicitando a intervenção vocacional para apoio nessa tarefa (CIDEDEC, 2006).

Todavia, sendo consensual a afirmação de que a exploração do mundo do trabalho e das profissões é uma parcela essencial da intervenção vocacional (Spokane, 1991; Taveira, 1997), na verdade providenciar experiências que permitam aceder a informação sobre ocupações e carreiras é um enorme desafio, com novos contornos, no actual contexto de incerteza e imprevisibilidade que caracteriza o mundo do trabalho nas modernas sociedades ocidentais (Tractenberg et al., 2002).

Procurando corresponder às necessidades de intervenção diagnosticadas, em conformidade com as mais modernas concepções teóricas acerca do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens e com as implicações que delas decorrem para a prática da intervenção vocacional em contexto escolar, encontramos na técnica do *job shadowing* uma inovadora modalidade de aproximação ao mundo do trabalho e das profissões, incluída no conjunto de modalidades de *experience-based learning about work* (Paris & Mason, 1995; Watts, 1996). Quando implementada em contexto escolar, esperávamos que a técnica do *job shadowing* fosse capaz de produzir um impacto considerado significativo no sentido da activação e da promoção do desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes e, simultaneamente, esperávamos

que fosse capaz de corresponder às características e aos requisitos do contexto escolar (Gonçalves, 2000; Pinto, 2004; Taveira, 1997; 2005).

Conscientes da importância da construção de uma prática vocacional baseada em tratamentos com suporte empírico e em estudos rigorosamente controlados (Silva, 2004a), propusemo-nos validar a técnica do *job shadowing* como modalidade experiencial de exploração vocacional, no âmbito das estratégias de intervenção a implementar pelos Serviços de Psicologia e Orientação (Decreto-Lei nº 190/1991), em contexto escolar, no nível secundário de ensino.

Assim, delimitando explicitamente o problema que motivou o nosso estudo, pretendemos saber qual o impacto da técnica do *job shadowing* no desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos e, particularmente, qual o contributo relativo dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, isto é, a *experiência* e a *reflexão sobre a experiência*.

A presente investigação insere-se num conjunto mais vasto de investigações acerca da eficácia da intervenção vocacional que especificamente procura compreender e explicar o impacto da exploração vocacional (e.g. Taveira, 2001), com a finalidade de contribuir para a construção de modelos de intervenção que efectivamente promovam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens – uma vez que investigar os resultados da exploração vocacional, bem como os processos que conduzem a esses resultados, pode permitir importantes deduções acerca da eficácia relativa de diferentes modalidades de intervenção e acerca dos componentes específicos das diversas modalidades que explicam os resultados obtidos (Silva, 2004a; Spokane, 2004; Taveira, 1997; 2001; 2004).

2.2. Objectivos da investigação

O nosso estudo tem como objectivo geral investigar o impacto da técnica do *job shadowing* no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos, quando implementada em contexto escolar.

Em termos de objectivos específicos, o estudo procura compreender e explicar o impacto da técnica do *job shadowing* e, em particular, o contributo relativo dos seus dois ingredientes nucleares, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, na dimensão atitudinal da maturidade vocacional, ou seja, nas atitudes de carreira; e nas dimensões motivacionais auto-referentes percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atribuições de carreira e atitude afectiva face ao futuro.

2.3. Hipóteses

A partir da revisão da literatura científica, tendo presente o problema que motivou a presente investigação, bem como os objectivos geral e específicos definidos, formulámos as seguintes hipóteses gerais:

Hipótese geral 1 – A técnica do *job shadowing* produz um impacto considerado positivo nas atitudes de carreira, na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, nas atribuições de carreira e na atitude afectiva face ao futuro, dos estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos.

Hipótese geral 2 – A intervenção que inclui os dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produz melhores resultados, isto é, um impacto considerado mais positivo, do que a intervenção que inclui apenas o componente *experiência*.

Das hipóteses gerais assim formuladas, deduziram-se as seguintes hipóteses operacionais:

H1 – A técnica do *job shadowing* produz um impacto positivo nas atitudes de carreira, no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção e os estudantes não sujeitos a intervenção.

H2 – A técnica do *job shadowing* produz um impacto positivo na percepção da auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção e os estudantes não sujeitos a intervenção.

H3 – A técnica do *job shadowing* produz um impacto positivo na atitude afectiva face ao futuro, no sentido do aumento da atitude optimista, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção e os estudantes não sujeitos a intervenção.

H4 – A técnica do *job shadowing* produz um impacto nas atribuições de carreira, no sentido do aumento das atribuições internas e da diminuição das atribuições externas, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção e os estudantes não sujeitos a intervenção.

H5 – A conjugação dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produz melhores resultados ao nível das atitudes de carreira do que o componente *experiência*, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção que inclui os dois componentes da técnica do *job shadowing* e os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção apenas com o componente *experiência*.

H6 – A conjugação dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produz melhores resultados ao nível da percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional do que o componente *experiência*, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção que inclui os dois componentes da técnica do *job shadowing* e os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção apenas com o componente *experiência*.

H7 – A conjugação dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produz melhores resultados ao nível da atitude afectiva face ao futuro do que o componente *experiência*, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção que inclui os dois componentes da técnica do *job shadowing* e os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção apenas com o componente *experiência*.

H8 – A conjugação dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produz melhores resultados ao nível das atribuições de carreira do que o componente *experiência*, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção que inclui os dois componentes da técnica do *job shadowing* e os estudantes a quem foi disponibilizada uma intervenção apenas com o componente *experiência*.

Sintetizando:

Espera-se que os estudantes submetidos a uma intervenção através da técnica do *job shadowing* apresentem valores mais elevados nas atitudes de carreira, na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, na atitude afectiva face ao futuro e nas atribuições de carreira internas e que apresentem valores mais baixos nas atribuições de carreira externas, do que os estudantes não submetidos à intervenção; espera-se, também, que as diferenças observadas sejam consideradas significativas.

Espera-se, igualmente, que os estudantes submetidos a uma intervenção que conjuga os dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, apresentem valores mais elevados nas atitudes de carreira, na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, na atitude afectiva face ao futuro e nas atribuições de carreira internas e que apresentem valores mais baixos nas atribuições de carreira externas, do que os estudantes submetidos a uma intervenção que inclui apenas o componente *experiência* da

técnica do *job shadowing*; espera-se que as diferenças observadas sejam consideradas significativas.

No nosso estudo, a hipótese nula corresponde à não existência de qualquer associação entre as variações das variáveis independentes manipuladas (tipo de tratamento, momento pré e pós-teste) e as variações das variáveis dependentes (atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atitude afectiva face ao futuro, atribuições de carreira).

2.4. Plano de investigação

Para testar as hipóteses formuladas foi desenhado um plano de investigação *quasi-experimental*¹⁷, com recurso a grupos experimentais e controlo e utilização de medidas estandardizadas pré e pós-teste das variáveis dependentes, variáveis que no nosso estudo são constituídas, como vimos, pelas dimensões atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atitude afectiva face ao futuro e atribuições de carreira.

No desenho do plano de investigação considerou-se necessário, em primeiro lugar, constituir diferentes grupos de estudantes, com correspondência a diferentes condições de participação na intervenção vocacional cujo impacto se pretende investigar, isto é, submetidos a diferentes tratamentos. Como tivemos já oportunidade de referir, como suporte ao plano de investigação foi construída e implementada, em contexto escolar, uma intervenção vocacional, o “Projecto Job Shadowing – Queres conhecer uma profissão?”, que apresenta como núcleo central a técnica do *job shadowing* com os seus dois componentes essenciais, a *experiência* e a *reflexão sobre a experiência*; diferentes condições de participação nesta proposta de

¹⁷ Na impossibilidade de utilizar um plano de investigação experimental clássico, nomeadamente porque os sujeitos da nossa amostra estavam organizados em grupos naturais intactos pré-existentes à realização do estudo, a saber, o grupo turma e o grupo área de projecto, não tendo sido possível proceder à destinação aleatória dos sujeitos pelos grupos experimentais e controlo. Um plano *quasi-experimental* corresponde a uma investigação que não controla as variáveis associadas aos sujeitos, sendo em todos os outros aspectos idêntica à investigação experimental; de acordo com Alferes, este tipo de plano é frequentemente utilizado em investigações realizadas em meio escolar sobre a eficácia de diferentes tratamentos em turmas previamente constituídas (1997).

intervenção originaram três grupos de sujeitos, ou seja, dois grupos experimentais e um grupo controlo. Assim, o grupo experimental 1 inclui estudantes participantes na intervenção e sujeitos ao tratamento *experiência + reflexão sobre a experiência*; o grupo experimental 2 inclui estudantes participantes na intervenção e sujeitos ao tratamento *experiência* (ou seja, sem o componente reflexão sobre a experiência); o grupo controlo inclui estudantes não participantes na intervenção, logo, com correspondência à condição *ausência de tratamento*.

Por outro lado, na concepção do plano de investigação considerou-se vantajosa a existência de dois momentos de avaliação das variáveis dependentes, com correspondência às condições de pré-teste (momento prévio ao tratamento) e de pós-teste (momento posterior ao tratamento). Assumindo que os diferentes grupos de estudantes teriam experimentado idêntico desenvolvimento na ausência de tratamento, considerámos que a utilização de medidas repetidas pré e pós-teste, por permitir a comparação das trajectórias ao longo do tempo, poderia proporcionar inferências causais válidas relativas ao tratamento dispensado a cada grupo de estudantes (Raudenbush, 2001).

Conjugando as duas variáveis independentes manipuladas, isto é, o tratamento a que foram submetidos os estudantes e o momento pré e pós-teste da avaliação das variáveis dependentes, esperamos conseguir verificar, primeiro, se ocorre mudança nas variáveis dependentes e, ocorrendo mudança, se essa mudança pode ser atribuída ao intervalo de tempo, ao tratamento, ou a ambos (Alferes, 1997; Almeida & Freire, 2000).

Quadro 2 – Estrutura base do plano de investigação.

Grupo Experimental 1	Pré-Teste	<i>Experiência de Job Shadowing</i> + <i>Sessão de Reflexão</i>	Pós-Teste	
Grupo Experimental 2	Pré-Teste	<i>Experiência de Job Shadowing</i>	Pós-Teste	<i>Sessão de Reflexão</i>
Grupo Controlo	Pré-Teste	<i>Ausência de tratamento</i>	Pós-Teste	

*Nos três grupos considerados o pré-teste ocorreu em Outubro de 2006 e o pós-teste em Abril de 2007.

Relativamente ao grupo experimental 2, correspondente à condição de participação na intervenção e sujeição ao tratamento *experiência de job shadowing*, optámos por proporcionar aos estudantes um tratamento idêntico ao dos estudantes do grupo experimental 1, fazendo coincidir o componente *reflexão sobre a experiência* com um momento posterior ao pós-teste para não comprometer os objectivos do nosso estudo; ou seja, no momento do pós-teste os estudantes do grupo experimental 2 tinham sido submetidos apenas ao tratamento *experiência de job shadowing*, mas antes da intervenção terminar foram igualmente submetidos ao tratamento *reflexão sobre a experiência*, tal como os seus colegas do grupo experimental 1 (cf. Quadro 2). De acordo com as hipóteses formuladas, espera-se que a conjugação dos dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing* produza melhores resultados do que apenas o componente *experiência de job shadowing*; nesse sentido, o facto de proporcionarmos aos estudantes do grupo experimental 2 apenas um dos componentes da intervenção poderia representar um prejuízo para esse conjunto de estudantes, o que não nos pareceu ética e deontologicamente aceitável no âmbito da nossa investigação.

2.5. Amostra

Participaram no nosso estudo 190 estudantes do 12º ano de escolaridade, correspondentes ao conjunto de jovens que se encontravam a frequentar cursos científico-humanísticos na Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão, e na Escola Secundária Júlio Dantas, Lagos, no ano lectivo 2006/2007, sem reprovações no ensino secundário e abrangidos pela revisão do ensino secundário¹⁸.

¹⁸ A revisão do ensino secundário (Decreto-Lei n.º 74/2004) abrangeu o 12º ano de escolaridade no ano lectivo de 2006/2007 e introduziu na respectiva matriz curricular a Área de Projecto, componente de formação onde foi possível encontrar o tempo e o espaço necessários ao desenvolvimento do nosso estudo, em contexto escolar. Este facto foi determinante na decisão de apenas incluir na amostra estudantes abrangidos pela revisão do ensino secundário. A mesma razão explica que na nossa amostra todos os sujeitos correspondam à condição *sem reprovações no ensino secundário*: os mecanismos transitórios previstos na legislação relativa à revisão do ensino secundário, lançada em 2004/2005, asseguraram a todos os estudantes a efectiva possibilidade de concluir o ensino secundário frequentando o plano curricular em que o tinham iniciado; logo, a todos os estudantes do 12º ano de

A amostra inicial incluía 201 sujeitos, sendo que 11 não foram incluídos na amostra final pelas seguintes razões: 7 alunos mudaram de turma durante o 1º período lectivo, passando a integrar turmas não abrangidas pela revisão do ensino secundário; 4 alunos manifestaram-se no sentido de não querer integrar o estudo.

Trata-se de uma amostra de conveniência¹⁹, constituída por casos facilmente disponíveis atendendo ao contexto em que foi desenvolvida a investigação.

Na constituição dos grupos experimentais e controlo utilizaram-se igualmente critérios de conveniência: os grupos experimental 1 e experimental 2, com correspondência à condição de participação na intervenção, foram constituídos por estudantes da Escola Secundária Poeta António Aleixo, escola em que se encontra sediado o Serviço de Psicologia e Orientação responsável pela organização, coordenação e dinamização da intervenção cujo impacto se pretendia investigar; o grupo controlo foi constituído por estudantes da Escola Secundária Júlio Dantas.

A distribuição dos estudantes da Escola Secundária Poeta António Aleixo, participantes na intervenção, pelos grupos experimental 1 e experimental 2, foi efectuada com base em critérios que ponderaram a necessidade de articular o trabalho que os jovens se encontravam a desenvolver na componente Área de Projecto com a participação na intervenção vocacional, já que a implementação da intervenção ocupou unidades de tempo lectivo da componente Área de Projecto cedidas para esse efeito pelos respectivos professores. Deste modo, correspondendo o grupo experimental 1 à condição de participantes na intervenção e sujeição ao tratamento *experiência de job shadowing + reflexão sobre a experiência*, integraram este grupo os estudantes que, no momento calendarizado para a realização da sessão de reflexão sobre a experiência de *job shadowing*, se encontravam mais disponíveis por já terem terminado o seu trabalho na componente Área de Projecto.

A decisão de recrutar o grupo controlo na Escola Secundária Júlio Dantas encontra justificação nas seguintes razões: elevado grau de semelhança do território

escolaridade com pelo menos uma reprovação no ensino secundário foi dada a possibilidade de integrar as designadas *turmas residuais*, frequentando o plano curricular antigo, do qual não fazia parte a Área de Projecto; portanto, em 2006/2007, nenhuma turma do 12º ano de escolaridade abrangida pela revisão curricular integrava estudantes com reprovações no ensino secundário.

¹⁹ Não-probabilística, o que significa que não é possível garantir razoavelmente a representatividade do universo (Alferes, 1997).

físico e sócio-económico, bem como das finalidades, metas prioritárias, oferta formativa e respostas educativas previstas no Projecto Educativo e no Plano Anual de Actividades, comparativamente à Escola Secundária Poeta António Aleixo; necessidade de assegurar a condição de *ausência de tratamento* de forma eficaz, o que provavelmente não seria possível se o grupo controlo fosse recrutado na escola em que se desenvolveu a intervenção, por eventuais efeitos contaminadores não controláveis; finalmente, estando em causa uma intervenção que admitíamos poder trazer benefícios aos estudantes, não considerámos eticamente aceitável disponibilizar a intervenção, na mesma escola, unicamente a um grupo restrito de estudantes, o que inevitavelmente aconteceria se os grupos experimentais e controlo tivessem sido recrutados na Escola Secundária Poeta António Aleixo.

A caracterização da amostra foi efectuada através do instrumento *Ficha de Caracterização do Aluno no momento do Pré-Teste* (em anexo), que inclui o conjunto de solicitações considerado mais relevante para a investigação: dados de identificação pessoal (posteriormente codificados), curso frequentado, sexo, idade, reprovações durante o ensino básico, habilitações académicas do pai e da mãe, projectos para o futuro.

No Quadro 3 podemos observar a distribuição da amostra total (N=190) pelos grupos experimental 1 (N=44), experimental 2 (N=77) e controlo (N=69), bem como a distribuição da amostra total por curso científico-humanístico frequentado.

Quadro 3 – Distribuição da amostra pelos grupos e por curso científico-humanístico frequentado.

	N	Curso frequentado	
		Ciências e Tecnologias	Artes Visuais
Grupo experimental 1	44	44	
Grupo experimental 2	77	54	23
Grupo controlo	69	39	30
Amostra total	190	137	53

Assim, a partir da leitura do Quadro 3, podemos verificar que os estudantes do grupo experimental 2 e do grupo controlo se distribuem por duas opções, o curso

de Ciências e Tecnologias e o curso de Artes Visuais, e que o grupo experimental 1 inclui apenas estudantes que se encontram a frequentar o curso de Ciências e Tecnologias.

Na amostra total, o número de estudantes a frequentar o curso de Ciências e Tecnologias (N=137) é superior ao número de estudantes a frequentar o curso de Artes Visuais (N=53), de acordo com a distribuição igualmente heterogénea que é possível observar em ambas as escolas que participaram no nosso estudo: na Escola Secundária Poeta António Aleixo (N=121), 98 (isto é, 44+54) estudantes do 12º ano de escolaridade frequentam o curso de Ciências e Tecnologias e apenas 23 frequentam o curso de Artes Visuais; na Escola Secundária Júlio Dantas (N=69), 39 estudantes do 12º ano de escolaridade frequentam o curso de Ciências e Tecnologias e os restantes 30 frequentam o curso de Artes Visuais.

A amostra integra estudantes de ambos os géneros, sendo que 78 sujeitos (41,1%) são do sexo masculino e 112 (58,9%) são do sexo feminino. A análise da distribuição da amostra por sexo, no Quadro 4, permite constatar a existência de uma relativa homogeneidade a este nível, pois em todos os grupos existem mais sujeitos do sexo feminino do que do sexo masculino, embora a diferença relativa ao género não seja muito pronunciada em nenhum dos grupos.

Quadro 4 – Distribuição da amostra por sexo.

	Sexo Masculino		Sexo Feminino	
	N	%	N	%
Grupo experimental 1	16	36,4	28	63,6
Grupo experimental 2	32	41,6	45	58,4
Grupo controlo	30	43,5	39	56,5
Amostra total	78	41,1	112	58,9

Os estudantes que incluem a amostra têm idades compreendidas entre os 16 e os 20 anos, sendo a média de idades 17,09 anos (DP=,67). Atendendo à caracterização da amostra por idade apresentada no Quadro 5, podemos concluir que existe um elevado grau de homogeneidade nesta dimensão entre os grupos experimental 1,

experimental 2 e controlo, não se observando diferenças relevantes entre grupos ao nível da idade média, mínima e máxima.

Quadro 5 – Distribuição da amostra por idade.

	Idade (em Outubro de 2006)			
	Média	Desvio Padrão	Mínima	Máxima
Grupo experimental 1	17,11	,44	16	19
Grupo experimental 2	17,08	,64	16	20
Grupo controlo	17,09	,82	16	19
Amostra total	17,09	,67	16	20

A amostra foi constituída por estudantes sem reprovações no ensino secundário, pelo que considerámos pertinente conhecer a existência de reprovações durante a frequência do ensino básico, isto é, até ao 9º ano de escolaridade. Assim, de acordo com o Quadro 6, na amostra total apenas 27 (14,2%) dos 190 estudantes reprovaram pelo menos uma vez até ao 9º ano. A observação da distribuição da amostra neste parâmetro permite-nos concluir pela relativa homogeneidade dos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, sendo que o grupo experimental 1 inclui sujeitos com um valor ligeiramente menor de reprovações até ao 9º ano (11,4%).

Quadro 6 – Distribuição da amostra por reprovações até ao 9º ano.

	Reprovações até ao 9º ano			
	Sim		Não	
	N	%	N	%
Grupo experimental 1	5	11,4	39	88,6
Grupo experimental 2	11	14,3	66	85,7
Grupo controlo	11	15,9	58	84,1
Amostra total	27	14,2	163	85,8

Na caracterização da amostra, considerámos igualmente pertinente analisar as habilitações académicas do pai e da mãe, característica que organizámos em duas

categorias atendendo à natureza do nosso estudo: habilitação igual ou inferior ao 12º ano de escolaridade e habilitação superior ao 12º ano de escolaridade.

Assim, observando o Quadro 7, constata-se que, na amostra total, 27,9% dos pais e 28,9% das mães apresentam habilitações académicas de nível superior.

Relativamente à distribuição da amostra verificam-se algumas diferenças entre grupos: o grupo experimental 2 apresenta valores mais elevados de pais e mães com habilitações de nível superior, 34,8% e 40,3%, respectivamente; o grupo controlo apresenta valores mais baixos de pais e mães com habilitações de nível superior, isto é, no grupo controlo apenas 21,7% dos pais e 20,3% das mães têm habilitações académicas de nível superior. O grupo experimental 2 é o único grupo em que as habilitações das mães são mais elevadas do que as habilitações dos pais.

Quadro 7 – Distribuição da amostra por habilitações académicas do pai e da mãe.

	Habilitações académicas do pai		Habilitações académicas da mãe	
	Até ao 12º ano	Superior	Até ao 12º ano	Superior
Grupo experimental 1	72,7	27,3	77,2	22,3
Grupo experimental 2	66,2	34,8	59,7	40,3
Grupo controlo	78,3	21,7	79,7	20,3
Amostra total	72,1	27,9	71,1	28,9

Relativamente aos projectos para o futuro, dimensão avaliada através de uma medida grosseira²⁰, de acordo com a leitura do Quadro 8 julgamos poder deduzir que a escolha vocacional a realizar no final do 12º ano se apresenta como uma tarefa saliente, em aberto, para a generalidade dos estudantes. Na amostra total a grande maioria dos sujeitos, 163 (85,8%), refere ter projectos para o futuro, mas 147 estudantes (77,4%) afirmam não saber como concretizá-los; por outro lado, são 27 (14,2%) os sujeitos que dizem não ter projectos para o futuro. Verificamos assim que, na amostra total, apenas um pequeno conjunto de estudantes, 16 (8,4%), não parece

²⁰ Isto é, através de uma questão de resposta múltipla simples, construída propositadamente para este efeito. A mesma questão voltou a ser colocada no momento do pós-teste, na *Ficha de Caracterização do Aluno no momento do Pós-Teste* (em anexo).

apresentar, no momento do pré-teste, dificuldades na definição e na operacionalização de projectos para o futuro.

A mesma tendência é observada nos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, em que a maior parte dos estudantes refere ter projectos mas não saber como concretizá-los (88,6%, 81,8% e 65,2%, respectivamente). Destaca-se o grupo experimental 1 pelo facto de nenhum sujeito referir não ter projectos para o futuro; e destaca-se, pela razão inversa, o grupo controlo, que inclui um grande número de estudantes que afirma não ter projectos para o futuro (23,2%).

Quadro 8 – Distribuição da amostra por projectos para o futuro no pré-teste.

	Projectos para o futuro em Outubro de 2006					
	Não tem projectos		Tem projectos mas não sabe como concretizá-los		Tem projectos e sabe como concretizá-los	
	N	%	N	%	N	%
Grupo experimental 1			39	88,6	5	11,4
Grupo experimental 2	11	14,3	63	81,8	3	3,9
Grupo controlo	16	23,2	45	65,2	8	11,6
Amostra total	27	14,2	147	77,4	16	8,4

Sintetizando, a amostra inclui 190 estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos, que se distribuem pelos grupos experimental 1 (N=44), experimental 2 (N=77) e controlo (N=69), de acordo com critérios de conveniência. Procedemos à caracterização da amostra com base na análise descritiva de um conjunto de dados recolhidos junto dos estudantes, em Outubro de 2006, através do instrumento *Ficha de Caracterização do Aluno no momento do Pré-Teste*. Foi nosso objectivo averiguar a existência de diferenças entre os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, como estratégia de minimização das ameaças à validade interna do nosso estudo, já que se trata de um plano de investigação *quasi-experimental* (Alferes, 1997). Foi também nosso objectivo sistematizar informações sobre as características dos sujeitos que constituem os grupos, em função da relevância que assumem para a análise e para a interpretação dos resultados do nosso estudo (Almeida & Freire, 2000).

2.6. Instrumentos

A operacionalização das variáveis dependentes foi efectuada com recurso aos seguintes instrumentos (apresentados em anexo): Escala de Atitudes de Carreira (Revista), J. T. Silva, U. Coimbra; Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, M. P. Paixão, U. Coimbra; Escala de Atribuições para a Carreira, I. Janeiro, U. Lisboa; Escala de Atitudes relativamente ao Futuro, M. P. Paixão, U. Coimbra. Durante a fase de preparação do nosso estudo, foram contactados os autores dos diferentes instrumentos no sentido de ser obtida autorização relativa à sua utilização na presente investigação.

Trata-se de um conjunto de instrumentos de auto-resposta, apropriados para administração colectiva, compatíveis com as finalidades da presente investigação, que têm vindo a ser utilizados noutros estudos na população portuguesa em amostras análogas à nossa e que genericamente nos ofereciam a garantia de apresentar as qualidades psicométricas apropriadas.

Constatou-se que a aplicação conjunta dos quatro instrumentos seleccionados exige um tempo máximo de 30 minutos, em sujeitos com características semelhantes aos que constituem a nossa amostra, de acordo com um teste que pudemos realizar num momento prévio à efectiva aplicação dos instrumentos no âmbito da presente investigação²¹. O tempo máximo de aplicação assim calculado foi considerado bastante razoável.

Para esclarecer a forma como cada variável dependente foi operacionalizada e medida no nosso estudo apresentam-se, de seguida, as principais características dos diversos instrumentos utilizados.

2.6.1. Escala de Atitudes de Carreira - Revista (EAC-R)

A Escala de Atitudes de Carreira – Revista (EAC-R), de J. T. Silva, U. Coimbra, resultou da revisão da Escala de Atitudes de Carreira, do mesmo autor,

²¹ O teste da aplicação conjunta dos quatro instrumentos seleccionados foi realizado em Setembro de 2006, em 45 alunos do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos tecnológicos na Escola Secundária Poeta António Aleixo, Portimão.

instrumento elaborado como adaptação da *Attitude Scale (Counseling Form B-1)* do *Career Maturity Inventory*, de Crites (1978).

Baseada no modelo relativo à maturidade de carreira na adolescência de Crites (1978), a dimensão atitudes de carreira mede o sistema de expectativas, de crenças e de sentimentos construído pelos sujeitos face à escolha vocacional ou à tarefa de elaborar um projecto vocacional (Silva, 1991). De acordo com Silva, “o construto de atitudes de carreira parece implicar: 1) um maior grau de decisão relativo à realização de escolhas educativas e vocacionais, 2) um maior grau de envolvimento nesse processo, 3) maior grau de independência na tomada de decisão, 4) a extensão em que o sujeito está familiarizado com o *self* e é capaz de relacionar as suas características pessoais com o processo de tomada de decisão e, 5) a capacidade para realizar um compromisso entre as suas necessidades, ou desejos, e a realidade”. (Silva, 2004b, p. 293).

Os indivíduos com atitudes mais desenvolvidas para com a carreira têm mais sucesso no plano vocacional (Healy, O’Shea & Crook, 1985, cf. Silva, 1991), isto é, estão melhor habilitados para responder com eficácia às tarefas que lhes são colocadas nos diferentes momentos do desenvolvimento vocacional; daí advém a importância desta dimensão no domínio da intervenção e da avaliação da eficácia da intervenção vocacional (Silva, 2004b; Silva & Paixão, 2004).

A EAC-R é constituída por 35 itens, constituídos por afirmações sobre a escolha de uma profissão. Os sujeitos são instruídos no sentido de manifestar o grau de concordância com cada uma das afirmações, de acordo com uma escala de 5 pontos, em que a resposta 1 significa “concordo totalmente” e a resposta 5 significa “discordo completamente”. As pontuações na escala global variam, assim, entre 35 e 175 valores. Pontuações elevadas correspondem à existência de atitudes consideradas facilitadoras do processo de tomada de decisão vocacional.

A EAC-R comporta cinco sub-escalas: decisividade, envolvimento, orientação, independência e compromisso. Contudo, na verificação das hipóteses, no nosso estudo, foi utilizada a pontuação global da EAC-R atendendo ao facto de existir uma recomendação do próprio autor da escala nesse sentido (Silva & Paixão, 2004).

Este instrumento tem vindo a ser estudado, em Portugal, com amostras que incluem estudantes do terceiro ciclo do ensino básico e do ensino secundário, revelando coeficientes de fiabilidade satisfatórios. Silva menciona um alfa de Cronbach de $\alpha = ,87$ num estudo com estudantes do 9º ano (N=251), afirmando que a escala apresenta potencialidades quer para a investigação, quer para a intervenção vocacional (Silva, 2004b; Silva & Paixão, 2004).

No Quadro 9 é possível observar a constituição das diferentes sub-escalas que compõem a EAC-R bem como alguns exemplos de itens presentes nas sub-escalas.

Quadro 9 - Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAC-R.

Sub-Escala	Itens	Exemplo de Item
Decisividade	1, 6, 11, 16, 20, 26, 29, 33	33. Tenho tantos interesses que se torna difícil escolher uma única profissão.
Envolvimento	2, 7, 12, 17, 21, 23, 27, 31	7. Não serve de nada decidir sobre a escolha de uma profissão quando o futuro é tão incerto.
Orientação	3, 8, 13, 18, 22, 28, 30, 32, 34, 35	35. Tenho dificuldade em imaginar-me numa profissão, seja ela qual for.
Independência	4, 9, 14, 19, 24	14. Se alguém me indicasse a profissão que devo seguir sentir-me-ia muito melhor.
Compromisso	5, 10, 15, 25	10. Perco muito tempo a desejar uma profissão que sei que nunca poderei exercer.

2.6.2. Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (EAE)

A Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (EAE), de M. P. Paixão (tradução e adaptação), U. Coimbra, corresponde à versão portuguesa da *Career Decision-Making Self Efficacy Scale – Short Form*, de Betz, Klein & Taylor, 1996, versão reduzida construída para medir a crença dos sujeitos na sua capacidade para concretizarem com êxito as tarefas necessárias à tomada de decisão vocacional, tendo por racional o modelo original de Bandura (1977) (Paixão, 2004a).

O enquadramento teórico do construto defende que as crenças positivas de auto-eficácia se relacionam significativamente com níveis mais elevados de esforço, persistência e desempenho comportamental (Paixão, 2004a; Silva & Paixão, 2007).

No domínio vocacional, a teoria da auto-eficácia aplica-se tanto ao conteúdo da escolha como ao processo de escolha, considerando-se desejável que os indivíduos desenvolvam sentimentos de eficácia pessoal positivos relativamente às tarefas concretas com que são confrontados.

Alguns estudos já efectuados têm revelado que o construto auto-eficácia para a tomada de decisão é sensível ao tratamento e à intervenção vocacional, sendo por isso frequentemente utilizado na avaliação da intervenção vocacional (Paixão, 2004a). As crenças de auto-eficácia são construídas a partir da vivência de experiências de sucesso, da aprendizagem vicariante, da persuasão verbal e da activação psico-fisiológica e encontram-se associadas à identidade vocacional (Silva & Paixão, 2007), à diferenciação e integração de esquemas vocacionais (Neimeyer & Metzler, 1987), ao comportamento de exploração vocacional (Blustein, 1989), entre outras dimensões.

A EAE é composta por 25 itens, constituídos por afirmações que descrevem tarefas necessárias à realização de decisões de carreira. Os sujeitos são solicitados a indicarem o grau de confiança que sentem ter na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas, utilizando uma escala de *Likert* com 5 pontos, em que a resposta 1 significa “nenhuma confiança” e a resposta 5 significa “total confiança”. A pontuação na escala global varia entre 25 e 125 valores.

Este instrumento subdivide-se em cinco sub-escalas, que correspondem a cinco competências relevantes de acordo com o quadro teórico que orientou a construção da escala: precisão na auto-avaliação, recolha de informação ocupacional, selecção de objectivos, elaboração de planos para o futuro e resolução de problemas. No nosso estudo, porém, foi utilizada a pontuação da escala global para efectuar o teste das hipóteses. No Quadro 10 apresenta-se a composição das sub-escalas da EAE, bem como alguns exemplos de itens de cada sub-escala.

Relativamente às características psicométricas da escala global, diversos estudos têm revelado que apresenta muito boa homogeneidade, o que significa que o conjunto dos itens permite uma avaliação fiável e consistente da dimensão em causa. Na versão reduzida original, as autoras da escala obtiveram um coeficiente de alfa de Cronbach de $\alpha = .94$ (Paixão, 2004a). Na versão portuguesa têm sido obtidos valores de alfa igualmente satisfatórios: Kumar, Silva & Paixão (2007), numa

amostra de estudantes universitários (N=474), obtiveram um coeficiente com o valor $\alpha = ,89$; Silva, Paixão & Albuquerque (2007), em estudantes do 9º ano (N=114), registaram um valor de $\alpha = ,91$. Podemos, deste modo, concluir que a EAE apresenta as qualidades de homogeneidade necessárias à sua utilização no âmbito da presente investigação.

Quadro 10 - Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAE.

Sub-Escala	Itens	Exemplo de Item
Precisão na auto-avaliação	5, 9, 14, 18, 22	5. Avaliar com precisão as suas capacidades.
Recolha de informação ocupacional	1, 10, 15, 19, 23	19. Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a).
Seleccção de objectivos	2, 6, 11, 16, 20	20. Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses.
Elaboração de planos para o futuro	3, 7, 12, 21, 24	3. Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos.
Resolução de problemas	4, 8, 13, 17, 25	25. Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa.

2.6.3. Escala de Atribuições para a Carreira (EAPC)

A Escala de Atribuições para a Carreira (EAPC) foi desenvolvida por Isabel Janeiro, U. Lisboa, com base na teoria atribucional de Weiner (1986) e nas teorias do desenvolvimento vocacional (Savickas, 2002), no âmbito de uma investigação acerca dos determinantes da maturidade na carreira em estudantes dos 9º e 12º anos de escolaridade (Janeiro, 2006).

Destinada a avaliar as crenças atribucionais relativas a acontecimentos de carreira em estudantes do 12º ano de escolaridade, este instrumento operacionaliza a dimensão *locus* de causalidade, uma das dimensões presentes na teoria atribucional que se manifesta num *continuum* bipolar internalidade-externalidade (Weiner, 1986; 1989); especificamente, a EAPC mede as expectativas relacionadas com a carreira futura numa óptica de análise de atribuição causal (Janeiro, 2006, p. 187). Na escala,

não são explicitamente contempladas as restantes dimensões presentes nos modelos atribucionais, a saber, a controlabilidade e a estabilidade.

De acordo com a teoria atribucional, os processos atribucionais permitem explicar determinados resultados psicológicos, tais como a construção de expectativas ou crenças de auto-eficácia, e a eclosão de determinado tipo de afectos positivos, como o orgulho e a esperança. Por sua vez, estes resultados psicológicos parecem estar associados a fenómenos comportamentais como o esforço e o nível de desempenho alcançado (Paixão, 2004a).

A EAPC é composta por um conjunto de 22 itens, agrupados em duas escalas principais, a escala de causalidade interna (EAPC-INT) e a escala de causalidade externa (EAPC-EXT). No nosso estudo, para testar as hipóteses formuladas usámos as pontuações globais destas duas escalas principais.

Cada uma das escalas principais comporta 11 itens e subdivide-se, por sua vez, em três sub-escalas: causalidade interna relacionada com o sucesso, causalidade interna relacionada com o fracasso, tomada de decisão de tipo interno, causalidade externa relacionada com o sucesso, causalidade externa relacionada com o fracasso, e tomada de decisão de tipo externo. No grupo de itens de causalidade interna, os itens das categorias sucesso e fracasso referem-se às variáveis capacidades, competências, esforço e trabalho. No grupo de itens de causalidade externa, os itens das categorias sucesso e fracasso referem-se às variáveis sorte, dificuldade de tarefa e ajuda de outros.

Para responder à EAPC os jovens estudantes devem indicar o seu grau de concordância com as frases propostas em cada item, de acordo com uma escala de *Likert* de 7 pontos, em que o valor 1 corresponde à resposta “não concordo nada” e o valor 7 corresponde à resposta “concordo totalmente”. A pontuação em cada escala principal pode variar entre 11 e 77 valores.

Em conformidade com o referencial teórico, que considera mais adaptativa a expressão de expectativas relativas a acontecimentos futuros fundadas em crenças de causalidade interna, os estudos desenvolvidos por Janeiro durante a elaboração da EAPC demonstraram existir uma tendência para o registo de médias mais elevadas nos itens e sub-escalas relacionados com a causalidade interna e de médias mais baixas nos itens e sub-escalas relacionados com a causalidade externa; de igual modo,

os itens relacionados com o sucesso registam resultados médios mais elevados em relação aos itens relacionados com o fracasso (2006, p. 233). Também Silva, Paixão & Albuquerque (2007), numa amostra de estudantes do 9º ano (N=114), encontraram valores médios mais elevados na escala de causalidade interna comparativamente à escala de causalidade externa, M=57,71 e M=37,31, respectivamente.

Relativamente à consistência interna das duas escalas, avaliada pelo coeficiente alfa de Cronbach, no âmbito da análise das características psicométricas da EAPC conduzida por Janeiro numa amostra de estudantes do 12º ano (N=300), foram obtidos valores considerados razoáveis, a saber, alfa=,66 para a escala de causalidade interna e alfa=,73 para a escala de causalidade externa (2006). Silva, Paixão & Albuquerque, no estudo já referido, obtiveram os valores de alfa=,76 e de alfa=,82 nas escalas de causalidade interna e de causalidade externa, respectivamente. Verifica-se, assim, que as duas escalas principais mostram uma homogeneidade razoável, o que significa que a EAPC apresenta características psicométricas aceitáveis para utilização na presente investigação (cf. Pestana & Gageiro, 2005).

No Quadro 11 é apresentada a composição das escalas principais e das sub-escalas da EAPC assim como alguns exemplos de itens.

Quadro 11 - Exemplos de itens para cada uma das escalas e sub-escalas da EAPC.

	Sub-Escala	Itens	Exemplo de Item
Causalidade interna	Causalidade interna relacionada com o sucesso	2, 14, 16, 20	14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional.
	Causalidade interna relacionada com o fracasso	5, 7, 10, 19	5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente.
	Tomada de decisão de tipo interno	1, 12, 22	12. Tomo sempre as minhas decisões com base naquilo que considero ser mais adequado para mim.
Causalidade externa	Causalidade externa relacionada com o sucesso	4, 6, 8, 17	8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro.
	Causalidade externa relacionada com o fracasso	3, 11, 13, 21	3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte.
	Tomada de decisão de tipo externo	9, 15, 18	9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso.

2.6.4. Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (EAF)

A Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (EAF), de M. Paula Paixão (tradução e adaptação), U. Coimbra, corresponde à versão portuguesa da *Time Attitude Scale* de Nuttin & Lens (1985) e procura medir a “qualidade afectiva, isto é, o valor positivo ou negativo dos acontecimentos que preenchem a dimensão temporal de futuro” (Paixão, 1997, p. 141). Segundo Paixão, o optimismo face ao futuro revela a capacidade dos sujeitos para se comprometerem afectivamente com objectivos e situações futuras antecipadas (1996), isto é, o grau de optimismo relativamente ao futuro facilita o processo de tradução das intenções para o plano executivo (Paixão, 2004a). De acordo com o racional teórico que suportou a construção da EAF, é considerado mais adaptativo expressar uma atitude positiva, ou optimista, face ao futuro, do que uma atitude negativa, ou pessimista (Paixão, 2004a).

A escala é constituída por 22 pares de adjectivos, sendo que cada par comporta um pólo mais negativo e um pólo mais positivo. Os sujeitos são instruídos no sentido de manifestar o grau de acordo com o adjectivo que melhor caracteriza o seu futuro utilizando para o efeito, em cada par de adjectivos, uma escala de *Likert* com 7 pontos, em que o valor 1 corresponde ao adjectivo mais negativo e o valor 7 corresponde ao adjectivo mais positivo. Alguns pares de adjectivos encontram-se registados em direcção contrária, isto é, o valor 1 corresponde ao adjectivo mais positivo e o valor 7 corresponde ao adjectivo mais negativo, como forma de evitar a distorção de resposta por aquiescência; este facto ocorre nos itens 1, 2, 5, 6, 8, 10, 14, 15, 17, 18, 20, 22 e implica que este conjunto de itens tenha que ser revertido antes das análises estatísticas.

A escala global organiza-se em seis sub-escalas: avaliação afectiva global, estrutura, controlo interno, grau de dificuldade, valor instrumental e distância temporal. No nosso estudo, contudo, a verificação das hipóteses foi realizada através da utilização da pontuação global na EAF, a qual reflecte o grau de optimismo ou pessimismo com que os sujeitos perspectivam e avaliam o seu futuro, podendo variar entre 22 e 154 valores.

Os estudos que têm vindo a ser realizados mostram que a escala global apresenta boas qualidades psicométricas, nomeadamente quanto à fiabilidade ou

consistência interna. Kumar, Silva & Paixão (2007), numa amostra de estudantes universitários (N=474), utilizando o coeficiente de alfa de Cronbach obtiveram o valor de alfa=,92, considerado excelente (cf. Pestana & Gageiro, 2005). Pode concluir-se que a EAF apresenta as características psicométricas necessárias à sua utilização na presente investigação.

No Quadro 12 apresenta-se a distribuição dos itens pelas diversas sub-escalas que constituem a EAF, bem como exemplos de itens em cada sub-escala.

Quadro 12- Exemplos de itens para cada uma das sub-escalas da EAF.

Sub-Escala	Itens	Exemplo de Item
Avaliação afectiva global	1, 6, 12, 22	22. Alegre - Triste
Estrutura	7, 11, 19, 20	20. Estruturado – Sem estrutura
Controlo interno	2, 8, 13, 15	2. Projectado por mim – Projectado pelos outros
Grau de dificuldade	3, 9, 14, 16	16. Complicado - Simples
Valor instrumental	4, 10, 17, 21	21. Inútil - Útil
Distância temporal	5, 18	5. Próximo - Longínquo

2.7. Procedimentos

De acordo com o plano de investigação delineado, a aplicação dos instrumentos de caracterização individual e de medida seleccionados foi realizada junto dos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo em dois momentos, pré e pós-teste, tendo decorrido em unidades de tempo da componente Área de Projecto cedidas pelos respectivos professores, através de administração colectiva, na Escola Secundária Poeta António Aleixo²² e na Escola Secundária Júlio Dantas. Os momentos de pré e pós-teste ocorreram, em todos os grupos, no mesmo período temporal, isto é, em dias diferentes de uma mesma semana nos meses de Outubro de 2006 e de Abril de 2007, respectivamente.

²² A medida das variáveis dependentes nos grupos experimental 1 e experimental 2, nos momentos pré e pós-teste, foi enquadrada no âmbito da participação destes estudantes no “Projecto Job Shadowing”.

A administração dos instrumentos foi precedida dos necessários pedidos de autorização aos órgãos de gestão das duas escolas e aos encarregados de educação dos estudantes participantes no nosso estudo. No caso dos encarregados de educação, a autorização foi recolhida por intermédio dos professores directores das turmas integradas pelos estudantes.

A confidencialidade e o anonimato dos dados foram garantidos a todos os estudantes, tendo cada caso sido codificado através de um número cuja decifração permaneceu acessível apenas ao Serviço de Psicologia e Orientação. De igual forma, assegurou-se o princípio da participação informada e esclarecida, livre e voluntária, não sujeita a sanção, respeitando-se toda e qualquer manifestação de vontade no sentido da não adesão ao estudo. Da amostra inicialmente constituída apenas quatro estudantes se manifestaram no sentido de não desejarem participar no estudo, tendo essa manifestação ocorrido no momento do pré-teste.

A administração dos instrumentos foi efectuada por nós, na presença do professor do grupo turma que, contudo, não teve qualquer papel activo nesta tarefa. O pedido de cooperação aos estudantes foi acompanhado por uma breve explicação acerca da razão da aplicação dos questionários, contextualizada numa referência à investigação em curso e respectivo enquadramento, bem como pela apresentação da natureza geral dos diferentes instrumentos. Foram comunicadas instruções em conformidade com as recomendações dos autores das diversas escalas, tendo os estudantes sido informados acerca do facto de não haver tempo limite; de qualquer forma, em nenhum grupo foi ultrapassado o tempo previsto de trinta minutos para o conjunto das quatro escalas.

No momento da administração dos instrumentos foram verificados individualmente todos os protocolos no sentido de se evitar as não-respostas. No caso de se verificar alguma omissão, o protocolo era devolvido imediatamente ao estudante para que completasse as respostas em falta.

Com o objectivo de controlar a mortalidade experimental foi disponibilizado a todos os estudantes um tempo e espaço alternativo para administração dos instrumentos, a utilizar no caso de se encontrarem a faltar no momento do pós-

teste²³. Na Escola Secundária Poeta António Aleixo nove alunos utilizaram esta possibilidade; tendo faltado no momento do pós-teste, este pequeno grupo de estudantes completou os questionários durante um tempo não lectivo acordado entre todos, na nossa presença, no espaço do Centro de Recursos da escola. Do mesmo modo, oito alunos da Escola Secundária Júlio Dantas utilizaram esta possibilidade no momento do pós-teste; completaram os questionários em grupo, na nossa presença, durante um tempo não lectivo marcado por acordo entre todos, no espaço da Biblioteca da escola.

De uma forma geral, não foram registados constrangimentos na administração dos questionários. Os estudantes demonstraram genericamente compreender as finalidades da nossa solicitação, manifestando uma atitude colaborante. Relativamente à resposta aos questionários, constatou-se que a globalidade dos estudantes classificou essa tarefa como apresentando um grau de dificuldade reduzido. No momento da administração das escalas foram esclarecidas todas as dúvidas apresentadas pelos estudantes, dentro do espírito das recomendações dos respectivos autores.

2.8. Análise dos dados

Para o tratamento estatístico e análise dos dados foi utilizada a versão 17.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

Cumprindo a recomendação de Wilkinson -“(...)as soon as you have collected your data, before you compute any statistics, look at your data” (1999, p. 597) – num primeiro momento inspeccionámos a base de dados com o objectivo de identificar eventuais problemas relacionados com situações de valores extremos, não-respostas ou casos omissos. Apenas foram encontradas situações problemáticas que se apurou decorrerem de erros de digitação, tendo sido repostos os valores verdadeiros após verificação dos protocolos de resposta. Atendendo ao conjunto de

²³ Os estudantes que se encontravam a faltar no momento do pré-teste não foram integrados na amostra final.

procedimentos adoptado para a administração dos questionários, descritos anteriormente, não se verificaram casos de não-resposta.

Na análise dos dados foram utilizadas as técnicas estatísticas consideradas mais adequadas à verificação das hipóteses formuladas, de acordo com as finalidades da presente investigação, o *design* do plano de investigação e a natureza das variáveis dependentes e independentes. O conjunto de técnicas estatísticas utilizado inclui testes descritivos e testes inferenciais, como teremos oportunidade de demonstrar no próximo capítulo deste trabalho, destinado à apresentação dos resultados do estudo empírico.

3. Resultados

3.1. Considerações prévias

O presente capítulo tem por objectivo apresentar os resultados das análises estatísticas que nos permitem testar as hipóteses formuladas. Contudo, antes de avançarmos, valerá a pena começar por recordar os objectivos da investigação, a natureza das variáveis em causa, o desenho do plano de investigação e, principalmente, as hipóteses que pretendemos verificar de forma a clarificar o sentido de algumas decisões que tomámos quanto ao modelo e às técnicas estatísticas utilizadas na análise dos dados.

Tal como referimos anteriormente, o nosso estudo visa compreender e explicar o impacto da técnica do *job shadowing*, e, em particular, o contributo relativo dos seus dois ingredientes centrais, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, nas atitudes de carreira, na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, na atitude afectiva face ao futuro e nas atribuições de carreira dos estudantes do 12º ano de escolaridade a frequentar cursos científico-humanísticos.

As hipóteses formuladas admitem, por um lado, que a técnica do *job shadowing* produz um impacto positivo nas variáveis dependentes consideradas e, por outro lado, que esse impacto tem uma magnitude maior quando se combinam os dois ingredientes da técnica, *experiência de job shadowing* e *reflexão sobre a experiência de job shadowing*, comparativamente à situação em que se utiliza unicamente o ingrediente *experiência de job shadowing*.

Por outras palavras, espera-se observar diferenças entre estudantes submetidos a diferentes tratamentos; a combinação *experiência + reflexão* produzirá melhores resultados do que apenas a *experiência* e esta, por seu turno, produzirá melhores resultados do que a *ausência de tratamento*. Espera-se, ainda, concluir que essas diferenças são não só significativas mas que se devem ao tipo de tratamento dispensado aos estudantes e não apenas à passagem do tempo.

Nesse sentido, o plano de investigação desenhado para promover o teste das hipóteses formuladas contemplou o recurso a medidas repetidas das variáveis dependentes, correspondentes ao pré e pós-teste, em três grupos de sujeitos: o grupo experimental 1, submetido ao tratamento *experiência de job shadowing + reflexão*; o grupo experimental 2, submetido ao tratamento *experiência de job shadowing*; e o grupo controlo, correspondente à condição *ausência de tratamento*.

Conjugando as duas variáveis independentes, isto é, o tratamento a que foram submetidos os estudantes e o momento da avaliação das variáveis dependentes, o modelo estatístico que adoptámos procura verificar se ocorre mudança nas variáveis dependentes e, ocorrendo mudança, se essa mudança pode ser atribuída ao intervalo de tempo, ao tratamento, ou a ambos; ou seja, pretendemos determinar se existe alguma associação entre as variações das variáveis independentes manipuladas e as variações das variáveis dependentes²⁴. Tratando-se de um plano *quasi-experimental*, para o teste das hipóteses seleccionaram-se técnicas estatísticas capazes de comparar as diferenças entre grupos no momento do pós-teste controlando o efeito das diferenças entre grupos verificadas a nível do pré-teste.

Assim, neste capítulo, começamos por apresentar um primeiro conjunto de análises estatísticas efectuadas para apreciar as qualidades dos instrumentos seleccionados para medir as variáveis dependentes, no âmbito das estratégias de controlo das ameaças à validade interna do nosso estudo. Apresentamos, de seguida, os resultados das análises utilizadas para caracterizar descritivamente a nossa amostra relativamente às variáveis dependentes em causa (estatística descritiva) e, em particular, para apreciar o grau de semelhanças ou diferenças entre grupos nos momentos pré e pós-teste (ANOVA unifactorial, teste de *Tukey* para análises *post hoc*), bem como para apreciar e descrever a trajectória de cada grupo no intervalo de tempo considerado (*t* de *Student* para amostras emparelhadas). Finalmente, são apresentados os resultados das análises inferenciais utilizadas para testar as hipóteses operacionais formuladas, realizadas através do teste estatístico da análise de co-variância univariada (ANCOVA).

²⁴ Correspondendo a hipótese nula, aquela que queremos ver rejeitada, à não existência de qualquer associação entre as variações das variáveis independentes manipuladas e as variações das variáveis dependentes.

3.2. Análises preliminares

No âmbito das análises preliminares destinadas a aferir a validade interna do nosso estudo, começámos por medir a consistência interna das escalas seleccionadas para operacionalizar as variáveis dependentes, a saber, Escala de Atitudes de Carreira – Revista (EAC-R), Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (EAE), Escala de Atitudes relativamente ao Futuro (EAF), Escala de Atribuições para a Carreira – Causalidade Interna (EAPC-INT) e Escala de Atribuições para a Carreira – Causalidade Externa (EAPC-EXT). Utilizámos, para o efeito, o coeficiente de alfa de Cronbach, segundo Pestana & Gageiro, “uma das medidas mais usadas para verificação da consistência interna de um grupo de variáveis (itens), podendo definir-se como a correlação que se espera obter entre a escala usada e outras escalas hipotéticas do mesmo universo, com igual número de itens, que meçam a mesma característica” (2005, p. 526).

No Quadro 13 encontram-se registados os valores de alfa calculados para o conjunto das escalas no momento do pré-teste. Verifica-se que a totalidade das escalas apresenta qualidades aceitáveis ao nível da consistência interna, assumindo-se que se adequam à operacionalização das variáveis dependentes na presente investigação. As escalas EAPC-INT e EAPC-EXT apresentam valores mais baixos embora consonantes com valores obtidos noutros estudos com populações semelhantes (e.g. Janeiro, 2006) e, ainda assim, razoáveis tendo em vista a finalidade associada à sua utilização no âmbito do nosso estudo.

Quadro 13 – Consistência interna das escalas no momento do pré-teste (N=190).

	Número de Itens	Coefficiente Alfa de Cronbach	Classificação ²⁵
EAC-R	35	,90	Excelente
EAE	25	,89	Boa
EAF	22	,84	Boa
EAPC-INT	11	,66	Razoável
EAPC-EXT	11	,70	Razoável

²⁵ Cf. Pestana & Gageiro: excelente, maior que 0,9; bom, entre 0,8 e 0,9; razoável, entre 0,7 e 0,8; fraco, entre 0,6 e 0,7; inaceitável, abaixo de 0,6 (2005, p. 526).

Procurámos igualmente observar as correlações entre as diversas variáveis dependentes utilizando, para esse efeito, o teste de correlação de Pearson (Pestana & Gageiro, 2005, p. 179). A matriz correlacional obtida para o momento do pré-teste pode ser analisada através da leitura do Quadro 14.

Conclui-se que as variáveis atitudes de carreira, percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, atitude afectiva face ao futuro e atribuições de carreira de causalidade interna se encontram positiva e significativamente associadas, o que indica que se pode esperar que os valores destas dimensões variem no mesmo sentido. Pelo contrário, as atribuições de carreira de causalidade externa associam-se negativamente com todas as outras dimensões e, assim, espera-se que os respectivos valores variem em sentido contrário; esta última associação, todavia, só é estatisticamente significativa para a dimensão atitudes de carreira.

Quadro 14 – Coeficientes de correlação de Pearson para as variáveis no momento do pré-teste (N=190).

	EAC-R	EAE	EAF	EAPC-INT
EAC-R				
EAE	,479*			
EAF	,418*	,465*		
EAPC-INT	,219*	,272*	,205*	
EAPC-EXT	-,381*	-,096	-,121	-,012

* Correlação significativa ao nível de significância de 0,01.

Ainda no âmbito das análises preliminares, realizámos um conjunto de procedimentos estatísticos com o objectivo de caracterizar a nossa amostra quanto aos valores médios das variáveis dependentes nos grupos, nos dois momentos de teste. Os resultados do conjunto de análises descritivas realizado, isto é, as médias e os desvios-padrão, encontram-se registados no Quadro 15.

Relativamente à dimensão atitudes de carreira, avaliada pela EAC-R, no momento do pré-teste constata-se uma diferença entre os valores médios dos grupos, sendo que o grupo experimental 1 apresenta a média mais elevada e o grupo controlo a média mais baixa (M=127,98 e M=119,43, respectivamente). Do pré para o pós-teste, os

grupos registam um aumento dos valores médios embora de amplitudes variáveis (de $M=127,98$ para $M=136,77$, de $M=122,82$ para $M=127,71$, e de $M=119,43$ para $M=123,74$, nos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente).

No que diz respeito à percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, operacionalizada pela EAE, observa-se uma diferença de pequena grandeza entre os valores médios dos grupos no momento do pré-teste. Do pré-teste para o pós-teste, os grupos experimental 1 e experimental 2 apresentam ganhos nos valores médios, ainda que de amplitude distinta (de $M=80,48$ para $M=96,91$ e de $M=79,95$ para $M=89,56$, respectivamente); o grupo controlo, pelo contrário, regista uma diminuição do valor médio, ainda que muito ligeira (de $M=81,83$ para $M=81,62$). No pós-teste o valor médio mais elevado é observado no grupo experimental 1, o que não se verificara no pré-teste.

Quanto à variável atitude afectiva face ao futuro, medida pela EAF, verifica-se que os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo apresentam no momento do pré-teste médias com valores muito semelhantes ($M=115,61$, $M=113,26$ e $M=115,93$, respectivamente). Do pré para o pós-teste todos os grupos aumentam os valores das médias, mas de forma desigual; logo, no momento do pós-teste observa-se uma diferença maior entre os valores médios dos grupos ($M=122,25$, $M=115,99$, e $M=116,61$, para os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente).

Relativamente às atribuições de carreira de causalidade interna, variável operacionalizada pela EAPC-INT, no momento do pré-teste não se observam diferenças relevantes entre os valores médios dos grupos sendo que, do pré-teste para o pós-teste, o aumento observado no valor das médias dos três grupos apresenta valores semelhantes. Constata-se, portanto, no pós-teste, uma diferença pouco acentuada entre os valores médios nos grupos ($M=57,84$, $M=56,04$, $M=56,25$, nos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente).

Finalmente, nas atribuições de carreira de causalidade externa, dimensão operacionalizada no nosso estudo através da EAPC-EXT, ocorre uma diminuição dos valores das médias em todos os grupos, do pré-teste para o pós-teste, embora de pequena ordem de grandeza, o que significa que as diferenças entre grupos observadas no pré-teste permanecem no pós-teste ($M=32,77$, $M=35,77$ e $M=36,45$, nos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente).

Quadro 15 – Médias e desvios-padrão das variáveis nos grupos no pré e pós-teste.

	Grupo experimental 1		Grupo experimental 2		Grupo controlo	
	N=44		N=77		N=69	
	Pré Teste	Pós Teste	Pré Teste	Pós Teste	Pré Teste	Pós Teste
	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>	<i>Média</i>
	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)	(DP)
EAC-R	127,98 (15,17)	136,77 (14,53)	122,82 (17,99)	127,71 (16,49)	119,43 (15,83)	123,74 (15,92)
EAE	80,48 (10,02)	96,91 (8,21)	79,95 (11,88)	89,56 (10,49)	81,83 (11,63)	81,62 (13,19)
EAF	115,61 (14,33)	122,25 (10,40)	113,26 (12,67)	115,99 (14,13)	115,93 (12,72)	116,61 (16,30)
EAPC-INT	56,66 (6,96)	57,84 (6,47)	55,09 (6,62)	56,04 (6,82)	55,16 (7,14)	56,25 (7,56)
EAPC-EXT	33,73 (7,71)	32,77 (9,13)	36,69 (7,28)	35,77 (8,06)	38,25 (8,30)	36,45 (8,59)

DP = Desvio Padrão.

Em síntese, os resultados das análises descritivas apresentados no Quadro 15 evidenciam diferenças entre grupos, tanto no momento do pré-teste como no momento do pós-teste, de maior ou menor expressão em função das variáveis observadas. No momento do pré-teste, os sujeitos do grupo experimental 1 apresentam valores mais elevados nas atitudes de carreira e nas atribuições de carreira de causalidade interna, e valores mais baixos nas atribuições de carreira de causalidade externa; os sujeitos do grupo controlo encontram-se mais optimistas face ao futuro, e apresentam valores mais elevados na auto-eficácia na tomada de decisão vocacional. No momento do pós-teste observa-se uma configuração diferente dos valores médios na amostra, podendo afirmar-se que, globalmente, o grupo experimental 1 apresenta melhores resultados nas diversas dimensões: valores mais elevados nas atitudes de carreira, auto-eficácia na tomada de decisão, atitude afectiva face ao futuro e atribuições internas de carreira, e valores mais baixos nas atribuições externas de carreira.

Por outro lado, globalmente podemos afirmar que as variáveis dependentes se comportam em conformidade com as expectativas que decorrem do respectivo enquadramento teórico, ou seja, entre o pré e o pós-teste ocorreu em todos os grupos um aumento dos valores médios das atitudes de carreira, da percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, da atitude afectiva positiva face ao futura e das atribuições de carreira de causalidade interna; e uma diminuição do valor médio das atribuições de carreira de causalidade externa.

Com a finalidade de apreciar a significância estatística das diferenças observadas entre grupos nos dois momentos de teste recorreu-se à análise de variância unifactorial ANOVA (Pestana & Gageiro, 2005, p. 272), cujos resultados se apresentam no Quadro 16.

Quadro 16 – Comparação das médias das variáveis nos grupos no pré e pós-teste (ANOVA).

	Pré-teste		Pós-teste	
	F	<i>p</i>	F	<i>p</i>
EAC-R	3,56	,030	9,19	,000
EAE	,51	n.s.	26,16	,000
EAF	,874	n.s.	3,01	,052
EAPC-INT	,842	n.s.	1,01	n.s.
EAPC-EXT	4,572	,012	2,69	n.s.

n.s. = Não significativo para $p < ,05$.

A partir da leitura do Quadro 16 é possível verificar que, no momento do pré-teste, as diferenças observadas nos valores médios dos grupos são significativas apenas para as atitudes de carreira e para as atribuições de carreira de causalidade externa; no momento do pós-teste, são observadas diferenças significativas entre grupos nas dimensões atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão, sendo que, na dimensão atitude afectiva face ao futuro, são observadas diferenças com valores muito próximos do limiar da significância estatística (para $p < ,05$).

As comparações *post hoc* efectuadas através do teste de *Tukey* (Pestana & Gageiro, 2005, p. 280) permitem-nos complementar as análises ANOVA unifactoriais realizadas. Assim, no momento do pré-teste, as diferenças significativas são observadas entre os grupos experimental 1 e controlo nas variáveis atitudes de carreira ($F=8,54$, $p=,023$) e atribuições de carreira de causalidade externa ($F=4,52$; $p=,008$). No momento do pós-teste, são observadas diferenças significativas entre os grupos experimental 1 e experimental 2 nas dimensões atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão ($F=9,06$; $p=,008$ e $F=7,35$; $p=,002$ respectivamente); entre os grupos experimental 1 e controlo nas dimensões atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão ($F=13,04$, $p=,000$ e $F=15,29$; $p=,000$ respectivamente); e entre os grupos experimental 2 e controlo na dimensão auto-eficácia na tomada de decisão ($F=7,94$; $p=,000$).

Por fim, para completar a caracterização da nossa amostra, efectuámos um terceiro conjunto de procedimentos estatísticos para analisar o significado estatístico das mudanças verificadas dentro de cada grupo, entre o momento do pré e do pós-teste. Recorremos, para esse efeito, ao teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas, o qual permite a comparação das médias de um grupo em dois momentos (Pestana & Gageiro, 2005, p. 246); estas análises foram realizadas para um nível de significância de $p < ,05$.

Assim, relativamente à dimensão atitudes de carreira, foram encontradas diferenças significativas entre o momento do pré-teste e o pós-teste nos três grupos da amostra: experimental 1, ($t=-3,958$ $p=,000$), experimental 2 ($t=-1,971$ $p=,052$) e controlo ($t=-2,371$ $p=,021$).

Quanto à percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, registaram-se diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste apenas nos grupos experimental 1 ($t=-9,423$, $p=,000$) e experimental 2 ($t=-7,853$, $p=,000$).

Na atitude afectiva face ao futuro, encontraram-se diferenças significativas do pré para o pós-teste unicamente no grupo experimental 1 ($t=-3,060$, $p=,004$).

Nas dimensões de causalidade interna e de causalidade externa das atribuições para a carreira não foram encontradas diferenças significativas entre os valores médios do pré e do pós-teste nos grupos que constituem a amostra.

Por outras palavras, através do teste *t* de *Student* para amostras emparelhadas verificámos que: no grupo experimental 1 (submetido ao tratamento *experiência + reflexão*), são observadas diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-teste nas dimensões atitudes de carreira, auto-eficácia na tomada de decisão e atitude afectiva face ao futuro; no grupo experimental 2 (submetido ao tratamento *experiência*), foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-teste nas dimensões atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão; no grupo controlo (*sem tratamento*), só foram encontradas diferenças significativas entre momentos, pré e pós-teste, na dimensão atitudes de carreira.

3.3. Teste das hipóteses

Tivemos já oportunidade de referir que, no nosso estudo, atendendo ao desenho da investigação, a verificação das hipóteses se efectua através de análises inferenciais²⁶ realizadas com recurso ao teste estatístico da análise de co-variância univariada (ANCOVA) (Pestana & Gageiro, 2005, p. 308). Trata-se de um teste que permite comparar as diferenças nos resultados dos diferentes grupos da amostra no momento do pós-teste, controlando o efeito das diferenças entre grupos no momento do pré-teste. Deste modo, removem-se eventuais ameaças à validade interna do estudo decorrentes de condições desiguais no pré-teste e do facto de não ter sido possível proceder à destinação aleatória dos sujeitos da amostra pelos grupos constituídos.

No Quadro 17 apresentam-se os resultados da análise de co-variância univariada (ANCOVA) para cada uma das variáveis dependentes consideradas.

²⁶ Pestana & Gageiro referem que a estatística inferencial permite, com base nos elementos observados ou experimentados, tirar conclusões para um domínio mais vasto de onde esses elementos provieram, requerendo o conhecimento das probabilidades (2005, p. 35).

Quadro 17 – Resultados da análise de co-variância univariada (ANCOVA).

	Média ajustada (erro padrão)			F	p	Magnitude do efeito
	Grupo Experimental 1 N=44	Grupo Experimental 2 N=77	Grupo Controlo N=69			
EAC-R	134,88 (2,24)	127,70 (1,67)	124,96 (1,78)	6,035	,003	,061
EAE	97,02 (1,52)	89,89 (1,15)	81,18 (1,22)	34,520	,000	,271
EAF	121,97 (2,05)	116,50 (1,55)	116,22 (1,64)	2,885	,058	,30
EAPC-INT	57,31 (,95)	56,21 (,72)	56,39 (,76)	,443	n.s.	-
EAPC-EXT	34,24 (1,15)	35,70 (,86)	35,58 (,91)	,574	n.s.	-

n.s. = Não significativo para $p < ,05$.

Relativamente à variável atitudes de carreira, verifica-se que a média ajustada aos valores do pré-teste foi, para os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente: MA=134,88 (erro padrão 2,24); MA=127,70 (erro padrão 1,67) e MA=124,96 (erro padrão 1,78). Com base no teste da ANCOVA constata-se que a diferença entre as médias é significativa ($F=6,035$; $p=,003$; $\eta^2=.061$), explicando o tratamento a que foram submetidos os sujeitos 6,1% da variância dos valores registados pelos grupos no momento do pós-teste. Foram efectuadas comparações *post hoc*²⁷, tendo-se concluído existirem diferenças significativas entre as médias ajustadas do grupo experimental 1 e do grupo experimental 2 (diferença de médias=7,18; erro padrão=2,80; $p=,033$) e entre as médias ajustadas do grupo experimental 1 e do grupo controlo (diferença de médias=9,92; erro padrão=2,90; $p=,002$); não existindo diferenças significativas entre as médias ajustadas do grupo experimental 2 e do grupo controlo (diferença de médias=2,74; erro padrão=2,45; $p=,791$).

²⁷ Após a análise ANCOVA, as comparações *post hoc* foram efectuadas a partir da opção *compare main effects*, seleccionando o procedimento *Bonferroni* (Pestana & Gageiro, 2005, p. 309).

Quanto à variável percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, a média ajustada aos valores do pré-teste foi, para os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente: MA=97,02 (erro padrão 1,52); MA=89,89 (erro padrão 1,15) e MA=81,18 (erro padrão 1,22). Recorrendo ao teste da ANCOVA constata-se que a diferença entre as médias é significativa ($F=34,520$; $p=,000$; $eta\ ao\ quadrado=,271$), explicando o tratamento a que foram submetidos os sujeitos 27,1% da variância dos valores registados pelos grupos no momento do pós-teste. As comparações *post hoc* realizadas permitiram verificar a existência de diferenças significativas entre as médias ajustadas dos grupos experimental 1 e experimental 2 (diferença de médias=7,13; erro padrão=1,91; $p=,001$); experimental 1 e controlo (diferença de médias=15,85; erro padrão=1,95; $p=,000$); experimental 2 e controlo (diferença de médias=8,71; erro padrão=1,68; $p=,000$).

Para a variável atitude afectiva face ao futuro, a média ajustada aos valores do pré-teste foi, para os grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente, MA=121,97 (erro padrão 2,05), MA=116,50 (erro padrão 1,55) e MA=116,22 (erro padrão 1,64). Realizando o teste da ANCOVA constata-se uma diferença entre as médias, embora esta não seja considerada estatisticamente significativa (para $p<,05$).

Relativamente às variáveis atribuições para a carreira de causalidade interna e atribuições para a carreira de causalidade externa, com base do teste da ANCOVA constatou-se não existirem diferenças significativas entre os grupos.

Recordando agora as hipóteses formuladas, espera-se que: hipótese geral 1) a técnica do *job shadowing* produza um impacto considerado positivo nas atitudes de carreira, na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, na atitude afectiva face ao futuro e nas atribuições de carreira e que, hipótese geral 2) a intervenção que inclui os dois componentes nucleares da técnica do *job shadowing*, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*, produza melhores resultados, isto é, um impacto considerado mais positivo, do que a intervenção que inclui apenas o componente *experiência*.

De acordo com o que podemos expor no capítulo destinado à apresentação do enquadramento metodológico do estudo empírico, a verificação da hipótese geral 1 (assim como a verificação das decorrentes hipóteses operacionais H1, H2, H3 e H4),

remete-nos para a comparação entre os grupos experimentais 1 e 2, *participantes na intervenção vocacional*, com o grupo controlo, *não participante*. A verificação da hipótese geral 2 (bem como das hipóteses operacionais deduzidas H5, H6, H7 e H8) remete-nos para a comparação entre o grupo experimental 1 (tratamento *experiência+reflexão*) com o grupo experimental 2 (tratamento *experiência*). Por outras palavras, a hipótese geral 1 é confirmada no caso de se verificar uma diferença significativa entre os valores médios dos grupos experimentais 1 e 2, por um lado, e do grupo controlo, por outro; a hipótese geral 2 é confirmada no caso de se constatar uma diferença significativa entre os valores médios do grupo experimental 1, por um lado, e do grupo experimental 2, por outro.

Assim, atendendo aos resultados obtidos na análise de co-variância univariada (ANCOVA), podemos inferir que:

A hipótese H1 foi parcialmente confirmada.

Na variável dependente atitudes de carreira constata-se diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo controlo mas não se verificam diferenças significativas entre o grupo experimental 2 e o grupo controlo, pelo que as premissas necessárias à confirmação desta hipótese só se verificam parcialmente. Assim, podemos genericamente afirmar que se observou uma associação entre a variação, no sentido do aumento, das atitudes de carreira e o tratamento com os dois componentes centrais (*experiência + reflexão*); não se observou uma associação entre a variação, no sentido do aumento, das atitudes de carreira e o tratamento comportando apenas o componente *experiência*.

A hipótese H2 foi confirmada.

Na variável dependente percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional verificam-se diferenças significativas não só entre o grupo experimental 1 e o grupo controlo como também entre o grupo experimental 2 e o grupo controlo, podendo genericamente afirmar-se que se observou uma associação entre a variação, no sentido do aumento, desta variável dependente e o tratamento efectuado com a técnica do *job shadowing*.

A hipótese H3 não foi confirmada.

Na variável dependente atitude afectiva face ao futuro não foram observadas diferenças significativas entre os grupos experimentais e controlo, o que significa que não foi possível observar qualquer associação entre as variações nesta variável dependente e a participação numa intervenção com a técnica do *job shadowing*.

A hipótese H4 não foi confirmada.

Nas variáveis dependentes atribuições de carreira de causalidade interna e atribuições de carreira de causalidade externa não foram observadas diferenças significativas entre os grupos experimentais e controlo, o que significa que não foi possível observar qualquer associação entre as variações nestas duas variáveis dependentes e a participação numa intervenção com a técnica do *job shadowing*.

A hipótese H5 foi confirmada.

Na variável dependente atitudes de carreira verificam-se diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2, as quais podem ser relacionadas com os diferentes tratamentos a que foram submetidos os sujeitos dos dois grupos (*experiência + reflexão* e apenas *experiência*). Pode, portanto, afirmar-se que se observou uma associação entre a variação, no sentido do aumento, das atitudes de carreira e o tratamento com os dois componentes centrais (*experiência + reflexão*).

A hipótese H6 foi confirmada.

Na variável dependente percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional verificam-se diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2, as quais podem ser relacionadas com os diferentes tratamentos a que foram submetidos os sujeitos dos dois grupos (*experiência + reflexão* e apenas *experiência*). Pode, então, afirmar-se que se observou uma associação entre a variação, no sentido do aumento, da percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e o tratamento com os dois componentes centrais (*experiência + reflexão*).

A hipótese H7 não foi confirmada.

Na variável dependente atitude afectiva face ao futuro não foram observadas diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2. Constata-se, assim, que não foi possível observar qualquer associação entre as variações desta variável dependente e as variações no tratamento a que foram submetidos os sujeitos (*experiência* ou *experiência + reflexão*).

A hipótese H8 não foi confirmada.

Nas variáveis dependentes atribuições de carreira de causalidade interna e atribuições de carreira de causalidade externa não foram observadas diferenças significativas entre o grupo experimental 1 e o grupo experimental 2. Constata-se, assim, que não foi possível observar qualquer associação entre as variações destas variáveis dependentes e as variações no tratamento a que foram submetidos os sujeitos (*experiência* ou *experiência + reflexão*).

3.4. Principais conclusões

A partir do teste das hipóteses operacionais podemos concluir que a técnica do *job shadowing*:

- Produz um impacto considerado positivo nas atitudes de carreira, desde que sejam utilizados os dois componentes da técnica, *experiência* e *reflexão sobre a experiência*; isto é, a combinação *experiência + reflexão* produz melhores resultados do que a *experiência* e do que a *ausência de tratamento* e a *experiência* produz o mesmo tipo de resultados que a *ausência de tratamento*;
- Produz um impacto positivo na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional qualquer que seja a configuração de componentes utilizada, embora esse impacto apresente maior magnitude quando a intervenção inclui os componentes *experiência* e *reflexão sobre a experiência* comparativamente ao que acontece quando inclui apenas o componente *experiência*; isto é, a combinação *experiência + reflexão* produz melhores resultados do que apenas a *experiência* e esta, por seu turno, produz melhores resultados do que a *ausência de tratamento*;

- Não apresenta um impacto significativo na atitude afectiva face ao futuro, embora o valor alcançado se aproxime bastante do limiar da significância estatística;
- Não apresenta qualquer impacto nas atribuições de carreira de causalidade interna nem nas atribuições de carreira de causalidade externa.

No próximo capítulo, dedicado à discussão dos resultados, teremos oportunidade de reflectir sobre os resultados e sobre as principais conclusões apresentadas, procurando interpretar o seu significado atendendo aos objectivos da investigação e a considerações que decorrem do enquadramento teórico e metodológico do estudo empírico.

4. Discussão

Antes de iniciar a discussão dos resultados do estudo empírico, parece pertinente voltar a recordar a finalidade da presente investigação. Tal como referimos anteriormente, pretendíamos compreender e explicar o impacto da técnica do *job shadowing* sobre o desenvolvimento vocacional dos jovens e, especificamente, o contributo relativo dos seus dois componentes nucleares, a *experiência de job shadowing* e a *reflexão sobre a experiência*, sendo que a expectativa contida na formulação das hipóteses assumia que a combinação dos dois componentes produziria melhores resultados do que apenas a *experiência* e esta, por seu turno, produziria melhores resultados do que a *ausência de tratamento*. Utilizaram-se medidas repetidas, pré e pós-teste, tendo os resultados sido operacionalizados através de importantes dimensões do desenvolvimento vocacional: as atitudes de carreira, variável que corresponde à dimensão atitudinal da maturidade vocacional, e as variáveis motivacionais auto-referentes auto-eficácia na tomada de decisão, atitude afectiva face ao futuro e atribuições causais de carreira, nas vertentes de causalidade interna e externa. Por se tratar de uma investigação *quasi-experimental*, com recurso a dois grupos experimentais e um grupo controlo, no âmbito da minimização das ameaças à validade interna do estudo foram utilizadas técnicas estatísticas inferenciais capazes de controlar as diferenças entre grupos no momento do pré-teste, de forma a podermos, no momento do pós-teste, discutir as diferenças observadas entre grupos relacionando-as com as diferenças ao nível do tratamento disponibilizado.

O teste das hipóteses operacionais permitiu-nos constatar que a técnica do *job shadowing* produz um impacto positivo nas atitudes de carreira, quando utilizados os dois componentes da técnica, *experiência* e *reflexão*; produz um impacto positivo na percepção de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, qualquer que seja a configuração de componentes utilizada, embora esse impacto apresente maior

magnitude quando a intervenção inclui os componentes *experiência + reflexão* comparativamente ao que acontece quando inclui apenas o componente *experiência*; não apresenta um impacto significativo na atitude afectiva face ao futuro, embora o valor alcançado se aproxime bastante do limiar da significância estatística; e não apresenta qualquer impacto nas atribuições de carreira.

Por outras palavras, os resultados da utilização da técnica do *job shadowing* manifestaram-se apenas nas variáveis atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão, sendo insignificantes ou nulos no que diz respeito às dimensões atitude afectiva face ao futuro e atribuições de carreira, respectivamente; nas duas variáveis em que foi possível observar um impacto positivo da técnica do *job shadowing*, a combinação de componentes *experiência + reflexão* produziu melhores resultados do que a utilização apenas do componente *experiência*; a *experiência, per si*, produziu um impacto positivo apenas na dimensão auto-eficácia na tomada de decisão.

Uma primeira reflexão relativamente aos resultados globais, a partir da interpretação do significado das variáveis sobre as quais se fez sentir o impacto da técnica do *job shadowing*, permite-nos afirmar a importância da intervenção face às principais questões vocacionais colocadas aos jovens estudantes no final do ensino secundário. Depois da intervenção, os jovens que puderam beneficiar do tratamento mais eficaz apresentam valores mais elevados nas atitudes de carreira e na auto-eficácia na tomada de decisão o que significa que, comparativamente aos estudantes que não beneficiaram do tratamento ou que usufruíram da modalidade menos eficaz, apresentam atitudes mais favoráveis à resolução das tarefas vocacionais próprias do momento em que se encontram, bem como apresentam maior confiança na sua capacidade para concretizarem com êxito essas tarefas. Vale a pena recordar que os jovens participantes no nosso estudo são estudantes finalistas do ensino secundário que se encontram num momento crítico de tomada de decisão imposto pela configuração do sistema educativo, sendo que, frequentemente, manifestam necessidade de apoio solicitando a intervenção vocacional para ajuda na resolução das tarefas vocacionais com as quais são confrontados (Azevedo, 1999). Os resultados obtidos permitem-nos afirmar que os estudantes alvo de intervenção estão em melhores condições para resolver de forma autónoma e satisfatória as tarefas vocacionais associadas à tomada de decisão a realizar no final do ensino secundário

(Silva, 2004b; Paixão, 2004a) e, como ilação, deduzimos que a técnica do *job shadowing*, na sua configuração mais eficaz, é uma modalidade de exploração vocacional que parece corresponder às necessidades dos estudantes do 12º ano a frequentar cursos científico-humanísticos já que os seus efeitos se fazem sentir em dimensões essenciais à resolução das questões vocacionais mais salientes neste importante momento de transição ecológica.

Numa segunda reflexão, julgamos que os resultados nos permitem concluir pela importância crítica do componente *reflexão sobre a experiência de job shadowing*, isto é, este componente representará uma mais-valia para a intervenção já que a sua presença determina melhores resultados do que a utilização da técnica do *job shadowing* apenas com o componente *experiência* - aliás, em conformidade com a expectativa teórica formulada a partir da revisão da literatura no âmbito da aplicação do modelo da aprendizagem experiencial de David Kolb às modalidades experienciais de exploração do mundo do trabalho e das profissões (1984). Autores como Atkinson & Murrell (1988), Gonçalves (2000), Petherbridge (1996), Taveira (1997) e Watts (1996) têm vindo a afirmar que o interesse das modalidades experienciais de aprendizagem acerca do trabalho, nas quais se inclui o *job shadowing*, como estratégias de exploração vocacional, resulta não (apenas) da experiência concreta de confronto e contacto com o mundo do trabalho mas principalmente da reflexão sobre a experiência, a qual deve ocorrer de forma estruturada num momento posterior à experiência. As modernas concepções teóricas da Psicologia Vocacional definem a exploração vocacional como um processo iminentemente psicológico, isto é, que envolve dimensões cognitivas, afectivas e motivacionais e não apenas dimensões comportamentais associadas à recolha, análise e utilização de informação vocacional (Blustein, 1992, cf. Taveira, 1997; Taveira, 1997; 2001), o que significa que o impacto da exploração vocacional sobre o desenvolvimento vocacional acontece por via da transformação dos indivíduos igualmente nos domínios cognitivo, afectivo e motivacional e não apenas no domínio comportamental (Campos & Coimbra, 1991; Gonçalves, 2000). A este respeito, Petherbridge refere que da experiência sem reflexão não se pode esperar mudança e transformação ou, por outras palavras, aprendizagem, pois esta só ocorre pela dissonância entre aquilo que já se conhece e o que se reflectiu e concluiu a partir da

experiência (1996), o que leva Watts a defender que é a reflexão sobre as actividades de *job shadowing* que permite a activação e a promoção do desenvolvimento vocacional dos indivíduos e não a actividade de sombreamento em si (1996). Os resultados obtidos no nosso estudo parecem corroborar esta afirmação acerca da importância dos momentos estruturados de expressão, reflexão e integração que devem ocorrer após a experiência concreta de exploração do mundo do trabalho no sentido de se promover o seu aproveitamento, numa perspectiva vocacional. No caso da dimensão auto-eficácia na tomada de decisão, foi possível verificar que a combinação dos componentes *experiência* + *reflexão* proporcionou melhores resultados do que a utilização apenas da *experiência* (e esta, por seu turno, proporcionou melhores resultados do que a ausência de tratamento). Quanto às atitudes de carreira, a técnica do *job shadowing* só produziu um efeito positivo na condição de utilização dos dois componentes (sendo que a *experiência*, por si, não produziu qualquer impacto nesta dimensão). Como ilação, podemos afirmar que a utilização da técnica do *job shadowing* deve integrar a combinação dos componentes *experiência* + *reflexão*, já que o componente *reflexão* se apresenta como um ingrediente crítico para a eficácia da modalidade; por outras palavras, corroboramos a afirmação de que o interesse da técnica do *job shadowing*, como modalidade experiencial de exploração do mundo do trabalho, decorre especificamente da possibilidade de se articularem momentos de experiência concreta com posteriores momentos estruturados de expressão, reflexão e integração sobre a experiência.

A este respeito, ainda que extrapolando o âmbito desta discussão, julgamos oportuno apresentar os resultados da avaliação da dimensão projectos para o futuro²⁸, antes e depois da intervenção, nos grupos experimental 1 (*experiência* + *reflexão*), experimental 2 (*experiência*) e controlo (*ausência de tratamento*). A partir da leitura do Quadro 18 verifica-se que no momento do pós-teste um maior número de estudantes afirma ter projectos para o futuro e saber como concretizá-los (39, 37, e 8 estudantes, nos grupos experimental 1, experimental 2 e controlo, respectivamente), comparativamente ao que tinha sido observado no momento do pré-teste (5, 3 e 8,

²⁸ Ainda que esta dimensão tenha sido avaliada através de uma medida grosseira dos projectos para o futuro, tal como tivemos oportunidade de explicar no capítulo destinado ao enquadramento metodológico do estudo empírico.

respectivamente). Contudo, recorrendo à análise da variação dos valores observados neste parâmetro entre o pré e pós-teste, através do teste da ANCOVA, constatou-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos ($F=7,102$; $p=,001$; η^2 ao quadrado= $,071$), sendo que a realização de análises *post hoc* nos permitiu concluir que essa diferença é significativa entre os grupos experimental 1 e experimental 2 ($F=,325$; $p=,001$) e entre os grupos experimental 1 e controlo ($F=,268$; $p=,010$), mas não é significativa entre os grupos experimental 2 e controlo ($F=,057$, $p=n.s.$). Ou seja, parece existir uma associação entre o tratamento com os dois componentes *experiência + reflexão* e ter projectos e saber como concretizá-los no momento do pós-teste.

Quadro 18 – Distribuição da amostra por projectos para o futuro no pré e pós-teste.

		Projectos para o futuro					
		Não tem projectos		Tem projectos mas não sabe como concretizá-los		Tem projectos e sabe como concretizá-los	
		N	%	N	%	N	%
Grupo experimental 1 (N=44)	Outubro de 2006			39	86,6	5	11,4
	Abril de 2007			5	11,4	39	86,6
Grupo experimental 2 (N=77)	Outubro de 2006	11	14,3	63	81,8	3	3,9
	Abril de 2007	4	5,2	36	46,7	37	48,1
Grupo controlo (N=69)	Outubro de 2006	16	23,2	45	65,2	8	11,6
	Abril de 2007	3	4,3	30	43,5	36	52,2

Relativamente às medidas de utilidade percebida e de satisfação com a participação²⁹, ainda que a totalidade dos estudantes participantes no “Projecto Job Shadowing” tenha referido, no final, que voltaria a participar e que recomendaria a participação a outros estudantes do ensino secundário (N=121, 100%), a observação do Quadro 19 permite-nos constatar a existência de diferenças relevantes entre os

²⁹ Realizadas através de um questionário de avaliação da participação nas actividades de *job shadowing* elaborado propositadamente para este efeito.

grupos experimental 1 e experimental 2. Assim, 81,8 % dos estudantes do grupo experimental 1 consideraram muito útil a participação, comparativamente a 42,8% dos estudantes do grupo experimental 2; 84,1% dos estudantes do grupo experimental 1 consideraram muito agradável a participação, quando apenas 33,8% dos estudantes do grupo experimental 2 se manifestaram no mesmo sentido. Recorrendo ao teste *t* de *Student* para amostras independentes, verifica-se que as diferenças entre grupos são estatisticamente significativas (para $p < ,05$), tanto no que diz respeito à utilidade percebida ($t=5,085$; $p=,000$) como no que diz respeito à satisfação obtida com a participação ($t=5,937$; $p=,000$), isto é, os estudantes do grupo experimental 1, sujeitos ao tratamento *experiência + reflexão*, apresentam-se mais satisfeitos no final da intervenção e reconhecem de uma forma mais evidente ter sido útil participar, do que os estudantes do grupo experimental 2, sujeitos ao tratamento *experiência*.

Quadro 19 – Satisfação e utilidade percebida associadas à participação no Projecto Job Shadowing.

		Grupo experimental 1 (N=44)		Grupo experimental 2 (N=77)	
		N	%	N	%
Considerou útil participar no Projecto Job Shadowing?	Muito útil	36	81,8	33	42,8
	Útil	8	18,2	37	48,1
	Pouco útil			7	9,1
Considerou agradável participar no Projecto Job Shadowing?	Muito agradável	37	84,1	26	33,8
	Agradável	6	13,6	42	54,5
	Pouco agradável	1	2,3	9	11,7

A terceira reflexão que é proporcionada pela observação dos resultados do estudo empírico relaciona-se com a natureza dos resultados face às variáveis em causa. Assim, a técnica do *job shadowing* parece ter produzido um impacto positivo em dimensões que envolvem processos mais tipicamente cognitivos ou cognitivos-accionais, isto é, atitudes e crenças, especificamente o caso das atitudes de carreira e

da percepção auto-eficácia na tomada de decisão, e não produziu impacto em dimensões que envolvem processos mais complexos, de natureza mais afectiva e que se manifestam apenas indirectamente no comportamento, o caso da atitude afectiva face ao futuro e das atribuições de carreira (Paixão, 2004a). No desenvolvimento das dimensões atitude afectiva face ao futuro e atribuições causais de carreira exercem influência factores que parecem extravasar o âmbito da intervenção, tal como foi implementada, já que a literatura menciona, por exemplo, a importância de factores do contexto, situacionais e culturais, bem como de factores individuais estruturais do domínio da personalidade, do estilo cognitivo predominante ou dos esquemas de explicação causal pré-existentes (Janeiro, 2006; Luzzo, 1993; Paixão, 1996; Powell & Luzzo, 1998). Autores como Gonzaga (2004) e Peng (2001) referem que a formação de expectativas de futuro associadas às atribuições causais relativas a acontecimentos passados exige actividades específicas e intencionais de treino e modelação cognitiva; por outro lado, com base em Petherbridge (1996) e Watts (1996), conclui-se que a reflexão acerca da experiência de *job shadowing*, para se tornar verdadeiramente transformadora e eficaz, exige tempo, suporte e estrutura, nomeadamente um esquema conceptual ajustado às finalidades da reflexão. Assim, uma possível explicação para os resultados poderá ser encontrada na análise da estrutura da intervenção vocacional implementada³⁰, verificando-se que, durante a fase de preparação, foram essencialmente desenvolvidas actividades relacionadas com capacidades e competências requeridas pelos processos de tomada de decisão vocacional: exploração da estrutura das oportunidades de carreira, educativas e formativas (sessão sobre o acesso ao ensino superior) e profissionais (sessão sobre o guião de recolha de informação); exploração do *self* (sessão sobre o *curriculum vitae europass*). Por outro lado, a sessão de reflexão, de curta duração (3h), foi orientada para a complexificação do esquema de leitura e análise da realidade vocacional não tendo integrado, específica e intencionalmente, actividades destinadas à modificação da percepção subjectiva do tempo futuro ou das explicações causais no âmbito da carreira. O teste desta possível explicação dos resultados implicará que futuras

³⁰ Tal como foi caracterizada no capítulo do presente trabalho destinado à apresentação do “Projecto Job Shadowing”.

investigações neste domínio contemplem a possibilidade de observar o impacto de actividades de preparação (desenvolvimento de esquemas conceptuais orientadores da observação e modelação) e de reflexão (treino e modelação) especificamente estruturadas com o objectivo de produzir modificações nas dimensões atitude afectiva face ao futuro e atribuições causais de carreira.

Ainda no que diz respeito à influência da estrutura das actividades de enquadramento e aproveitamento da experiência de *job shadowing* no projecto de intervenção, pela mesma ordem de razões julgamos poder afirmar que os resultados positivos obtidos nas dimensões atitudes de carreira e auto-eficácia na tomada de decisão se poderão explicar pela natureza e conteúdo das actividades desenvolvidas, nomeadamente durante a fase de preparação: foram implementadas actividades intencionalmente concebidas com o objectivo de promover o desenvolvimento das capacidades e competências requeridas e adequadas à tomada de decisão vocacional, próximas, no caso das atitudes de carreira, do que Savickas consideraria “ensinar o conteúdo do teste” (1990, cf. Silva, 2004b), e consideradas essenciais ao desenvolvimento de sentimentos pessoais de eficácia pois, como vimos, a capacidade é uma condição prévia e indispensável ao desenvolvimento de crenças de auto-eficácia (Lent et al., 1994). Assim, pensamos que futuras investigações relativas à utilização da técnica do *job shadowing* deverão, preferencialmente, incorporar mecanismos de avaliação de natureza processual, isto é, não apenas de avaliação de resultados, já que através da análise processual se poderiam elaborar explicações mais completas acerca dos processos através dos quais são produzidos os resultados observados (Heppner & Heppner, 2003; Spokane, 2004).

Em suma, consideramos que o presente estudo pode ser compreendido como um importante contributo no domínio da construção da prática vocacional destinada aos jovens estudantes finalistas do ensino secundário. Por um lado, os resultados permitem-nos validar o interesse da técnica do *job shadowing* como modalidade experiencial de exploração vocacional adequada às principais questões e necessidades de intervenção identificadas nos estudantes do 12º ano a frequentar cursos científico-humanísticos, corroborando os diversos autores que se têm vindo a manifestar relativamente ao facto da exploração vocacional ser entendida como um processo psicológico, com impacto em dimensões do desenvolvimento vocacional de natureza

não estritamente comportamental (e.g. Blustein, 1997b; Taveira, 1997). Concluímos ser necessário que as experiências concretas de confronto e contacto com o mundo do trabalho sejam complementadas e articuladas com actividades intencionais e estruturadas de expressão, reflexão e integração em momentos posteriores à experiência ou acção concreta, para que a experiência de exploração revele o seu potencial máximo no domínio da activação e promoção do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens (e.g. Gonçalves, 2000; Watts, 1996). Nesse sentido, ao afirmar o valor crítico do componente reflexão sobre a experiência na modalidade experiencial *job shadowing*, o nosso estudo pode ser assumido como um importante contributo para a construção de uma prática vocacional fundamentada e baseada na evidência empírica, atendendo a que, de acordo com Petherbridge, não são abundantes os estudos que permitam suportar o crescente interesse pelas modalidades experienciais de aproximação ao mundo do trabalho, nem existe, em particular, evidência que suporte a convicção dos diversos autores que se têm vindo a manifestar no sentido de valorizar a dimensão reflexão acerca da experiência nas referidas modalidades (1996). Merece, ainda, destaque o facto de, no nosso estudo, terem sido utilizadas medidas estandardizadas de dimensões do desenvolvimento vocacional enquadradas na teoria da Psicologia Vocacional, o que não acontece em alguns dos estudos que têm vindo a ser publicados na literatura acerca da eficácia de programas de educação para a carreira baseados em modalidades experienciais como o *job shadowing* (e.g. Riggio & Riggio, 1999).

Contudo, o nosso estudo apresenta igualmente algumas limitações. O facto da nossa amostra ter sido constituída com base em critérios de conveniência é uma importante limitação, pois impede-nos de generalizar as conclusões a outros sujeitos e contextos (Alferes, 1997; Whiston & Sexton, 1998). Outra pertinente limitação decorre do facto de não terem sido incorporados mecanismos de *follow-up* no plano de investigação, os quais nos permitiriam observar se os resultados observados depois da intervenção perduravam no tempo e principalmente, se se reflectiam sobre o comportamento dos jovens estudantes em etapas subsequentes do desenvolvimento vocacional (Steifert, 1994). Tratando-se de uma amostra de estudantes do 12º ano de escolaridade, estes mecanismos de *follow-up* poderiam, com vantagem, permitir observar, por exemplo, o impacto da intervenção na transição, adaptação e

ajustamento ao contexto do ensino superior (ou de outro tipo de percurso formativo pós-secundário), etapa desenvolvimental que nos últimos anos tem assumido uma importância ímpar tanto na Psicologia Vocacional como na Psicologia do Desenvolvimento (Pinheiro, 2003). Consideramos que, futuramente, a realização de estudos conduzidos com o objectivo de replicar a presente investigação noutros sujeitos e contextos, com recurso a amostras aleatórias e a planos de natureza longitudinal, poderia contribuir para a ultrapassagem destas importantes limitações.

Concluindo, consideramos que a partir do presente estudo é possível identificar algumas questões que deverão ser contempladas, no futuro, no âmbito da investigação acerca da eficácia do conjunto de modalidades experienciais de exploração vocacional onde se inclui a técnica do *job shadowing*. Uma primeira questão diz respeito à necessidade de serem desenvolvidas metodologias de análise dos processos que conduzem aos resultados observados; tão importante como saber *qual* o impacto de uma determinada modalidade de intervenção vocacional, é explicar e compreender *como* esse impacto é produzido (Heppner & Heppner, 2003; Spokane, 2004). A esse respeito, Petherbridge (1996) refere a possibilidade de serem utilizadas metodologias qualitativas, suportadas por técnicas como a entrevista, para investigar o processo de reflexão que desejavelmente deve suceder às experiências concretas de exploração do mundo do trabalho (1996); Gamboa & Paixão (2008), recorrendo a metodologias quantitativas, procuram descrever os componentes críticos que permitem qualificar uma das modalidades experienciais, o estágio, com o objectivo de compreender e explicar os processos que determinam a qualidade das experiências e o seu impacto diferencial no desenvolvimento vocacional dos jovens, especificamente na dimensão exploração vocacional (2008).

Uma segunda questão prende-se com a necessidade de investigar os efeitos da intervenção ao longo do tempo, isto é, do ponto de vista longitudinal, para se poder avaliar a eficácia da intervenção em termos dos ganhos futuros na carreira dos indivíduos pois, como vimos, mais importante do que investigar se uma determinada dimensão perdura no tempo é determinar qual o impacto dessa dimensão noutras variáveis essenciais em etapas posteriores do desenvolvimento vocacional (Seifert, 1994). Consideramos que os mecanismos de *accountability* que hoje são reclamados pela ciência e pela prática do desenvolvimento de carreira não ficam completos sem

que sejam implementadas medidas do impacto futuro da intervenção, já que grande parte dos objectivos da intervenção vocacional são definidos exactamente no tempo futuro (e.g. preparar para a vida adulta; aumentar a empregabilidade; facilitar o acesso, a permanência e a progressão no mercado de trabalho).

A terceira questão que deve merecer a atenção dos investigadores diz respeito à interacção entre os atributos dos indivíduos, os parâmetros do tratamento e os resultados. Para Whiston, é fundamental que a prática da intervenção vocacional seja suportada por estudos que determinam qual o tratamento que é eficaz, em que tipo de sujeitos e em que condições (2003), sendo que, no domínio da exploração vocacional, diversos estudos efectuados têm reforçado a importância da investigação *atributo-tratamento* nomeadamente ao reconhecerem a importância das diferenças individuais tanto ao nível dos antecedentes da exploração como ao nível das consequências (e.g. Taveira et al., 1998). Relativamente às modalidades experienciais de exploração do mundo do trabalho, Watts afirma mesmo que esta linha de investigação poderia contribuir para a organização de programas de educação para a carreira que contemplassem a articulação entre diferentes modalidades em função das características dos indivíduos e dos contextos em que estes se encontram, no sentido de obter os resultados considerados mais significativos em cada momento (1996).

Finalmente, por considerarmos essencial o prosseguimento deste projecto de investigação, a proposta de intervenção que construímos e implementámos no âmbito da presente investigação é apresentada, neste trabalho, com o detalhe que nos pareceu indispensável à replicação e ao aperfeiçoamento do nosso estudo. Aliás, do ponto de vista da epistemologia científica, a partir do reconhecimento de que a noção de falsificabilidade de Popper é essencial para a evolução do conhecimento em qualquer domínio científico, consideramos que só através da replicação do nosso estudo seria possível aceitar e validar tanto os resultados obtidos como as decorrentes conclusões.

Considerações finais

Considerações finais

Neste apontamento final, necessariamente elaborado sob a forma de balanço, registamos as mais importantes reflexões proporcionadas pelo percurso que cumprimos ao concretizar o estudo empírico.

In the current world context, career practitioners and theoreticians cannot avoid reflecting on the good and the common good. This should lead them to place concern for the development of others at the core of career interventions. (Guichard, 2003, p. 306)

No ano em que se comemora o centenário da publicação de *Choosing a vocation* (Parsons, 1909), marco fundador da Psicologia Vocacional, celebra-se na Europa o Ano Europeu da Criatividade e da Inovação (Decisão nº 1350/2008/CE) e esta feliz coincidência serve apenas para vincar que o trabalho que agora se apresenta é um documento absolutamente datado. Vivemos hoje uma nova era (Coutinho et al., 2008), tempos turbulentos marcados pela incerteza e pela imprevisibilidade (Niles, 1997), que desafiam a Psicologia Vocacional impondo a renovação e a reformulação das questões vocacionais, dos paradigmas, das teorias e dos conceitos, dos resultados que esperamos da intervenção de carreira, bem como dos modelos e metodologias que privilegiamos ao intervir, nomeadamente quando nos situamos no domínio da preparação dos jovens para a transição e para a inserção no mundo do trabalho e das profissões (Amundson, 2006).

A questão de onde partimos, ao iniciar este (já longo) percurso, incitava-nos a procurar novas respostas para os problemas vocacionais dos jovens que hoje frequentam a escola secundária, perante a crescente consciencialização da condição de fragilidade em que se encontram face ao tempo futuro, bem como da constatação das limitações e insuficiências do modelo clássico do aconselhamento vocacional.

Encontrámos na técnica do *job shadowing* uma oportunidade para inovar e recriar a prática vocacional e, nesse sentido, a presente investigação permitiu-nos construir uma modalidade de intervenção vocacional cujas potencialidades vimos reconhecidas através da concretização do nosso estudo empírico. Concluímos pelo interesse da técnica do *job shadowing* como estratégia experiencial de exploração e aproximação ao mundo do trabalho e das profissões, capaz de responder às principais questões vocacionais dos estudantes do ensino secundário e de se adequar à implementação em contexto escolar, sob a configuração de uma inovadora modalidade de educação para a carreira com objectivos promocionais. Futuras investigações deverão procurar confirmar os resultados obtidos e aperfeiçoar as conclusões a que pudemos esperar, no sentido de continuar, constantemente, a procurar os modelos e as metodologias mais adequadas à intervenção vocacional com adolescentes e jovens no domínio da preparação para a vida adulta e para a carreira.

Encontrámos, igualmente, na técnica do *job shadowing* uma oportunidade para aproximar a escola das famílias, da comunidade e da realidade do mundo do trabalho; uma oportunidade para efectivamente promover o envolvimento activo das famílias nas questões do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens; bem como uma oportunidade para obter o comprometimento da comunidade nos desafios da formação pessoal e profissional da futura força de trabalho. Concluímos, portanto, que é viável mobilizar os esforços colaborativos dos diversos agentes da comunidade educativa alargada no sentido de agir para promover o desenvolvimento dos jovens enquanto navegam pela adolescência a caminho da vida adulta (Nurmi, 2001). A viabilidade do envolvimento da comunidade alargada deverá, no futuro, ser explorada e rentabilizada no âmbito do crescente interesse pelas modalidades experienciais de aproximação ao mundo do trabalho e das profissões observado tanto na comunidade científica como nas instituições políticas e económicas (Petherbridge, 1996). Todavia, este envolvimento da comunidade deve ocorrer e ser promovido sem que se prescindia do reconhecimento da natureza iminentemente psicológica da intervenção vocacional, mesmo quando a intervenção vocacional é consonante com simultâneas motivações económicas e políticas, associadas ao factor capital humano nas modernas sociedades ocidentais (Blustein, 2008).

Ao longo do nosso percurso, pudemos constatar a importância da construção de uma prática vocacional suportada pela teoria e baseada em evidência empírica. Vivemos tempos que exigem claros mecanismos de *accountability* a todos os prestadores de serviços mas, no reverso, são esses mesmos mecanismos que permitem a construção de propostas de intervenção mais eficazes e satisfatórias. Concluimos, pois, que é desejável que cada prestador de serviços interiorize, dentro de si, a necessidade de fundamentar e de demonstrar a eficácia das suas práticas, assumindo o papel de prático-cientista (Silva, 2004a), sem esperar que essa exigência surja sob a forma de uma qualquer modalidade de controlo. Da prestação de contas, afinal, decorre a responsabilidade mas também a autonomia e a margem de liberdade.

Finalmente, numa última reflexão registamos o imperativo de (continuar a) assumir explicitamente, na prática e face à turbulência dos tempos, a missão social e política da intervenção vocacional, de contribuição para o bem comum e para a auto-determinação dos indivíduos (Guichard, 2003; Blustein, 2008) – o que implica adoptar a promoção da agência e da capacitação dos indivíduos para a condução do seu próprio destino como finalidades primeiras da ciência e da prática do desenvolvimento vocacional, em respeito pelos valores ideológicos da liberdade de escolha e da igualdade de oportunidades, requisitos fundamentais para a criação de uma sociedade mais justa e equilibrada onde a todos seja permitido “to love and to work in a meaningful way” (O’Brien, 2001, p. 66).

No actual contexto de incerteza e imprevisibilidade, se certas há a propósito do tempo futuro, o destino dos jovens que hoje frequentam a escola secundária estará cada vez mais nas suas próprias mãos, dependendo da iniciativa que demonstrarem em cada momento, da persistência com que lutarem pelos seus objectivos e do engenho de que forem capazes para enfrentar e ultrapassar as previsíveis dificuldades que ocorrerão ao longo do seu percurso de vida. Assim, no futuro, será desejável que a eficácia da intervenção vocacional seja ponderada em função da exacta medida em que formos capazes de proporcionar aos nossos jovens *a better start in life* (Bowers et al., 2005, p. 7).

Referências Bibliográficas

Abreu, M.V. (2008). Mudança de paradigma na educação e novos rumos para actuação dos professores e dos psicólogos nas escolas. In M. C. Taveira & J. T. da Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (159-185). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Abreu, M.V. (2003). Principais marcos e linhas de evolução da orientação escolar e profissional em Portugal. In S.N. Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal: Balanço e Perspectivas* (119-180). Coimbra: Quarteto Editora.

Abreu, M.V. (1996). *Pais, professores e psicólogos*. Coimbra: Coimbra Editora.

Andresen, L., Bound, D. & Cohen, R. (2000). Experience-based learning. In G. Foley (Ed.), *Understanding Adult Education and Training* (2nd Ed.) (225-239). Sydney: Allen & Unwin.

Ahn, H.-N. & Wampold, B.E. (2003). Where oh where are the specific ingredients? A meta-analysis of component studies in counseling and psychotherapy. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 251-257.

Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.

Albert, K.A. & Luzzo, D.A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development*, 77, 431-436.

Alderman, M.K. (2004). *Motivation for Achievement: Possibilities for Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Aleixo, A. (1969, 2003). *Este livro que vos deixo*. Almada: Editorial Notícias.

Alferes, V.R. (1997). *Investigação Científica em Psicologia – Teoria e Prática*. Coimbra: Almedina.

Ali, S.R. & McWhirter, E.H. (2006). Rural Appalachian youth's vocational/educational postsecondary aspirations: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 87-111.

Allen, T.D., Day, R. & Lentz, E. (2005). The role of interpersonal comfort in mentoring relationships. *Journal of Career Development*, 31 (3), 155-169.

Allen, T.D. & Poteet, M.L. (1999). Developing effective mentoring relationships: Strategies from the mentor's viewpoint. *The Career Development Quarterly*, 48 (1), 59-75.

- Allen, T.D., Poteet, M.L., Russell, J.E.A. & Dobbins, G.H. (1997).** A field study of factors related to supervisors' willingness to mentor others. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 1-22.
- Alliman-Brissett, A.E., Turner, S.T. & Skovholt, T.M. (2004).** Parent support and African American adolescents' career self-efficacy. *Professional School Counseling*, 7 (3), 124-132.
- Almeida, L. (2003).** Psicologia escolar em Portugal. In S.N. Jesus (Org.), *Psicologia em Portugal: Balanço e Perspectivas* (15-43). Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L.S. & Freire, T. (2000).** *Metodologia da investigação em psicologia da educação*. Braga: Desequilíbrios.
- Amundson, N. (2006).** Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 3-14.
- Amundson, N.E. & Penner, K. (1998).** Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, 47 (2), 135-144.
- Anderson, K.J. (1995).** The use of a structured career development group to increase career identity: An exploratory study. *Journal of Career Development*, 21, 279-291.
- Anderson, K.J. & Minke, K.M. (2007).** Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.
- Anderson, S. & Betz, N.E. (2001).** Sources of social self-efficacy expectations: Their measurement and relation to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 98-117.
- Anderson, S. & Brown, C. (1997).** Self-efficacy as a determinant of career maturity in urban and rural high school seniors. *Journal of Career Assessment*, 5, 305-315.
- Arrington, K. (2000).** Middle grades career planning programs. *Journal of Career Development*, 27 (2), 103-109.
- Astramovich, R.L. & Coker, J.K. (2007).** Program evaluation: The accountability bridge model for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 85 (2), 162-172.
- Atkinson Jr., G. & Murrell, P.H. (1988).** Kolb's Experiential Learning Theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66 (8), 374-377.

- Azevedo, J.** (2000). *O ensino secundário na Europa*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J.** (1999). *Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão*. Porto: Edições ASA.
- Baker, D.B.** (2009). Choosing a Vocation at 100: Time, change and context. *The Career Development Quarterly*, 57 (3), 199-206.
- Baker, S.B. & Taylor, J.G.** (1998). Effects of career education interventions: A meta-analysis. *The Career Development Quarterly*, 46 (4), 376-385.
- Bandura, A.** (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Bandura, A.** (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bardick, A.D., Bernes, K.B., Magnusson, K.C. & Witko, K.D.** (2004). Junior high career planning: What students want. *Canadian Journal of Counselling*, 38 (2), 104-117.
- Barnes, J.A. & Herr, L.L.** (1998). The effects of interventions on career progress. *Journal of Career Development*, 24, 179-193.
- Beale, A.V. & Williams, J.C.** (2000). The anatomy of an elementary school career day. *Journal of Career Development*, 26 (3), 205-213.
- Bernaud, J.-L., Gaudon, J.-P. & Lemoine, C.** (2006). Effects of career counseling on French adults: An experimental study. *The Career Development Quarterly*, 54 (3), 242-256.
- Betz, N.E.** (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counseling: A personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52, 340-353.
- Betz, N.E.** (2000). Self-efficacy theory as a basis for career assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (3), 205-222.
- Betz, N.E. & Hackett, G.** (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14 (3), 3-11.
- Betz, N.E. & Hackett, G.** (1981). The relationship of career related self-efficacy expectation to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.

Betz, N. & Taylor, K.M. (2001). *Manual for the Career Decision Making Self-Efficacy Scale Short Form (CDMSE-SF)*(Documento policopiado).

Betz, N.E. & Vuyten, K.K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46, 179-189.

Bezanson, L. & Kellett, R. (2001). *Integrating career information and guidance services at a local level.* Paris: OECD.

Billet, S. (2005). Learning about the world of work: Co-options school students' paid work experience. *Australian Educational Research*, 32, 49-66.

Black, L.L., Suarez, E.C. & Medina, S. (2004). Helping students help themselves: Strategies for successful mentoring relationships. *Counselor Education and Supervision*, 44, 44-45.

Bloch, D.P. (2005). Complexity, chaos, and nonlinear dynamics: A new perspective on career development theory. *The Career Development Quarterly*, 53 (3), 194.

Bloch, D.P. (1996). Career development and workforce preparation: Educational policy versus school practice. *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 20-40.

Blustein, D.L. (2006). *The Psychology of Working: A new perspective for career development, counseling and public policy.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc. Publishers.

Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st Century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.

Blustein, D.L. (1999). A match made in heaven? Career development theories and the school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 348-354.

Blustein, D.L. (1997a). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45 (4), 381-389.

Blustein, D.L. (1997b). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 260-274.

Blustein, D.L. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.

Blustein, D.L., Kenna, A.C., Gil, N. & DeVoy, J.E. (2008). The psychology of working: A new framework for counseling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56 (49), 294-308.

Blustein, D.L. & Nourmair, D.A. (1996). Self and identity in career development: Implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74 (5), 433-441.

Blustein, D.L., Phillips, S.D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S.L. & Roarke, A.E. (1997). A theory-building investigation of the school-to-work transition. *The Counseling Psychologist*, 25, 364-402.

Blustein, D.L., Prezioso, M.S. & Schultheiss, D.P (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23 (3), 416-432.

Blustein, D.L., Schultheiss, D.E.P., & Flum, H. (2004). Toward a relational perspective of the psychology of careers and working: A social constructionist analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 423-440.

Blustein, D.L., Walbridge, M.M., Friedlander, M.-Z. e Palladino, D.E. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment in the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38, 39-50.

Borgen, F.H. (2005). Advancing social justice in vocational theory, research, and practice. *The Counseling Psychologist*, 33 (2), 197-206.

Borgen, W.A., Amundson, N.E. & Tench, E. (1996). Psychological well-being throughout the transition from adolescence to adulthood. *The Career Development Quarterly*, 45 (2), 189-199.

Borges, G.F., Leitão, L.M. & Paixão, M.P. (2005, Setembro). *Parents and children as partners in the vocational exploration.* Comunicação apresentada na Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.

Bowers, N., Sonnet, A. & Bardone, L. (2005). *Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries.* Paris: OECD.

Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As Mil Faces da Adolescência.* Lisboa: CLIMEPSI.

Brott, P.E. (2005). A constructivist look at life roles. *The Career Development Quarterly*, 54 (2), 138-149.

- Brott, P.E.** (2004). Constructivist assessment in career counseling. *Journal of Career Development*, 30 (3), 189-200.
- Brott, P.E.** (2001). The storied approach: A postmodern perspective for career counseling. *The Career Development Quarterly*, 49 (4), 304-314.
- Brown, S.D.** (2003). *Career information, career counseling and career development*. Boston: Pearson Education Inc.
- Brown, S.D. & Lent, R.W.** (1996). A social cognitive framework for career choice counselling. *The Career Development Quarterly*, 44, 354.
- Brown, S.D. & Krane, N.E..R.** (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd Ed.) (740-766). Toronto: John Wiley & Sons Inc.
- Brusoski, G.C., Golin, A.K., Gallagher, R.P. & More, M.** (1993). Career group effects on career indecision, career maturity, and locus of control of undergraduate clients. *Journal of Career Assessment*, 1, 309-320.
- Bryan, J. & Holcomb-McCoy, C.** (2007). An examination of school counselor involvement in school-family-community. *Professional School Counseling*, 10 (5), 441-454.
- Bryant, B.K., Zvonkovic, A.M. & Reynolds, P.** (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69 (1), 149-175.
- Bynner, J.M.** (1998). Education and family components of identity in the transition from school to work. *International Journal of Behavioral Development*, 22 (I), 29-53.
- Bynner, J.M.** (1997). Basic skills in adolescents' occupational preparation. *The Career Development Quarterly*, 45 (4), 305-312.
- Cabral, M.V. & Pais, J.M.** (Coord.) (1998). *Jovens Portugueses de Hoje*. Oeiras: Celta Editora.
- Campos, B.P.** (1991). *Educação e Desenvolvimento Pessoal e Social*. Porto: Afrontamento.
- Campos, B.P. & Coimbra, J.L.** (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.

- Cardoso, P.** (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional: Princípios para a prática em aconselhamento vocacional. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida - Fundamentos, princípios e orientações* (26-36). Coimbra: Almedina.
- Carver, C.S. & Scheier, M.F.** (2005). Optimism. In C.R. Snyder & Shane J. Lopez (Ed.), *Handbook of Positive Psychology* (231-243). New York: Oxford, University Press.
- CCE** (2008). Comissão das Comunidades Europeias. *Novas competências para novos empregos: Antecipar e adequar as necessidades do mercado de trabalho e as competências*. Consultado em Janeiro de 2009, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0868:FIN:PT.PDF>
- CCE** (2007). Comissão das Comunidades Europeias. *Escolas para o Século XXI*. Consultado em Novembro de 2007, http://ec.europa.eu/education/school21/consultdoc_pt.pdf
- CCE** (2006). Comissão das Comunidades Europeias. *Aplicar o Programa Comunitário de Lisboa: Promover o espírito empreendedor através do ensino e da aprendizagem*. Consultado em Novembro de 2007, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:PT.PDF>
- CE** (2004). Conselho Europeu. *Projecto de resolução relativa ao reforço das políticas, sistemas e práticas no domínio da orientação ao longo da vida na Europa*. Consultado em Dezembro de 2008, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/resolution2004_pt.pdf
- CE** (2001). Conselho Europeu. *Os objectivos futuros concretos dos sistemas de educação e formação*. Consultado em Novembro de 2007, http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/rep_fut_obj_pt.pdf
- Chen, C.P.** (2006). Strengthening career human agency. *Journal of Counseling and Development*, 84 (2), 131-138.
- Chen, C.P.** (2003). Integrating perspectives in career development theory and practice. *The Career Development Quarterly*, 51 (3), 203-208.
- Chen, C.P.** (2001). Career counselling as life career integration. *Journal of Vocational Education and Training*, 53 (4), 523-542.
- Chen, C.P.** (1998). Understanding career development: A convergence of perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, 50, 437-461.

Christensen, T.K. & Johnston, J.A. (2003). Incorporating the narrative in career planning. *Journal of Career Development*, 29 (3), 149-160.

Chubb, N.H., Fertman, C.I. & Ross, J.L. (1997). Adolescent self-esteem and locus of control: A longitudinal study of gender and age differences. *Adolescence*, 32 (125), 113-129.

Ciairano, S., Kliewer, W., Bonino, S. & Bosma, H.A. (2008). Parenting and adolescent well-being in two european countries. *Adolescence*, 43 (169), 99-117.

CIDEC (2006). Centro Interdisciplinar de Estudos Económicos. *Estudo sobre a intervenção no contexto escolar dos Serviços de Psicologia e Orientação, Relatório Final*. Lisboa: Ministério da Educação, Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Claes, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: Un bref bilan des travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33 (2), 205-226.

Claes, R. (2003). Counseling for new careers. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 3, 55-69.

Cochran, L. (2000). *Career counseling: A narrative approach*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Cochran, L. (1998). A narrative approach to career education. *Australian Journal of Career Development*, 7 (2), 12-16.

Cochran, L. (1994). What is a career problem? *The Career Development Quarterly*, 42 (3), 204-215.

Coimbra, J.L. (1995). Os professores e a orientação vocacional. *Noesis*, Julho/Setembro.

Coimbra, J.L., Campos, B.P., & Imaginário, J.L. (1994, Julho). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23 rd International Congress of Applied Psychology, Madrid, Espanha.

Coimbra, J.L., Parada, F. & Imaginário, L. (2001). *Formação ao Longo da Vida e Gestão da Carreira*. Lisboa: Direcção Geral do Emprego e Formação Profissional, Ministério do Trabalho e da Solidariedade.

Collin, K. & Tynjala, P. (2003). Integrating theory and practice? Employees' and students' experiences of learning at work. *Journal of Workplace Learning*, 15 (7/8), 338-344.

Coutinho, M.T., Dam, U.C. & Blustein, D.L. (2008). The psychology of working and globalisation: A new perspective for a new era. *International Journal of Vocational Guidance*, 8, 5-18.

Creed, P.A. & Patton, W. (2003). Predicting two components of career maturity in school based adolescents. *Journal of Career Development*, 29, 277-290.

Creed, P.A., Patton, W. & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30 (4), 277-294.

Davidson, S.L. & Gilbert, L.A. (1993). Career counseling is a personal matter. *The Career Development Quarterly*, 42, 149-153.

Davis, L. & Pollack, S.H. (1995). School-to-Work Opportunities Act. *American Journal of Public Health*, 85 (4), 590.

Deci, E., Koestner, R., Ryan, R.M. & Cameron, J. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of Educational Research*, 71 (1), 1.

Decisão nº 1350/2008/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 16 de Dezembro – Relativa ao Ano Europeu da Criatividade e da Inovação.

Decisão nº 2241/2004/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 15 de Dezembro – Institui um quadro comunitário único para a transparência das qualificações e competências (Europass).

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março - Define os princípios orientadores da organização, da gestão do currículo e da avaliação das aprendizagens referentes ao nível secundário de educação.

Decreto-Lei nº 74/1999, de 16 de Março – Define o Estatuto do Mecenato.

Decreto-Lei nº 296 - A/1998, de 25 de Setembro – Regula o regime de acesso e ingresso no ensino superior.

Decreto-Lei nº 115/1998, de 4 de Maio – Define o modelo de autonomia, gestão e administração dos estabelecimentos de ensino pré-escolar, básico e secundário.

Decreto-Lei nº 190/1991, de 17 de Maio – Cria os Serviços de Psicologia e Orientação no âmbito do Ministério da Educação.

- Delors, J.** (1996). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Porto: Edições ASA.
- Despres, J.A.** (2008). Employment Day: Forty years of transitioning high school seniors into the workforce. *The Career Development Quarterly*, 56 (3), 274-279.
- Desmond, R.M.** (1996). Evaluation of the career planning program. *Journal of Career Development*, 23, 83-93.
- DGIDC/ME** (2006). *Orientações para a Área de Projecto dos Cursos Científico-Humanísticos*. Lisboa: Direcção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular, Ministério da Educação.
- Drier, H.N.** (2000). Career and life planning key feature within comprehensive guidance programs. *Journal of Career Development*, 27 (2), 73-80
- Drier, H.N.** (1996). Planning for life: A program of national significance. *Journal of Career Development*, 23, 3-8.
- Drucker, P.F.** (1985). *Innovation and Entrepreneurship – Practice and principles*. New York: Harper & Row.
- EC** (2000). European Commission. *A Memorandum for Lifelong Learning*. Consultado em Novembro de 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/III/life/memopt.pdf>
- EC** (2004). European Commission. *Key competences for lifelong learning: A European framework*. Consultado em Novembro de 2007, <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basicframe.pdf>
- Epstein, J.L.** (2008). Improving family and community involvement in secondary schools. *The Education Digest*, 73 (6), 9-12.
- ESPAA** (2006). *Relatório da Avaliação Interna – Triénio 2003-2006* (não publicado). Portimão: Escola Secundária Poeta António Aleixo.
- European Foundation for the Improvement of Living and Working Conditions** (1998). *Guidelines for good practice in employment counselling and guidance*. Consultado em Novembro de 2007, <http://www.eurofound.eu.int/publications/files/EF9834EN.pdf>

- Eurydice** (2002). Eurydice, the information network on education in Europe. *Key Competencies - A developing concept in general compulsory education*. Consultado em Novembro de 2007, http://www.eurydice.org/ressources/Eurydice/pdf/0_integral/032EN.pdf
- Evans, J.H.Jr. & Burck, H.D.** (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 71 (1), 63-68.
- Faria, E.R.L.** (1989). O conhecimento das profissões e as escolhas vocacionais. *Psychologica*, 2, 121-136.
- Feller, R.W.** (2006). The changing workplace: Why it challenges schools. *Vocational Education Journal*, 71 (4), 24-27.
- Feller, R.W.** (2003a). Connecting school counseling to the current reality. *Professional School Counseling*, 6 (4), II-V.
- Feller, R.W.** (2003b). Aligning school counseling, the changing workplace and career development assumptions. *Professional School Counseling*, 6 (4), 262-271.
- Feller, R.W.** (1996). The future of work. *Vocational Education Journal*, 71, 24-27.
- Feller, R.W.** (1995). Action planning for personal competitiveness in the “broken workplace”. *Journal of Employment Counseling*, 32, 154-163.
- Feller, R.W., Russell, M. & Whichard, J.A.** (2005). Career techniques and interventions: Themes from an international conversation. *The Career Development Quarterly*, 54 (1), 36-45.
- Feller, R.W. & Walz, G.** (Eds.) (1996). *Career transitions in turbulent times: Exploring work, learning and careers*. Greensboro, NC: ERIC/CASS Publications.
- Felsman, D.E. & Blustein, D.L.** (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Ferrazi, K. & Raz, T.** (2006). *Nunca almoce sozinho – O guia para as relações profissionais de sucesso*. Lisboa: Actual Editora.
- Ferreira, V.S.** (2006). *A Condição Juvenil Portuguesa na Viragem do Milénio - Um retrato longitudinal através de fontes oficiais: 1990-2005*. Lisboa: Secretaria de Estado da Juventude e do Desporto, Observatório Permanente da Juventude.

- Fleming, M.** (2005). *Entre o Medo e o Desejo de Crescer*. Porto: Edições Afrontamento.
- Flores, L.Y. & Obasi, E.M.** (2005). Mentors' influence on Mexican American students' career and educational development. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 33, 146-164.
- Flouri, E. & Buchanan, A.** (2002). The role of work-related skills and career role models in adolescent career maturity. *The Career Development Quarterly*, 51 (1), 36-43.
- Flum, H.** (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Flum, H. & Blustein, D.L.** (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-440.
- Fouad, N.A. & Guillen, A.** (2006). Outcome expectations: Looking to the past and potential future. *Journal of Career Assessment*, 14, 130-142.
- Fouad, N.A.** (1997). School-to-work transition: Voice from an implementer. *The Counseling Psychologist*, 25, 403-412.
- Freedman, M. & Baker, R.** (1995). *Workplace mentoring for youth: Context, issues, strategies*. Washington, DC: National Institute for Work and Learning, Academy for Educational Development.
- Fretz, B.R.** (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 77-90.
- Friedman, T.L.** (2007). *O Mundo é Plano – Uma história breve do século XXI* (7ª Ed.). Lisboa: Actual Editora.
- Gainor, K.A.** (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14, 161-178.
- Gainor, K.A.** (2005). Social justice: The moral imperative of vocational psychology. *The Counseling Psychology*, 33, 180-188.
- Gamboa, V. & Paixão, M.P.** (2008). O impacto da experiência de estágio no processo de exploração vocacional em alunos dos cursos tecnológicos e profissionais do ensino secundário. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1, 77-88.

Gellatt, H.B. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.

Gfroerer, M. (2000). Career guidance on the cutting edge of competence-based assessment. *Journal of Career Development*, 27, 119-131.

Gibson, D.E. (2004). Role models in career development: New directions for theory and research. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 134-156.

Giguere, S. (2008). *More than just jobs: Work-force development in skill-based economy*. Paris: OECD.

Gillies, R.M., McMahon, M.L. & Canoll, J. (1998). Evaluating a career education intervention in the upper elementary school. *Journal of Career Development*, 24, 267-287.

Goldman, L. (1992). Qualitative assessment: An approach for counselors. *Journal of Counseling and Development*, 70, 616-621.

Gonçalves, C.M. (2000). *Desenvolvimento vocacional e promoção de competências*. Consultado em Janeiro de 2006, www.psicologia.com

Gonçalves, C.M. (1998). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Consultado em Dezembro de 2008, www.psicologia.com

Gonçalves, C.M. (1995). Orientação vocacional e família. *Noesis*, Julho/Setembro.

Gonçalves, C.M. & Coimbra, J.L. (2007). O papel dos pais na construção de trajetórias vocacionais dos seus filhos. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 1-17.

Gonzaga, L. (2004). *Percepción de Causalidad del Éxito y del Fracaso y Cohesión en Equipos de Bolonmano. Memoria de Investigación*. Barcelona: Universitat de Lleida, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.

Groundhog Job Shadow Day (2006). *Job Shadow Day - How to guide*. Consultado em Dezembro de 2006, <http://www.jobshadow.org>

Grubb, W.N. (2002). *The inadequacy of career information in the information age*. Paris: OECD.

Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. & Fernet, C. (2003). Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 165-177.

Guichard, J. (2005, Setembro). *Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.

Guichard, J. (2003). Career counseling for human development: An international perspective. *The Career Development Quarterly*, 51 (4), 306-321.

Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.

Guichard, J. & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.

Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1), 113-131.

Gushue, G.V., Clarke, C.P., Pantzer, K.M. & Scanlan, K.R.L. (2006). Self-Efficacy, perceptions of barriers, vocational identity, and the career exploration behavior of latino/a high school students. *The Career Development Quarterly*, 54, 307-317.

Gushue, G.V. & Whiston, M.L. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.

Gysbers, N.C. (2004). Comprehensive guidance and counseling programs: The evolution of accountability. *Professional School Counseling*, 8(1), 1-14.

Gysbers, N.C. & Henderson, P. (2001). Comprehensive guidance and counseling programs: A rich history and a bright future. *Professional School Counseling*, 4 (4), 246-256.

Gysbers, N.C., Lapan, R.T. & Jones, B.A. (2000). School board policies for guidance and counseling: A call to action. *Professional School Counseling*, 3 (5), 349-355.

Hansen, L.S. (2003). Career counselors as advocates and change agents for equality. *The Career Development Quarterly*, 52, 43-53.

Hansen, L.S. (2001). Integrating work, family, and community through holistic life planning. *The Career Development Quarterly*, 49 (3), 261-274.

- Hansen, L.S.** (1999). Beyond school to work: Continuing contributions of theory and practice to career development of youth. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 353-359.
- Hartung, P.J.** (1996). Work illustrated: Attending to visual images in career information materials. *The Career Development Quarterly*, 44, 234-241.
- Helwig, A.A.** (2004). A ten-year longitudinal study of the career development of students: Summary findings. *Journal of Counseling and Development*, 82 (1), 49-57.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L.** (2002). *A new wave of evidence: The impact of School, Family and Community connections on student achievement*. Austin, Texas: National Center for Family & Community Connections with Schools, Southwest Educational Development Laboratory.
- Heppner, M.J. & Heppner, P.P.** (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452.
- Herr, E.L.** (2008). Abordagem às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. C. Taveira & J. T. da Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E.L.** (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *The Career Development Quarterly*, 52 (1), 8-17.
- Herr, E.L.** (1996a). Perspectives on ecological context, social policy, and career guidance. *The Career Development Quarterly*, 45, 5-19.
- Herr, E.L.** (1996b). Toward the convergence of career theory and practice – Mythology, issues and possibilities. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Ed.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (13-35). Palo Alto, California: Davies-Black Publishing.
- Herr, E.L., Cramer, S.H. & Niles, S.G.** (2004). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan – Systematic Approaches* (6^a Ed.). Boston: Pearson Education.
- Herr, E.L. & Shahnasarian, M.** (2001). Selected milestones in the evolution of career development practices in the twentieth century. *The Career Development Quarterly*, 49 (3), 225-233.
- Hill, M.M. & Hill, A.** (2005). *Investigação por Questionário* (2^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.

- Hobbs, B.B. & Collinson, B.B. (1995).** School-community collaboration: Implications for the school counselor. *The School Counselor*, 43, 58-65.
- Hoover-Dempsey, K. & Sandler, H. (1997).** Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Hoyt, K.B. & Maxey, J. (2001).** Career counseling in the information age. *Journal of Career Development*, 28 (2), 129-138.
- Hoyt, K.B. & Wickwire, P.N. (2001).** Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *The Career Development Quarterly*, 49 (3), 238-249.
- Hughey, K.F. & Hughey, J.K. (1999).** Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25 (3), 203-216.
- Huteau, M. (2001).** The evolution of methods in career education interventions. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 177-196.
- Huteau, M. (1999).** Les methods d'éducation à l'orientation et leur avaiation. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 28 (2), 225-271.
- Huxley, A. (1932).** *Texts and Pretexts*. UK: C. & C. Bookstore.
- IGE/ME (2007).** *Relatório da Avaliação Externa da Escola Secundária Poeta António Aleixo* (não publicado). Lisboa: Inspeção Geral da Educação, Ministério da Educação.
- Irving, B.A. & Raja, S. (1998).** Career education in a changing world of work: A preparation for life. *Australian Journal of Career Development*, 7 (3), 28-31.
- Jackson, M.A., Kacanski, J.M., Rust, J.P. & Beck, S.E. (2006).** Constructively challenging diverse inner-city youths' beliefs about educational and career barriers and supports. *Journal of Career Development*, 32, 203-218.
- Jaina, J. & Tyson, S. (2004).** Psychological similarity in work-based relationships and the development of self-efficacy beliefs. *Human Relations*, 57, 275-296.

- Janciro, I.N.** (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Jarvis, P.** (2005, Setembro). *From vocational choice to career management: Shifting paradigms*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.
- Jarvis, P. & Keeley, E.S.** (2003). From vocational decision making to career building: Blueprint, real games and school counseling. *Professional School Counseling*, 6 (4), 244-250.
- Jepsen, D.A. & Dickson, G.L.** (2003). Continuity in life-span career development: Career exploration as a precursor to career establishment. *The Career Development Quarterly*, 51 (3), 217-233.
- Jerry, T. & Watts, R.E.** (1996). Parents' perceptions of career information resources. *The Career Development Quarterly*, 44 (3), 242-249.
- Johnson, L.S.** (2000). The relevance of school to career: A study in student awareness. *Journal of Career Development*, 26, (4), 263-276.
- Johnson-Laird, P.N.** (1999). Deductive reasoning. *Annual Review of Psychology*, 50, 109-135.
- Jones, L.K.** (1994). Frank Parsons' contribution to career counseling. *Journal of Career Development*, 20 (4), 287-294.
- Jones, L.K., Sheffield, D. & Joyner, B.** (2000). Comparing the effects of the career key with self-directed search and job-OE among eighth-grade students. *Professional School Counseling*, 3 (4), 238-247.
- Jurgens, J.C.** (2000). The undecided student: Effects of combining levels of treatment parameters on career certainty, career indecision, and client satisfaction. *The Career Development Quarterly*, 48 (3), 237-250.
- Kenny, M.E. & Bledsoe, M.** (2005). Contributions of the relational context to career adaptability among urban adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272.
- Kenny, M.E., Blustein, D.L., Chaves, A., Grossman, J.M., & Gallagher, L.A.** (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.

Ketterson, T.U. & Blustein, D.L. (1997). Attachment relationship and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46 (2), 167-178.

King, Z. (2004). Career self-management: Its nature, causes and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 112-133.

Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kolodinsky, P., Schroder, V., Montopoli, G., McLean, S., Mangan, P.A. & Pederson, W. (2006). The career fair as a vehicle for enhancing occupational self-efficacy. *Professional School Counseling*, 10, 161-167.

Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence*, 25, 19-30.

Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45 (4), 341-350.

Kram, K.E. (1985). *Mentoring at work*. Glenview, IL: Scott, Foresman and Company.

Kraus, L.J. & Hughey, K.F. (1999). The impact of an intervention on career decision-making self-efficacy and career indecision. *Professional School Counseling*, 2(5), 384-390.

Krumboltz, J.D. (1998). Counsellor actions needed for new career perspective. *British Journal of Guidance & Counselling*, 26 (4), 559-564.

Krumboltz, J.D. (1996). A learning theory of career counseling. In M.L. Savickas & W.B. Walsh (Eds.), *Handbook of Career Counseling Theory and Practice* (55-80). Palo Alto, CA: Davies-Black.

Krumboltz, J.D. (1993). Integrating career and personal counseling. *The Career Development Quarterly*, 42, 143-148.

Krumboltz, J.D. & Worthington, R.L. (1999). The school-to-work transition from a learning theory perspective. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 312-325.

Kuijpers, M.A.C.T. & Scheerens, J. (2006). Career competence for the modern career. *Journal of Career Development*, 32, 303-319.

- Kuijpers, M.A.C.T., Schyns, B. & Scheerens, J. (2006).** Career competences for career success. *The Career Development Quarterly*, 55 (2), 168-179.
- Kuiper, E., Volman, M. & Terwel, J. (2005).** The web as an information resource in K-12 education: Strategies for supporting students in searching and processing information. *Review of Educational Research*, 75 (3), 285-328.
- Kumar, M.E., Silva, J.T. & Paixão, M.P. (2007).** Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimismo e a auto-eficácia de carreira. *Psychologica*, 44, 45-62.
- Kush, K. & Cochran, L. (1993).** Enhancing a sense of agency through career planning. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 434-439.
- Lane, J., Lane, A.M. & Kyprianou, A. (2004).** Self-efficacy, self-esteem and their impact on academic performance. *Social Behavior and Personality*, 32 (3), 247-256.
- Lapan, R.T. (2004).** *Career development across the K-16 years: Bringing the present to satisfying and successful futures*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Lapan, R.T. & Kosciulek, J.F. (2001).** Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counseling & Development*, 79, 3-16.
- Lapan, R.T., Osana, H.P., Tucker, B. & Kosciulek J.F. (2002).** Challenges for creating community career partnerships: Perspectives from practitioners. *The Career Development Quarterly*, 51 (2), 172-192.
- Lapan, R.T., Tucker, B., Virn, S.-K. & Kosciulek, J.F. (2003).** Preparing rural adolescents for post-high-school transitions. *Journal of Counseling & Development*, 81, 329-342.
- Lapsley, D. & Edgerton, J. (2002).** Separation-individuation, adult attachment style, and college adjustment. *Journal of Counseling and Development*, 80 (4), 484-492.
- Law, B. (1996a).** A career learning theory. In A.G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (46-71). London: Routledge.
- Law, B. (1996b).** Careers work in schools. In A.G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (95-111). London: Routledge.

Lease, S.H. (2004). Effects of locus of control, work knowledge, and mentoring on career decision-making difficulties: Testing the role of race and academic institution. *Journal of Career Assessment*, 12, 239-254.

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto – Regime de alargamento da escolaridade obrigatória e de alargamento da educação pré-escolar a partir dos 5 anos.

Lei nº 46/1986, de 14 de Outubro (alterada pela Lei nº 115/1997, de 19 de Setembro; alterada e republicada pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) - Lei de Bases do Sistema Educativo.

Leitão, L.M. (2004). Metodologias de avaliação qualitativa em aconselhamento vocacional. *Psychologica*, Extra-Série, 249-262.

Leitão, L.M. & Paixão, M.P. (1998). *Viagem ao Futuro – Programa de Desenvolvimento Vocacional de Apoio à Transição Ensino Secundário-Ensino Superior*. Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

Leitão, L.M. & Paixão, M.P. (1990). A formação pela acção em orientação escolar e profissional. Contributos para um novo modelo de supervisão de estágios. *Psychologica*, 4, 161-174.

Leitão, L.M., Paixão, M.P., Silva, J.T. & Miguel, J.P. (2001). Ser psicólogo em Portugal: Os Serviços de Psicologia e Orientação na Região Centro. *Psychologica*, 26, 27-53.

Lehr, R. & Jeffrey, G. (1996). Career support needs for youth: A qualitative analysis of the rural perspective. *Canadian Journal of Counseling*, 30, 240-253.

Lennings, C.J. (1994). An investigation of the effects of agency and time perspective variables on career maturity. *The Journal of Psychology*, 128 (3), 243.

Lent, R.W. (2004). Social cognitive career theory, career education, and school-to-work transition: Building a theoretical framework for career preparation. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida* (13-23). Coimbra: Almedina.

Lent, R.W. (1996a). Career counseling, science, and policy: Revitalizing our paradigms and roles. *The Career Development Quarterly*, 45 (1), 58-64.

Lent, R.W. (1996b). Social cognitive approach to career development: An overview. *The Career Development Quarterly*, 44, 310.

Lent, R.W., Brown, S.D. & Hackett, G. (1994). Monograph: Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.

Lent, R.W., Brown, S.D., Schmidt, J. Brenner, B., Lyons, H. & Treistman, D. (2003). Relation of contextual supports and barriers to choice behaviour in engineering majors: Test of alternative social cognitive models. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 458-465.

Lent, R.W., Brown, S.D., Talleyrand, R., MacPartland, E.B., Davis, T., Chopra, S.B. et al. (2002). Career choice barriers, supports, and coping strategies: College student's experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 61-72.

Lent, R.W., Hackett, G. & Brown, S.D. (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 297-311.

Lent, R.W., Singley, D., Sheu, H., Gainor, K.A., Brenner, B.R., Treistman, D. et al. (2005). Social cognitive predictors of domain and life satisfaction: Exploring the theoretical precursors of subjective well-being. *Journal of Counseling Psychology*, 52, 429-442.

Lent, R.W. & Worthington, R.L. (1999). Applying career development theories to the school-to-work transition process. *The Career Development Quarterly*, 47, 291-296.

Lindley, L.D. (2005). Perceived barriers to career development in the context of social cognitive career theory. *Journal of Career Assessment*, 13, 271-287.

Luzzo, D.A. (1995). The relative contributions of self-efficacy and locus of control to the prediction of career maturity. *Journal of College Student Development*, 36, 61-66.

Luzzo, D.A. & Day, M.A. (1999). Effects of Strong Interest Inventory feedback on career decision making self-efficacy and social cognitive career beliefs. *Journal of Career Assessment*, 7, 1-17.

Luzzo, D.A., Funk, D.P. & Strong, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44, 378-386.

Luzzo, D.A., Hasper, P., Albert, K.A., Bibby, M.A. & Martinelli, E.A. (1999). Effects of self-efficacy: enhancing interventions on the math/science self-efficacy and career interests, goals, and action of career undecided college students. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 233-243.

Maddux, J.E. (2005). Self-efficacy: The power of believing you can. In C.R. Snyder & Shane J. Lopez (Eds.), *Handbook of Positive Psychology* (277-287). New York: Oxford, University Press.

Maddux, J.E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment: Theory, Research and Application* (3-33). New York: Plenum Press.

Mael, F.A., Morath, R.A. & McLellan, J.A. (1997). Dimensions of adolescent employment. *The Career Development Quarterly*, 45, 351.

Maguire, M. & Killeen, V. (2003). *Outcomes from career information and guidance services*. Paris: OECD.

Maresca, M. (1999). Mentoring as a career development tool. *Australian Journal of Career Development*, 8 (2), 8-10.

Marko, K.W. & Savickas, M.L. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.

Marques, J.F. (2004). Algumas considerações sobre orientação e desenvolvimento vocacional. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, princípios e orientações* (10-12). Coimbra: Almedina.

Martin, J., Romas, M., Medford, M., Leffert, N. & Hatcher, S.L. (2006). Adult helping qualities preferred by adolescents. *Adolescence*, 41 (161), 127-140.

McCarthy, J. (2001). *The skills, training and qualifications of guidance workers*. Paris: OECD.

Mcilveen, P. & Patton, W. (2006). A critical reflection on career development. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6, 15-27.

McKay, H., Bright, J.E.H. & Pryor, R.G.L. (2005). Finding order and direction from chaos: A comparison of chaos career counseling and trait matching counseling. *Journal of Employment Counseling*, 42, 98-112.

McLeod, J. (1998). *Doing counselling research*. London: SAGE Publications.

McMahon, M. & Patton, W. (2002). Using qualitative assessment in career counseling. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 51-66.

McManus, S.E. & Russell, J.E.A. (1997). New directions for mentoring research: An examination of relates constructs. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 145-161.

McNeil, P.W. & Kulick, C.D. (1995). *Employers role in school-to-work opportunities*. Washington, DC: National Institute for Work and Learning, Academy for Educational Development.

McMhirter, E.H. (1997). Empowerment, social activism, and counseling. *Counseling and Human Development*, 28, 1-14.

McMhirter, E.H., Rasheed, S. & Crothers, M. (2000). The effects of high school career education on social-cognitive variables. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 330-341.

ME (2007). *Educação e Formação em Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação.

ME / MTSS (2006). *Iniciativa Novas Oportunidades, no âmbito do Plano Nacional de Emprego e do Plano Tecnológico*. Lisboa: Ministério da Educação / Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.

Miguel, J.P. (1997). A informação de carreira no ensino superior. In *Actas da Conferência Internacional - A Informação e a Orientação Escolar e Profissional no Ensino Superior: Um Desafio da Europa* (127-139). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Miller, V.M. (1999). The opportunity structure: Implications for career counseling. *Journal of Employment Counseling*, 36, 115-118.

Mitchell, K.E., Levin, A.S. & Krumboltz, J.D. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 115-124.

Moreno, M.L.R. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. da Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Neimeyer, G. & Metzler, A. (1987). The development of vocational structures. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 26-32.

Niles, S.G. (2003). Career counselors confront a critical crossroad: A vision of the future. *The Career Development Quarterly*, 52 (1), 70-77.

Niles, S.G. (1998). Exploration to foster career development. *The Career Development Quarterly*, 46 (3), 262-275.

- Niles, S.G.(1997). Turning turbulent times into career development opportunities. *The School Counselor*, 44 (5), 394-396.
- Nurmi, J.-E. (2001) (Ed.). *Navigating through Adolescence. European perspectives*. London: Routledge Falmer.
- Nurmi, J.-E., Salmela-Aro, K. & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- O'Brien, K.M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *The Career Development Quarterly*, 50 (1), 66-76.
- O'Brian, K.M., Bikos, L.H., Epstein, K.L., Flores, L.Y., Dukstein, R.L.D. & Kamatuka, N.A. (2000). Enhancing the career decision-making self-efficacy of Upward Bound students. *Journal of Career Development*, 26, 277-293.
- Ochs, L.A. & Roessler, R.T. (2004). Predictors of career exploration intentions: A social cognitive career theory perspective. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 47 (4), 224-233.
- OECD (2004a). *Career Guidance and Public Policy: Bridging the gap*. Paris.
- OECD (2004b). *Career Guidance: A handbook for policy makers*. Paris.
- OECD (2002). *Why career information, guidance and counselling matter for public policy*. Paris.
- Otto, L.B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27 (2), 111-118.
- Paa, H.K. & McWhirter, E.H. (2000). Perceived influences on high school students' current career expectations. *The Career Development Quarterly*, 49 (1), 29-45.
- Paixão, M.P. (2004a). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- Paixão, M.P. (2004b). A dimensão temporal do futuro na elaboração de objectivos pessoais e organização de projectos vocacionais. *Psychologica*, Extra-Série, 273-286.

- Paixão, M.P.** (2004c). Insucesso escolar e perda: Transformar os riscos em oportunidades para a mudança contextual e o crescimento pessoal. *Psychologica*, 35, 147-165.
- Paixão, M.P.** (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação. Compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Palmer, S. & Cochran, L.** (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35 (1), 71-76.
- Paris, K. & Mason, S.** (1995). *Planning and implementing youth apprenticeship and work-based learning*. Madison, WI: University of Wisconsin, Center on Education and Work.
- Parsons, F.** (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Partnership for 21st Century Skills** (2006). *Are they really ready to work? Employers' Perspectives on the Basic Knowledge and Applied Skills of New Entrants to the 21st Century U.S. Workforce*. Consultado em Janeiro de 2009, <http://www.21stcenturyskills.org> .
- Patton, W.** (2005). A postmodern approach to career education: What does it look like? *Perspectives in Education*, 23 (2), 21-28.
- Patton, W., Bartrum, D.A. & Creed, P.A.** (2004). Gender differences for optimism, self esteem, expectations and goals in predicting career planning and exploration in adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 193-209.
- Patton, W. & Creed, P.A.** (2002). The relationship between career maturity and work commitment in a sample of Australian high school students. *Journal of Career Development*, 29 (2), 69-84.
- Patton, W. & Creed, P.A.** (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49 (4), 336-351.
- Paulsen, A.M. & Betz, N.E.** (2004). Basic confidence predictors of career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 354-363.
- Paulson, S.E. & Sputa, C.L.** (1996). Patterns of parenting during adolescence: Perceptions of adolescents and parents. *Adolescence*, 31 (122), 369-381.

- Pellegrini, E.K. & Scandura, T.A. (2005).** Construct equivalence across groups: An unexplored issue in mentoring research. *Educational and Psychological Measurement*, 65, 323-336.
- Pelsma, D. & Arnett, R. (2002).** Helping clients cope with change in the 21st century: A balancing act. *Journal of Career Development*, 28 (3), 169-179.
- Peng, H. (2001).** Comparing the effectiveness of two different career education courses on career decidedness for college freshmen: An exploratory study. *Journal of Career Development*, 28 (1), 29-40.
- Penick, N. & Jepsen, D. (1992).** Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Pestana, M.H. & Gageiro, J.N. (2005).** *Análise de dados para ciências sociais* (4^a Ed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Petherbridge, J. (1996).** Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2), 243-257.
- Pinheiro, M.R. (2003).** *Uma Época Especial – Suporte social e vivências académicas na transição e adaptação ao ensino superior*. Dissertação de doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Pinto, H.R. (2004).** *Construir o Futuro. Manual Técnico*. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Pinto, H.R. & Soares, M.C. (2001).** Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- 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.
- Phillips, S.D. (1997).** Toward an expanded definition of adaptative decision making. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 257-287.
- Phillips, S.D., Blustein, D.L., Jobin-Davis, K. & White, S.F. (2002).** Preparation for the school-to-work transition: The views of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 61 (2), 202-216.
- Phillips, S.D., Christopher-Sisk, E.K. & Gravino, K.L. (2001).** Making career decisions in a relational context. *The Counseling Psychologist*, 29, 193-213.

- Pinquart, M., Juang, L.P. & Silbereisen, R.K. (2003).** Self-efficacy and successful school to work transition: A longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 329-346.
- Pomerantz, E.M., Moorman, E.A. & Litwack, S.D. (2007).** The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: More is not always better. *Review of Educational Research*, 77 (3), 373-410.
- Powell, D.F. & Luzzo, D.A. (1998).** Evaluating factors associated with career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145-158.
- Prideaux, L.-A., Patton, W. & Creed, P. (2002).** Development of a theoretically derived school career program: An Australian endeavour. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 115-130.
- Proehl, R.A. (1995).** Groups in career development: An added advantage. *Journal of Career Development*, 21, 249-261.
- Ramos, L.A., Paixão, M.P. & Silva, J.T. (2007).** O impacto da auto-eficácia no desenvolvimento da identidade vocacional. *Psychologica*, 44, 25-44.
- Raschick, M., Maypole, D.E. & Day, P.A. (1998).** Improving field education through Kolb learning theory. *Journal of Social Work Education*, 34 (1), 31-42.
- Raudenbush, S.W. (2001).** Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data. *Annual Review of Psychology*. 52, p. 501-525.
- Rayman, J.R. (1999).** Career services imperatives for the next millennium. *The Career Development Quarterly*, 48 (2), 175-185.
- Reed, C.A., Readdon, R.C., Lenz, J.G. & Leierer, S.J. (2001).** A cognitive career-course: From theory to practice. *The Career Development Quarterly*, 50 (2), 158-167.
- Reese, R.J. & Miller, C.D. (2006).** Effects of a university career development course on career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment*, 14, 252-266.
- Reeve, J. (1994).** *Motivación y Emoción*. Madrid: McGraw-Hill.
- Relvas, A. P. (2004).** *O Ciclo Vital da Família – Perspectiva Sistémica* (3ª Ed.). Porto: Edições Afrontamento.

- Ribeiro, M.A. & Uvaldo, M.C.C. (2007).** Frank Parsons: Trajetória do pioneiro da orientação vocacional, profissional e de carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 8 (1), 19-31.
- Richardson, M.S. (2004).** The emergence of the new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 485-498.
- Richardson, M.S. (1993).** Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Riggio, R.E. & Riggio, H.R. (1999).** *Kravis Leadership Institute Report for the Groundhog Job Shadow Day Coalition*. Consultado em Novembro de 2007, www.jobshadow.org
- Robitschek, C., & Woodson, S.J. (2006).** Vocational psychology: Using one of counseling psychology's strengths to foster human strength. *The Counseling Psychologist*, 34 (2), 260-275.
- Rochlen, A.B., Milburn, L. & Hill, C.E. (2004).** Examining the process and outcome of career counseling for different types of career counseling clients. *Journal of Career Development*, 30 (4), 263-275.
- Rogers, C. (1985).** *Tornar-se Pessoa* (7ª Ed.). Lisboa: Moraes Editores.
- Rojewski, J.W. & Yang, B. (1997).** Longitudinal analysis of select influences on adolescents' occupational aspirations. *Journal of Vocational Behavior*, 51, 375-410.
- Rosário, P. (2005).** Motivação e aprendizagem: uma rota de leitura. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico-Pedagógica* (23-60). Coimbra: Quarteto Editora.
- Rose, T., Loewenthal, D. & Greenwood, D. (2005).** Counseling and psychotherapy as a form of learning: Some implications for practice. *British Journal of Guidance and Counselling*, 33 (4), 441-456.
- Sartor, C.E. & Youniss, J. (2002).** The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37 (146), 221-234.
- Savickas, M.L. (2003).** Advancing the career counseling profession: Objectives and strategies for the next decade. *The Career Development Quarterly*, 52 (1), 87-96.

- Savickas, M.L.** (2002a). Career construction: A developmental theory of vocational behaviour. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th Ed) (149-205). San Francisco C.A.: Jossey Bass.
- Savickas, M.L.** (2002b). Reinvigorating the study of careers. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 381-385.
- Savickas, M.L.** (2000). Renovating the psychology of careers for the twenty-first century. In A. Collin & R.A. Young (Eds.), *The Future of Careers* (53-68). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Savickas, M.L.** (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47 (4), 326-336.
- Savickas, M.L.** (1997a). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 247-259.
- Savickas, M.L.** (1997b). Adolescent career development in social context. *The Career Development Quarterly*, 45, 303-304.
- Savickas, M.L.** (1997c). New development in career theory and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 15-19.
- Savickas, M.L.** (1995). Uma nova epistemologia para a Psicologia Vocacional. *Cadernos de Psicologia Vocacional*, 1, 7-43.
- Savickas, M.L. & Lent, R.W.** (1994) (Eds.). *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Scharf, M., Mayseless, O. & Kivenson-Baron, I.** (2004). Adolescents' attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*, 40 (3), 430-444.
- School-to-Work Opportunities Act** (1994). Congress of the United States of America, Public Law 103-239, May 9, USA.
- Schmitt-Rodermund, E. & Vondracek, F. W.** (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescence. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 293-317.
- Schultheiss, D.E.P.** (2003). A relational approach to career counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling & Development*, 81, 301-310.

- Schultheiss, D.E.P., Kress, H.M., Manzi, A.J. & Glasscock, J.M.J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Seginer, R. & Halabi-Kheir, H. (1998). Adolescent passage to adulthood: Future orientation in the context of culture, age, and gender. *International Journal of Intercultural Relations*, 22, 309-328.
- Seifert, K.H. (1994). Improving prediction of career adjustment with measures of career development. *The Career Development Quarterly*, 42 (4), 353-360.
- Silva, J.T. (2004a). A eficácia da intervenção vocacional em análise: Implicações para a prática psicológica. In M.C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, princípios e orientações* (95-126). Coimbra: Almedina.
- Silva, J.T. (2004b). Avaliação da maturidade da carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (265-316). Coimbra: Quarteto Editora.
- Silva, J.T. (1997). *Dimensões da Indecisão da Carreira: Investigação com Adolescentes*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Silva, J. T. (1993). O papel do computador nos Serviços de Psicologia e de Orientação. *Psychologica*, 10, 45-59.
- Silva, J.T. (1991). Estudo da relação das atitudes para com a carreira com o nível escolar, o sexo e a zona de residência. *Psychologica*, 6, 1-12.
- Silva, J.T. & Paixão, M.P. (2007). Estudos sobre o papel da auto-eficácia em contextos educativos. *Psychologica*, 44, 7-10.
- Silva, J.T. & Paixão, M.P. (2004, Abril). *Psychometric analysis of the Career Attitudes Scale – Revised (CAS-R)*. Comunicação apresentada no VII European Congress of Psychological Assessment, Málaga, Espanha.
- Silva, J.T., Paixão, M.P. & Albuquerque, M. (2007, Julho). *Relationship between locus of control, causal attributions, and career decision making self-efficacy with career decision difficulties*. Comunicação apresentada no X European Congress of Psychology, Praga, República Checa.
- Skorikov, V.B. & Vondracek, F.W. (1997). Longitudinal relationships between part-time work and career development in adolescents. *The Career Development Quarterly*, 45 (3), 221-235.

- Smith, P.J., Dolton, J., & Dolheguy, R.** (2004). Students experiences of work placement in school-based vocational programs. *Education + Training*, 46, 262-268.
- Snyder, C.R. & Lopez, S.J.** (2005). *Handbook of Positive Psychology*. New York: Oxford, University Press.
- Solberg, V.S., Howard, K., Blustein, D.L. & Close, W.** (2002). Career development in the schools: Connecting school-to-work-to-life. *The Counseling Psychologist*, 30, 705-725.
- Sousa, E.** (1993). Atribuição: Da inferência à estratégia de comportamento. In Jorge Vala & Maria Benedita Monteiro (Coords.), *Psicologia Social* (141-165). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Spokane, A.R.** (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (455-473). Coimbra: Quarteto Editora.
- Spokane, A.R.** (1991). *Career Intervention*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sprinthall, N.A. & Sprinthall, R.C.** (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw Hill.
- Staff, J. & Mortimer, J.T.** (2003). Diverse transitions from school to work. *Work and Occupations*, 30 (3), 361-369.
- Stattin, H. & Kerr, M.** (2001). Adolescents' values matter. In J.-E. Nurmi (Ed.), *Navigating through Adolescence. European perspectives* (21-54). London: Routledge Falmer.
- Stefansdottir, D.** (2008). *How can counsellors use Europass?* Consultado em Dezembro de 2008, <http://europass.cedefop.europa.eu>
- Steinberg, L. & Morris, A.S.** (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52, 83-110.
- Sullivan, K.R. & Mahalik, J.R.** (2000). Increasing career self-efficacy for women: Evaluating a group intervention. *Journal of Counseling & Development*, 78, 54-62.
- Sweet, R.** (2001). Career information, guidance and counselling services: Policy perspectives. *Australian Journal of Career Development*, 10 (2), 11-14.
- Tang, M.** (2003). Career counseling in the future: Constructing, collaborating, advocating. *The Career Development Quarterly*, 52 (1), 61-69.

- Taveira, M.C.** (2006, Novembro). *Criar e recriar oportunidades: Novas estratégias de exploração vocacional*. Comunicação apresentada no IV Encontro Anual do IOP “O presente e o futuro das profissões”, Lisboa, Portugal.
- Taveira, M.C.** (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica* (143-177). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C.** (2004). A avaliação da exploração vocacional. In L.M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (317-345). Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M.C.** (2002). Educação e desenvolvimento da carreira ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas. In *Homenagem ao Prof. Doutor J. Ferreira Marques* (75-89). Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Taveira, M.C.** (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 55-77.
- Taveira, M.C.** (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Dissertação de Doutoramento (não publicada). Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Departamento de Psicologia.
- Taveira, M.C. & Moreno, M.L.R.** (2003). Guidance theory and practice: The status of career exploration. *British Journal of Guidance and Counseling*, 31, 189-207.
- Taveira, M.C. & Silva, J.T.** (2008). O uso de tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e a prática. In M. C. Taveira & J. T. da Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a intervenção* (13-27). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M.D.C., Silva, M.C., Rodriguez, M.L. & Maia, J.** (1998). Individual characteristics and career exploration in adolescence. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 89-104.
- Tennyson, W.W., Miller, G.D., Skovholt, T.G., & Williams, R.C.** (1989). Secondary school counselors: What do they do? What is important?. *School Counselor*, 36, 253-259.
- Tractenberg, L., Streumer, J. & Zolingen, S.V.** (2002). Career counseling in the emerging post-industrial society. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2, 85-99.
- Trevor-Roberts, E.** (2006). Are you sure? The role of uncertainty in career. *Journal of Employment Counseling*, 43, 98-116.

- Tricot, A.** (2002). *Improving occupational information*. Paris: OECD.
- Trusty, J., & Watts, R.E.** (1996). Parent's perceptions of career information resources. *The Career Development Quarterly*, 44, 242-249.
- Turner, S., Alliman-Brissett, A., Lapan, R.T., Udipi, S. & Ergun, D.** (2003). The career-related parent support scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 36 (2), 83-94.
- Turner, S. & Lapan, R.T.** (2002). Career self-efficacy and perceptions of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51 (1), 44-55.
- U.S. Department of Education** (2003). *Identifying and implementing educational practices supported by rigorous evidence: A user friendly guide*. Consultado em Setembro de 2006, <http://www.ed.gov/rschstat/research/pubs/rigoroussevid/rigoroussevid.pdf>
- Vignoli, E., Croity-Belz, S. Chapeland, V., de Fillipis, A. & Garcia, M.** (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 153-168.
- Volet, S. & Jarvela, S.** (2001). *Motivation in learning contexts: theoretical advances and methodological implications*. New York: Pergamon.
- Vondracek, K., Lerner, R.M. & Schulenberg, S.E.** (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Vondracek, F.W. & Porfeli, E.** (2002). The world of work and careers. In G. Adams & M. Berzonsky (Eds.), *The Blackwell Handbook on Adolescence*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Vondracek, F.W. & Reitzle, M.** (1998). The viability of career maturity theory: A developmental-contextual perspective. *The Career Development Quarterly*, 47 (1), 6-15.
- Wahl, K.H. & Blackhurst, A.** (2000). Factors affecting the occupational and educational aspirations of children and adolescents. *Professional School Counseling*, 3 (5), 367-374.
- Walck, D. & Hensby, S.** (2003). Career and degree choice at transition to university. *Australian Journal of Career Development*, 12 (3), 64-71.
- Walsh, W.B. & Osipow, S.H.** (1990). *Career Counseling: Contemporary topics in Vocational Psychology*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- Watts, A.G.** (2002). *Career guidance and public policy: Global issues and challenges*. Paris: OECD.
- Watts, A.G.** (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the United Kingdom and other European countries. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 209-222.
- Watts, A.G.** (1996). Experience-based learning about work. In A.G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (233-246). London: Routledge.
- Watts, A.G., Jamieson, I. & Miller, A.** (1989). School-based work experience: Some international comparisons. *British Journal of Education and Work*, 3, 33-47.
- Watts, A.G., Super, D.E. & Kidd, J.M.** (1981). *Career development in Britain*. Cambridge: Hobsons Press.
- Weiner, B.** (1989). *Human Motivation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Weiner, B.** (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Wessel, R.D., Christian, N.T. & Hoff, A.K.** (2003). Enhancing career development through the career success club. *Journal of Career Development*, 29 (4), 265-276.
- Whiston, S.C.** (2003a). Special section on career interventions. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 389-463.
- Whiston, S.C.** (2003b). Career counseling: 90 years old yet still healthy and vital. *The Career Development Quarterly*, 52 (1), 35-41.
- Whiston, S.C.** (1996). Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 74, 616-623.
- Whiston, S.C.** (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23, 137-149.
- Whiston, S.C.** (1989). Using family systems theory in career counseling: A group for parents. *The School Counselor*, 36, 343-347.

Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2005, Setembro). *Family influences on career development: A north american perspective*. Comunicação apresentada no Simpósio The Construction of Career in Families, Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.

Whiston, S.C. & Keller, B.K. (2004). The influences of family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.

Whiston, S.C. & Sexton, T.L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling and Development*, 76 (4), 412-426.

Wilkinson, L. (1999). Statistical methods in psychology journals: Guidelines and explanations. *American Psychologist*, 54 (8), 594-604.

Wisconsin Department of Public Instruction (2003). *Job Shadowing Guide*. Consultado em Dezembro de 2006, <http://www.dpi.state.wi.us>

Wolfe, J.B. & Betz, N.E. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*, 52 (4), 363-370.

Young, R.A. (2005, Setembro). *A framework for understanding parent-adolescent joint career development projects*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional da International Association for Educational and Vocational Guidance, Lisboa, Portugal.

Young, R.A. (2003, Agosto). *The construction of career through joint action in family*. Paper presented to the Symposium Social Constructionism and Career Theory, Research and Practice, 111th Annual Convention of the American Psychological Association, Toronto, Canada.

Young, R.A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *The Career Development Quarterly*, 42 (3), 195-201.

Young, R.A. & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructivism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

Young, R.A. & Friesen, J.D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *The Career Development Quarterly*, 40, 198-207.

Young, R.A. & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.

Young, R.A., Valach, L., Paselukho, M.A., Dover, C. et al. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The Career Development Quarterly*, 46 (1), 72-87.

Young, R.A., Valach, L., Paselukho, M.A., Wong, Y.S., DeVries, R.J., McLean, H. & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48 (2), 190-202.

Zimmer-Gembeck, M.J. & Mortimer, J.T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76 (4), 537-566.

Zytowski, D.G. (2001). Frank Parsons and the progressive movement. *The Career Development Quarterly*, 50 (1), 57- 65.

Anexos

Anexo 1

Instrumentos utilizados

ESCALA DE ATITUDES DE CARREIRA (REVISTA)

José Manuel Tomás da Silva³¹ © 2006

Nome: _____

Ano e Turma: _____ Escola: _____

INSTRUÇÕES

De seguida vais encontrar um conjunto de afirmações sobre a escolha de uma profissão. Ao escolheres uma profissão estás a decidir qual é o tipo de trabalho que pensas vir a exercer quando terminares os teus estudos ou formação. Lê cuidadosamente cada uma das afirmações e regista a tua resposta. Se **concordas totalmente**, ou na generalidade, com a afirmação faz uma cruz sobre o número **1**, se **concordas** com a afirmação deves marcar o número **2**, se **não concordas nem discordas** com a afirmação indica o número **3**, se **discordas** com a afirmação assinala o número **4** e, finalmente, se **discordas totalmente** com a afirmação apresentada, deves marcar o número **5**.

Verifica se respondestes a todas as questões e se as tuas respostas estão legíveis.

1=Concordo totalmente; 2= Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo completamente

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Muitas vezes sonho acordado acerca do que quero ser, mas na realidade ainda não escolhi uma área de trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Não importa qual o emprego que se escolhe desde que este seja bem pago. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Não sei o que devo fazer para obter o tipo de trabalho que quero realizar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Provavelmente os pais sabem melhor do que ninguém qual a profissão que devemos seguir no futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Sinto frequentemente que existe uma grande diferença entre o que sou neste momento e o que quero ser mais tarde na minha profissão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Cada pessoa me diz coisas diferentes, por isso ainda não sei que tipo de trabalho vou escolher. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Não serve de nada decidir sobre a escolha de uma profissão quando o futuro é tão incerto. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Eu sei muito pouco sobre aquilo que cada emprego exige. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Temos boas hipóteses de fazer uma boa escolha se seguirmos os conselhos dos pais sobre o emprego que devemos ter. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Perco muito tempo a desejar uma profissão que sei que nunca poderei exercer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Há tantas coisas a ter em conta ao escolher uma profissão, que é difícil tomar uma decisão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Há apenas uma profissão adequada para cada pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

³¹ Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra

1=Concordo totalmente; 2= Concordo; 3=Não concordo nem discordo; 4=Discordo; 5=Discordo completamente

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 13. Não sei qual a via ou área de estudos que devo seguir na escola. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Se alguém me indicasse a profissão que devo seguir sentir-me-ia muito melhor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Pergunto-me a mim mesmo(a) como posso conciliar o tipo de pessoa que sou com o tipo de pessoa que quero ser na minha futura profissão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. O melhor a fazer é experimentar diversos empregos e depois escolher aquele de que se gosta mais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Não preciso de me preocupar com a escolha de uma profissão porque, mais tarde ou mais cedo, alguma coisa vai aparecer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Não consigo entender como algumas pessoas podem estar tão seguras e confiantes sobre o que querem fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19. Os pais normalmente sabem qual é o emprego mais adequado para os(as) seus filhos(as). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Estou sempre a alterar a minha escolha vocacional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Só depois de sair da escola é que me vou preocupar com a escolha profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22. Raramente penso no emprego que quero. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23. O que importa para alcançar uma profissão são os conhecimentos pessoais e não as competências. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24. Sinto que devo fazer o que os meus pais acharem melhor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25. Sinto que os meus objectivos profissionais são tão elevados que nunca conseguirei atingi-los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26. Não sei até que ponto a minha futura profissão me vai permitir ser o tipo de pessoa que realmente desejo ser. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27. Na maior parte dos casos entra-se numa profissão por mero acaso. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28. Não tenho ideia nenhuma do que vai ser trabalhar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29. Não sei se os meus planos profissionais são realistas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30. Sinto que vai ser difícil a preparação para a profissão que quero vir a exercer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31. Devemos escolher um emprego que nos permita, um dia, virmos a ser famosos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32. Não consigo encontrar uma área de trabalho que me atraia verdadeiramente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33. Tenho tantos interesses que se torna difícil escolher uma única profissão. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34. Tomar uma decisão profissional deixa-me confuso(a) porque sinto que não conheço o suficiente sobre mim mesmo(a) ou sobre o mundo do trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 35. Tenho dificuldade em imaginar-me numa profissão, seja ela qual for. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL

(versão portuguesa da “Career Decision Self-Efficacy Scale” – CDMSE-SF de Betz, Klein e Taylor, 1996, efectuada por Maria Paula Paixão, U. de Coimbra)

INSTRUÇÕES

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem devendo, para cada uma, indicar o grau de confiança que tem na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações coloque uma cruz sobre a **letra** da alternativa que corresponder à sua opção de resposta.

Para cada um dos itens, faça a sua opção segundo a **escala** que a seguir se apresenta:

- (a) Nenhuma confiança (nada confiante)
- (b) Muito pouca confiança (muito pouco confiante)
- (c) Confiança moderada (moderadamente confiante)
- (d) Muita confiança (muito confiante)
- (e) Total confiança (totalmente confiante)

Item	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
1. Encontrar informação sobre actividades profissionais que lhe interessam.					
2. Seleccionar um ramo ou área de formação da lista de ramos em que potencialmente está interessado(a).					
3. Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos.					
4. Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido.					
5. Avaliar com precisão as suas capacidades.					
6. Seleccionar uma actividade profissional de entre uma lista que está a considerar.					
7. Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida.					
8. Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objectivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração.					

Item	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
9. Determinar qual seria o seu emprego ideal.					
10. Perceber as tendências de emprego de uma actividade profissional para os próximos 10 anos.					
11. Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido.					
12. Preparar um bom <i>curriculum vitae</i> .					
13. Mudar de ramo ou área de formação se não estiver satisfeito(a) com a sua primeira escolha.					
14. Decidir o que valorizar mais numa actividade profissional.					
15. Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada actividade profissional.					
16. Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada.					
17. Mudar de actividade profissional se não estiver satisfeito com aquela onde entrar inicialmente.					
18. Perceber o que está disposto(a) ou não a sacrificar para alcançar os seus objectivos de carreira.					
19. Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a).					
20. Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses.					
21. Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira.					
22. Definir o estilo de vida que gostaria de adoptar.					
23. Encontrar informação sobre cursos de pós-graduação ou escolas que leccionem cursos de especialização.					
24. Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego.					
25. Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa.					

Escala:

- (a) Nenhuma confiança (nada confiante)
- (b) Muito pouca confiança (muito pouco confiante)
- (c) Confiança moderada (moderadamente confiante)
- (d) Muita confiança (muito confiante)
- (e) Total confiança (totalmente confiante)

Escala de Atribuições para a Carreira

(Isabel Janeiro, U. Lisboa)

Indica o teu grau de concordância com as frases que se seguem. Se concordares totalmente com a frase, assinala «7». Se não concordares nada com a frase, assinala «1». Se consideras que te encontras algures entre estes dois casos, assinala 2, 3, 4, 5 ou 6. Quanto mais alto o número que assinalares mais forte será a concordância com a frase para te descreveres a ti próprio.

- | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pondero com cuidado todas as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Ter capacidades elevadas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Conhecer e ser amigo de pessoas influentes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

(continua na página seguinte)

(continuação)

9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso.....	1	2	3	4	5	6	7
10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem.....	1	2	3	4	5	6	7
11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho.....	1	2	3	4	5	6	7
12. Tomo sempre as minhas decisões de carreira com base naquilo que considero ser o mais adequado para mim.....	1	2	3	4	5	6	7
13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio necessário de algumas pessoas (professores, família).....	1	2	3	4	5	6	7
14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional.....	1	2	3	4	5	6	7
15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas.....	1	2	3	4	5	6	7
16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional.....	1	2	3	4	5	6	7
17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro.....	1	2	3	4	5	6	7
18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe.....	1	2	3	4	5	6	7
19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias.....	1	2	3	4	5	6	7
20. Se tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque me empenho muito naquilo que faço.....	1	2	3	4	5	6	7
21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos influentes que me ajudem.....	1	2	3	4	5	6	7
22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais.....	1	2	3	4	5	6	7

ESCALA DE ATITUDES RELATIVAMENTE AO FUTURO³²

INSTRUÇÕES

Encontram-se a seguir uma série de 22 adjectivos colocados de cada lado de uma escala graduada de 1 (um) a 7 (sete). A tua tarefa consiste em marcar uma cruz (X) em cada escala para assinalar o teu grau de acordo com o adjectivo que caracteriza melhor o teu futuro profissional.

ITEM	ADJECTIVO	RESPOSTA							ADJECTIVO
		1	2	3	4	5	6	7	
1	AGRADÁVEL								DESAGRADÁVEL
2	PROJECTADO POR MIM								PROJECTADO PELOS OUTROS
3	DIFÍCIL								FÁCIL
4	SEM INTERESSE								APAIXONANTE
5	PRÓXIMO								LONGÍNQUO
6	ATRAENTE								AMEAÇADOR
7	CONFUSO								ORDENADO
8	VINDO DE MIM								IMPOSTO DO EXTERIOR
9	CHEIO DE CONFLITOS								SEM CONFLITOS
10	VALIOSO								SEM VALOR
11	INCERTO								CERTO
12	DETESTÁVEL								MAGNÍFICO
13	IMPESSOAL								PESSOAL
14	SEM PROBLEMAS								PROBLEMÁTICO
15	DEPENDENTE DOS MEUS ESFORÇOS E/OU CAPACIDADES								DEPENDENTE DO ACASO OU DAS CIRCUNSTÂNCIAS
16	COMPLICADO								SIMPLES
17	CHEIO								VAZIO
18	REALIZADO								DIFERIDO (ADIADO)
19	IMPRECISO								PRECISO
20	ESTRUTURADO								SEM ESTRUTURA
21	INÚTIL								ÚTIL
22	ALEGRE								TRISTE

³² Adaptação portuguesa por Maria Paula Paixão (Universidade de Coimbra) da T.A.S. de Nuttin & Lens

Ficha de Caracterização do(a) Aluno(a) – Pré-Teste

1. Escola: _____

2. Nome: _____

3. Sexo: ____ M / ____ F

4. Turma: _____

5. Número: _____

6. Curso: _____

7. Disciplina de Opção no 12º ano: _____

8. Idade: _____ anos

9. Reprovações até ao 9º ano de escolaridade (inclusive): ____ Não / ____ Sim

10. Com quem vives? _____

11. Habilitações do pai (assinala com um X uma opção):

Nível de Escolaridade	
Não possui o 4º ano de escolaridade	
4º ano de escolaridade ou equivalente	
6º ano de escolaridade ou equivalente	
9º ano de escolaridade ou equivalente	
12º ano de escolaridade ou equivalente	
Ensino médio	
Ensino superior	

12. Habilitações da mãe (assinala com um X uma opção):

Nível de Escolaridade	
Não possui o 4º ano de escolaridade	
4º ano de escolaridade ou equivalente	
6º ano de escolaridade ou equivalente	
9º ano de escolaridade ou equivalente	
12º ano de escolaridade ou equivalente	
Ensino médio	
Ensino superior	

13. Nome da profissão do pai: _____

14. Nome da profissão da mãe: _____

15. Quais são os teus projectos para o futuro? _____

16. Como classificas a tua situação, no que diz respeito a projectos para o futuro?

(assinala com um X uma opção)

_____ Tenho projectos para o futuro (estudar/trabalhar) e sei como concretizá-los.

_____ Tenho projectos para o futuro (estudar/trabalhar) mas não sei como concretizá-los.

_____ Não tenho projectos para o futuro.

Ficha de Caracterização do(a) Aluno(a) – Pós-Teste

1. Escola: _____

2. Nome: _____

3. Sexo: ____ M / ____ F

4. Turma: _____

5. Número: _____

6. Curso: _____

7. Idade: _____ anos

8. Quais são os teus projectos para o futuro? _____

9. Como classificas a tua situação, no que diz respeito a projectos para o futuro?

(assinala com um X uma opção)

_____ Tenho projectos para o futuro (estudar/trabalhar) e sei como concretizá-los.

_____ Tenho projectos para o futuro (estudar/trabalhar) mas não sei como concretizá-los.

_____ Não tenho projectos para o futuro.

Anexo 2

Estrutura base da intervenção

Passo	Estudantes	Outros Intervenientes
1		Obter autorização para a implementação do Projecto Job Shadowing na escola.
2		Divulgar o Projecto Job Shadowing na escola. Negociar tempo e espaço para a intervenção com alunos. Providenciar a obtenção da autorização dos encarregados de educação relativa à participação dos alunos no projecto.
3	<p>Sessão nº 1</p> <p>Divulgar o Projecto Job Shadowing. Sensibilizar para a participação. Caracterização dos alunos.</p> <p>Pré-Teste nos Grupos Exp. 1 e Exp. 2.</p>	
4	<p>Sessão nº 2</p> <p>Confirmar o interesse dos alunos em participar no projecto. Levantamento de interesses. Informação e formação sobre o ensino superior.</p>	
5		Contacto com profissionais para divulgar o Projecto Job Shadowing. Sondagem acerca da sua disponibilidade e do seu interesse para colaborar com a escola em actividades de job shadowing.
6		Contacto com profissionais para apresentação e discussão de propostas provisórias de colocação de alunos em actividades de job shadowing. Elaboração de propostas definitivas.
7	<p>Sessão nº 3</p> <p>Apresentação de propostas concretas de colocação em actividades de job shadowing. Confirmação pelos alunos. Preparação de informação acerca dos alunos sob a forma de Curriculum Vitae Europass, informação a disponibilizar a profissionais e entidades.</p>	

8		Contacto com profissionais para confirmação das propostas de colocação dos alunos em job shadowing.
9	<p>Sessão nº 4</p> <p>Instrução sobre o preenchimento do guião de recolha de informação a utilizar pelos alunos durante as actividades de job shadowing, em interacção com o profissional sombreado. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.</p>	
10		Contacto indirecto , por intermédio dos alunos, com pais e encarregados de educação para divulgação do projecto, solicitação de autorização para participar nas actividades de job shadowing planeadas, e convite para reunião de esclarecimento e reflexão sobre o Projecto Job Shadowing.
11	<p>Sessão nº 5</p> <p>Recolha da autorização dos pais e encarregados de educação. Operacionalização das actividades de job shadowing.</p>	
12		Contacto com profissionais para operacionalização das actividades de job shadowing.
13		Informação aos directores de turma sobre os planos de execução das actividades de job shadowing.
14		Informação ao Conselho Executivo sobre os planos de execução das actividades de job shadowing.
15		Reunião com pais e encarregados de educação.
16	<p>Actividades de Job Shadowing.</p>	

17	Sessão nº 6 Avaliar as actividades de job shadowing. Comunicar procedimentos para aproveitamento da informação recolhida durante o job shadowing. Distribuição de documentação dirigida aos pais e encarregados de educação.
Pós-Teste no Grupo Experimental 2.	
18	Contacto indirecto com pais e encarregados de educação para avaliação das actividades de job shadowing.
19	Contacto com profissionais e entidades para avaliação das actividades de job shadowing.
20	Informação aos directores de turma sobre os mapas de execução das actividades de job shadowing.
21	Informação ao Conselho Executivo sobre os mapas de execução das actividades de job shadowing.
22	Sessão nº 7 Reflexão sobre a experiência Job Shadowing.
23	Sessão nº 8 Entregar, aos alunos, os diplomas de participação no Projecto Job Shadowing. Preparar a exposição final sobre o Mundo do Trabalho e das Profissões.
Pós-Teste no Grupo Experimental 1.	
24	Agradecimento aos profissionais.
25	Exposição final sobre o Mundo do Trabalho e das Profissões.
26	Apresentação do relatório de avaliação final do Projecto Job Shadowing aos órgãos de gestão da escola.

Anexo 3

Estrutura base do plano de investigação

Estrutura Base do Plano de Investigação

Grupo Experimental 1

Pré-Teste					<i>Experiência Job Shadowing</i>		<i>Sessão de Reflexão</i>	Pós-Teste
Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5		Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8
1h + 30min	3h	3h	3h	2h		2h	3h	1h + 30min

Grupo Experimental 2

Pré-Teste					<i>Experiência Job Shadowing</i>	Pós-Teste	<i>Sessão de Reflexão</i>	
Sessão 1	Sessão 2	Sessão 3	Sessão 4	Sessão 5		Sessão 6	Sessão 7	Sessão 8
1h + 30min	3h	3h	3h	2h		2h + 30min	3h	1h

Grupo Controlo

Pré-Teste								Pós-Teste
Ausência de Tratamento								

**Outubro
2006**



**Abril
2007**

Anexo 4

Lista de profissões sombreadas

Profissões Sombreadas

(identificadas de acordo com a designação utilizada pelos profissionais sombreados)

Advogado.
Animador de BD/Animação.
Animador sócio-cultural.
Arqueólogo.
Arquitecto.
Arquitecto de design de moda.
Assistente social.
Biólogo, investigador em genética vegetal.
Biólogo, investigador em genética humana.
Biólogo Marinho.
Bioquímico.
Biotecnólogo.
Cartoonista.
Contabilista.
Decorador de interiores.
Delegado de informação médica.
Designer de comunicação.
Designer de moda/jóias.
Designer gráfico.
Dietista.
Director comercial (construção civil).
Educador de infância.
Enfermeiro do INEM.
Enfermeiro de neonatologia.
Enfermeiro de obstetrícia.
Enfermeiro de pediatria.
Enfermeiro de saúde pública.
Enfermeiro da urgência hospitalar de adultos.
Enfermeiro da urgência hospitalar de pediatria.
Engenheiro aeroespacial.
Engenheiro alimentar.
Engenheiro do ambiente.
Engenheiro civil.
Engenheiro de electrónica e computadores.
Engenheiro electrotécnico.
Engenheiro electrotécnico e de telecomunicações.
Engenheiro genético.
Engenheiro informático.
Engenheiro mecânico.
Engenheiro químico.
Escultor.
Estilista industrial.
Farmacêutico.

Fotógrafo artístico.
Fotojornalista.
Fisioterapeuta.
Gestor de empresas.
Gestor de recursos humanos.
Gestor financeiro.
Gestor hoteleiro.
Ilustrador de BD.
Inspector da polícia judiciária.
Investigador em genética vegetal.
Jornalista.
Maestro de orquestra.
Médico cirurgião.
Médico de clínica geral.
Médico dentista.
Médico dermatologista.
Médico ginecologista.
Médico legista.
Médico obstetra.
Médico neurologista.
Médico pediatra.
Médico psiquiatra.
Médico radiologista.
Médico veterinário.
Músico de orquestra (instrumentista).
Nutricionista.
Oficial da marinha (comandante).
Paleontólogo.
Patologista.
Procurador do ministério público.
Professor universitário de biologia.
Professor universitário de geometria descritiva.
Psicólogo clínico.
Psicólogo educacional.
Relações públicas.
Sociólogo.
Técnico de farmácia hospitalar.
Técnico de marketing.
Técnico oficial de contas.
Técnico superior de análises clínicas.
Técnico superior de anatomia patológica.
Técnico superior de análise citológica.
Técnico superior de farmácia.
Técnico superior de tanatologia.
Terapeuta da fala.
Terapeuta ocupacional.
Treinador de futebol.

Vocação



Miguel.

In Jornal Público Magazine, 16 de Outubro de 1994.