

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A
CARREIRA COM ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE
EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR**

Inês Gomes Faria

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

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA
FACULDADE DE PSICOLOGIA



**AVALIAÇÃO DE UM PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA A
CARREIRA COM ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE
EM RISCO DE ABANDONO ESCOLAR**

Inês Gomes Faria

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

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

2011

Aprendi...

a nunca desistir

a construir o meu futuro

que é importante não deixar a escola

que podemos ser tudo o que quisermos

que podemos escolher uma vida melhor

que tenho muitas escolhas para o meu futuro

que de muitas maneiras se pode arranjar uma vida

que devemos lutar pelos nossos sonhos e saber o que queremos

que não importa de onde viemos, mas o que aprendemos ao longo da vida

que devia estudar para ser alguém na vida e que vou lutar pelos meus objectivos

muita coisa que desconhecia como não deixar que a sociedade defina um lugar para nós

que para sermos o que queremos ser temos que respeitar os outros e mudar o nosso comportamento

(exemplos de respostas dos alunos no final do programa)

AGRADECIMENTOS

Obrigada a todos aqueles que me acompanharam e apoiaram neste percurso...

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira pelo incentivo constante, pela amizade e

disponibilidade a qualquer hora

À minha escola, aos professores, Directores de Turma e à Direcção pela colaboração e reconhecimento,

em especial aos *meus* meninos, a *razão de ser* do “Eu sei, eu quero!”

A todos os alunos e antigos alunos da escola que participaram neste projecto,

em especial ao Rui, pelo momento inspirador

Aos colegas da Pós-Graduação pelas partilhas,

em especial à Cristina, *por ser “A colega de curso” de sempre*

Aos meus pais e irmãs pelo apoio incondicional,

em especial à Ana, *minha “co-orientadora”*

Ao Nuno, por tudo.

RESUMO

No âmbito da Educação para a Carreira este estudo pretende avaliar a eficácia do programa “Eu sei, eu quero!” construído e desenvolvido com alunos de duas turmas do 7.º ano de escolaridade com elevado risco de abandono escolar e integrado na minha prática enquanto psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da escola situada na freguesia da Damaia. Pretende-se, assim, identificar evidências dos efeitos positivos da intervenção, no âmbito do desenvolvimento pessoal, vocacional e académico dos alunos, bem como dados que permitam aperfeiçoar o programa. O programa, com fundamentação nas perspectivas sócio-cognitiva, desenvolvimentista e contextualista, visa apoiar os alunos na construção dos seus projectos de vida envolvendo a comunidade educativa (professores, encarregados de educação, antigos alunos) e recorrendo principalmente a actividades de modelação, exercícios escritos e às novas tecnologias. Foi realizada a avaliação das necessidades, do processo e dos resultados. As respostas dos alunos foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo temática. No final da intervenção, a maioria dos alunos afirmou querer continuar a estudar, conseguindo definir um objectivo e um projecto de vida (escolar e/ou profissional) e identificando alternativas realistas dentro do sistema educativo. A maioria revelou uma visão positiva face ao futuro, de persistência e confiança. O impacto foi registado também na melhoria do desempenho escolar, tendo aumentado a taxa de transição, diminuído as retenções repetidas e não havendo abandono escolar. O programa foi considerado pertinente, útil e eficaz, reforçando o papel do psicólogo e dos programas de educação da carreira no combate ao insucesso e abandono escolar.

Palavras-chave: avaliação de programas; educação da carreira; projectos vocacionais; sucesso escolar; risco de abandono escolar.

ABSTRACT

In the scope of Career Education, the present study aims to evaluate the effectiveness of the program “I know, I want!”. This program was developed with students in two classes of the 7th grade showing high school dropout risk, incorporated in my activity as a Psychologist in the Counselling and Psychology Service in a school in the locality of Damaia. The aim was to identify evidence on the positive effects of this intervention, regarding the personal, vocational and academic development of students, as well as data to enhance the program. The program, based on social-cognitive, development and contextual perspectives, seeks to help students building their life projects, with the support of the school community (teachers, parents/guardians, and former students), mainly using modelling activities, written exercises and new technologies. We have also conducted a needs, process and results assessment. To review the answers of students, we used the thematic content analysis. By the end of the intervention, the majority of students declared they wanted to continue studies, which proves they have succeeded at establishing a career goal and life project (academic and/or professional) and identifying real alternatives within the school system. The majority of students demonstrated a positive attitude toward the future, showing perseverance and confidence. The school performance also improved – the school transition rate increased, repeated school failure decreased and there were no cases of school dropout. The program was considered to be appropriate, useful, and efficient, reinforcing the role of the Psychologist and career education programs in combating school failure and dropout.

Keywords: program evaluation; career education; vocational project; school success; school dropout risk.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	
1. Programas de Educação para a Carreira	5
2. Avaliação de Programas	8
3. Avaliação de Programas de Educação para a Carreira	12
4. Fundamentos Teóricos das Intervenções de Carreira	23
5. Objectivos, Questão de Investigação e Hipóteses	27
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	
1. Planeamento do Programa “Eu sei, eu quero!”.....	28
1.1. Caracterização do contexto.....	28
1.2. Participantes.....	29
1.3. Recursos	29
1.4. Objectivos do programa.....	30
1.5. Planificação do programa	30
2. Delineamento do Estudo.....	32
3. Instrumentos.....	33
3.1. Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)	33
3.2. Ficha “A construção do meu projecto de vida”	34
3.3. Ficha “Avaliação do programa”	34
4. Procedimentos de Análise dos Dados.....	35
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	
1. Avaliação das Necessidades	36
2. Avaliação da Eficácia do Programa.....	37
3. Avaliação da Utilidade do Programa.....	43
CONCLUSÕES.....	45
REFERÊNCIAS	51

ANEXOS	57
Anexo 1 – Caracterização dos alunos das duas turmas	58
Anexo 2 – Ficha - “A construção do meu projecto de vida”	59
Anexo 3 – Ficha - Avaliação do Programa “Eu sei, eu quero!”	60
Anexo 4 – Transcrição das entrevistas - Grupos focais.....	61
Anexo 5 – Análise de Conteúdo: Identificação das Necessidades	69
Anexo 6 – Análise de Conteúdo: Avaliação da Eficácia do Programa	72
Anexo 7 – Base de dados – Respostas ao Inventário CD-SEI.....	81

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Ciclo de intervenção, formas de avaliação e juízos de valor	10
--	----

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Componentes Críticos na Intervenção de Carreira.....	16
Quadro 2 – Resumo dos objectivos do programa.....	30
Quadro 3 – Planificação do programa “Eu sei, eu quero!”	31
Quadro 4 – Delineamento do estudo	32
Quadro 5 – Impacto do programa no sucesso escolar	41

INTRODUÇÃO

Este estudo surgiu da necessidade de avaliar a eficácia do programa de educação da carreira “Eu sei, eu quero!”, construído e implementado no âmbito do projecto final da Pós-Graduação em “Avaliação e Intervenção Psicológica em Contexto Educacional” e inserido nas minhas funções, enquanto psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO), de uma escola com elevada taxa de insucesso escolar.

O motivo da construção do programa alicerça-se nas características culturais e socioeconómicas da Freguesia da Damaia e da Buraca, onde existem muitos imigrantes provenientes dos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa), o que vem aumentar as dificuldades de adaptação dos alunos às exigências do sistema educativo, com consequências no âmbito da motivação para o estudo e sucesso escolar.

Estes são factores que contribuem para que a escola possua muitos alunos com trajectos de insucesso e indisciplina. Acresce que esta escola é, para muitos alunos, a sua terceira escolha, porque nesta área existem outras escolas com continuidade do 2.º para o 3.º ciclo. A maioria dos alunos reside na Damaia, na Buraca e no Bairro da Cova da Moura, e cerca de um terço dos alunos da escola beneficia de Acção Social Escolar (ASE).

O Sistema Educativo Português não tem alternativas viáveis para os alunos com insucesso escolar, sendo desígnio que todos têm de aprender da mesma forma e trilhar os percursos académicos tradicionais. Assim, só a partir dos 15 anos, depois de um historial de insucesso, se permite aos alunos uma escolha diferente, uma alternativa de ensino-formação mais prática, dirigida para uma aprendizagem de natureza qualificante.

Face a esta problemática, o SPO considera que uma das formas de actuar será intervir a partir do 7.º ano de escolaridade, através da promoção de actividades de exploração das alternativas e de construção de projectos de vida, em especial nas turmas

com mais dificuldades académicas, insucesso escolar e índices mais elevados de indisciplina. Assim, este projecto consistiu numa intervenção vocacional dirigida aos alunos, de duas turmas do 7.º ano, com elevado risco de abandono escolar.

Desta forma, esta iniciativa tenta responder ao alerta da OCDE (2004) de que ainda não foi totalmente explorado o potencial da orientação “para ajudar a identificar e voltar a motivar estudantes que não alcançam o nível exigido, com o objectivo de reduzir de forma significativa as taxas de abandono escolar, ou para atrair para a educação e formação jovens desincentivados” (p. 48). O objectivo geral do programa é consentâneo com o princípio enunciado.

Actualmente, o abandono escolar precoce, entendido como a saída do sistema de ensino e de formação antes de concluída a escolaridade obrigatória, é, sem dúvida, uma das grandes preocupações no contexto educativo português, europeu e mundial. No entanto, apesar das medidas políticas e das intervenções ao nível escolar, os índices de abandono escolar mantêm-se muito elevados. Em 2009, a taxa de abandono escolar em Portugal estimava-se em 31,2% (INE, 2011), sendo mais do dobro da taxa da União Europeia (14,4%) (Comissão Europeia, 2011).

Recentemente, o Conselho Europeu estabeleceu cinco grandes objectivos para a concretização da Estratégia “Europa 2020”, consistindo um deles em reduzir as taxas de abandono escolar para níveis abaixo de 10%, considerando que:

«Melhorar os resultados escolares dos jovens responde simultaneamente ao objectivo de “crescimento inteligente”, ao melhorar os níveis de qualificação, e ao objectivo de “crescimento inclusivo”, uma vez que contraria um dos principais factores de risco do desemprego e da pobreza» (p. 2, Comissão Europeia, 2011).

O mesmo documento (Comissão Europeia, 2011) enfatiza, ainda, que as políticas globais contra o abandono escolar precoce devem incidir na prevenção (e.g. igualdade de acesso ao ensino pré-escolar; apoio linguístico aos alunos imigrantes), na intervenção, reagindo aos primeiros sinais de alerta com um sistema de orientação e apoio pedagógico e

reforçando a articulação com a família, e na compensação, dando uma segunda oportunidade aos jovens para adquirirem as qualificações que deveriam possuir, permitindo que o ensino profissional seja mais personalizado e flexível do que o tradicional.

Com populações de meios socioeconómicos mais desfavorecidos, os programas de educação para a carreira têm ainda a responsabilidade acrescida de alargar o leque de oportunidades da realidade envolvente, uma vez que estas famílias têm uma estrutura de oportunidades limitada, que condiciona as experiências possíveis e os modelos disponíveis (Ferreira, 2005). De acordo com Teixeira (2008), nas escolas portuguesas a maioria dos alunos com insucesso escolar pertence:

“a grupos socialmente desfavorecidos, que atribuem à oferta educativa uma visão elitista e pouco instrumental. Acresce que estes estudantes e suas famílias possuem muitas vezes um conhecimento limitado da diversidade das alternativas formativas e profissionais, exprimindo com muita frequência projectos fantasistas e socialmente estereotipados, como medicina, jornalismo, engenharia e direito” (p. 11).

Estas constatações vão ao encontro da realidade que se observa nesta escola. Assim, é essencial que os programas de Educação para a Carreira envolvam os alunos e os encarregados de educação, para lhes dar a conhecer a realidade do sistema educativo e formativo e sensibilizá-los para a exploração do mundo das profissões. Para além das famílias, também se salienta a importância da participação dos professores e a ligação com as instituições do emprego exteriores à escola, o que permite aos estudantes uma perspectiva mais realista do mundo laboral (Teixeira & Calado, 2010). A utilização de todos estes meios cria sinergias que potencializam a eficácia da intervenção.

Este estudo visa avaliar a eficácia da intervenção, pretendendo-se, por um lado, aperfeiçoar o programa e, por outro, identificar evidências dos efeitos positivos da intervenção, no âmbito do desenvolvimento pessoal, vocacional e académico dos alunos. Este duplo papel da avaliação das intervenções vocacionais tem sido salientado por

diversos estudos e autores (Gysbers, Hughey, Starr, & Lapan, 1992; Gysbers & Henderson, 2000; Lapan & Kosciulek, 2001; Lapan, 2005; OCDE, 2004; Whiston & Rahardja, 2008; Whiston, Tai, Rahardja, & Eder, 2011).

Este trabalho está organizado em três capítulos principais. No Capítulo I é apresentada a fundamentação teórica dos programas de Educação para a Carreira, com as etapas para a sua construção, enfatizando o seu papel na intervenção com jovens em risco de abandono escolar precoce. Numa segunda parte deste capítulo, são descritas diferentes abordagens de avaliação de programas, focando principalmente os vários estudos de avaliação de programas de Educação para a Carreira, nomeadamente quanto às metodologias utilizadas, aos resultados e conclusões sobre a eficácia dos vários tipos de programas. Neste capítulo é ainda realizada uma síntese dos principais fundamentos teóricos que alicerçam os programas de Educação para a Carreira, salientando os conceitos das perspectivas sócio-cognitiva, desenvolvimentista e contextualista, relacionados com a intervenção com alunos com baixo desempenho académico e em risco de abandono escolar. Para terminar são enunciados os objectivos, questão de investigação e hipóteses.

O Capítulo II apresenta a metodologia, incluindo o planeamento do programa “Eu sei, eu quero!”, a caracterização do contexto de intervenção, os participantes, os recursos humanos e materiais utilizados, os objectivos e a planificação do programa em fases, objectivos específicos e actividades. Neste capítulo, são ainda descritos o delineamento do estudo, os instrumentos utilizados e os procedimentos de análise de dados realizados.

No Capítulo III é apresentada a análise e discussão dos resultados da avaliação do programa. Por último, são apresentadas as conclusões do estudo, incluindo uma reflexão sobre as implicações para a intervenção com programas de Educação para a Carreira, as limitações e sugestões de aperfeiçoamento do programa, bem como para futuros estudos.

CAPÍTULO I – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. Programas de Educação para a Carreira

“Giving students the tools and knowledge to realistically plan for their futures is a primary goal of education.”

(Hughes & Karp, 2004, p. 1)

Em primeiro lugar, é importante definir o que é um programa. Assim, de acordo com Fernández-Ballesteros (1993), um programa pode ser descrito, de um modo geral, como um conjunto específico de acções humanas e recursos materiais elaborados e implementados organizadamente numa determinada realidade, com o propósito de resolver um problema que atinja um conjunto de pessoas.

Desta forma, de acordo com a mesma autora, um programa consiste num ciclo de intervenção que deve percorrer as seguintes etapas: (1) Identificação do problema e das necessidades; (2) Estabelecimento de objectivos e metas; (3) Pré-avaliação e selecção do que se considera mais adequado; (4) Desenho e construção do programa; (5) Implementação do programa; (6) Avaliação propriamente dita; (7) Tomada de decisões sobre o programa.

Assim sendo, qualquer programa parte da identificação de um problema, que pode ser traduzido (1) em necessidades, cuja avaliação justificará a intervenção, logo, a pertinência do programa. (2) Os objectivos e metas devem ser concebidos com base nas necessidades identificadas e nos resultados que se pretendem obter. (3) A pré-avaliação consiste na escolha da melhor intervenção e, para isso, é necessário analisar a literatura existente sobre o problema identificado e as suas causas, podendo simular acções, antecipando possíveis resultados. Com base nas etapas anteriores, procede-se ao (4) desenho do programa, especificando os destinatários, os recursos necessários, as acções a

realizar, entre outros. De seguida, (5) implementa-se o programa tal como previsto, registando a informação pertinente para a avaliação do programa. (6) A avaliação, no seu sentido mais amplo, surge depois da aplicação do programa e tem como função prioritária servir de melhoria ao ciclo de intervenção. (7) Deverá ser realizado um relatório final que servirá de base à tomada de decisões sobre o programa, que poderá ser eliminado, melhorado ou continuar a ser aplicado da mesma forma (Fernández-Ballesteros, 2001).

Nos últimos vinte anos, os programas de Educação para a Carreira têm sido uma das estratégias de intervenção mais utilizadas pelos psicólogos em contexto escolar. Face às profundas mudanças sociais, culturais e económicas das últimas décadas, é fundamental que os indivíduos desenvolvam uma atitude exploratória, de forma a aumentar a sua capacidade de adaptabilidade vocacional (Taveira, 2005). Por seu lado, é imprescindível a adaptação da escola a esta nova sociedade, motivando e apoiando todos os alunos no seu desenvolvimento pessoal, social, académico e vocacional (Lapan, Gysbers, & Petroski, 2003).

Actualmente, é indiscutível o papel fundamental do trabalho na vida de cada indivíduo. Há cada vez mais evidências sobre as relações entre a satisfação e outras questões relacionadas com o trabalho e o sentimento de bem-estar (Whiston & Rahardja, 2008). Esta relação fundamenta e reforça a pertinência do trabalho dos psicólogos e profissionais da orientação, sendo um dos principais objectivos ajudar os clientes a estabelecer objectivos e escolhas de carreira que lhes permitam sentir satisfação no trabalho, na carreira e na vida, numa sociedade em constante mudança (Brown & Ryan Krane, 2000). Assim, a carreira, bem como o apoio à sua construção, deve ser encarada como o desenvolvimento integral do indivíduo ao longo da vida, não devendo reduzir-se apenas às questões relacionadas com o trabalho.

Por outro lado, o insucesso e o abandono escolar, devido às consequências que têm para o indivíduo e a sociedade, têm suscitado cada vez maior preocupação na sociedade em geral (Ferreira, 2005; Marchesi, 2006). As causas apontadas para justificar estes fenómenos são múltiplas, complexas e interdependentes, passando por características dos alunos (e.g. baixa crença de auto-eficácia, falta de expectativas face à escola, comportamentos desviantes) e da própria escola (e.g. falta de respostas às necessidades dos alunos, ofertas curriculares reduzidas), factores económicos, demográficos, sociais e familiares (e.g. baixo estatuto socioeconómico; baixas qualificações escolares e profissionais) e políticas educativas nacionais.

A escola e o sistema educativo reproduzem as desigualdades sociais, uma vez que conduzem os jovens a formações longas, mais dificultadas para aqueles que pertencem a classes desfavorecidas. Estes alunos, para além de terem menos possibilidades de aceder a esta escolaridade prolongada, correm mais riscos de abandonar o ensino sem qualificação ou com uma formação geral reduzida ou incompleta. Desta forma, estes jovens têm maior risco de desemprego, com as dificuldades a ele associadas. A escola acaba, assim, por ter responsabilidades nas dificuldades de integração dos jovens no mercado de trabalho, uma vez que «rejeita e lança na vida “activa” aqueles que não se adaptam, ignorando a sua singularidade» (Ferreira, 2005, p.4).

O sociólogo Ken Roberts (1968, 1997, cit. por Kidd, 2003) chamou a atenção, na sua Teoria da Estrutura de Oportunidades (“Opportunity Structure Theory”), para as variáveis do contexto, como a classe social e as oportunidades do mercado de trabalho, considerando que, para muitos, a escolha é um mito, uma vez que a entrada no mercado de trabalho é determinada pela estratificação do sistema social.

Por toda esta multiplicidade de factores, a intervenção vocacional deve “tentar quebrar os elos do ciclo vicioso do abandono escolar, procurando ajudar os adolescentes a construir um projecto vocacional significativo” (Ferreira, 2005, p.16).

No modelo de Educação para a Carreira, a intervenção deve ser desenvolvida através de programas compreensivos e abrangentes, sempre que possível utilizando a técnica da infusão, isto é, integrados nos currículos das escolas (Taveira, 2005).

Os programas compreensivos mais desenvolvidos baseiam-se no “Comprehensive Guidance Program” que foi desenvolvido e avaliado por N. Gysbers e colaboradores (Gysbers et al., 1992; Gysbers & Henderson, 2000). Com base neste modelo, a “American School Counselors Association” desenvolveu um modelo nacional, com o objectivo de incentivar a prática da orientação vocacional como um programa integrado nas escolas que apoie todos os alunos, desde a educação pré-escolar ao ensino superior, através de uma variedade de intervenções.

2. Avaliação de Programas

Desde meados do século XIX – com a corrente positivista e empírica e o desenvolvimento das técnicas de medida psicológica – que se procede à avaliação de programas educativos com o intuito de basear as decisões educativas em dados objectivos (e.g. exames aos alunos, à qualidade dos professores e aos programas educativos). Estes sistemas de controlo da qualidade educativa, com o objectivo de melhorar a eficiência educativa, podem ser considerados aspectos da avaliação de programas (Fernández-Ballesteros, 2001).

No entanto, os primeiros estudos de avaliação de programas educativos foram efectuados por Tyler (1942, cit. por Fernández-Ballesteros, 2001), designadamente o

“Eight-year study”, realizado entre 1932 e 1940, com o objectivo de analisar e acompanhar o rendimento dos alunos. Acontecimentos como os movimentos sociais de defesa dos direitos humanos impulsionaram o desenvolvimento de programas educativos e sociais que assegurassem a igualdade de oportunidades para toda a população (e.g. “Project Head Start” e “Follow Through”).

Na sua obra dedicada ao tema, Fernández-Ballesteros (2001) analisou várias definições conceptuais sobre avaliação de programas. A mais antiga remonta a 1950, em que Tyler, numa perspectiva educativa, entendia a avaliação de programas como sendo o processo de determinar em que medida os objectivos de um programa foram alcançados.

Ainda de acordo com a mesma autora (Fernández-Ballesteros, 2001), uma outra definição atribuída a Levine (1975) perspectiva a avaliação como a análise dos efeitos e resultados de um programa, considerando, assim, que através dela se analisaria o impacto do programa. No entanto, segundo a perspectiva de Cronbach (1981), a avaliação de programas é a recolha de informação que deve servir de base à tomada de decisões sobre uma dada intervenção.

Conjugando as definições, Fernández-Ballesteros (2001) concluiu que “a avaliação de programas é a investigação sistemática, através de métodos científicos, dos efeitos, resultados e objectivos de um programa com a finalidade de tomar decisões sobre ele” (p. 23). Desta forma, a avaliação desempenha um papel duplo, no sentido em que ajuda a alcançar os objectivos e, ao mesmo tempo, contribui para a melhoria técnica do programa, tornando-o mais eficaz, eficiente e satisfatório (Pérez Juste, 2006).

Assim, o objectivo principal da avaliação consistirá em identificar a efectividade da ajuda e assinalar as melhorias necessárias. Para isso, é preciso estabelecer critérios de sucesso que possam ser avaliados a curto, médio e longo prazo (Gil, 1995). Neste sentido,

a avaliação de um programa não deve ser encarada como um produto final, mas como um processo dinâmico que produz mudanças no programa (Trump, 1975, cit por Gil, 1995).

De acordo com Fernández-Ballesteros (2001) existem diferentes etapas e tipos de avaliação que fundamentam os juízos de valor (Figura 1).

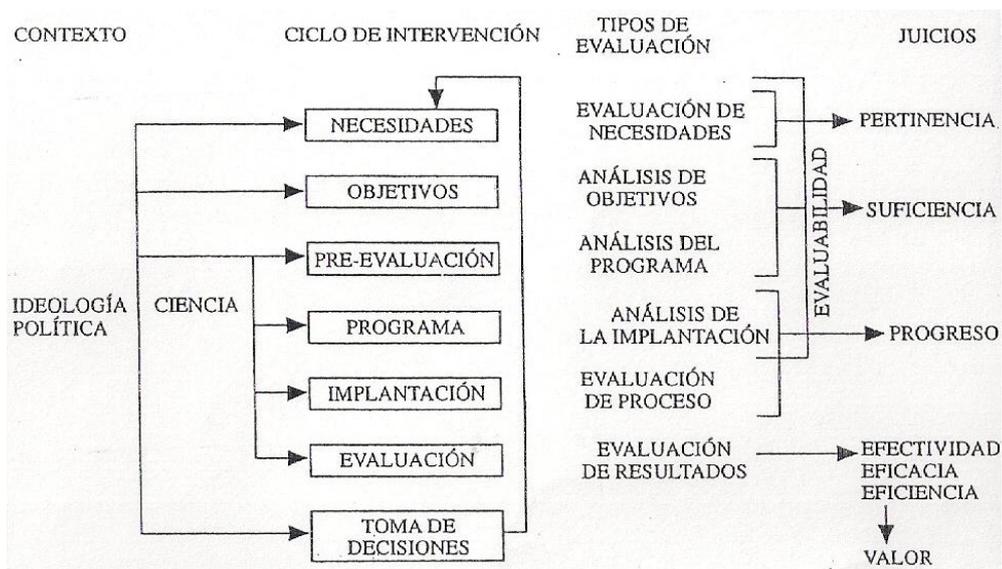


Figura 1 – Ciclo de intervenção, formas de avaliação e juízos de valor
(Fernández-Ballesteros, 2001, p. 66)

Como descrito anteriormente, a primeira etapa do ciclo de intervenção pressupõe a definição de um problema e das necessidades resultantes. Neste sentido, a avaliação das necessidades pode ser considerada a primeira fase da avaliação de um programa, ainda que num período pré-interventivo. Desta forma, um programa é considerado pertinente quando responde às necessidades identificadas numa determinada população.

De seguida, é importante analisar os objectivos estabelecidos e o programa em si, no sentido de avaliar a suficiência do mesmo – ou seja, é necessário estimar se as acções e os recursos previstos são adequados e suficientes para obter os objectivos propostos.

A análise da implementação e a avaliação do processo permitem avaliar o progresso, isto é, a forma como o programa está a actuar. Como veremos mais à frente,

este é um tipo de avaliação formativa ou de processo, no sentido que permite ter consciência do desenvolvimento do plano delineado e introduzir melhorias ao programa.

A avaliação de resultados consiste na análise dos efeitos do programa depois de implementado. Nesta fase, é possível classificar o programa em termos da sua (1) eficácia – quando os objectivos estabelecidos foram alcançados; (2) efectividade – quando, independentemente dos objectivos previamente estabelecidos, o programa conseguiu alcançar efeitos positivos; (3) eficiência – consistindo na relação entre o valor dos resultados obtidos e dos recursos utilizados. Os programas mais eficientes conseguem alcançar os melhores resultados com o mínimo de recursos possível.

Há ainda um tipo de avaliação transversal sobre a avaliabilidade do programa, que analisa em que medida um programa tem condições para ser avaliado e quais poderão ser as barreiras à sua implementação (Fernández-Ballesteros, 2001).

A mesma autora criou um instrumento, o L.C.R.E.P (“Listado de Cuestiones Relevantes en Evaluación de Programas”), para recolher a opinião das pessoas implicadas na avaliação de um programa. O objectivo deste instrumento, que deve ser utilizado antes de iniciar o processo de avaliação, consiste em julgar a avaliabilidade do programa, com base na qualidade do processo de planificação e implementação (necessidades, objectivos, desenho...) e das barreiras à avaliação, que podem dificultá-la.

Com base em várias perspectivas, Fernández-Ballesteros (2001) propõe seis fases que constituem o processo de avaliação: (1) Planeamento da avaliação; (2) Selecção das acções a observar; (3) Selecção do desenho da avaliação; (4) Recolha de informações; (5) Análise de dados; (6) Relatório.

Existem, ainda, várias tipologias de avaliação de programas. Fernández-Ballesteros (2001) considera que as mais importantes são as que pretendem responder às questões: (1)

quando se realiza, (2) para que se realiza e (3) por quem é realizada a avaliação. De acordo com estas questões, a avaliação pode ser classificada como: (1) avaliação formativa vs sumativa - a primeira acompanha o processo e é realizada durante a aplicação do programa, cujo objectivo principal é direccionado para a melhoria do programa. A avaliação sumativa diz respeito aos resultados, realiza-se depois de terminado o programa e centra-se no impacto da intervenção, justificativo dos custos que envolvem a intervenção. Tal como a avaliação formativa, a avaliação da eficácia está também virada para o aperfeiçoamento do próprio programa; (2) avaliação proactiva vs retroactiva - a primeira acompanha as decisões tomadas no âmbito do programa, enquanto a segunda situa-se nos próprios resultados; (3) avaliação a partir de dentro vs exterior - a primeira é feita pelos protagonistas do programa e a segunda por fontes exteriores. Estes tipos de avaliação não se excluem mas, pelo contrário, complementam-se entre si.

3. Avaliação de Programas de Educação para a Carreira

“The effectiveness of school counseling interventions is important in this era of evidence-based practices”
(Whiston et al., 2011, p.36)

Nos finais da década de 1970 houve um grande investimento na investigação e na avaliação de programas de Educação para a Carreira (Datta, 1977, Davis & Drier, 1977; Herr, 1977). No entanto, a maioria dos investigadores são unânimes em criticar estas avaliações por serem pouco rigorosas e exaustivas (Crites, 1987; Datta, 1977; Evans & Burck, 1992; Fretz, 1981; Guichard & Huteau, 2001; Whiston et al., 2011).

Actualmente, os investigadores continuam a preocupar-se em avaliar a eficácia dos programas de Educação para a Carreira, com vista à sua melhoria e, do ponto de vista

económico, analisar a relação custo-benefício (ou seja, se vale a pena o investimento financeiro e de tempo). No entanto, a questão da eficácia não tem uma resposta simples.

Os estudos de meta-análise têm sido uma das estratégias utilizadas para avaliar a eficácia dos programas, de forma quantitativa e integrada. Estes estudos analisam e comparam os resultados de diversas investigações, tentando integrar e tirar conclusões sobre os diversos tipos de intervenções.

Desde 1983, quando Spokane e Oliver analisaram 52 estudos publicados entre 1950 e 1980, envolvendo 6700 sujeitos, foram realizados variados estudos de meta-análise como revisão de numerosas intervenções vocacionais (Brown & Ryan Krane, 2000; Evans & Burck, 1992; Oliver & Spokane, 1988; Spokane & Oliver, 1983; Whiston, Sexton, & Lasoff, 1998).

O objectivo do método de meta-análise¹ consiste em analisar a relação entre as características das intervenções vocacionais e os seus resultados. Assim, parte-se da hipótese de que os resultados das intervenções se relacionam com as características da amostra (e.g. idade dos sujeitos), desenho (e.g. número de sessões), tipo de intervenção (e.g. individual ou em grupo), tipo de indicadores de resultados, taxa de abandono e experiência do orientador (Oliver & Spokane, 1988).

Na primeira meta-análise, Spokane e Oliver (1983) constataram que os clientes que receberam algum tipo de intervenção vocacional alcançaram resultados que excederam em média 80% dos resultados dos sujeitos sem qualquer tipo de intervenção ($d=0,85$). Concluíram, também, que as intervenções dirigidas a alunos na “junior high school” (equivalente ao 3.º Ciclo de Escolaridade em Portugal) foram as mais eficazes, indicando que os esforços da intervenção vocacional são mais efectivos com pré-adolescentes.

¹ O método de meta-análise baseia-se no “effect size” (em português pode ser traduzido como magnitude do efeito), isto é, na diferença entre as médias, numa determinada variável, do grupo experimental e do grupo de controlo, a dividir pelo desvio-padrão do grupo de controlo.

Verificaram, ainda, que os efeitos das intervenções em grupo ou em turma foram superiores ($d=1,11$) aos da orientação individual ($d=0,87$).

No entanto, é necessária cautela na interpretação destes resultados, por ter sido a primeira grande meta-análise e pela dificuldade na análise dos factores que contribuem para a variação do “effect size” (e.g. número de sessões e tamanho da amostra) que podem ter influenciado os resultados (Brown & Ryan Krane, 2000).

Num segundo estudo de meta-análise, Oliver e Spokane (1988) integraram os estudos publicados até 1983, melhoraram o tratamento dos dados e concluíram que, aumentando o número de horas ou de sessões das intervenções, aumenta a probabilidade de se obterem resultados positivos. Constataram, ainda, que as intervenções individuais foram as mais eficazes, mas também as mais dispendiosas, enquanto as sessões em grupo foram as menos dispendiosas mas menos eficazes (por hora de intervenção). Contudo, não conseguiram explicar o motivo da eficácia das intervenções, constituindo esta uma das grandes preocupações dos investigadores da área.

Susan Whiston é uma das autoras que, em conjunto com outros investigadores, tem desenvolvido muitos trabalhos no campo da avaliação de programas de Educação para a Carreira (Whiston et al., 1998; Whiston & Rahardja, 2008; Whiston & Quinby, 2009, Whiston et al., 2011). Em 1998, realizou uma actualização do estudo de Oliver e Spokane (1988), abrangendo 46 estudos publicados entre 1983 e 1995, com uma grande variedade de intervenções. A magnitude do efeito foi inferior ($d=0,45$) à obtida por Oliver e Spokane. A sua conclusão geral foi a de que a maioria das intervenções vocacionais são moderadamente eficazes com todos os grupos de idades. No entanto, apesar de existirem poucos estudos desenvolvidos ao nível “junior/middle high school”, estas intervenções revelaram, comparativamente, melhores resultados. A modalidade de intervenção mais

eficaz e eficiente foi a individual, enquanto a assistida por computador foi a que obteve melhores resultados na relação custo-benefício.

Uma constatação interessante foi a de que os profissionais da orientação em estágio seriam os mais eficazes na intervenção, provavelmente por estarem a ser orientados e terem uma supervisão próxima (Whiston et al., 1998). Concluíram, ainda, que as acções desenvolvidas sem a intervenção directa do psicólogo são menos eficazes do que qualquer outro tipo de intervenção, mesmo em intervenções assistidas por computador. Estes resultados reforçam o papel indispensável do psicólogo na elaboração e implementação dos programas de educação para a carreira (Whiston, Brecheisen, & Stephens, 2003).

Sublinha-se que apesar de, no geral, os estudos demonstrarem que as intervenções vocacionais são eficazes, ou seja, têm um efeito positivo nos alunos, é essencial estudar mais exaustivamente o processo, analisando as variáveis que contribuem para os efeitos positivos das intervenções.

Brown e Ryan Krane (2000) lembram que a maioria dos investigadores lamenta que, apesar de se saber que as intervenções de carreira são eficazes, ainda sabemos muito pouco sobre como, porquê e com quem funcionam. Não se pode esquecer que o objectivo último de qualquer intervenção/programa é ir ao encontro das necessidades do público-alvo; logo, a avaliação deve contribuir para a melhoria da intervenção, explicitando o que torna eficaz uma determinada intervenção.

De salientar que, Holland, Magoon e Spokane (1981), há já 30 anos, depois de realizarem a revisão de vários estudos publicados até 1979, ainda sem recurso à meta-análise, defenderam a ideia de que existem elementos comuns às intervenções eficazes, entre eles: (1) Disponibilização de informação profissional organizada de forma compreensível e facilmente acessível ao cliente; (2) Materiais de avaliação e instrumentos

que clarifiquem a auto-imagem do cliente e os potenciais vocacionais; (3) Ensaio cognitivo, individual ou em grupo, de planos ou problemas de carreira; (4) Apoio social ou reforço por parte do psicólogo, de um colega, familiar, etc.; (5) A aquisição de uma estrutura cognitiva para compreensão do Eu, do mundo do trabalho e dos aspectos relacionais de ambos.

Partindo do mesmo pressuposto, de que existem componentes que aumentam a eficácia das intervenções, independentemente do seu formato (individual, em pequeno grupo, turma ou assistido por computador), Brown e Ryan Krane (2000) alargaram uma meta-análise realizada por Nancy Krane em 1999, envolvendo 62 estudos, com 7725 participantes. Os autores identificaram a presença de 19 componentes específicos para a eficácia da intervenção. Estes componentes são descritos no Quadro 1:

Quadro 1 - Componentes Críticos na Intervenção de Carreira (Brown et al., 2003, p. 413)

Componentes	Definições
Cadernos de exercícios e exercícios escritos	Uso de cadernos de exercícios, registos e outros materiais escritos que exijam ao indivíduo que escreva os seus objectivos, projectos futuros, análises das profissões, etc.
Interpretação e <i>feedback</i> individualizado	Criação de oportunidades para receber <i>feedback</i> individualizado sobre resultados de testes, objectivos, projectos futuros, etc., independentemente do formato da intervenção.
Informação do mundo do trabalho	Criação de oportunidades em sessão para reunir informações acerca do mundo de trabalho e de opções de carreira específicas.
Modelação	Exposição a modelos de exploração de carreira, tomada de decisão, implementação de carreira, etc.
Apoio na criação de suporte	Actividades concebidas para ajudar os participantes a criarem uma rede de suporte para as suas escolhas e planos de carreira.
<u>Outros componentes</u>	
Orientação assistida por computador	Interacções entre o cliente e um programa de computador, que podem envolver auto-avaliações, alternativas de carreira, informação escolar/profissional, etc.
Inventários de auto-avaliação	Uso de inventários para identificar interesses, necessidades, aptidões, personalidade, etc. (excepto enquanto medidas de resultados).
Apoio do psicólogo	Actividades delineadas pelo psicólogo para transmitir uma sensação de apoio ao cliente e intervenções descritas como de ajuda.

Componentes	Definições
Reestruturação cognitiva	Treino atribucional e outras actividades planeadas para confrontar e desafiar as crenças inadequadas e promover crenças mais adaptativas.
Exploração vocacional	Actividades de exploração e procura de informação que geralmente acontecem fora das sessões programadas.
Clarificação de valores	Actividades delineadas para explorar valores pessoais e de carreira relacionados com a escolha de carreira, incluindo actividades de clarificação de necessidades.
Actividades de escolha de cartões	Uso de actividades de escolha de cartões para ajudar os clientes a alcançar uma escolha de carreira ou clarificar as variáveis que são pessoalmente importantes para o processo de tomada de decisão.
Modelos e estratégias de tomada de decisão	Esclarecimentos ou actividades planeadas para ajudar os clientes a compreender o processo de tomada de decisão, os passos envolvidos numa boa tomada de decisão e os factores envolvidos neste processo.
Leitura extra	Uso de tarefas de leitura extra para aprender mais sobre os modelos e estratégias de desenvolvimento de carreira.
Realização de desempenhos pessoais	Actividades planeadas para ajudar os clientes a atingirem experiências de sucesso em actividades envolvidas no processo de tomada de decisão e realização de escolhas, incluindo simulações e actividades de <i>role play</i> .
Redução de ansiedade	Actividades delineadas para ajudar os clientes a reduzir e a gerir a ansiedade em relação a actividades, actuais e futuras, sobre a carreira.
Reforço vicariante	Actividades planeadas para ajudar os clientes a reflectir sobre os seus desempenhos passados para melhorar as competências e a confiança.
Apoio à diminuição de obstáculos	Actividades delineadas para ajudar os clientes a identificar ou a lidar com os obstáculos relacionados com a carreira.
Outros	Actividades de intervenção que não podem ser codificadas, de forma fidedigna, numa das categorias anteriores.

Os resultados revelaram que os primeiros cinco componentes apresentados no quadro anterior influenciam positivamente os resultados, independentemente do formato da intervenção. Estes cinco componentes, denominados “ingredientes críticos” pelos autores, não têm só importância de forma isolada, mas associados uns aos outros. Os autores experimentaram combinações de dois e três ingredientes críticos e a magnitude do efeito foi superior à de quando isolados (Brown et al., 2003). Para além disso, os resultados deste estudo sugerem que o número ideal de sessões se situa entre as quatro e as cinco.

De acordo com os autores, nunca foi realizada uma intervenção que incluísse o conjunto dos cinco componentes críticos, apresentando propostas para futuros estudos e intervenções como, por exemplo, ir incluindo os cinco componentes, um a um, numa intervenção. Os autores sugerem que se comece por “interpretação e *feedback* individualizado” e “apoio na criação de suporte”, por serem aqueles que apresentaram uma maior magnitude de efeito (Brown & Ryan Krane, 2000).

No entanto, os estudos experimentais que recorrem a grupos de controlo são de difícil aplicação em contexto escolar, uma vez que colocam questões éticas, no sentido em que, por exemplo, mesmo colocando os grupos de controlo em lista de espera para a intervenção, pode não estar a ser dado o apoio adequado aos alunos em fases cruciais do desenvolvimento ou em situações de crise. Por este motivo, no seu último grande estudo de meta-análise, Whiston, em conjunto com outros investigadores (2011), realizou dois tipos de meta-análises em que numa utilizou o método experimental tradicional (comparando grupo de controlo e grupo experimental) e na outra recorreu a pré-teste e pós-teste.

Para além disso, diversos autores têm constatado que as intervenções vocacionais não são grupos homogéneos de actividades, logo os resultados também não são homogéneos, o que dificulta os estudos de meta-análise (Brown & Ryan Krane, 2000; Whiston et al., 1998, 2008). Assim, recomendam que, para facilitar futuros estudos de meta-análise, os orientadores e investigadores devem trabalhar em conjunto, assegurando que todos os relatórios de investigação possuem os dados essenciais para se poder realizar uma meta-análise rigorosa e integradora (Oliver & Spokane, 1988).

Existem também algumas limitações nos estudos de meta-análise, como o facto de incluírem e compararem estudos muito diferentes, por exemplo, intervenções com uma sessão e programas mais sistemáticos (sendo quatro o número médio de sessões); os

“effect sizes” não abrangerem os programas compreensivos de educação para a carreira e a maioria dos estudos analisados terem sido realizados nos Estados Unidos da América, não podendo os resultados ser generalizados para outros países (Whiston & Buck, 2008)

Por outro lado, há autores (e.g. Brown & McPartland, 2005, cit. por Whiston & Rahardja, 2008) que recomendam que se contrariem os “one-size-fits-all treatments” (i.e. igual tratamento para todos os sujeitos), considerando que as intervenções vocacionais não devem perpetuar o mito da uniformidade, oferecendo o mesmo tratamento a todos, independentemente das suas características e necessidades. Spokane (2004) também parte do pressuposto de que as diferenças individuais são importantes no desenvolvimento de carreira, logo devem ser tidas em conta na intervenção, uma vez que a mesma intervenção pode não ser adequada para todos os sujeitos.

No mesmo sentido, enfatiza-se a importância de os estudos avaliativos terem um carácter diferencial, uma vez que os indivíduos têm diferentes personalidades e necessidades a nível da orientação. Assim, não se deve esperar que o mesmo tipo de ajuda tenha os mesmos efeitos em todos os indivíduos (Guichard & Huteau, 2001). No entanto, ainda há muito trabalho de investigação a realizar para confirmar se os esforços dos profissionais da orientação vão ao encontro das necessidades de todos os clientes. É necessário explorar os efeitos das intervenções em função das características dos clientes, como género, raça/etnia, estatuto socioeconómico e tipo de problemas vocacionais (Brown & Ryan Krane, 2000).

Para além disso, diversos autores (Guichard & Huteau, 2001; Hughes & Karp, 2004; Whiston & Rahardja, 2008) incentivam a avaliação dos efeitos diferidos da intervenção e não só os imediatos. Apesar da dificuldade em realizar estudos longitudinais, seria importante estudar mais frequentemente a persistência dos efeitos.

Em Inglaterra, Bimrose, Barnes, Hughes e Orton (2004) desenvolveram um estudo longitudinal com o objectivo de responder à questão “What is effective guidance?”. A eficácia foi definida como aquilo que é considerado útil para os clientes, psicólogos e especialistas. Mais especificamente, neste estudo, a eficácia da intervenção foi avaliada através do ponto de vista dos clientes, imediatamente após a realização da mesma. Assim, numa análise qualitativa de 50 estudos de caso realizados com população adulta, concluíram que a intervenção vocacional foi considerada útil quando:

1) promoveu resultados positivos para o cliente (e.g. exploração de ideias; identificação dos próximos passos/planos futuros, proporcionando orientação/foco e apoio; nova consciência das oportunidades de aprendizagem e de emprego);

2) possibilitou o acesso a redes, informação e conhecimento (e.g. dar acesso a/ou aconselhar redes e informação para que o cliente esteja bem informado; transmitir conhecimento e informação, permitindo o progresso do cliente);

3) provocou mudanças construtivas no cliente (e.g. aumento da auto-confiança, auto-conhecimento, atitudes positivas e diminuição da confusão; desenvolvimento de novas competências; desenvolvimento de compreensão, aumento da consciência, alargando as ideias; aumento da motivação, inspiração e encorajamento);

4) proporcionou uma experiência positiva ao cliente (e.g. oportunidade para reflectir e discutir em profundidade; resposta a questões e preocupações; confirmação e clarificação de ideias e planos).

No final da intervenção, 98% dos participantes (49 em 50) consideraram-na útil. Um ano depois, verificou-se que 87% dos participantes continuavam a considerar que esta tinha sido útil e 78% sentiam que o processo de orientação tinha resultado em mudanças

directas e positivas para eles próprios (Bimrose, Barnes, & Hughes, 2005). Cinco anos mais tarde, 69% continuavam a confirmar a utilidade da intervenção (Bimrose, 2009).

No que diz respeito ao impacto dos programas de Educação para a Carreira no desempenho académico, são vários os estudos que comprovam os efeitos positivos da intervenção. Borders e Drury (1992) fizeram a revisão de muitos estudos que demonstram a grande variedade de intervenções que o psicólogo pode realizar para melhorar o desempenho académico dos alunos, a sua persistência, a frequência da escola e o comportamento em sala de aula. Constataram que, por exemplo, as intervenções vocacionais em grupo foram utilizadas eficazmente para melhorar as atitudes dos alunos em relação à escola e aos outros.

Evans e Burck (1992) também concluíram que os programas e as actividades de educação para a carreira integrados no currículo melhoraram a aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os seus resultados escolares. Assim, apesar do receio de alguns directores de escolas, o tempo despendido nas aulas com actividades de educação para a carreira não prejudica o desempenho académico dos alunos, contribuindo, antes pelo contrário, para a melhoria do mesmo (Lapan, 2005).

Ainda em relação ao desenvolvimento vocacional, Peterson, Long e Billups (1999) demonstraram como uma sessão em turma de intervenção assistida por computador pode ser eficazmente utilizada para melhorar as decisões dos alunos sobre o curso a escolher no ensino secundário. Alguns estudos revelam que as escolas secundárias que não incentivam os estudantes a planear o seu futuro têm mais possibilidade de ter alunos com “ambições desalinhas”, sendo estas definidas como incompatibilidade significativa entre o percurso académico ambicionado e o exigido para a profissão desejada (Lapan et al., 2003).

Nos programas compreensivos, nomeadamente o “Missouri Comprehensive Guidance Program” (MCGP), a avaliação é encarada como um processo contínuo que proporciona *feedback* aos profissionais e directores para poderem melhorar o programa, de modo a que este seja mais eficaz na resposta às necessidades dos alunos, da escola e da comunidade (Gysbers et al., 1992). Assim, o maior objectivo da avaliação consiste em aperfeiçoar os serviços prestados a alunos, pais, professores, escola e comunidade (Gysbers & Henderson, 2000).

No entanto, são poucos os estudos publicados sobre a avaliação destes programas (Hughes & Karp, 2004). No geral, os autores (Gysbers et al., 2001) baseiam-se nos dados estaduais para demonstrar as relações entre a implementação do programa e os resultados dos alunos. Justifica-se uma maior investigação nesta área, até porque, com a adaptação e aplicação destes programas em contextos educativos muito diversos, existem discrepâncias significativas na aplicação destes programas, que podem influenciar a sua eficácia (Lapan, 2005). Seria igualmente pertinente investigar a forma como os diferentes elementos dos programas compreensivos influenciam os resultados escolares dos alunos e outras variáveis (Hughes & Karp, 2004).

Especificamente em relação aos alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade, Lapan e colaboradores (2003) verificaram que os alunos que participaram em programas abrangentes se sentiam mais seguros na escola, tinham melhores relações com os professores, atingiam notas mais elevadas, estavam mais satisfeitos com a qualidade da educação e consideravam que esta era mais importante para eles e mais relevante para o seu futuro.

Apesar de, no geral, os programas de Educação para a Carreira terem revelado efeitos positivos, R. Lapan (2005) reforça a importância de os profissionais avaliarem as

suas práticas para, além de monitorizar e melhorar o serviço prestado, servir para demonstrar e fundamentar, com dados e factos quantificáveis, a eficácia e pertinência da intervenção dos psicólogos nas escolas, demonstrando o impacto positivo das intervenções vocacionais no desenvolvimento pessoal, social, vocacional e académico dos alunos.

4. Fundamentos Teóricos das Intervenções de Carreira

Um dos aspectos a considerar nos programas e respectiva avaliação é a fundamentação teórica, que em muito justifica a pertinência e validade da intervenção para posicionar o problema do desenvolvimento vocacional, face ao indivíduo, aos contextos e à relação do indivíduo com o contexto.

Na intervenção vocacional com alunos em risco de abandono escolar e em diferentes fases do desenvolvimento, torna-se essencial ter uma visão integrada e educacional do aconselhamento vocacional fundamentada nas teorias sócio-cognitivas, desenvolvimentistas e contextualistas.

A perspectiva sócio-cognitiva focaliza os alunos como agentes proactivos, com capacidades reflexivas, auto-reguladoras e auto-organizadores dos seus projectos de vida (Bandura, 2005). Com base na teoria sócio-cognitiva de Albert Bandura (1977, 1986), Lent, Brown e Hackett (1994,) desenvolveram os modelos sócio-cognitivos da carreira, alicerçados nas variáveis cognitivas, como as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultados e os objectivos pessoais, e na forma como estas variáveis interagem com outros aspectos do indivíduo e o seu ambiente (género, etnia, suporte social e obstáculos).

As crenças de auto-eficácia, um dos constructos fundamentais na teoria sócio-cognitiva, são julgamentos sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades

(Bandura, 1977). Estas crenças são construídas com base em (1) experiências de mestria (i.e. experiências de sucesso/insucesso), (2) aprendizagem vicariante (i.e. observação de modelos), (3) persuasão social (i.e. quando outros significativos expressam acreditar nas nossas capacidades) e (4) reacções emocionais ou fisiológicas (i.e. reacção ao desempenho) (Bandura, 1986).

As expectativas de resultado dizem respeito aos efeitos imaginados pelo sujeito sobre os seus desempenhos, ou seja, não se referem ao acto em si, mas à percepção que o sujeito tem sobre os resultados das suas acções (Bandura, 1986).

Os objectivos têm também um papel fundamental nos processos de tomada de decisão e podem ser definidos como uma determinação pessoal para se envolver numa actividade particular ou vir a atingir, futuramente, um determinado resultado (Bandura, 1986). Ao serem estabelecidos objectivos, o indivíduo irá organizar e dirigir a sua acção para a concretização dos mesmos, auto-regulando o seu próprio comportamento (Lent et al., 1994). Objectivos a curto prazo, fortemente sustentados, claros, específicos, desafiantes mas atingíveis estão associados a níveis mais altos de desempenho no trabalho e a efeitos motivacionais mais fortes (Lent et al., 1994; Pajares & Schunk, 2001).

Na avaliação do programa compreensivo “Planning for Life”, Dedmond (1996) concluiu que os indivíduos que têm objectivos e sonhos e que desenvolvem um plano pormenorizado para os alcançar conseguem geralmente atingi-los.

Pajares (2005) refere que a auto-eficácia está menos relacionada com o modo como se obtém sucesso mas mais com o modo como se aprende a perseverar mesmo quando não se é bem realizado. Desta forma, reforça a importância de os pais e educadores trabalharem com as crianças e jovens a lidarem com o fracasso. Como fortes modelos de identificação que são, os adultos devem assumir os seus erros, demonstrando que é natural errar e que é

possível remediar. No caso do desenvolvimento vocacional, sobretudo com jovens com baixo rendimento escolar e em risco de abandono escolar, é fundamental dar a oportunidade de conhecer outros jovens e adultos que, apesar das adversidades, conseguiram reverter a situação e ter uma carreira de sucesso.

De acordo com a perspectiva sócio-cognitiva, o abandono escolar pode ser explicado por uma multiplicidade de variáveis sociais, educacionais e pessoais, nomeadamente pela baixa crença de auto-eficácia académica, que se alicerça nas suas experiências escolares negativas e nas respostas do meio (Ferreira, 2005; Pajares & Schunk, 2001; Pajares, 2005). Estes jovens, com uma estrutura de oportunidades reduzida, organizam a sua tomada de decisão vocacional com base nesta visão limitada que têm de si, desenvolvendo expectativas de resultados negativos, o que provoca baixo envolvimento nas actividades escolares e rejeição da escola como um todo (Ferreira, 2005). Há evidências que demonstram que o optimismo e uma perspectiva positiva da vida estão relacionados com as crenças de auto-eficácia, a auto-estima, tranquilidade, menos stress e melhores resultados escolares (Pajares, 2005).

As perspectivas contextualistas centram-se na dinâmica dos contextos e consideram que as intervenções vocacionais devem possuir uma natureza sistémica e envolver a comunidade escolar e social. Para Lapan e Kosciulek (2001), o auto-conhecimento emerge e desenvolve-se de modo diferente de acordo com os contextos.

Neste sentido, os programas de desenvolvimento de carreira devem ser construídos para ajudar os adolescentes a possuírem compreensão de si próprios em relação com o mundo do trabalho. Esta compreensão de si está associada a um desenvolvimento com propósito e direcção, percepção das oportunidades e escolhas, agenciamento pessoal e *empowerment*, perseverança e capacidade para lidar com obstáculos, comprometimento,

maturidade, motivação e esperança (Lapan e Kosciulek, 2001). A carreira é indissociável da vida e a intervenção de educação da carreira torna-se um dos objectivos da educação (Seligman, 1994). Nesta acepção, o propósito da intervenção é, antes de tudo, proporcionar aos estudantes competências para planearem realisticamente o futuro, atribuindo um sentido pessoal às aprendizagens escolares como um meio instrumental para alcançarem os seus objectivos (Hughes & Karp, 2004).

Assim, o psicólogo escolar, tendo em consideração os diferentes desenvolvimentos e necessidades emocionais dos alunos, deverá orientá-los no processo de descoberta de si e do mundo (promovendo o auto-conhecimento, auto-conceito e auto-estima e alargando as suas alternativas), para se sentirem mais confiantes nas suas escolhas, terem uma visão positiva do futuro, ajudando-os a antecipar as etapas futuras, avaliando-as de forma realista e estando preparados para tomar as melhores decisões (Seligman, 1994).

5. Objectivos, Questão de Investigação e Hipóteses

Esta investigação pretende avaliar um Programa de Educação da Carreira com alunos do 7.º ano de escolaridade em risco de abandono escolar, tendo como questão de investigação averiguar “Quais os efeitos da intervenção vocacional no domínio académico, pessoal e da carreira?” e como objectivos da investigação avaliar se o programa “Eu sei, eu quero!” prepara os alunos para:

- Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira
- Adquirir conhecimentos necessários sobre as alternativas de educação e formação
- Identificar e clarificar as suas competências e interesses
- Aumentar a confiança nas capacidades pessoais para enfrentar o presente e o futuro
- Mudar as suas atitudes, apresentando uma atitude mais positiva face ao futuro
- Relacionar as aprendizagens da escola com os seus projectos de vida
- Melhorar o seu sucesso escolar
- Identificar os recursos da comunidade escolar e social como mais-valias para os seus projectos

O objectivo último desta investigação, logo, da avaliação, é a melhoria do programa e, consequentemente, da intervenção vocacional, em particular da orientação de jovens em risco de abandono escolar precoce.

Foram ainda formuladas as seguintes hipóteses:

H1: Os alunos que participam no programa “Eu sei, eu quero!” são capazes de estabelecer objectivos de carreira e identificar alternativas de formação.

H2: Os alunos que participam no programa “Eu sei, eu quero!” fortalecem a sua crença de capacidade em relação ao futuro.

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

1. Planeamento do Programa “Eu sei, eu quero!”

1.1. Caracterização do contexto

O programa foi realizado numa Escola Secundária da freguesia da Damaia, concelho da Amadora. A maioria dos alunos reside na Damaia, na Buraca ou no Bairro da Cova da Moura.

No ano lectivo de 2009/2010, a escola possuía cerca de 1000 alunos distribuídos pelos diferentes anos do 3.º ciclo do ensino básico e secundário, diurno e nocturno. A escola oferece cursos de educação e formação (CEF) e cursos profissionais, em áreas como Desporto, Informática, Electricidade, Apoio à Infância, Cabeleireiro, Pintura de Azulejos, Turismo, entre outros. Os alunos dos cursos profissionais e CEF têm vindo a aumentar, correspondendo a cerca de 30% da população escolar. Cerca de 1/3 dos alunos da escola beneficia de Acção Social Escolar (ASE), estando a maioria integrada no escalão A.

A maioria dos alunos é de nacionalidade portuguesa. Há um número significativo de alunos provenientes dos PALOP, principalmente de Cabo Verde. Muitos estudantes falam exclusivamente crioulo em família.

Os pais e encarregados de educação, a nível profissional, distribuem-se maioritariamente por empregados do comércio e serviços, assim como trabalhadores da construção civil, e as mães são essencialmente empregadas domésticas e de limpeza. Os encarregados de educação têm como escolaridade média o 4.º ano de escolaridade.

1.2. Participantes

No início do ano lectivo, os professores sinalizaram os alunos de duas turmas do 7.º ano, com características de indisciplina e desinteresse escolar. A maioria destes alunos tem retenções repetidas e dificuldades de compreensão da língua portuguesa, sendo provenientes dos PALOP. De acordo com os professores, estas características estão associadas aos fracos resultados escolares do 1.º período (80% dos alunos tiveram mais de dois níveis inferiores a 3).

Estas duas turmas são compostas por 51 alunos (31 rapazes e 20 raparigas) e as suas idades variam entre 12 e 16 anos; 45% dos alunos nasceram em Cabo Verde e 43% em Portugal; 60% beneficia de Acção Social Escolar (ASE) e 51% dos alunos já tiveram pelo menos uma retenção no 7.º ano. Os pais são maioritariamente trabalhadores da construção civil e as mães são essencialmente empregadas domésticas e de limpeza. O nível de escolaridade médio dos encarregados de educação é o 4.º ano de escolaridade (Anexo 1).

1.3. Recursos

Na medida em que este programa tem uma natureza integradora, pretende-se envolver a comunidade escolar e social, nomeadamente os professores da turma, Direcção da Escola, pais e encarregados de educação, alunos de outras turmas, antigos alunos, empresários locais, IEFP, entre outros. A coordenação destes diferentes agentes educativos é da responsabilidade da psicóloga escolar.

Nas actividades foram utilizadas as novas tecnologias, como computadores, internet, projector de vídeo, powerpoint com as ofertas do sistema educativo/formativo e o DVD “Guia das Profissões” (ANQ, 2009).

1.4. Objectivos do programa

Os objectivos gerais da intervenção estão dirigidos para a mudança de atitudes, a aquisição de conhecimentos e o desenvolvimento de competências, de modo a que os estudantes com autonomia e responsabilidade estabeleçam objectivos pessoais de vida e de carreira e construam um projecto de vida. Neste âmbito é crucial o papel da família, procurando, a intervenção, que os pais e encarregados de educação estejam informados sobre o trabalho que está a ser realizado com os alunos e que eles próprios identifiquem as alternativas de formação exequíveis para os seus filhos e educandos, no sistema educativo português. No Quadro 2 são resumidos os objectivos do programa.

Quadro 2 – Resumo dos objectivos do programa

OBJECTIVOS GERAIS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none">• Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira com autonomia e responsabilidade• Adquirir conhecimentos para gerir a carreira• Desenvolver competências• Mudar atitudes• Envolver a comunidade escolar e social	<ul style="list-style-type: none">• Identificar diferentes oportunidades de formação e profissionais após o 7.º ano• Identificar uma alternativa realista para o próximo ano• Identificar e clarificar as suas competências e interesses• Avaliar com confiança as capacidades pessoais• Envolver os alunos em aprendizagens relacionadas com os seus projectos de vida, dando-lhes sentido• Facilitar a melhoria do sucesso escolar• Identificar recursos da comunidade (sentir-se ligado)

1.5. Planificação do programa

As actividades planeadas têm o propósito de responder às necessidades dos alunos e as estratégias escolhidas passam por envolver os professores, os encarregados de educação e outros elementos da comunidade educativa, contribuindo para o sucesso pessoal destes alunos. As actividades foram realizadas em grupo-turma, por norma, quinzenalmente nas aulas de Área de Projecto. No Quadro 3 encontra-se a planificação das fases, os objectivos específicos de cada fase e as actividades mais significativas do programa.

Quadro 3 – Planificação do programa “Eu sei, eu quero!”

FASES	OBJECTIVOS	ACTIVIDADES
1 PREPARAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as necessidades - Envolver os professores e a Direcção 	<ul style="list-style-type: none"> • Reunião com as Directoras de Turma das duas turmas • Reunião com a Direcção • Participação nos Conselhos de Turma
2 CONTACTO COM OS ALUNOS E COM AS FAMÍLIAS	<ul style="list-style-type: none"> - Estabelecer uma relação de confiança com os alunos e com as famílias - Envolver os pais na participação do processo de orientação dos filhos - Estabelecer objectivos para o programa e clarificar expectativas 	<ul style="list-style-type: none"> • Realização de dois grupos focais/turma • Aplicação do Questionário de auto-eficácia, do Inventário de auto-eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI) e do Questionário “O meu percurso escolar” (cf. Lopes, 2010) • Sessão para Pais e Encarregados de Educação • Aplicação do Questionário aos Pais “O percurso escolar do meu filho”
3 SISTEMA EDUCATIVO E ALTERNATIVAS	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as diferentes alternativas de ensino e formação 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão sobre o sistema educativo/formativo e as alternativas • Sessão para Pais sobre as alternativas de ensino e formação para os alunos do 7.º ano
4 AUTO-CONHECIMENTO	<ul style="list-style-type: none"> - Reflectir sobre o conhecimento de si próprio - Estimular que os alunos desenvolvam com autonomia e responsabilidade o seu projecto de vida, estabelecendo um objectivo profissional - Facilitar que estabeleçam um plano pessoal, relacionando as actividades presentes com o que desejam no futuro 	<ul style="list-style-type: none"> • Análise e reflexão sobre si próprio e as suas experiências de vida • Ficha “A construção do meu projecto de vida” • Questionário de interesses *
5 MODELOS E HISTÓRIAS DE SUCESSO	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar processos de identificação e uma visão positiva sobre as possibilidades - Proporcionar oportunidades de exploração e de conhecimento das diferentes alternativas de formação e de diferentes percursos - Consciência da realidade do mundo do trabalho 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração do Guia das Profissões (ANQ) – visualização de vídeos de profissões de acordo com os seus interesses • Biografia: Barack Obama • Encontro com alunos mais velhos da escola (CEF, profissionais, científico-humanísticos) • Encontro com antigos alunos da escola (testemunhos) • Sessão sobre o mundo do trabalho com profissionais da comunidade e com encarregados de educação *

FASES	OBJECTIVOS	ACTIVIDADES
6 EMPREENDER EXPERIÊNCIAS DE SUCESSO	- Envolver os alunos em aprendizagens relacionadas com os seus projectos de vida	<ul style="list-style-type: none"> • Construção em grupo de pequenos vídeos sobre alternativas escolares/ formativas de acordo com os interesses e projectos dos alunos, com o apoio dos diferentes agentes educativos * • Divulgação dos vídeos à comunidade, ex. turmas do 7.º ano, pais, professores e, eventualmente, colocar os vídeos na página da escola na internet *
7 AVALIAÇÃO E SÍNTESE	<ul style="list-style-type: none"> - Analisar os projectos a longo e a curto prazo - Avaliar a intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Sessão em grupo para fazer o ponto de situação e avaliar a própria intervenção – Ficha “Avaliação do programa” • Atendimento individual de alguns alunos

* actividades planeadas não realizadas

2. Delineamento do Estudo

Para operacionalizar as fases do processo de avaliação propostas por Fernández-Ballesteros (2001), o estudo foi delineado contemplando os objectivos do programa, os tipos de avaliação (avaliação das necessidades, de processo e dos resultados), dos meios de recolha da informação (fonte) e do momento de recolha (Quadro 4).

Quadro 4 – Delineamento do estudo

Objectivos	Tipos de avaliação	Fonte	Momento de Recolha
Identificação das necessidades	Avaliação das necessidades	Grupos Focais; Reuniões com DT; Direcção e Conselho de Turma	Inicial
Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira	Avaliação de processo (formativa e proactiva) e Avaliação dos resultados (sumativa e reactiva)	Fichas “A construção do meu projecto de vida” e “Avaliação do Programa”	Ao longo do programa e no final
Identificar e clarificar as suas competências e interesses			
Aumentar a confiança nas capacidades pessoais para enfrentar o presente e o futuro	Avaliação dos resultados (sumativa e reactiva)	Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI) e Ficha “Avaliação do Programa”	Pré- e pós-teste e avaliação final

Objectivos	Tipos de avaliação	Fonte	Momento de Recolha
Mudar atitudes face ao futuro		Ficha “Avaliação do Programa”	Final
Relacionar as aprendizagens da escola com os projectos de vida		Ficha “Avaliação do Programa”	Final
Identificar e clarificar as suas competências e interesses		Fichas “A construção do meu projecto de vida” e “Avaliação do Programa”	Final
Melhorar o sucesso escolar	Avaliação dos resultados (sumativa e reactiva)	Resultados finais dos alunos; taxas de transição, retenção repetida e abandono escolar	Final
Identificar os recursos da comunidade escolar		Participação e envolvimento dos enc. educação, antigos alunos e outros elementos da comunidade educativa	Ao longo do programa e no final
Utilidade do programa		Ficha “Avaliação do Programa”	Final

3. Instrumentos

3.1. Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)

O Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI) foi adaptado do “Career Development Self-Efficacy Inventory”, desenvolvido por Yuen, Gysbers, Chan, Lau, Leung, Hui e Shea (2003) e avalia a confiança dos alunos para lidarem com as tarefas relacionadas com o desenvolvimento de carreira.

O Inventário inclui 24 itens distribuídos por seis escalas: Planeamento de Carreira, Questões de Género na Carreira, Selecção das Formações, Preparação para a Procura de um Trabalho, Procura de Trabalho e Definição dos Objectivos de Carreira. Estas escalas representam as competências necessárias para a transição da escola para o mundo do trabalho (Yuen et al., 2003). É solicitado ao jovem que indique o grau de confiança que sente em cada uma das tarefas descritas, recorrendo a uma escala de Likert de seis pontos, sendo (1) “Nada Confiante” e (6) “Muito Confiante”.

No presente estudo foram aplicadas apenas quatro das seis escalas (Planeamento de Carreira, Questões de Género na Carreira, Selecção das Formações, Preparação para a Procura de um Trabalho). Esta decisão foi tomada com base nas características dos participantes, tendo em conta a sua idade, hábitos escolares e dificuldades de concentração e realização de tarefas de papel e lápis (Lopes, 2010).

3.2. Ficha “A construção do meu projecto de vida”

A ficha “A construção do meu projecto de vida” (Anexo 2) foi construída especialmente para este programa. Esta ficha tinha como intuito ajudar e incentivar os alunos a desenvolverem um projecto de vida e de carreira, estabelecendo um objectivo e reflectindo sobre os passos e recursos necessários para os alcançar. No final, era solicitado que identificassem “No final do 7.º ano quero...”, incentivando-os a formular um objectivo a curto prazo. Com esta ficha pretendia-se dar uma ideia de sequência, de um percurso, um caminho a percorrer e que, para isso, é necessário traçarmos objectivos (a curto, médio e longo prazo) e reflectirmos sobre o que temos de fazer para os concretizar (acções de escolha) (Lent et al., 1994).

3.3. Ficha “Avaliação do programa”

Na última sessão do programa, foi solicitado aos alunos que realizassem a “avaliação do programa” através da ficha construída para o efeito (Anexo 3). As questões dizem respeito à actividade do programa de que gostaram mais, ao que aprenderam e de que modo o programa os ajudou. Era ainda solicitado que descrevessem a sua escolha para o próximo ano, enumerando os aspectos positivos e negativos desta. Também era questionado se tinham falado com os pais sobre os seus projectos.

4. Procedimentos de Análise dos Dados

Para proceder à avaliação da intervenção do programa “Eu sei, eu quero!” recorreu-se sobretudo à análise qualitativa dos dados, nomeadamente através da técnica de análise de conteúdo temática.

De acordo com Bardin (2004), a análise de conteúdo pode ser definida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (p. 37).

De entre este conjunto de técnicas, a mais utilizada na investigação em educação é a análise de conteúdo temática (termo utilizado por Ghiglione e Matalon) ou, de acordo com a terminologia de Bardin, a análise categorial (Lima & Pacheco, 2006). A análise categorial foi utilizada para analisar as respostas dos alunos nos grupos focais e nas fichas “A construção do meu projecto de vida” e “Avaliação do programa”.

Para facilitar a interpretação dos resultados da avaliação, optou-se por categorizar os dados com base nos objectivos propostos, criando indicadores de realização para cada objectivo e ilustrando com respostas dos alunos e/ou outros dados recolhidos.

Na análise do Inventário de auto-eficácia para o desenvolvimento de carreira (CD-SEI), recorreu-se a uma análise quantitativa, tendo-se analisado e comparado as frequências das respostas no pré-teste e no pós-teste.

Para a avaliação do programa, foram ainda analisados o número de encarregados de educação que participaram nas reuniões, os resultados escolares dos alunos e as taxas de transição, retenção repetida e abandono escolar.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação dos resultados da avaliação do programa “Eu sei, eu quero!” fundamenta-se no esquema apresentado no capítulo II cuja matriz reúne por um lado as necessidades dos alunos, os objectivos da intervenção e por outro os diferentes tipos de avaliação usadas e respectivas fontes e momentos onde ocorreu a avaliação.

1. Avaliação das Necessidades

As necessidades para o programa foram avaliadas na primeira fase de intervenção com base nas respostas dos alunos nos grupos focais (Anexo 4). As respostas foram objecto de análise de conteúdo, na qual, com fundamentação nas teorias sócio-cognitivas, desenvolvimentistas e contextualistas do desenvolvimento de carreira, foram identificadas categorias e respectivos indicadores (Anexo 5). Desta análise resultaram seis categorias de necessidades.

Das respostas dos alunos emergiram as necessidades de o programa lhes proporcionar apoio para “Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira” e “Informação sobre as alternativas de formação e profissionais”. Para estas duas necessidades foram encontrados indicadores como os “Mitos e fantasias” (e.g. “Eu queria ser engenheiro, arquitecto ou futebolista ou empresário ou advogado”) e a “Falta de informação e dúvidas sobre as alternativas” (e.g. “O curso de engenharia há aqui na escola?”; “Se eu conseguir quero ir para um curso mas não sei qual”). Face a estas duas necessidades foram estabelecidos objectivos correspondentes.

Uma outra necessidade identificada sugere a categoria assente nas “Crenças e atitudes face a si próprio e ao futuro” exteriorizadas pela “Falta de expectativas positivas” (e.g. “Eu gostava de ser Psicóloga... mas não vou conseguir, eu sei”);

Outra necessidade encontrada vai no sentido de os alunos serem capazes de “Relacionar as aprendizagens escolares com os projectos de vida, valorizando a escola”, o que é transparecido pela “Falta de interesse pela escola” (e.g. “Não gosto de nada na escola”) e pela “Percepção de falta de condições da escola” (e.g. “A escola está degradada”);

Surgiu também a necessidade de “Melhoria do sucesso escolar” evidenciado pelo “Insucesso escolar” (e.g. “O ano passado tive 7 ou 8 negativas”; “Eu já devia estar no 10º ano...”).

Foi identificada ainda a necessidade de “Desenvolver competências pessoais e sociais” cujos indicadores se relacionam com “Comportamentos de indisciplina” (e.g. “Todos da turma portam-se mal!”), “Conflitos com professores” (e.g. “A prof. P entra na sala e começa a gritar comigo à toa...”) e “Conflitos entre pares” (e.g. “Eu não gosto é que me gozem, agora se me gozarem dou soco na boca [...]”).

No geral, os alunos manifestaram interesse e necessidade em falar sobre o seu presente e futuro pessoal, escolar e profissional. Face a estas necessidades, os objectivos do programa foram estabelecidos com o propósito de lhes dar resposta.

2. Avaliação da Eficácia do Programa

Na avaliação da eficácia do programa foi averiguado o grau em que os objectivos foram alcançados tomando-se como referência as respostas dos alunos às fichas “A construção do meu projecto de vida” e “Avaliação do programa”, efectuadas na fase final do programa, e que foram também objecto de análise de conteúdo (Anexo 6).

Um dos objectivos gerais do programa consistia em ajudar os alunos a “estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira com autonomia e responsabilidade”, sendo

capazes de identificar alternativas realistas, contrariando a tendência de formularem projectos fantasistas ou de sedimentarem uma atitude niilista face ao presente e ao futuro.

Quando questionados sobre o seu principal objectivo de vida, a maioria dos alunos (68%) referiu objectivos profissionais e cerca de um terço (39%) enunciou objectivos escolares. Numa perspectiva a curto prazo sobre a sua escolha para o próximo ano lectivo, todos os alunos que responderam a esta questão (91% do total dos alunos) manifestaram a intenção de continuar a estudar, sendo que 43% pretende optar por um percurso qualificante (CEF) e 38% prefere continuar no ensino regular.

Cerca de três quartos dos alunos (72%) é capaz de descrever as suas expectativas positivas e negativas face à sua escolha, enumerando os aspectos positivos, relacionados sobretudo com a perspectiva de um futuro melhor, alicerçados no seu esforço, crenças e interesses e antecipando as dificuldades, alicerçadas nas suas crenças de dificuldades académicas e nos obstáculos envolvidos na escolha de um CEF.

Grande parte dos alunos (98%) foi capaz de identificar projectos de vida realistas e consistentes com os seus objectivos, descrevendo as etapas e recursos necessários para os alcançar (e.g. “CEF de Acompanhante de Acção Educativa – Curso Profissional de Apoio à Infância – arranjar trabalho como acompanhante de acção educativa”). Os alunos foram ainda capazes de reconhecer o papel do programa no apoio ao planeamento de carreira (exploração – auto-compreensão – decisão), como ilustra a seguinte afirmação “O programa ajudou-me a perceber melhor como fazer a escolha do meu futuro”.

Um outro objectivo, associado ao primeiro, é dirigido para que os alunos “adquiram conhecimentos sobre as diferentes alternativas de educação e formação”. As respostas dos alunos demonstram que foram capazes de identificar diferentes oportunidades de formação, relacionando-as com os seus objectivos. Exemplo disso são as respostas sobre o

que aprenderam com o programa: *Aprendi...* “que posso seguir muitos cursos profissionais”; “como se vai para o curso”; “várias coisas que posso seguir ao longo da minha vida” e *O programa ajudou-me ...* “a ver muitos cursos que existem”; “a conhecer as profissões”; “a ver quais são as profissões que eu quero” e “a perceber melhor os cursos”.

Outro objectivo do programa dirigido para “Identificar e clarificar competências e interesses” encontra relativa concretização quando os alunos revelam consciência dos seus gostos e das suas competências para determinada tarefa: “Sempre gostei de ver a minha mãe a trabalhar com cabelos”; “Eu gosto e tenho muita paciência para cuidar de crianças e de animais”.

Apesar de não existir no programa nenhuma actividade estruturada dirigida para as competências sociais, esta componente pode ter sido respondida de forma indirecta como é exemplo a expressão deste aluno: “Aprendi que para sermos o que queremos ser temos que respeitar os outros e mudar o nosso comportamento”.

Outro dos objectivos gerais do programa era que os jovens se sentissem mais confiantes em relação às suas capacidades. Numa análise das respostas, é possível observar que alguns alunos, no final do programa, se sentiam mais confiantes em relação às suas capacidades pessoais e de decisão face ao futuro, como ilustram as seguintes afirmações: *O programa ajudou-me...* “a ter mais confiança em mim”; “deu-me mais coragem para ir para um curso” e “fiquei mais prevenido para o futuro”.

No entanto, a análise quantitativa dos resultados do Inventário de auto-eficácia para o desenvolvimento de carreira (CD-SEI) realizado na primeira sessão (pré-teste) e na última sessão (pós-teste) (Anexo 7), não é conclusivo, verificando-se a tendência dos

resultados do pós-teste não aumentarem relativamente ao pré-teste. Este facto poderá estar associado: (1) Aos alunos no final do programa revelarem projectos menos fantasistas e possuírem maior consciência dos factores da realidade e das dificuldades associadas à construção dos seus projectos vocacionais; (2) Com a aproximação do final do ano lectivo, os alunos estarem mais activados face à escolha; (3) Às dificuldades de interpretação que os alunos foram demonstrando durante a aplicação; (4) A ter havido uma efectiva mudança em relação a crenças, atitudes e conhecimentos.

Os dados são sugestivos de que, com alunos com dificuldades académicas, sobretudo na área da língua portuguesa, devem ser evitados procedimentos que exijam estas competências de leitura e escrita. Estas questões ficam em aberto, podendo ser analisadas em futuros estudos.

Na avaliação do objectivo de “promoção de uma atitude mais positiva face ao futuro”, a maioria das respostas dos alunos demonstra o impacto positivo do programa no desenvolvimento de uma atitude mais positiva face ao futuro (e.g. *Aprendi que...* “nunca se pode deixar os seus sonhos para trás”, “podemos escolher uma vida melhor”), de persistência (e.g. *O programa ajudou-me a...* “nunca desistir”, “não deixar a escola”) e de proactividade (*Aprendi a...* “construir o meu futuro”, “lutar pela vida”).

Em consonância com estes resultados, aparecem também dados que evidenciam que o programa teve impacto ao nível da valorização da escola, indo ao encontro do objectivo de ajudar os alunos a relacionar as aprendizagens escolares com os seus projectos de vida, como se pode verificar nas respostas dos alunos: *Aprendi que...* “a escola é muito importante”; “devia estudar para ser alguém na vida e que vou lutar pelos meus objectivos”; “temos de estudar para obter o que queremos”; “consegui aprender a estudar

para obter os meus resultados” e reconhecendo que o programa ajudou “a estudar mais para poder ter a minha profissão preferida”.

O impacto do programa no desenvolvimento académico é avaliado com base nas taxas de abandono escolar e de transição e a evolução dos resultados escolares do 1.º para o 3.º Período em que é possível verificar que nestas turmas não houve nenhum caso de abandono escolar (Quadro 5). Apesar dos fracos resultados do 1.º Período (80% com mais de dois níveis inferiores a 3), no final do ano ficaram retidos apenas 42% dos alunos.

Quadro 5 – Impacto do programa no sucesso escolar

Objectivo	Indicadores de realização
<p>Facilitar a melhoria do sucesso escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Taxa de abandono escolar de alunos participantes: 0% • Evolução positiva dos resultados escolares 1.º Período: 80% dos alunos com mais de duas negativas 3.º Período: 42% dos alunos não transitaram • Taxa de transição: 58% • Taxa de retenções repetidas (RR): Início do ano: 51% (i.e. 26 alunos) tinham pelo menos uma retenção no 7.º ano Final do ano: dos 26 alunos com RR ficaram retidos oito

Nas duas turmas a taxa de transição foi de 58%, ou seja, dos 50 alunos que participaram no programa, transitaram 29. Comparativamente com as outras turmas do 7.º ano (56,7%) este indicador é relativamente superior ao das outras turmas do 7.º ano da escola, superando as expectativas iniciais.

De salientar que na turma com mais insucesso escolar e retenções repetidas no início do ano, transitaram 68% dos alunos, sendo que dos 17 alunos desta turma com retenções repetidas no 7.º ano, transitaram 12, o que é um indicador positivo.

Na avaliação do objectivo “envolver a comunidade escolar e social” no desenvolvimento vocacional e pessoal dos jovens, toma-se como indicador a participação e

envolvimento dos encarregados de educação. Nas duas reuniões realizadas no âmbito do programa estiveram presentes 44% dos encarregados de educação e, no final da intervenção, 59,1% dos alunos responderam que falaram com os pais sobre os seus projectos. Desta forma, com base nos dados de envolvimento dos pais e encarregados de educação na participação e comunicação sobre a vida escolar e os projectos vocacionais dos filhos, considera-se que o objectivo foi tendencialmente alcançado.

No que diz respeito ao envolvimento de outros agentes da comunidade educativa, os professores das turmas acolheram bem o programa e, como as sessões decorriam nas aulas de Área de Projecto, estes professores estavam envolvidos nas actividades.

Os alunos tendem a valorizar os recursos da comunidade, como é revelado por alguns dos indicadores, tendo referido particularmente os alunos mais velhos (que ainda a frequentam a escola) e os antigos alunos. Referiram, ainda, desejos como “Quero que a minha família me apoie”, percepcionando o seu apoio “A minha mãe dá-me tudo o que pode” e revelando que uma das coisas de que gostaram mais foi “Falar com a *stôra* Inês”.

De salientar os encontros com alunos mais velhos e antigos alunos da escola que serviram de modelos, dando os seus testemunhos de histórias de sucesso, com diferentes percursos. Nestes encontros estiveram presentes 31 alunos mais velhos representantes das quatro turmas CEF do 2.º ano, dos seis Cursos Profissionais e dos dois Cursos Científico-Humanísticos a funcionar na escola. Os antigos alunos da escola foram escolhidos com base no seu perfil, percurso escolar e profissional, sendo considerados modelos de sucesso. Assim, participaram 11 antigos alunos com as seguintes formações: jornalista (2), advogado, comercial, publicitário, comissário de bordo, biólogo, engenheiro civil, psicólogo, mediador social e campeão mundial de *kickboxing*.

A adesão dos alunos mais velhos/antigos alunos e a aprendizagem dos alunos do 7.º ano foi muito positiva, o que vem reforçar a modelação como um processo poderoso de aprendizagem (Bandura, 1986) e um dos componentes críticos dos programas de intervenção vocacional (Brown et al., 2003).

Um dos antigos alunos fez uma dinâmica de grupo muito interessante com os alunos, simulando a sociedade na sala de aula, formando grupos com base em características da roupa dos alunos e jogando com isso, o que fez com que os alunos reflectissem sobre o seu papel activo na sociedade e nas suas próprias vidas, nomeadamente nas escolhas profissionais.

3. Avaliação da Utilidade do Programa

A grande maioria dos alunos (98%) reconheceu o apoio do programa, conseguindo descrever aprendizagens e mudanças positivas decorrentes da intervenção. Este dado demonstra a utilidade do programa, indo ao encontro dos resultados obtidos por Bimrose e colaboradores (2004), no sentido em que “promoveu resultados positivos para o cliente” (e.g. identificação dos planos futuros); “possibilitou o acesso a redes, informação e conhecimento”; “provocou mudanças construtivas” (e.g. aumento da auto-confiança, auto-conhecimento e das atitudes positivas) e “proporcionou uma experiência positiva” (e.g. resposta a questões e preocupações; confirmação e clarificação de ideias e planos).

Quando questionados sobre as suas actividades preferidas os alunos responderam: Os encontros com os antigos alunos da escola (65%); Vídeos sobre as profissões (35%); Encontro com os alunos mais velhos da escola (21%); Conhecer o Sistema Educativo e Formativo (16%); Entrevista com o Barack Obama (2%). A percentagem total não é de 100%, porque, apesar de a pergunta ser “qual” e não “quais”, alguns alunos responderam

mais do que uma opção, embora outros só tenham escolhido uma. Por esta razão, numa próxima avaliação, talvez se deva perguntar “quais foram as actividades de que gostaste mais?”, para se poder ter o leque alargado e rigoroso das preferências dos alunos.

Como já foi referido, e como se pode constatar, a actividade “Encontro com os antigos alunos da escola” foi muito bem sucedida. Como resposta à pergunta “O que aprendeste?” com o programa, muitos alunos referiram estes encontros/testemunhos: *Aprendi que...* “não importa de onde viemos mas o que aprendemos ao longo da vida”; “devemos lutar pelos nossos sonhos e saber o que queremos”; “de muitas maneiras se pode arranjar uma vida”; “podemos escolher uma vida melhor”; “é importante não deixar a escola”; “devia estudar para ser alguém na vida e que vou lutar pelos meus objectivos”; “que a vida dá muitas voltas”; “muita coisa que desconhecia como não deixar que a sociedade defina um lugar para nós”.

Como se pode verificar, os alunos identificaram-se com os antigos alunos e foram capazes de reflectir e tirar conclusões dos testemunhos e exemplos dados, extrapolando para a sua vida e para as suas escolhas futuras.

Em segundo lugar, os alunos referiram ter preferido ver os vídeos sobre as profissões (DVD desenvolvido pela ANQ) em que tinham que seleccionar profissões do seu interesse e, no final, reflectíamos sobre cada uma das profissões (características, exigências, interesses, percursos escolares/formativos, saídas profissionais...).

Salienta-se que 21% dos alunos referiram que uma das suas actividades preferidas foi o conhecimento do Sistema Educativo e Formativo. Esta apresentação foi trabalhada em mais do que uma sessão e os alunos consideraram-na útil para perceber melhor as diferentes alternativas de percursos de educação e formação existentes.

CONCLUSÕES

Com base na análise da avaliação realizada, considera-se que, no geral, foram alcançados os objectivos propostos pelo programa “Eu sei, eu quero!” uma vez que, apesar de os resultados obtidos dependerem de uma multiplicidade de factores e variáveis, a maioria dos alunos, no final da intervenção, revelou querer continuar a estudar, conseguindo definir um objectivo e um projecto de carreira (escolar e/ou profissional), identificando alternativas realistas dentro do sistema educativo/formativo e identificando e clarificando as suas competências e interesses. A grande maioria dos alunos manifestou uma atitude positiva face ao futuro, de persistência, proactividade e confiança em si e no futuro, valorizando mais a escola e relacionando as aprendizagens escolares com os seus projectos de vida. Foram ainda evidentes as melhorias ao nível do sucesso escolar.

Assim, estes resultados dão resposta à questão de investigação colocada sobre “Quais os efeitos da intervenção vocacional no domínio académico, pessoal e da carreira?” e tendem a confirmar as hipóteses de que os alunos que participaram no programa “Eu sei, eu quero!” são capazes de identificar alternativas de formação e estabelecer objectivos de carreira, fortalecendo a sua crença de capacidade em relação ao futuro.

Neste sentido, com base na análise dos resultados, pode-se considerar que o programa é pertinente, uma vez que se encontram evidências que correspondem às necessidades expressas pelos alunos e sinalizadas pelos professores. Considera-se ainda que o programa é eficaz sendo que, em grande medida, os objectivos estabelecidos foram alcançados e eficiente tendo em consideração a relação entre os recursos utilizados e os resultados atingidos, de onde se pode deduzir que houve uma boa relação custo-benefício.

De acordo com a definição de Bimrose e colaboradores (2004) o programa “Eu sei, eu quero!” também pode ser considerado útil, no sentido em que “promoveu resultados

positivos para o cliente”; “possibilitou o acesso a redes, informação e conhecimento”; “provocou mudanças construtivas” e “proporcionou uma experiência positiva ao cliente”.

Por todos estes factores e pelo bom relacionamento com os jovens, foi muito gratificante construir e desenvolver este programa, tendo consciência do seu contributo para melhorar o presente e o futuro destes alunos que, na sua maioria, apresentam trajectos de insucesso, com todas as características associadas - baixas crenças de auto-eficácia, visão negativa de si e do futuro, desvalorização da escola, desmotivação para as aprendizagens escolares, comportamentos de indisciplina, risco de comportamentos desviantes e de abandono escolar.

No presente ano lectivo (2011/2012), alguns destes alunos, que participaram no programa, já estão a frequentar o 9.º ano e têm-me procurado com dúvidas sobre a sua escolha para o próximo ano (no ensino secundário), o que revela o impacto da intervenção, reflectido na preocupação e interesse em prosseguir estudos e no reconhecimento do papel de suporte do psicólogo na escola. O que vem justificar e reforçar a importância do trabalho contínuo e efectivo dos SPO nas escolas.

Outro contributo do programa foi o de facilitar a melhoria do sucesso escolar, em conjunto com os agentes educativos, nomeadamente com os professores e só possível com o empenho dos alunos. Mais uma vez se salienta que nestas duas turmas não houve abandono escolar, diminuíram as retenções repetidas e aumentou a taxa de transição, tendo esta última sido ligeiramente superior às das outras turmas do 7.º ano, superando as expectativas iniciais. Estes resultados vão ao encontro dos estudos que reconhecem o impacto positivo dos programas de Educação para a Carreira no desempenho académico (Borders & Drury, 1992; Evans & Burck, 1992; Lapan, 2005).

Comparando especificamente com investigações com alunos a frequentar o 7.º ano de escolaridade, este estudo confirma as conclusões de Lapan e colaboradores (2003) que verificaram que os alunos que participaram em programas abrangentes de educação da carreira se sentiam mais seguros na escola, tinham melhores relações com os seus professores, atingiam notas mais elevadas, estavam mais satisfeitos com a qualidade da educação e consideravam que esta era mais importante para eles e mais relevante para o seu futuro.

Assim, considera-se como ponto forte do programa “Eu sei, eu quero!” o facto de ser aplicado no 7.º ano; as actividades terem iniciado ainda no 1.º Período; ser realizado em grupo-turma nas aulas de Área de Projecto; e ter contado com o envolvimento dos encarregados de educação, dos professores e dos alunos de outras turmas e antigos alunos.

Reforça-se a importância e o papel das actividades com os antigos alunos da escola com percursos profissionais de sucesso que funcionaram como modelos, tendo tido um grande impacto nas atitudes dos alunos face à escola, ao futuro e à construção dos seus projectos de vida. Desta forma, considera-se que a modelação foi um dos “ingredientes críticos” desta intervenção, indo ao encontro dos componentes críticos definidos por Brown e colaboradores (2003). Efectivamente, nesta intervenção foram realizadas actividades envolvendo os cinco ingredientes críticos analisados por estes autores: os “Exercícios escritos”, “Interpretação e *feedback* individualizado”, “Informação do mundo do trabalho”, “Modelação” e “Apoio na criação de suporte”, o que vem reforçar a contribuição destes componentes para a eficácia dos programas de Educação para a Carreira. Dos 19 componentes identificados (Brown et al., 2003) recorreu-se ainda à “Orientação assistida por computador”, ao “Apoio do psicólogo” e à “Exploração

Vocacional”. Neste sentido, pode-se concluir que o Programa “Eu sei, eu quero!” teve um carácter abrangente, envolvendo estratégias variadas, potenciando a sua eficácia.

Destaca-se também o envolvimento activo dos alunos desde o início, o que pode estar relacionado com a realização de grupos focais para a identificação das necessidades em que, por exemplo, foi discutido e decidido o nome do programa. Durante o ano foi possível observar um crescente envolvimento por parte dos alunos, nomeadamente expresso na preocupação relativamente às escolhas de formação futuras.

Aproveitou-se ainda o facto de se estar a trabalhar com duas turmas do 7.º ano para realizar, em todas as outras turmas do mesmo ano, sessões de informação sobre o sistema educativo/formativo que serviram para esclarecer os estudantes sobre os diferentes percursos possíveis e também para conhecerem o SPO e as suas funções.

Outra particularidade do programa foi haver, no final, uma partilha dos resultados junto dos Conselhos de Turma e da Direcção, para que se repliquem e aperfeiçoem as boas práticas e simultaneamente dar a conhecer as intervenções do SPO.

No entanto, considera-se que também existiram pontos fracos ou menos conseguidos, como o facto de este ser encarado como uma actividade extra e não como um projecto da turma. As actividades também poderiam ter sido mais activas e vivenciais e menos informativas e escritas (de papel e lápis). Apesar de este ser considerado um componente crítico (Brown et al., 2003) constatou-se que, com populações com baixo desempenho escolar, esta não é uma estratégia muito atractiva, podendo não concretizar os objectivos a que se propõe.

Uma das actividades planeadas, que poderia apelar a um tipo de estratégia mais activa, acabou por não se concretizar por falta de tempo e de recursos. A ideia inicial era construir com os alunos pequenos vídeos sobre alternativas escolares/formativas de acordo

com os seus interesses e projectos e com o apoio dos diferentes agentes educativos. Posteriormente, seria feita a divulgação dos vídeos à comunidade, por exemplo às outras turmas do 7.º ano, aos pais, professores e, eventualmente, colocar os vídeos na página da escola na internet. Esta poderá ser uma ideia a concretizar num projecto futuro.

Uma das limitações do programa deve-se ao facto de a calendarização do programa ser quinzenal pelas contingências de horário. Para além disso, as turmas eram constituídas por 25 alunos, o que dificultou um apoio mais individualizado. Por este motivo, sempre que necessário, realizavam-se atendimentos individuais.

Neste programa, também por limitações de tempo, não foi possível envolver profissionais de instituições locais. Contudo, em futuras intervenções, deve-se tentar realizar este envolvimento e levar os alunos a conhecer melhor os recursos da comunidade e o mundo do trabalho.

Futuramente seria desejável que estes programas fossem um projecto da escola, sendo vistos de forma integrada e infundida no currículo. Seria importante que fossem planeados com os professores e que começassem no início do ano lectivo. Desta forma, os trabalhos de Área de Projecto (que a partir de este ano já não existe) ou na Formação Cívica poderiam ser realizados dentro da área do desenvolvimento vocacional, associado ao desenvolvimento pessoal e académico.

Na reflexão sobre a experiência desta intervenção vocacional com alunos em risco de abandono escolar precoce, salienta-se a importância de os psicólogos trabalharem dentro da escola e cada vez mais em grupo-turma e numa perspectiva preventiva e comunitária e não exclusivamente individual, de gabinete, de avaliação e remediativa (Almeida, 1997; Capucha, 2009; Lapan, 2005; Ferreira, 2005; Taveira, 2005).

Os resultados obtidos corroboram a ideia expressa por Teixeira e Calado (2010) de que a eficácia destas intervenções depende, em grande parte, da capacidade dos psicólogos escolares construírem uma rede de trabalho e envolverem efectivamente os professores, os encarregados de educação e outros agentes da comunidade educativa e social, que possam, em conjunto, contribuir para o sucesso escolar e pessoal destes alunos.

De acordo com Lapan (2005), o estabelecimento de parcerias com a comunidade também proporciona ao psicólogo estratégias eficazes para promover o desenvolvimento académico e vocacional de todos os alunos e responder às suas necessidades sócio-emocionais. Neste tempo de incertezas quanto aos serviços, não é demais salientar que os psicólogos escolares devem ser mais proactivos na liderança de esforços de mudança nas escolas, no sentido de responderem melhor às necessidades de aprendizagem e de desenvolvimento de todos os alunos.

Os resultados deste estudo vêm reforçar também o apelo de Lapan (2005) para a importância de os psicólogos escolares avaliarem as suas práticas para, por um lado, monitorizar e melhorar o serviço prestado, e, por outro, demonstrar e fundamentar, com dados e factos quantificáveis, a eficácia e pertinência da intervenção dos psicólogos nas escolas, demonstrando o impacto positivo das intervenções vocacionais no desenvolvimento pessoal, social, vocacional e académico dos alunos.

REFERÊNCIAS

- ANQ – Agência Nacional para a Qualificação (2009). *Manual de exploração vocacional*. Lisboa: ANQ.
- Almeida, L. (1997). A psicologia educacional em Portugal: Do seu passado às perspectivas futuras. In *Actas do 1.º Congresso luso-espanhol da educação* (pp. 13-34), Coimbra.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2005). *Adolescent development from an agentic perspective*. Consultado em 22 de Novembro de 2009 através de www.des.emory.edu/mfp/001-BanduraAdoEd2006.pdf
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. (3ª ed.). Lisboa: Edições 70.
- Bimrose, J., Barnes, S. A., Hughes, D., & Orton, M. (2004). *What is effective guidance? Evidence from longitudinal case studies in England*. Department for Education & Skills/Warwick Institute for Employment Research.
- Bimrose, J., Barnes, S. A., & Hughes, D. (2005). *Effective guidance one year on: Evidence from longitudinal case studies in England*. London/Coventry: Department for Education & Skills/Warwick Institute for Employment Research.
- Bimrose, J. (2009). *What do clients need and really want? The re-emergence of Career: Challenges & opportunities*. Canterbury Christ Church University, Centre for Career & Personal Development. Consultado em 22 de Setembro de 2011 através de <http://www.canterbury.ac.uk/education/career-and-personal-development/docs/ProfJennyBimroseKeyNote.pdf>
- Borders, L. D., & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.

- Brown, S. D., & Ryan Krane, N. E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3rd ed.) (pp 740-766). New York: Wiley.
- Brown, S. D., Ryan Krane, N. E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisen, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Capucha, L. (Coord.) (2009). *Mais escolaridade – Realidade e ambição. Estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Comissão Europeia (2011). *Combater o Abandono Escolar Precoce: Um Contributo Essencial para a Estratégia «Europa 2020»*. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões, Bruxelas. Consultado em 19 de Setembro de 2011 através de http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_pt.pdf
- Crites, J. O. (1987). *Evaluation of career guidance programs: Models, methods, and microcomputers*. Columbus: The National Center for Research in Vocational Education, The Ohio State University, Information Series No. 317.
- Datta, L. (1977). *Career education: What proof do we have that it works?* Washington, DC: Dept. of Health, Education, and Welfare [Education Division], Office of Education.
- Davis, H. M., & Drier, H. N. (1977). Career guidance, counseling, placement, and follow-through program for rural schools. Career guidance program process. Deciding via evaluation: a decision-making guide for improving career guidance through evaluating program processes and outcomes. *Research and Development*, Series Number 118 B5.
- Dedmond, R. M. (1996). Evaluation of career planning programs. *Journal of Career Development*, 23, 83–93.

- Evans, J. H., & Burck, H. D. (1992). The effects of career education interventions on academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Counseling and Development*, 71, 63-68.
- Fernández-Ballesteros, R. (Ed.) (2001). *Evaluación de programas: Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Ferreira, C. B. (2005). *Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Consultado em 17 de Outubro de 2009 através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0057.pdf>.
- Fretz, B. (1981). Evaluating the effectiveness of career interventions. *Journal of Counselling Psychology*, 28, 77-90.
- Gil, J. M. (1995). Diseño y evaluación de programas de asesoramiento vocacional (pp. 359-382). In F. Rivas (ed.), *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Guichard, J., & Huteau, M. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gysbers, N. C., Hughey, K. F., Starr, M., & Lapan, R. T. (1992). Improving school guidance programs: A framework for program, personnel, and results evaluation. *Journal of Counseling and Development*, 70, (5), 565-570.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Herr, E. L. (1977). *Research in career education: The state of the art*. Columbus, OH: The Ohio State University, ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education.
- Holland, J. L., Magoon, T. M., & Spokane, A. R. (1981). Counseling psychology: Career interventions, research, and theory. *Annual Review of Psychology*, 32, 279-305.
- Hughes, K. L., & Karp, M. M. (2004). *School-based career development: A synthesis of the literature*. Institute on Education and the Economy Teachers College, Columbia University: NTSC – National Training Support Center.

- INE – Instituto Nacional de Estatística (2011). Taxa de abandono escolar precoce: total e por sexo. In *Pordata* Consultado em 19 de Setembro de 2011 através de <http://www.pordata.pt/Portugal/Ambiente+de+Consulta/25576>
- Kidd, J. M. (2003). Career development work with individuals. In R. Woolfe, W. Dryden, & S. Strawbridge (Eds.), *Handbook of counselling psychology* (2nd ed.) (pp. 461-480). London: Sage Publications.
- Lapan, R. T., Gysbers, N. C., & Petroski, G. F. (2003). Helping seventh graders be safe and successful: A statewide study of the impact of comprehensive guidance and counseling programs. *Professional School Counseling*, 6(3), 186-197.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a community career system program evaluation framework. *Journal of Counselling and Development*, Winter 2001, Vol. 79, American Counselling Association.
- Lapan, R. T. (2005). Evaluating school counseling programs. In C. A. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice* (pp. 257-293). Boston: Houghton Mifflin.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behaviour*, 45, 79-122.
- Lima, J. A. & Pacheco, A. (Orgs.) (2006). *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. R. (2010). *Projectos vocacionais, crenças de auto-eficácia e expectativas parentais em estudantes do 7º ano de escolaridade em situação de sucesso/insucesso escolar*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Marchesi, A. (2006). *O que será de nós, os maus alunos?* Porto Alegre: Artmed Editora.
- OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (2004). *Orientação escolar e profissional: Guia para decisores*. Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.

- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1983). Research integration: Approaches, problems, and recommendations for research reporting. *Journal of Counseling Psychology, 30*, 252-257.
- Oliver, L. W., & Spokane, A. R. (1988). Career-intervention outcome what contributes to client gain? *Journal of Counseling Psychology, 35*, 447-462.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Pajares, F. (2005). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implication for teachers and parents. In F. Pajares (Ed.), *Self- efficacy Beliefs of Adolescents* (pp. 339-367). Charlotte: Information Age Publishing.
- Pérez Juste, R. (2006). *Evaluación de programas educativos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- Peterson, G. W., Long, K. L., & Billups, A. (1999). The effect of three career interventions on the educational choices of eighth grade students. *Professional School Counseling, 3*(1), 34-42.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Spokane, A. R., & Oliver, L. W. (1983). Outcomes of vocational intervention. In S. E. Osipow, & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (pp. 99-136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra, Quarteto.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia escolar – Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.

- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), pp. 9-16.
- Teixeira, M. O., & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de orientação vocacional. Comunicação apresentada no VII *Simposium de Investigação em Psicologia*. Braga: Universidade do Minho.
- Whiston, S., Sexton, T., & Lasoff, D. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165.
- Whiston, S. C., Brecheisen, B. K., & Stephens, J. (2003). Does treatment modality affect career counseling effectiveness? *Journal of Vocational Behavior*, 62, 390-410.
- Whiston, S. C., & Buck, I. M. (2008). Evaluation of career guidance programs. In J. Athanasou, & R. Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 677-692). New York: Springer Science & Business Media.
- Whiston, S. C., & Rahardja, D. (2008). Vocational counseling process and outcome. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (4th ed.). New York: Wiley.
- Whiston, S. C., & Quinby, R. F. (2009). Review of school counseling outcome research. *Psychology in the Schools*, 46(3), 267-272.
- Whiston, S. C., Tai, W. L., Rahardja, D., & Eder, K. (2011). School counseling outcome: A meta-analytic examination of interventions. *Journal of Counseling & Development*, 89, 37-55.
- Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R., Lau, P., Leung, T., Hui, E., & Shea, P. (2003). Developing a career development self-efficacy instrument for Chinese adolescents in Hong Kong. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1-31.

ANEXOS

Anexo 1 – Caracterização dos alunos das duas turmas

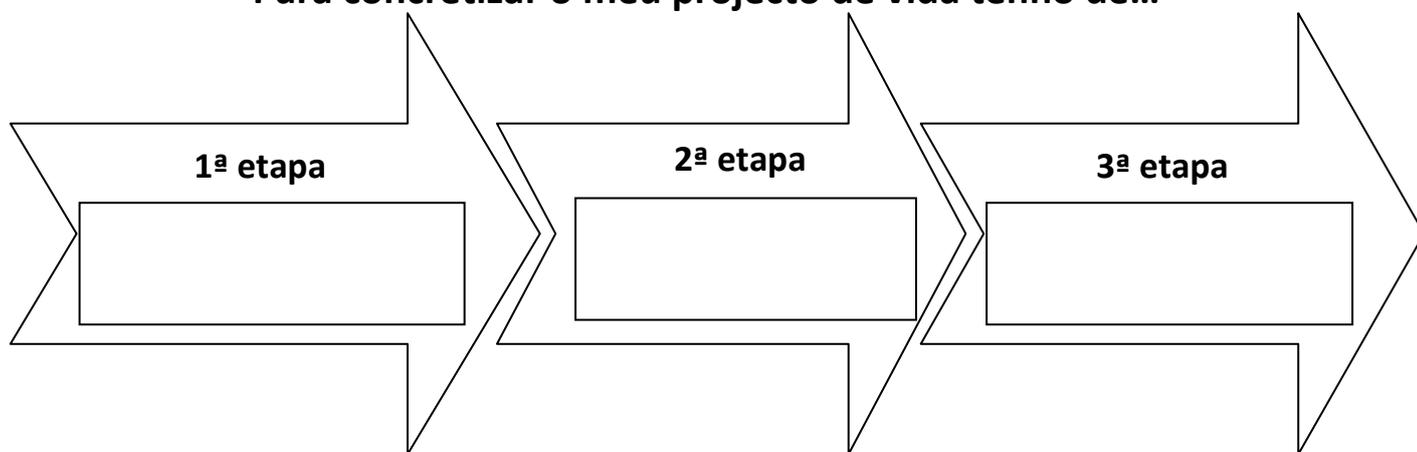
Turma	N.º alunos	Retenções repetidas no 7.ºano	Idades (a 15 Set.09)		Naturalidades		ASE		Resultados negativos no 1.º período		Profissões dos Enc. Educação	
7.º a	25	9	12	2	Cabo-verdiana	14	A	14	2 negativas	3	Construção Civil	14
			13	10					+ de 2 negativas	22	Limpeza	8
			14	10	Portuguesa	10	B	3	+ de 5 negativas	17	Doméstica	7
			15	2							Cozinheiro	3
			16	1	São-tomense	1						
7.º b	25	17	12	4	Portuguesa	11	A	8	0 a 2 negativas	5	Construção Civil	9
			13	2	Cabo-verdiana	10			+ de 2 negativas	19	Doméstica	7
			14	13	São-tomense	3			Cozinheiro	3		
					Angolana	1	B	6	+ de 5 negativas	12	Cabeleireiro	3
			15	7	Guineense	1					Limpeza	2

A CONSTRUÇÃO DO MEU PROJECTO DE VIDA

O meu principal objectivo é _____

porque _____

Para concretizar o meu projecto de vida tenho de...



Tenho de fazer _____ _____	Tenho de fazer _____ _____	Tenho de fazer _____ _____
Onde _____	Onde _____	Onde _____
Quando _____	Quando _____	Quando _____
Prazo para a concretização _____	Prazo para a concretização _____	Prazo para a concretização _____
Recursos externos (o que preciso) _____	Recursos externos (o que preciso) _____	Recursos externos (o que preciso) _____
Recursos internos (o que me é exigido) _____ _____	Recursos internos (o que me é exigido) _____ _____	Recursos internos (o que me é exigido) _____ _____

No final do 7.º ano quero...

Nome: _____ nº ____ Turma: 7.º __ Data: ____ / 05 / 2010

Anexo 3

AVALIAÇÃO DO PROGRAMA “EU SEI! EU QUERO!”

Nome: _____

Data: __ / __ / 2010

Sexo: M F Idade _____

Turma: 7.º __ Nº _____

Qual foi a actividade que gostaste mais?

- Conhecer o Sistema Educativo e Formativo (Ensino Básico, CEF, Cursos Profissionais...)
- Entrevista com o Barack Obama
- Encontro com os alunos mais velhos da escola (CEF e Ensino Secundário)
- Vídeos sobre as profissões
- Encontros com os antigos alunos da escola
- Outra _____

O que aprendeste? _____

Em que aspectos consideras que o programa te ajudou? _____

Qual é a tua escolha para o próximo ano? _____

Aspectos positivos da tua escolha _____

Dificuldades que podes encontrar _____

Falaste com os teus pais sobre os teus projectos? Sim Não

Anexo 4 – Transcrição das entrevistas - Grupos focais

GRUPO 1

(...) A ideia é eu conhecer-vos um bocadinho melhor. Eu já me apresentei no outro dia. Sou a Inês, a Psicóloga aqui da escola. Vocês agora já ficam a saber onde é que é a minha sala quando quiserem vir cá falar comigo... A intenção é ajudar-vos, para passarem e continuarem a estudar e estarem bem...

Para o microfone nos poder apanhar a todos, não podemos falar todos ao mesmo tempo, está bem?
...

Agora queria conhecer-vos um bocadinho melhor. Já sabem que eu sou a Inês, a Psicóloga e gosto muito de tartarugas (como podem ver...). Eu já sei que vocês são do 7º... e agora queria saber os vossos nomes, a idade e o que é que gostam mais de fazer, está bem? Posso começar por aqui?

1. Apresentação – o que gostam mais de fazer?

- *R. – 12 anos – gosto de jogar futebol*
- *M. – 14 anos – gosto de ginástica*
- *A. – 14 anos – gosto de tudo...*
- *T. – 15 anos – gosto de jogar futebol*
- *A. – 14 anos – gosto de jogar basquete*
- *D. – 12 anos – a coisa que mais gosto de fazer é dormir*
- *C. – 14 anos – ouvir música*
- *D. – 13 anos – gosto de fazer muitas coisas, divertir-me*

2. O que gostam na escola

- *Campo de futebol sintético*
- *Intervalos (vou para o campo, jogo à bola, ver miúdas...)*
- *Bar – porque tem comida (tosta mista e o sumo de 20)*
- *Alguns professores (prof. X é simpático, é fixe, deixa sair mais cedo, divertido, explica melhor, gosto de educação física; estamos a fazer graffities em EV e se o meu tiver fixe vou ter positiva – competição de notas)*
- *A nossa turma é fixe, damo-nos bem, às vezes*

3. O que não gostam na escola

- *As aulas (Quais? - Todas... Matemática, Português, Inglês... eu não gosto muito da prof. Y porque tem a mania da perseguição, nós estamos lá sossegados e de repente ela começa a gritar conosco do nada... - mas eu gosto... - estava a falar da matéria com A e ela mandou-nos para a rua – não interessa, não tens de falar, perguntas à stôra - e da prof. B... - não, ela é fixe - Não*

gosto da prof. Z - não, é fixe, nós é que portamos mal, se não fosse fixe toda a gente já tinha ido para a rua(...)

- *Campo de cimento (já me arranhei)*
- *Refeitório*
- *A escola está degradada, as paredes. A escola vai para obras – deviam ir todos os blocos abaixo*
- *Não gostamos do gang do pionés (põem pionés nas cadeiras dos colegas) - magoa... - mas faz rir as pessoas - mas pode dar infecção...*
- *Eu não gosto é que me gozem, agora se me gozarem dou soco na boca, violência, porque uma pessoa diz para eles pararem quietos mas eles não ouvem, eles continuam (“história quinze-ganza”)*
- *Não fizemos visitas de estudo, esta escola aqui é pobre...*

4. O que mudavam e como

- *Eu mudava as paredes, os telheiros, agora vai ficar melhor [com as obras]*
- *Aquelas coisinhas pretas que entram nos ténis [no campo sintético] – mas isso tem em todos os sintéticos; eu tirava as grades do sintético também, para podermos ir jogar sempre, na Pedro d’Orey eles têm sintético e toda a gente pode ir para lá – dávamos os cartões e se alguém estragasse pagava*
- *O bar podia ser melhor – maior para quê? Quase ninguém almoça na escola*
- *Comida do refeitório – Uns gostam outros não – é quase sempre a mesma comida (empadão de atum – tu é q vai lá poucas vezes), tem pouco sal, não temperam a salada...*

O que é que mudavam na turma?

- *O comportamento da turma (brincadeira do pionés...)*
- *Algumas pessoas da nossa sala dizem que ficam mais calmos com música, uma vez a prof. P trouxe música e pôs e ninguém fez barulho*
- *A prof. P entra na sala e começa a gritar comigo à toa...*
- *As storas têm a mania de brincar comigo e mandar com o caderno na cabeça... o Stor de M dá-nos com o giz, uma vez deu-nos com o apagador assim e ficámos todos pintados – depois começam a goza com o ... chama-lhe dentuças...*
- *Eles não têm o mesmo prof. do que nós é da Turma Mais – até é fixe – agora vai só um grupo de 8, em Língua Portuguesa, Inglês e Matemática (...)*

5. Como está a correr este ano? (sucesso, esforço, comportamento, etc.)

- *Eu ainda só tive 4 negativas; eu tive só 2 negativas; eu tive 0 negativas; o ano passado tive 7 8 negativas...*

- *Ele é o melhor da turma: 0 positivas, ele está-se a borrifar para as aulas; não estou nada, eu não percebo a matéria – e também não queres perceber... e então a vida é dele, não é tua; vocês estão aí a implicar com o miúdo, deixem ele viver; então também não venham refilear se ele falta ou não; eh chumbou, chumbou, e eu com isso, não sou mãe dele; a mãe dele é que tem de falar...*

- *Mas vocês não gostam de chumbar, pois não? NÃO, no período gostamos de brincar mas depois quando chega ao último, os amigos passam... [várias conversas sobrepostas], eu estraguei tudo no 3º período, o 3º P é que interessa, eu tinha 7, depois o 3º P já só tinha 3, esforcei-me, só que já não deu porque tive Conselho Disciplinar,*

- *[o ano passado] Ele teve positiva a Francês graças a mim – tive o quê? - copiou por mim, porque eu era o melhor aluno em Francês na turma – eles estão sempre a lutar para sentar ao pé de mim para poder copiar. (...) Ele disse que eu copiei por ele em Geografia, ele teve negativa eu tive positiva... [Competição de notas positivas - negativas...] Mas eu tive mais do que tu! Tiveste o quê? (...) Quem é que teve mais a Português? 64%; 72%; 86, 87% a Francês (...) Eles estão sempre a discutir. E a Ciências quem é que é melhor? [...] O ... é muito convencido...*

- *Ainda só há 4 alunos com 0 negas. (...) afinal são só 3. Eu só tive 1, mas no 1º teste tive positiva; no 1º quem é que não teve? Só no 2º é que eu tive negativa porque o stôr não deixou usar a calculadora... Mas ainda falta mais um teste... (...)*

6. O que gostavam de fazer para o ano? Para o ano onde é que vocês se vêem?

- *Em Cabo Verde. Em termos da escola? 8º ano; 10º (...)*
- *Gostava de estar num curso. Qual? Informática.*
- *Eu gostava de estar no 8º;*
- *Eu gostava de estar no 9º;*
- *Eu já devia estar no 10º.*
- *Eu gostava de estar num curso de informática ou de desporto.*
- *O curso de Engenharia há aqui? Engenharia é só depois na Universidade, até lá ainda temos de... Fogo ainda vou ter que ter mais 5 anos de estudo, é?! Ah não, não vou fazer! [conversas sobrepostas]*
- *Eu quero ser cozinheiro, pasteleiro. Aqui na escola não temos...*
- *Não, eu vou ser engenheiro!*
- *Não, eu não quero acabar a escola! Se acabar a escola vou ficar em casa sem fazer nada...*
- *Eu vou ser chulo... [conversas sobrepostas]*
- *A minha mãe diz que é melhor estudar do que trabalhar*
- *Eu gostava de estar no meu ano: 10º ano. Se eu for para Inglaterra põem-me no 10º ano. Isso é toda a gente...*
- *Eu gostava de estar nos EUA – ir para a NBA*

Gostavam de saber mais informações sobre cursos?

Não, eu quero ir para o 8º ano [normal]. Para que é que vamos para o curso? Já não dá para ir para o curso. Já não vale a pena... Só quem chumbar! E quem tiver 15 anos, não é?

Mas isso não arranja um bom trabalho como estamos a continuar normal... - No 9º ano podes continuar [para o 10º ano]. - Eu queria ir para o curso mas eles disseram que eu tinha que fazer 15 anos até 15 de Setembro mas eu só fazia dia 19 e eles já não deixaram... - Mas isso não arranjas um bom trabalho como estás assim... - Mas podes fazer 8º/9º - Mas passas! Já não te atrasas! Depois fazes 10º/11º/12º [muitas conversas paralelas] passas logo do 7º para o 9º e depois passas para a escola normal... - mas eu tenho uma amiga minha que foi fazer esse curso e agora está a fazer disciplinas porque ela não teve certas disciplinas que precisava para trabalhar. E que curso é que ela fez? Ah, isso é que eu já não sei... - mas não vais arranjar bom trabalho como vais arranjar assim normal – mas que trabalho? Depois vais para normal – depois fazes 10º/11º/12º normal - vais para o estádio, para estádio!

Podem continuar no normal ou podem fazer um curso profissional. Mas ganha-se...? arranja-se um bom trabalho, né? Se vocês forem bons em qualquer coisa que gostem, vão ter sempre um trabalho. Eu gosto das obras, stora! (risos de alguns colegas) o que é que tem? Então, ganha-se bom dinheiro e há sempre trabalho. Não quer dizer que eu vá trabalhar para as obras, mas eu gosto de trabalhar com as obras! [conversas sobrepostas] Eu ajudei na minha casa - Vais carregar carrinho de mão - O meu pai é que trabalha numas coisas pesadas. E ganha bom dinheiro - Eu já conduzi um tractor [conversas sobrepostas] eu não vou ser forte? - Espera e vais ver, agora é que eu vou começar a ir com ele para o ginásio, já tenho 14 anos... - Ele tem um ginásio em casa do tio dele - e do meu pai (...)

7. Ideias para o projecto da turma (o que gostavam mesmo de fazer e como podemos fazer?)

- Por exemplo: já sei que estão a fazer um filme em Área de Projecto (AP), não é? *Nunca mais começa... - Qual é o filme? - Um dia com... (...) - é um filme em que nós somos actores mas nós nunca fazemos nada... é sobre alimentação, drogas – (eu quero fazer um trabalho em AP sobre os cães – ya, sobre cães perigosos) – eu sou o polícia e eles são os bandidos [conversas sobrepostas] mas nós nunca fazemos nada... o stor diz sempre vá agora trabalhem vamos fazer uma notícia – E têm feito notícias? Sim, já acabaram - Para isso vou e volto no 3º período... nunca mais acabamos, fogo... nem começamos sequer... Agora queremos fazer sobre cães perigosos!*

E visitas de estudo, onde é que vocês gostavam de ir?

- *Algarve! Aqua show - não é aqui, é em Sevilha – não é no Algarve, Isla Mágica é que é em Sevilha, o meu primo já foi lá – eu também já fui é 50€ e ao zoomarine ...*
- *Inglaterra*
- *E aqui em Lisboa? Eu gostava de à Casa do Gaiato, outra vez stora. Isso foi fixe, fomos no dia das castanhas, lá com a preparatória – eu nunca fui... Lá andamos no mato!*
- *Eu gostaria de conhecer a Disneyland - isso não é Lisboa*

• *Jogo inter-turmas em todas as modalidades (basquete, voleibol, ping-pong). O ano passado nós ganhámos! Mas isso só fui eu, o ... os outros desmarcaram-se todos... nós fomos ao basquete, volei, andebol, vocês não foram a nada... só foram ao futebol – Então e não está bom? - Nós ganhámos tudo!*

Muito bem! Vamos ver... vamos continuando a falar. A minha ideia é trabalhar convosco, ajudar a pensar no que é que vocês querem fazer, o que é que querem estudar, o que é que querem ser... Futebolista! Vocês têm ideias sobre profissões que gostavam de ter? Futebolista; Engenheiro; Pedreiro; Jogador de Futebol; [todos a falar ao mesmo tempo] Tu vais ser pedinte; Tu vais ser arrumador de carros; Vou para o exército; Bombeiro; Stora, as mulheres podem ir trabalhar para as obras? Também.

Muito obrigada! Depois vamos falar mais, está bem. Já acabou? Sim, querias dizer mais alguma coisa? Querias ouvir... Depois ouvimos está bem... Sempre que quiserem já sabem onde é que é a minha sala. Agora os outros também têm de vir? Sim. Mas nós podemos vir sempre? Sempre que quiserem. Podemos vir em horário de aulas? Depois combinamos, está bem?

TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA GRUPO 2

1. Apresentação – o que gostam mais de fazer?

- *V. – 13 anos – gosto muito de jogar à bola*
- *A. L. – 14 anos – gosto de jogar à bola*
- *E. – 15 anos – gosto de jogar à bola e jogos de Play Station*
- *M. – 15 anos – gosto de jogar jogos de vídeo*
- *A. – 16 anos – gosto de jogar futebol*
- *B. – 15 anos – gosto de jogar futebol*
- *D. – 14 anos – gosto de tirar fotos (sou modelo fotográfica)*
- *M. – 14 anos – gostaria muito de ser uma modelo profissional*
- *N. – 12 anos – gosto de andar de patins (sapato raso)*
- *C. – 14 anos – gosto de jogar à bola e de outras coisas (jogos de vídeo e de falar com miúdas)*
- *S. – 14 anos – gostava de ser actriz (já representei na escola Pedro d'Orey e na amadora)*
- *J. – 15 anos – gostaria de ser modelo e cantora (ela é muito tímida)*

2. O que gostam na escola

- Nada...
- Sou gosto de jogar futebol
- Gosto da Ludoteca, é só disso que eu gosto - vamos jogar (damas, xadrez), devia haver mais jogos lá (Play station, computador com jogos tipo Pro... – ali só tem jogo do panda)
[Brincadeiras]
- Jogar matraquilhos

O que é que gostam na turma?

- Gostam da prof de C. de AP, Geog, OPA, ETL, [conversas sobrepostas]
- Eu gosto da minha prof de I. ela falta muito, é mesmo fixe. Assim não aprendes... Não faz mal eu sei inglês: 6º, 6º, 7º, 7º - 7º - este ano eu não vou chumbar não! Tu é que vais chumbar
- Eu dou-me bem com toda a gente na turma.

3. O que não gostam na escola

- Eu não gosto desta escola - nem eu – eu não gosto dos empregados, são mal-educados, na minha escola [Almeida Garrett] não era assim – Quem? – A daquela pavilhão, a D. ... Eu estive doente e ela sempre a gritar comigo. [conversas sobrepostas]
- Devia haver mais miúdas boas – na escola tem de sobra – devia haver mais, mais... - Por que é que não é como antigamente rapazes para um lado, raparigas para o outro? – Por exemplo, naquela turma só há um rapaz...

4. O que mudavam e como

- Tirar alguns alunos que se portam muito mal. E mudar alguns professores [conversas sobrepostas]

5. Como está a correr este ano? (sucesso, esforço, comportamento, etc.)

- A mim vai bem, só positivas – a mim também, menos matemática
- Péssimo, péssimo – Porquê? – Não sei explicar. Porque é que dizes que é péssimo? É por causa das notas? Sim, as minhas notas são mesmo baixas
- Eu ainda não tive nenhuma negativa
- Eu estou sempre doente
- Comportamento? Razoável – o meu é bom – da turma é péssimo – todos da turma porta-se mal! – Nem todos! Ela, ela também não... - ele mais ou menos – Quando dizem portar mal é o quê, o que é que fazem? Falar, “fightar” – tipo cães – [conversas sobrepostas] o que é que acham que podiam fazer para melhorar? Convívio ...

6. O que gostavam de fazer para o ano? Para o ano onde é que vocês se vêem?

- *Se eu conseguir quero ir para um curso (não sei qual)*

Quem é que gostava de seguir um curso e de quê?

- *Informática ou engenharia*
- *Educadora de infância ou fotografia*
- *Desporto [10º, 11º e 12º]*

• *Eu quero ir até ao 12º. Quem é que quer ir mais até ao 12º? (Valdemar, Cecílio, Diana). Oh stora, sem o 12º nós não trabalhamos nem para varredor de lixo! É verdade, nem para varredor de lixo. E o que é que têm de fazer? Estudar.*

• *Ciências – É preciso gostarem muito de ciências, F.Q., é preciso muito esforço. O curso de ciências são quanto anos, 5? É 10º, 11º e 12º, são 3 anos o secundário, depois se quiserem escolhem um curso na universidade – Que granda azar um gajo ainda tem de fazer mais 3 anos! Fogo! - A Faculdade é fácil, tens 2 aulas por dia – O meu primo que estuda lá em Vila Real (Trás-os-Montes) ele disse: podes ir às aulas basta só dizeres o teu nome e podes ir embora – ya, são 60 alunos numa sala... mas depois têm de fazer exames e trabalhos – ele estuda TIC, ele tem a 2ª toda livre mas também à 5ª sai às 9h da noite...*

- *Astrónomo*

• *Eu queria ser engenheiro mas aqui não tem curso de engenheiro. Se desse... Arquitecto. E sabem o que é preciso para serem engenheiros ou arquitectos? Desenho, matemática, mas eu não gosto de matemática – eu gosto – e como é que vais resolver isso? Resolvendo, eu não preciso de ter matemática (...) Para serem engenheiros têm de fazer o curso de Ciências (10º, 11º e 12º) que estávamos a falar, fazerem os exames e irem para a Universidade. Nã... ir para a Universidade fazer o quê... A minha irmã fez os exames e queria ser jornalista mas não conseguiu, faltava nota, acho que era 18 ou 19... Depois pode tentar outra vez – Mas para ir para a Faculdade paga-se – Sim, ela está a trabalhar e ela vai logo – E também há bolsas de estudo...*

- *Ciências ou ser professor de Educação Visual*

• *Eu gostava de ser Psicóloga... mas não vou conseguir, eu sei. Porquê? ... O que é que é preciso para se ser psicóloga, sabem? Ciências, FQ, Matemática, Português [conversas sobrepostas]*

• *Ou então Educadora de Infância. É mais fácil porque agora já há aqueles cursos para educadora de infância. Mas só dá para entrar com 15 anos. Há o CEF de Auxiliar de Acção Educativa (que é esse do 8º e 9º) e depois há um que é depois no 10ºano que é o curso profissional de Apoio à Infância. Pois mas eu estive a ver na net e na escola profissional ali na Venda Nova, em Janeiro vai abrir uns cursos novos, 7º, 8º e 9º, acho eu e como eu faço anos em Março pode ser que dê para eu entrar... Faço 15 anos (...) É qualquer coisa Novas Oportunidades. Uma amiga já está lá mas ela já está no 10º.*

- *Jogador de basquetebol*
- *Piloto – tenho um amigo do meu pai que é piloto*

- *Eu queria ser engenheiro, arquitecto ou futebolista ou empresário ou advogado – tens de saber todos os códigos, livros de direito, lei... livros assim grandes...*
- *Gostava de ser actriz – no curso de fotografia podem-te chamar para ser actriz*
- *Gostava de ser cantora – e gostavas de continuar a estudar? Sim [conversas sobrepostas]*

7. Ideias para o projecto da turma (o que gostavam mesmo de fazer e como podemos fazer?)

• *Fazer uma sessão de cinema [conversas sobrepostas] podíamos fazer uma sessão de filmes lá na sala*

• *Ir ao Colombo, ao McDonald's [já tinham falado na 1ª sessão em turma] – o stor disse que vamos. [conversas sobrepostas] Eu pensei que a stora e o stor é que iam pagar... - estás maluco! – uma stora minha uma vez cada um deu 2 € ela fez um contrato qualquer com o Mac e eles deixaram a turma toda fica mais... Então vamos ver, vocês gostavam de ir? Eu não gostava de ir ao Mac, não... [conversas sobrepostas] Pizza Hut... – Preferias ir onde? Eu não quero ir a lado nenhum... (ah vamos ao Oceanário – não) – Ao Colombo! Querem ir ao Colombo? O que é que vocês gostavam de fazer no Colombo? McDonald's – ir às compras – Funcenter (conversa do tamanho para andar no carrocel, nos karts, 1,50m...) – Cinema ...*

• *Fazer uma sessão de filmes lá na sala (- também não -) E vocês escolhiam os filmes que gostavam de ver? Sim, eu trago o filme da ressaca, vamos todos ver. E depois falamos sobre os filmes...? Esse filme aí que eu vou trazer é bom, para ninguém usar drogas. Vamos planear essa sessão. Quando? Vamos ver... Filmes de Terror – não de comédia – esse é antigo! ver o Órfão [conversas sobrepostas] Vocês costumam ir ao cinema? Sim – não... [conversas sobrepostas sobre filmes, ir ao cinema no Colombo, trocar de salas...]*

E visitas de estudo, onde é que vocês gostavam de ir?

- *Ir ao Zoo ver os primos do... [a brincar com um dos colegas]*
- *Onde é que gostavam de ir? Com esta turma? Ia passar granda vergonha, a stora. Mas iam-se portar bem. Acham que não se portavam bem numa visita, se nós fossemos por exemplo ao Colombo? Eu portava! - Claro! Eu sim...*

OBSERVAÇÕES:

• *Os alunos (dos 2 grupos), por vezes, falaram ao mesmo tempo e não foi possível entender o que todos diziam... e em conversas sobrepostas há alunos que falam em crioulo o que dificulta a compreensão*

• *Houve também alguns alunos que responderam sempre a todas as perguntas, mais participativos e outros que mesmo quando lhes era solicitado directamente não respondiam...*

Anexo 5 – Análise de conteúdo – Tema: Identificação das Necessidades

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira	Mitos e fantasias	<p><i>Eu queria ser engenheiro, arquitecto ou futebolista ou empresário ou advogado.</i></p> <p><i>Eu gostava de estar no meu ano: 10.º ano. Se eu for para Inglaterra põem-me no 10.º ano. - Isso é a toda a gente.</i></p> <p><i>Gostava de estar nos EUA – ir para a NBA.</i></p> <p><i>A Faculdade é fácil, tens duas aulas por dia – O meu primo que estuda lá, em Vila Real, ele disse: podes ir às aulas, basta só dizeres o teu nome e podes ir embora.</i></p>
Adquirir conhecimentos de alternativas	Falta de informação e dúvidas sobre as alternativas de educação e formação	<p><i>O curso de engenharia há aqui na escola?</i></p> <p><i>Para que é que vamos para o curso? Já não dá para ir para o curso. Já não vale a pena... Só quem chumbar! E quem tiver 15 anos, não é?</i></p> <p><i>Mas isso não arranjas um bom trabalho como estás assim... - Mas podes fazer 8.º/9.º - Mas passas! Já não te atrasas! Passas logo do 7.º para o 9.º e depois passas para a escola normal... (...) depois fazes 10.º/11.º/12.º normal - vais para o estádio, para estágio!</i></p> <p><i>Se eu conseguir quero ir para um curso (mas não sei qual).</i></p> <p><i>Oh stora, sem o 12.º nós não trabalhamos nem para varredor de lixo!</i></p> <p><i>O curso de ciências são quantos anos, cinco?</i></p> <p><i>Eu queria ser engenheiro mas aqui não tem curso de engenheiro. Se desse... ou Arquitecto.</i></p> <p><i>Eu tenho uma amiga minha que foi fazer esse curso [que curso?] isso já não sei...</i></p>
Crenças e atitudes face a si próprio e ao futuro	Falta de expectativas positivas	<p><i>Fogo ainda vou ter que ter mais cinco anos de estudo, é?! Ah não, não vou fazer!</i></p> <p><i>Que granda azar, um gajo ainda tem de fazer mais três anos! Fogo!</i></p> <p><i>Não, eu não quero acabar a escola! Se acabar a escola vou ficar em casa sem fazer nada...</i></p> <p><i>Eu gostava de ser Psicóloga... mas não vou conseguir, eu sei.</i></p>

Anexo 5 – Análise de conteúdo – Identificação das Necessidades (continuação)

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
<p>Relacionar as aprendizagens escolares com os projectos de vida</p> <p>(Valorização da escola)</p>	<p>Falta de interesse pela escola</p>	<p><i>Não gosto de nada na escola.</i> <i>Só gosto de jogar futebol.</i> <i>Gosto da ludoteca, é só disso que eu gosto... devia haver mais jogos lá.</i></p>
	<p>Percepção de falta de condições da escola</p>	<p><i>A escola está degradada, as paredes.</i> <i>Deviam ir todos os blocos abaixo.</i> <i>Não fizemos visitas de estudo, esta escola aqui é pobre...</i> <i>A comida podia ser melhor.</i></p>
<p>Melhoria do sucesso escolar</p>	<p>Insucesso escolar</p>	<p><i>O ano passado tive sete ou oito negativas.</i> <i>Eu já devia estar no 10.º ano...</i> <i>Gostamos de brincar mas depois quando chega ao último período, os amigos passam...</i> <i>Eu estraguei tudo no 3.ºP.</i> <i>O 3.ºP é que interessa: eu tinha sete, depois no 3.ºP já só tinha três, esforcei-me, só que não deu porque tive conselho disciplinar...</i> <i>Ele é o melhor da turma: 0 positivas, ele está-se a borrifar para as aulas.</i> <i>6.º, 6.º, 7.º, 7.º, 7.º - este ano eu não vou chumbar não, tu é que vais chumbar!</i> <i>Ainda só há quatro alunos com 0 negas... afinal são só três.</i> <i>Eu ainda só tive quatro negativas.</i></p>

Anexo 5 – Análise de conteúdo – Identificação das Necessidades (continuação)

Categorias	Indicadores	Unidades de registo
Desenvolver competências pessoais e sociais	Indisciplina	<p><i>A escola é fixe, nós é que portamos mal.</i> <i>Todos da turma portam-se mal!</i> <i>Algumas pessoas da nossa sala dizem que ficam mais calmos com música, uma vez a prof. P trouxe música e pôs e ninguém fez barulho.</i></p>
	Conflitos com professores	<p><i>Eu não gosto muito da prof. Y porque tem a mania da perseguição, nós estamos lá sossegados e de repente ela começa a gritar connosco do nada...</i> <i>A prof. P entra na sala e começa a gritar comigo à toa...</i></p>
	Conflitos entre pares	<p><i>Eu não gosto é que me gozem, agora se me gozarem dou soco na boca, violência, porque uma pessoa diz para eles pararem quietos mas eles não ouvem, eles continuam.</i> <i>Não gostamos do gang do pionés (põem pionés nas cadeiras dos colegas) - Magoa... - Mas faz rir as pessoas - Mas pode dar infeção...</i> <i>Eles estão sempre a lutar para sentar ao pé de mim para poder copiar - Mas eu tive mais do que tu! - tiveste o quê?</i></p>
Outras necessidades	Experiências de sucesso	<p><i>[Gostávamos de fazer] jogo inter-turmas em todas as modalidades (basquete, voleibol, ping-pong). O ano passado nós ganhámos!</i> <i>Para mim o ano vai bem, só positivas.</i> <i>Eu gosto das obras, stora! (risos de alguns colegas) não quer dizer que eu vá trabalhar para as obras, mas eu gosto de trabalhar com as obras! - Eu ajudei na minha casa - Vais carregar carrinho de mão - O meu pai é que trabalha numas coisas pesadas. E ganha bom dinheiro.</i></p>
	Outros indicadores correspondentes a necessidades dos alunos	<p><i>[Gostávamos de fazer] visitas de estudo ao: Algarve; Inglaterra; Disneyland; Casa do Gaiato; Colombo, McDonald's.</i> <i>[Podíamos] fazer uma sessão de filmes lá na sala. Eu trago o filme da ressaca, vamos todos ver. Esse filme aí que eu vou trazer é bom, para ninguém usar drogas.</i></p>

Anexo 6 – Análise de Conteúdo - Tema: Avaliação da Eficácia do Programa

Categoria: Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.	
Objectivos de vida ("O meu principal objectivo é...")	Objectivos profissionais	Ser... <i>Jogador de futebol (5)</i> <i>Acompanhante de Acção Educativa (4)</i> <i>Educadora de Infância (2)</i> <i>Modelo (2)</i> <i>Veterinário (2)</i> <i>Professor de Educação Física</i> <i>Engenheiro</i> <i>Engenheiro de petróleo</i> <i>Jornalista</i> <i>Informático</i>	<i>Trabalhador de informática</i> <i>Cantor</i> <i>Dançarina</i> <i>Médico</i> <i>Empregado Comercial</i> <i>Corredor de motocross</i> <i>Actor</i> <i>Guarda florestal</i> <i>Lutador de Wrestling</i> <i>Desportista</i>	68%
	Objectivos escolares	<i>Acabar a escola/Estudar (6)</i> <i>Acabar a escola o mais rápido</i> <i>Passar de ano (3)</i> <i>Estudar até ao 12.º ano</i> <i>Entrar no curso de cabeleireira</i> <i>Tirar o curso de acompanhante de acção educativa</i> <i>Tirar um curso de línguas</i> <i>Ir para o ensino superior (2)</i> <i>Chegar ao Ensino Superior</i>		39%
	Objectivos gerais de vida	<i>Quero ter um bom trabalho, ser uma pessoa responsável</i> <i>Ter uma boa vida</i> <i>Ter uma vida melhor</i> <i>Ser alguém na vida (2)</i> <i>Ter dinheiro</i> <i>Ser rico (2)</i> <i>Estar sempre ao lado da minha família</i> <i>Não deixar mal a minha mãe</i> <i>Quero ser como o meu pai era</i> <i>Ser adulto</i>		27%

Anexo 6 – Análise de Conteúdo - Tema: Avaliação da Eficácia do Programa

Categoria: Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira (continuação)

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Objectivos imediatos (Escolha para o próximo ano)	Curso CEF	<i>Ir para um curso CEF [sem especificação] (12)</i> <i>Quero ir para um curso CEF de Acompanhante de Acção Educativa</i> <i>Seguir o curso de cabeleireira</i> <i>Curso de electricidade ou mecânico</i> <i>Ir para um curso de cozinheiro</i> <i>Ir fazer o curso que eu quero (empregado comercial)</i> <i>Curso desporto</i> <i>Ir para o curso de apoio à infância</i> <i>Tirar um curso, mas se são puder vou seguir a escola normalmente</i>	43%
	Ensino Regular	<i>Estudar o 8.º ano (4)</i> <i>Continuar o 9.º ano</i> <i>Continuar na escola normal (2)</i> <i>Continuar a estudar para o 8.º ano</i> <i>Ir para o 8.º ano (acho eu)</i> <i>Ir para o 8.º ano e passar de ano</i> <i>Continuar na escola e ir para a universidade</i> <i>Continuar a estudar (4)</i> <i>Fazer o 7.º ano</i> <i>Se passar, continuar a escola normal ou talvez ir para curso de apoio à criança</i> <i>Continuar na escola até me formar</i>	38%
	Dúvidas na transição	<i>Ainda não sei se vou passar de ano (2)</i> <i>Acho que vou chumbar, vou ficar muito triste</i> <i>Não sei, porque não tenho 15 anos</i> <i>Não sei (2)</i>	13%
	Transitar	<i>Não chumbar e esforçar-me para chegar ao 12.º ano</i> <i>Tentar passar o 7.º ano</i> <i>Passar de ano</i>	9%
	Não sabe/Não responde		9%
	Continuar a estudar	Todos os alunos que responderam a esta questão manifestaram a intenção de continuar a estudar	100%

Anexo 6 – Análise de Conteúdo - Tema: Avaliação da Eficácia do Programa

Categoria: Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira (continuação)

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
Expectativas positivas face à escolha (Aspectos positivos da escolha)	Perspectiva de resultados positivos relativamente ao futuro	<i>Um bom futuro</i> <i>Ficar a saber mais para o futuro!</i> <i>Ser alguém na vida</i> <i>Tenho melhor possibilidade de trabalho</i> <i>(Conseguir acabar os estudos) começar a trabalhar para poder ajudar a minha mãe</i> <i>Que o que eu escolhi tem um bom futuro</i> <i>É poder ser uma excelente dona de casa</i> <i>(Acabar a escola e) ter uma vida feliz</i> <i>Aprendo uma profissão</i> <i>Porque depois, quando for mais velha, tenho um bom trabalho</i> <i>Porque no futuro posso ganhar mais dinheiro</i> <i>Se eu fizer o 8.º, vou poder ir para o 9.º ano e se continuar assim depois tenho um futuro melhor</i> <i>Seguir o meu sonho</i> <i>Posso realizar o meu sonho, aquilo que gosto</i> <i>Seguir os anos lectivos todos (e ser alguém na vida)</i> <i>Seguir (mesmo no curso) a escolaridade</i> <i>Conseguir acabar os estudos</i> <i>Acabar a escola (e ter uma vida feliz)</i> <i>Continuar a estudar e acabar a escola</i> <i>Acabar o 9.º ano</i> <i>Fazer o 8.º, ter o 8.º feito</i> <i>Se calhar consigo acabar o 9.º ano</i>	53%
	Crenças e Interesses	<i>Vou para o curso de informática (3)</i> <i>Aprendo melhor as coisas</i> <i>Aprendo mais</i> <i>Mostrar interesse e muita força de vontade</i> <i>Ser o melhor aluno da turma</i> <i>É uma coisa que quero [curso profissional] porque se for para o 10.º, 11.º e 12.º não tem as coisas que gosto</i> <i>Tem muita gente de quem gosto de estar e o ensino é bom</i> <i>Eu gosto mais de outras disciplinas como geografia, ciência da natureza, etc.</i>	23%
	Não sabe/Não responde		28%

Anexo 6 – Análise de Conteúdo - Tema: Avaliação da Eficácia do Programa

Categoria: Estabelecer objectivos pessoais de vida e de carreira (continuação)

Subcategorias	Indicadores	Unidades de registo	Freq.
<p>Planeamento (Relação entre os objectivos e os passos necessários para os alcançar)</p>	<p>Identificar as etapas do seu projecto de vida</p>	<p>Todos os alunos (excepto um) foram capazes de identificar projectos realistas e consistentes com os seus objectivos, descrevendo as etapas e os recursos necessários para os alcançar e.g. <i>CEF de Acompanhante de Acção Educativa - Curso Profissional de Apoio à Infância - arranjar trabalho como acompanhante de acção educativa</i></p>	<p>98%</p>
	<p>Exploração/ Auto-compreensão/ Decisão</p>	<p>O programa ajudou-me... <i>a perceber melhor como fazer a escolha do meu futuro pode ser crucial nas suas decisões [dos alunos] a ficar a entender melhor o futuro a saber melhor aquilo que quero ser as minhas escolhas, foi isso que o programa me ajudou para decidirmos o que queremos seguir a decidir o que fazer</i></p>	<p>n/a</p>

Anexo 6 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

Categoria: Adquirir conhecimentos de alternativas

Indicador	Unidades de registo
<p>Identificar diferentes oportunidades de educação e formação</p>	<p>Aprendi ... <i>que não é preciso irmos pelo 8.º, 9.º, etc. [ensino regular]</i> <i>como ir para um curso profissional</i> <i>quais os cursos que temos de ter para ter uma boa profissão</i> <i>como funcionam os cursos</i> <i>que quero fazer os cursos profissionais</i> <i>muitas coisas sobre os cursos</i> <i>que vou para o curso de desporto</i> <i>que posso seguir muitos cursos profissionais</i> <i>como se vai para o curso</i> <i>que o curso dá dois anos de escolaridade</i> <i>o curso que eu vou seguir</i> <i>várias coisas que posso seguir ao longo da minha vida</i> <i>como é que é o curso</i> <i>que temos escolaridade obrigatória</i> <i>que continuar na escola normal é muito melhor do que ir para um curso</i> <i>que podemos seguir outros caminhos</i> <i>que os cursos ajudam muito os alunos com dificuldades</i> <i>que os cursos acabam por dar saída nos trabalhos, etc.</i> <i>que muitas profissões podem ser interessantes</i></p> <p>O programa ajudou-me ... <i>nos cursos que penso fazer</i> <i>a ver muitos cursos que existem</i> <i>a conhecer as profissões</i> <i>a ver quais são as profissões que eu quero</i> <i>a perceber o que é um curso</i> <i>a saber mais cursos</i> <i>a perceber melhor os cursos</i></p>

Anexo 6 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

Categoria: Crenças e atitudes positivas face a si próprio e ao futuro

Indicadores	Unidades de registo
Crença de Auto-eficácia	<p>[passar de ano] <i>vai-me ajudar mais tarde e vou conseguir o que eu quero</i></p> <p>Aprendi... <i>que podemos ser tudo o que quisermos</i> <i>que devemos lutar pelos nossos sonhos e saber o que queremos</i></p> <p>O programa ajudou-me... <i>a ter confiança</i> <i>a ter mais confiança em mim</i> <i>deu-me mais coragem para ir para um curso</i> <i>fiquei mais prevenido para o futuro</i></p>
Visão positiva face ao futuro / expectativas positivas	<p>Aprendi... <i>que nunca se pode deixar os seus sonhos para trás</i> <i>que podemos escolher uma vida melhor</i> <i>que tenho muitas escolhas para o meu futuro</i> <i>que de muitas maneiras se pode arranjar uma vida</i></p> <p>O programa ajudou-me... <i>no aspecto da atitude</i> <i>no aspecto mental</i></p>
Persistência	<p>Aprendi... <i>que me devo esforçar para conseguir ser advogada ou juíza</i> <i>que a vida dá muitas voltas</i> <i>[que devia estudar para ser alguém na vida e] que vou lutar pelos meus objectivos</i></p> <p>O programa ajudou-me... <i>a nunca desistir</i> <i>a não deixar a escola</i></p>

Anexo 6 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

Categoria: Crenças e atitudes positivas face a si próprio e ao futuro (continuação)

Indicadores	Unidades de registo
Proactividade	<p>Aprendi...</p> <p><i>como hei-de começar a fazer o meu futuro</i></p> <p><i>a construir o meu futuro</i></p> <p><i>consegui aprender a lutar pela vida</i></p> <p><i>como continuar a minha vida em frente</i></p> <p><i>que não importa de onde viemos, mas o que aprendemos ao longo da vida</i></p> <p><i>muita coisa que desconhecia como não deixar que a sociedade defina um lugar para nós</i></p>

Anexo 6 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

Categoria: Identificação e clarificação de competências e interesses

Indicador	Unidades de registo
<p>Competências e interesses</p>	<p><i>Sempre gostei de ver a minha mãe a trabalhar com cabelos</i> <i>Gosto de cuidar de crianças</i> <i>Gosto das crianças e de estar com elas</i> <i>Eu adoro crianças e gostava de trabalhar com elas (3)</i> <i>Eu gosto e tenho muita paciência para cuidar de crianças e de animais</i> <i>Eu gosto e quero proteger as florestas e os animais</i> <i>Gosto de cuidar de animais</i> <i>Gosto de desporto (2)</i> <i>Eu gosto de jogar à bola (3)</i> <i>Eu sei jogar e jogo bem</i> <i>Gosto muito [de informática] e é isto que eu quero</i> <i>Gosto da matéria [informática], sempre gostei de computadores</i> <i>Gosto de vendas e acho giro e tenho curiosidade</i> <i>Gosto de ser modelo e é o meu sonho (2)</i> <i>Quero tirar um curso de línguas porque quero conhecer o mundo</i> <i>Aprendi que para sermos o que queremos ser temos que respeitar os outros e mudar o nosso comportamento</i></p>

Anexo 6 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

Categoria: Relacionar as aprendizagens escolares com os projectos de vida

Indicador	Unidades de registo
Valorização da escola	<p>Aprendi que...</p> <p><i>a escola é muito importante</i> <i>é importante não deixar a escola</i> <i>devia estudar para ser alguém na vida e que vou lutar pelos meus objectivos</i> <i>temos de estudar para obter o que queremos</i> <i>consegui aprender a estudar para obter os meus resultados</i></p> <p>O programa ajudou-me a...</p> <p><i>estudar mais para poder ter a minha profissão preferida</i> <i>[o programa] ajuda-nos muito nas aulas</i></p>

Anexo 7 – Base de dados – Respostas ao Inventário CD-SEI

7.º a	Descobrir e avaliar os meus interesses e projectos futuros		Compreender a relação entre o facto de se ser rapaz ou rapariga e a escolha de uma carreira		Compreender o programa de formação profissional antes de me matricular		Conhecer bem as técnicas de entrevista de selecção (aparência, forma de falar, etc.)		Explorar diferentes carreiras dentro dos meus interesses		Lidar adequadamente com pessoas do sexo oposto no trabalho		Recolher informação como critérios de admissão e procedimentos de selecção de cursos em escolas de formação prof. e ensino superior		Preencher formulários de candidatura de emprego correctamente		Compreender as minhas capacidades de modo a escolher uma carreira		Utilizar os aspectos positivos de ser homem/ mulher no trabalho		Reflectir sobre a relação entre a minha escolha de disciplinas e o meu projecto de carreira		Escrever um resumo de mim mesmo, com as minhas características mais positivas e as minhas potencialidades		Escolher cursos adequados à preparação da minha carreira futura		Lidar c objecções dos outros, críticas e visões opostas qd escolha 1 carreira é maioritariamente desempenhada pelo sexo oposto		Seleccionar e matricular-me em cursos adequados de modo a preparar-me para diferentes situações económicas e exigências do trabalho		Escrever uma carta de candidatura a um emprego		TOTAL (Σ)		Média		
	Nº	1i	1f	2i	2f	3i	3f	4i	4f	5i	5f	6i	6f	7i	7f	8i	8f	9i	9f	10i	10f	11i	11f	12i	12f	13i	13f	14i	14f	15i	15f	16i	16f	Ti	Tf	Mi	Mf
1	3	3	4	3	3	2	4	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	4	4	3	3	4	3	3	3	3	3	4	2	53	44	3,3	2,8	
2	4	0	5	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	5	0	6	0	5	0	6	0	1	0	4	0	6	0	84	0	5,3	0,0	
3	5	3	6	5	4	4	3	3	6	4	5	4	5	3	4	3	6	4	5	5	3	4	5	4	6	5	3	3	5	4	6	3	77	61	4,8	3,8	
4	3	3	3	3	3	3	4	2	3	4	4	2	4	4	4	2	3	2	4	2	5	4	3	3	5	2	3	4	3	0	3	0	57	40	3,6	2,5	
8	0	4	0	3	0	4	0	3	0	3	0	4	0	2	0	2	0	3	0	3	0	3	0	2	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	44	0,0	2,8
10	3	2	4	3	3	3	3	2	2	2	3	3	3	3	3	3	3	2	4	3	4	2	3	3	3	2	3	2	3	2	2	2	49	39	3,1	2,4	
11	3	3	5	4	3	3	3	3	3	3	4	0	4	4	3	5	4	3	5	0	4	4	3	5	4	2	5	3	4	3	3	3	60	48	3,8	3,0	
12	3	3	2	3	2	3	3	3	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	2	1	41	45	2,6	2,8	
13	3	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	3	2	3	2	6	3	6	3	5	2	6	2	6	3	3	3	5	3	5	4	62	42	3,9	2,6	
14	4	3	4	3	5	3	5	4	3	2	5	3	4	3	5	3	5	3	4	4	5	3	4	4	5	2	5	3	5	2	5	2	73	47	4,6	2,9	
15	2	2	3	3	3	5	3	4	3	4	3	4	3	3	3	2	5	2	5	5	5	3	5	2	5	3	5	5	5	3	5	4	63	54	3,9	3,4	
16	5	2	4	3	5	2	4	2	3	3	6	5	4	3	4	3	3	5	2	4	6	2	6	3	5	2	4	3	4	1	1	2	66	45	4,1	2,8	
17	1	0	2	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	83	0	5,2	0,0	
19	6	2	6	2	6	3	6	2	6	3	6	2	6	3	6	2	6	2	6	3	6	3	6	2	6	3	6	3	3	2	6	2	93	39	5,8	2,4	
20	3	2	4	3	4	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	3	4	3	2	2	48	42	3,0	2,6	
21	1	2	1	3	2	3	3	3	1	3	3	3	1	2	3	2	1	2	3	3	1	3	3	3	1	2	1	3	3	2	1	2	29	41	1,8	2,6	
22	4	5	3	3	4	3	4	0	4	2	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	4	2	4	3	4	3	4	3	63	44	3,9	2,8	
23	1	0	6	0	6	0	1	0	2	0	6	0	0	0	6	0	2	0	6	0	0	0	6	0	6	0	0	0	6	0	6	0	60	0	3,8	0,0	
24	3	3	1	4	1	4	3	5	5	5	5	5	2	3	5	3	1	5	6	5	3	5	5	5	5	5	0	5	4	5	1	5	50	72	3,1	4,5	
25	3	2	3	2	3	1	3	0	3	3	3	0	3	2	3	4	3	4	3	3	3	0	3	2	3	4	3	1	3	2	3	4	48	34	3,0	2,1	
26	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	50	48	3,1	3,0	
27	2	3	3	3	2	3	2	2	2	3	4	5	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	2	44	47	2,8	2,9	
28	1	3	6	2	1	3	6	4	1	4	6	5	1	4	6	5	1	0	6	5	1	5	6	4	6	5	6	4	6	5	6	5	66	63	4,1	3,9	
30	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	3	1	4	1	0	1	2	1	4	1	1	1	5	1	2	1	3	1	1	1	4	16	35	1,0	2,2
31	0	5	0	2	0	3	0	2	0	0	0	4	0	1	0	0	0	3	0	5	0	2	0	4	0	2	0	5	0	3	0	2	0	43	0,0	2,7	
Σ	67	62	82	65	78	64	81	55	75	61	93	69	71	63	88	58	81	61	96	75	84	65	93	70	99	63	73	70	90	57	84	59					
M	2,7	2,5	3,3	2,6	3,1	2,6	3,2	2,2	3,0	2,4	3,7	2,8	2,8	2,5	3,5	2,3	3,2	2,4	3,8	3,0	3,4	2,6	3,7	2,8	4,0	2,5	2,9	2,8	3,6	2,3	3,4	2,4			3,3	2,5	

Anexo 7 – Análise de conteúdo – Tema: Avaliação da eficácia do programa

7.º b	Descobrir e avaliar os meus interesses e projectos futuros		Compreender a relação entre o facto de se ser rapaz ou rapariga e a escolha de uma carreira		Compreender o programa de formação profissional antes de me matricular		Conhecer bem as técnicas de entrevista de selecção (aparência, forma de falar, etc.)		Explorar diferentes carreiras dentro dos meus interesses		Lidar adequadamente com pessoas do sexo oposto no trabalho		Recolher informação como critérios de admissão e procedimentos de selecção de cursos em escolas de formação prof. e ensino superior		Preencher formulários de candidatura de emprego correctamente		Compreender as minhas capacidades de modo a escolher uma carreira		Utilizar os aspectos positivos de ser homem/ mulher no trabalho		Reflectir sobre a relação entre a minha escolha de disciplinas e o meu projecto de carreira		Escrever um resumo de mim mesmo, com as minhas características mais positivas e as minhas potencialidades		Escolher cursos adequados à preparação da minha carreira futura		Lidar c objecções dos outros, críticas e visões opostas qd escolha 1 carreira e maioritariamente desempenhada pelo sexo oposto		Seleccionar e matricular-me em cursos adequados de modo a preparar-me para diferentes situações económicas e exigências do trabalho		Escrever uma carta de candidatura a um emprego		TOTAL (Σ)		Média		
	Nº	1i	1f	2i	2f	3i	3f	4i	4f	5i	5f	6i	6f	7i	7f	8i	8f	9i	9f	10i	10f	11i	11f	12i	12f	13i	13f	14i	14f	15i	15f	16i	16f	Ti	TF	Mi	MF
1	4	3	6	4	6	2	5	2	6	4	6	4	5	2	5	3	6	4	6	5	6	4	2	5	6	3	6	3	5	2	5	2	85	48	5,3	3,3	
2	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	6	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	3	6	3	4	3	4	3	66	48	4,1	3,2	
3	3	0	6	0	5	0	6	0	4	0	3	0	5	0	5	0	4	0	6	0	5	0	5	0	4	0	5	0	6	0	6	0	78	0	4,9	0,0	
4	1	0	6	0	6	0	6	0	4	0	6	0	6	0	6	0	6	0	6	0	3	0	6	0	5	0	6	0	6	0	6	0	85	0	5,3	0,0	
6	4	3	3	4	3	3	3	4	3	3	3	5	3	2	3	4	3	4	3	6	3	4	3	3	3	4	3	3	3	4	4	2	4	49	57	3,1	3,8
7	4	2	3	3	2	2	3	3	4	4	5	2	2	2	3	3	6	3	5	3	4	3	5	4	5	5	4	2	3	3	3	3	61	43	3,8	2,9	
8	3	3	3	3	2	2	2	3	3	2	4	5	3	2	3	3	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	44	39	2,8	2,6	
9	5	4	5	4	5	2	5	3	4	4	5	5	4	4	5	3	4	4	5	3	4	3	5	4	4	4	5	4	4	4	5	4	74	55	4,6	3,7	
10	3	3	3	3	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	2	3	3	2	3	3	3	3	2	46	40	2,9	2,7	
11	6	2	6	3	6	4	5	1	6	4	6	5	3	2	1	4	1	3	4	2	6	3	6	5	1	2	3	3	6	2	1	3	67	44	4,2	3,0	
14	1	3	1	5	2	3	2	5	6	5	3	2	4	4	6	4	3	3	5	3	5	3	2	3	4	5	6	4	2	4	2	1	54	52	3,4	3,6	
15	5	3	6	5	5	5	3	4	6	5	6	4	4	3	6	3	6	3	6	5	4	4	6	5	4	3	5	4	4	2	6	2	82	55	5,1	3,8	
16	3	1	2	3	3	0	3	3	3	3	3	1	3	3	3	3	3	3	5	3	3	3	6	5	2	1	2	0	3	3	4	3	51	35	3,2	2,4	
18	2	2	1	2	1	3	3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	1	2	3	3	3	4	3	4	3	2	1	4	1	3	3	4	37	44	2,3	2,9	
19	4	0	4	0	5	0	5	0	6	0	6	0	4	0	3	0	5	0	5	0	4	0	3	0	5	0	4	0	5	0	3	0	71	0	4,4	0,0	
20	4	2	2	3	6	3	6	1	4	3	4	5	4	3	4	2	4	4	6	5	4	3	4	3	4	5	6	3	3	3	4	2	69	47	4,3	3,1	
21	4	5	4	3	4	5	3	3	4	5	5	5	4	3	5	3	5	4	5	4	4	3	4	3	4	4	4	4	4	3	4	3	67	55	4,2	3,8	
22	3	0	6	3	5	2	4	0	1	1	1	4	5	1	2	2	6	6	5	1	2	3	5	1	6	2	3	3	6	3	3	2	63	33	3,9	2,1	
24	6	3	6	3	4	4	5	3	4	3	6	5	3	4	5	5	6	4	5	5	6	3	6	5	4	4	6	3	5	3	4	5	81	59	5,1	3,9	
26	0	2	0	3	0	3	0	2	0	2	0	4	0	2	0	4	0	4	0	4	0	2	0	3	0	2	0	2	0	4	0	3	0	44	0,0	2,9	0,0
27	3	3	3	2	3	2	3	0	3	3	5	5	2	3	3	2	3	2	5	3	3	4	3	4	3	2	3	3	3	2	3	2	51	39	3,2	2,6	
28	3	3	4	3	2	2	5	3	4	2	5	3	3	3	3	2	4	2	4	3	5	2	5	2	4	2	2	1	2	1	3	2	58	34	3,6	2,3	
29	6	5	6	3	5	3	4	4	6	3	6	5	4	3	4	3	5	3	5	5	6	2	4	2	5	3	6	4	5	3	5	3	82	51	5,1	3,4	
30	6	3	6	3	1	2	1	3	6	0	6	2	6	4	2	5	6	5	6	2	5	3	2	2	1	3	6	3	6	3	6	4	72	47	4,5	2,9	
Σ	87	58	96	68	87	57	89	55	97	64	104	83	87	57	87	67	97	71	110	74	94	64	95	70	87	65	97	61	92	60	87	59					
M	3,6	2,4	4,0	2,8	3,6	2,4	3,7	2,3	4,0	2,7	4,3	3,5	3,6	2,4	3,6	2,8	4,0	3,0	4,6	3,1	3,9	2,7	4,0	2,9	3,6	2,7	4,0	2,5	3,8	2,5	3,6	2,5			3,9	2,7	