

Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**O Impacto do Estágio na Exploração Vocacional e na  
Adaptabilidade de Carreira em Estudantes do Ensino  
Profissional**

Dissertação para a obtenção do grau de mestre no ramo da Psicologia,  
especialidade de Psicologia da Educação

**Carla Maria Santos Carvalho da Silva**

**Orientador:** Professor Doutor Vítor Manuel Gamboa

Faro, 2013

## **O Impacto do Estágio na Exploração Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira em estudantes do ensino Profissional**

### **Declaração de autoria de trabalho:**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam na listagem de referências incluída.

Copyright © 2013, por

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.



## **AGRADECIMENTOS**

A realização deste trabalho só foi viável graças ao apoio de diversas pessoas, cujo apoio foi fundamental, e sem as quais teria sido possível chegar até ao fim.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer ao Prof. Doutor Vítor Gamboa, orientador deste Mestrado por toda a sua disponibilidade, encorajamento, dedicação, rigor e exigência com que pautou o seu apoio, sempre com uma atitude crítica construtiva que elevou a qualidade do trabalho aqui apresentado.

Agradeço ainda a todos os professores, alunos e representantes das estruturas de gestão da escola secundária onde foram recolhidos os dados deste estudo, pela sua preciosa colaboração.

À Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação (SPO) da mesma escola, Dra. Salvadora Viegas, pelo modo como ajudou a divulgar o interesse desta investigação junto de toda a comunidade escolar.

Às minhas colegas Alda e Mafalda, pela amizade e partilha de ideias e esforços.

Por último, estou grata à minha família e, principalmente, ao meu filho Daniel, pela forma como lidou com esta minha fase de forte investimento académico.

Título - O Impacto do Estágio na Exploração Vocacional e na Adaptabilidade de Carreira em estudantes do ensino Profissional

## **RESUMO**

A aprendizagem em contexto real de trabalho é um elemento essencial da formação dos estudantes dos cursos Profissionais. No campo da literatura vocacional, o modelo de desenvolvimento da carreira de Donald Super, a perspectiva desenvolvimentista-contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg e a teoria construtivista da adaptabilidade da carreira de Mark Savickas sustentam que a experiência de trabalho pode exercer impacto no desenvolvimento vocacional dos jovens. Apesar disso, os estudos empíricos nem sempre são consonantes relativamente a esta expectativa.

É neste contexto que surge a presente investigação, num formato longitudinal (pré e pós estágio), com o objetivo de estudar a relação entre as qualidades do estágio curricular e o desenvolvimento vocacional numa amostra de 60 estudantes dos cursos Profissionais.

Os resultados obtidos destacam o papel da autonomia, da supervisão, do suporte social, da diversidade de tarefas e das oportunidades de aprendizagem (dimensões da qualidade da experiência de estágio) no desenvolvimento vocacional dos estudantes, nomeadamente ao nível da atividade exploratória e da adaptabilidade da carreira. Tais fatores poderão servir de base para orientar o acompanhamento do estágio, pelo que importa valorizar a articulação de esforços de todos os agentes implicados no processo de formação dos estudantes (os professores orientadores de estágio, os supervisores das entidades acolhedoras, ou até os colegas), tendo em vista o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a manutenção da qualidade das experiências de estágio, de modo a facilitar a transição do aluno para o mundo do trabalho.

No final da dissertação, são igualmente apresentadas as limitações e apontadas futuras linhas de investigação neste âmbito.

**Palavras-chave:** Ensino Profissional; Qualidade da Experiência de Trabalho; Exploração Vocacional, Adaptabilidade de Carreira; Tomada de Decisão; Autonomia na Tomada de Decisão; Desenvolvimento Vocacional.

Title – The impact of Internship in the Career Exploration and Career Adaptability

## **ABSTRACT**

Learning in a real work environment is an important element of training in vocational education. There are some vocational models like the Donald Super career development model, the Vondracek, Lerner and Schulenberg developmental-contextual approach, and the Mark Savickas constructivist theory of career adaptability. They state that the job experience could provide a positive impact in the youths' vocational development. However, some empirical studies are not consonant with these theories.

In this context, the present investigation, with a longitudinal design, aims to study the relation between the internship qualities and vocational development in a sample of 60 vocational education students.

The results pointed out the importance of the autonomy, supervision, social support, tasks' diversity, and learning opportunities (Quality of Internship Dimensions) to the students' vocational development, namely to the career exploration and adaptability. These dimensions should be the basis for the internship guidance, and it is becoming necessary to articulate efforts between all the agents implied in this process, like students, internship supervisors, teachers and colleagues, aiming the development of good career adaptability and high quality of internship experiences which might facilitate the transition of the student to workplace environment.

At the end of this dissertation, we presented the limitations of our research and suggest follow up investigation in this area.

**Keywords:** Vocational Educational; Workplace Experience; Quality of Work Experience; Career Exploration; Career adaptability; Decision-Making; Autonomy; Vocational Development.

# ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	3
1. O Papel dos cursos Profissionais do ensino secundário na formação dos jovens.....	3
1.1. Breve caracterização do desenvolvimento do ensino técnico e profissional em Portugal .....	3
1.2. A emergência dos cursos Profissionais como alternativa escolar orientada para a preparação para a prática profissional .....	6
1.3. Formação inicial qualificante, mercado de trabalho e empregabilidade.....	8
1.4. Caracterização da população dos cursos profissionalizantes .....	9
1.4.1. O nível socioeconómico .....	9
1.4.2. Trajetória escolar .....	10
1.4.3. Razões apresentadas para a escolha do curso.....	10
1.4.4. Os projetos escolares e profissionais .....	11
1.5. Síntese .....	12
2. A transição da escola para o mundo do trabalho .....	12
2.1. O conceito de experiência de trabalho .....	13
2.2. As finalidades das experiências de trabalho nos percursos profissionalizantes.....	13
2.3. A qualidade das experiências de trabalho .....	14
2.4. Síntese .....	15
3. Desenvolvimento da carreira na adolescência: contributos das perspectivas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e construtivistas da carreira .....	16
3.1. A teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super .....	16
3.2. A Perspetiva desenvolvimentista-contextualista de Vondracek e colaboradores .....	20
3.3. A Teoria da Construção da Carreira de Mark Savickas .....	22
3.4. Síntese .....	23
4. O impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional e na adaptabilidade de carreira dos jovens .....	24
4.1. Experiência de trabalho e desenvolvimento vocacional dos jovens .....	25
4.1.1. Estudos sobre as consequências das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes .....	25
4.1.2. Síntese.....	27
4.2. O impacto da experiência de trabalho na adaptabilidade de carreira.....	28
4.2.1. O constructo da adaptabilidade de carreira Construtivista de Mark Savickas .....	28
4.2.2. As dimensões da adaptabilidade de carreira.....	30
4.2.3. Antecedentes da adaptabilidade da carreira.....	33
4.2.3.1. Fatores individuais e adaptabilidade de carreira.....	33
4.2.3.2. Variáveis contextuais e adaptabilidade de carreira.....	35
4.2.4. Consequências da adaptabilidade de carreira .....	39
4.2.5. Qualidade da experiência de trabalho e adaptabilidade da carreira.....	40
4.2.6. Síntese.....	42
Parte II – ESTUDO EMPÍRICO .....	44
5. Enquadramento ao Estudo Empírico .....	44

5.1. Introdução.....	44
5. 2. Objetivos do estudo.....	45
5.3. Participantes .....	45
6. Instrumentos.....	48
6.1. Questionário de dados sociodemográficos.....	48
6.2. Career Exploration Survey (CES).....	49
6.3. <i>Career Decision Scale</i> .....	50
6.4. <i>Career-Adaptabilities Scale</i> (CAAS) – Portugal Form .....	50
6.5. Career Decision Making Autonomy Scale (CDMAS) – Escala de Autonomia de Tomada de Decisão .....	51
6.6. Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011).....	52
7. Desenho do estudo e procedimentos de recolha e análise dos dados .....	53
8. Apresentação dos resultados.....	55
8.1. O impacto do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional .....	55
8.2. Correlações entre as variáveis vocacionais em estudo, em cada um dos momentos e entre momentos.....	58
8.3. Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade de estágio.....	62
8.4. Correlações entre a Satisfação, a Utilidade do estágio, a nota de estágio e as variáveis vocacionais.....	63
8.5. Correlações entre a Satisfação, a Utilidade do estágio, a nota de estágio e as dimensões da qualidade do estágio .....	66
8.6. Impacto das características da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas.	66
8.7. Síntese .....	71
9. Discussão dos resultados.....	71
9.1. O impacto do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional .....	72
9.2. Correlações entre as variáveis vocacionais em estudo.....	73
9.3. Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade de estágio.....	75
9.4. Correlações entre a nota de estágio, a utilidade do estágio, o grau de satisfação, a qualidade do estágio e as variáveis vocacionais.....	78
9.5. Impacto das características da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas na atividade exploratória e na adaptabilidade da carreira .....	79
9.6. Síntese .....	80
CONCLUSÃO.....	82
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	87
LEGISLAÇÃO CONSULTADA .....	95
ANEXOS	

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.1. Distribuição da carga horária pelas diferentes componentes de formação – Cursos Profissionais.....	8
Tabela 5.1. Distribuição dos alunos por cada uma das alternativas de resposta aos itens – <i>Razões da opção pelo curso</i> , em % (N= 60) .....	46
Tabela 5.2. Distribuição dos participantes (em %) de acordo com o nível de escolaridade dos pais, categoria profissional dos pais e nível socioeconómico da família.....	48
Tabela 8.1. Média e desvio-padrão de cada uma das variáveis em estudo para ambos os momentos e testes <i>t de student</i> para amostras emparelhadas (N= 60).....	57
Tabela 8.2. Correlações Bivariadas para as variáveis no 1º Momento (abaixo da diagonal) e no 2º Momento (acima da diagonal), intercorrelações entre as variáveis entre os dois momentos (na diagonal).....	61
Tabela 8.3. Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade do estágio.....	62
Tabela 8.4. Correlações entre a nota de estágio, a Utilidade do estágio, o Grau de satisfação, a Qualidade de estágio e as variáveis vocacionais.....	64
Tabela 8.5.. Regressões hierárquicas para a adaptabilidade de carreira no segundo momento.....	68
Tabela 8.6. Regressões hierárquicas para o processo de exploração vocacional no segundo momento .....	70

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

- Anexo 1 - Ofício ao diretor da escola
- Anexo 2 - Apresentação do estudo aos alunos
- Anexo 3 - Consentimento informado Encarregados de Educação
- Anexo 4 - Questionário de dados sociodemográficos (1º e 2º momentos)
- Anexo 5 - Classificação do nível socioeconómico
- Anexo 6 - Career Exploration Survey (CES)
- Anexo 7 - Career Decision Scale (CDS)
- Anexo 8 - Career-Adapt-abilities Scale (CAAS) – Portugal Form
- Anexo 9 - Career Decision Making Autonomy Scale (CDMAS)- Escala de Autonomia de Tomada de Decisão
- Anexo 10 - Inventário da Qualidade do Estágio (IQE)

## INTRODUÇÃO

A aprendizagem em contexto de trabalho constitui uma importante componente da formação dos alunos que frequentam o ensino profissional, sugerindo que a aprendizagem em contexto meramente académico não garante a preparação dos estudantes (Gamboa, 2011; Gamboa, Paixão, & Jesus, 2013). Assim, se por um lado existe a ideia de que o mundo do trabalho é indispensável no desenvolvimento das competências técnico-profissionais, falta ainda esclarecer qual o impacto que este tipo de experiências tem no desenvolvimento vocacional dos alunos (Skorikov, 2007), sobretudo ao nível do processo de adaptabilidade de carreira. Por essa razão, no presente trabalho de investigação, iremos abordar o impacto da formação em contexto de trabalho na adaptabilidade de carreira e na exploração vocacional dos alunos matriculados no 12º ano do ensino profissional.

Relativamente à pertinência deste estudo, consideramos que a problemática que o envolve é atual, na medida em que esta modalidade de ensino parece ser uma opção cada vez mais valorizada por parte dos decisores políticos enquanto alternativa ao ensino regular. Presentemente em Portugal, é significativo o número de escolas que adotaram esta modalidade de ensino, o que parece remeter para a crescente preocupação com a preparação profissional dos estudantes. Assim, a nossa investigação visa perceber e analisar as implicações que a experiência de estágio poderá vir a desempenhar na adaptabilidade de carreira e no desenvolvimento vocacional dos alunos integrados nos cursos profissionais. Pensamos que os resultados da nossa investigação poderão ser úteis quando se procura repensar o processo educativo e formativo, não só em termos da política educativa, uma vez que incide na avaliação dos estágios curriculares dos cursos profissionais, mas também no desenho de intervenções que possam envolver os agentes educativos (como os psicólogos ou os professores) que mais diretamente possam atuar de forma a facilitar a transição dos jovens para o mundo do trabalho.

No que concerne à estrutura do trabalho, para além da Introdução e Conclusão, este trabalho está organizado, numa primeira parte, em enquadramento teórico e, numa segunda parte, referente ao estudo empírico. Relativamente ao enquadramento teórico, começamos por esclarecer o papel dos cursos profissionais do ensino secundário na formação dos jovens, dando conta do contexto sociopolítico que esteve na base do seu aparecimento. Num segundo capítulo, passaremos, então, à discussão da temática da

formação em contexto de trabalho no ensino profissional, apresentando o conceito de experiência de trabalho e suas finalidades ao nível dos percursos profissionalizantes. Posteriormente, o exercício de revisão irá incidir na problemática da qualidade das experiências de trabalho, nomeadamente em termos da natureza das atividades realizadas e dos relacionamentos interpessoais proporcionados por esse contexto. No capítulo três, será abordada a problemática do desenvolvimento de carreira na adolescência, à luz da literatura vocacional. Neste contexto, será dada particular atenção às perspectivas desenvolvimentista de Donald Super (e.g., Super, Savickas & Super, 1996), desenvolvimentista-contextualista de Vondracek (e.g., Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986) e, por fim, à perspectiva construtivista de Mark Savickas (e.g., Savickas, 2002; 2005). Num quarto capítulo serão apresentados alguns dos estudos empíricos que se debruçaram sobre o impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional e na adaptabilidade de carreira dos jovens. Neste âmbito, começamos por abordar investigações que procuram avançar com as relações entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional dos jovens, enquanto, num segundo momento, nos focamos de modo mais aprofundado no constructo de adaptabilidade da carreira e nas dimensões que o envolvem, bem como os fatores a ele associados.

No que diz respeito ao estudo empírico, para além das questões e objectivos da investigação, são apresentados os instrumentos e os procedimentos relativos à recolha e análise dos dados. Finalizamos o presente trabalho com uma síntese das principais conclusões, limitações do estudo, sugestões para futuras investigações e implicações educativas, nomeadamente em termos da prática dos agentes educativos que lidam de forma mais direta com os estudantes dos cursos profissionais.

## **Parte I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **1. O Papel dos cursos Profissionais do ensino secundário na formação dos jovens**

Os cursos Profissionais constituem percursos de três anos e conferem um grau académico de nível secundário e um diploma profissionalizante de nível 3. O seu início remonta ao final dos anos 80 e início dos anos 90, tendo sido sujeitos a atualizações legislativas e curriculares.

Seguidamente iremos descrever o contexto social e político que esteve subjacente à emergência destes percursos qualificantes. Passaremos, depois, a caracterizar os cursos Profissionais, à luz dos documentos e da legislação que orienta a organização desta via de formação, salientando as finalidades e objetivos da formação em contexto real de trabalho, sobretudo no que se refere à inserção profissional e a empregabilidade dos diplomados. Por último, procuraremos caracterizar os alunos que optam por ingressar em alternativas profissionalizantes, em aspectos como o contexto socioeconómico de origem, as trajetórias escolares, e as razões subjacentes às suas escolhas vocacionais.

#### **1.1. Breve caracterização do desenvolvimento do ensino técnico e profissional em Portugal**

Os cursos técnico-profissionais e os cursos profissionais surgiram em 1983, (conforme Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro) com o objectivo de proporcionar um ensino secundário de dupla certificação que fosse ao encontro das necessidades do mercado de trabalho e dos jovens à procura do primeiro emprego.

No seguimento das reformas educativas, em 1986 promulgou-se a Lei de Bases do Sistema Educativo que estabelecia a “existência de cursos predominantemente orientados para a vida ativa ou para o prosseguimento de estudos...” (art.º 10º da Lei nº 46/86 de 14 de Outubro).

Em 1989 a “Reforma Curricular do Ensino Básico e Secundário” (conforme Decreto-Lei n.º 286/89 de 29 de Agosto), enquadrava os diversos percursos profissionalizantes (tecnológicos, profissionais e de aprendizagem) numa mesma matriz, com a duração de três anos, conferindo equivalência ao 12º ano de escolaridade e

certificação profissional de nível 3 de qualificação. Com efeito, a par de uma orientação mais profissionalizante, qualquer uma das alternativas possibilitaria a prossecução dos estudos a nível superior ou pós-secundário não superior.

Relativamente aos cursos Profissionais, este tipo de ensino ficou inicialmente a cargo de entidades privadas (as escolas profissionais) que assegurariam o objectivo de diversificação da oferta educativa ao nível do secundário, tendo o seu enquadramento legislativo sido estabelecido pelo Decreto-Lei nº4/98 de, 8 de Janeiro.

Em 2004, dado o crescente ingresso de jovens nos cursos Profissionais, tornou-se indiscutível que as escolas profissionais não conseguiam por si só assegurar as necessidades existentes, pelo que, por essa altura, foram criados diversos diplomas legais que instituíram princípios orientadores da organização e da gestão curricular, regras de organização e funcionamento dos cursos Profissionais e viabilizaram o alargamento dos cursos Profissionais à rede de escolas públicas (Costa, 2010). Neste âmbito foram criados os seguintes diplomas: Decreto-Lei nº 74/2004 de 26 de Março, Portaria 550- C/2004, de 21 de Maio, Despacho n.º 14 758/2004, 2ª série de 23 de Julho, Despacho n.º 14 758/2004, de 23 de Julho, Portaria nº 797/2006, de 10 de Agosto.

A partir dessa data, o ensino profissional já não seria mais uma oferta distinta das restantes, passando a ser integrado na diversidade de ofertas educativas existentes no ensino secundário, realizado em parceria com empresas e perfis de formação que implicam a disponibilização de recursos humanos e equipamentos específicos (conforme Decreto-Lei nº35/2007, de 15 de Fevereiro).

Relativamente aos alunos que frequentam o ensino secundário, o Instituto Universitário de Lisboa do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa (ISCTE-IUL), num estudo coordenado por Brites, refere que temos vindo a presenciar uma transformação no sistema educativo português com um acréscimo de jovens a frequentar o ensino secundário, a par da redução das taxas de retenção e de abandono escolar precoce, em grande parte devido ao alargamento das ofertas profissionalizantes à rede de escolas públicas (Brites, Calado, Carvalho, & Conceição 2011).

Na realidade, entre 2000 e 2008, os cursos Profissionais, registaram um aumento, que correspondeu a uma taxa de crescimento de aproximadamente 236%, contra uma taxa de crescimento de apenas de 3,5% registada nos cursos científico-humanísticos e uma taxa de decréscimo significativo dos cursos tecnológicos (situada ao nível dos -85,2%) (Relatório Nacional de Progresso, 2011).

Atualmente, os cursos Profissionais constituem uma oferta diversificada que abrange já um número importante dos alunos do ensino secundário (Costa, 2010). Dados mais concretos registam que no ano lectivo de 2009/2010 as matrículas nas vias profissionalizantes (cursos Profissionais e de dupla certificação) já rondavam os 55,4% do universo total dos 482 784 alunos inscritos no ensino secundário (GEPE/Ministério da Educação, 2010, *In Relatório Nacional de Progresso*, 2011). Tais dados aproximam-se já das estimativas atuais dos países da OCDE, em que cerca de 50% dos jovens optam pelo ensino de formação profissional.

Mais recentemente, é atualizada a definição das ofertas educativas de nível secundário existentes nas escolas públicas, que evoca os “Cursos Profissionais vocacionados para a qualificação profissional dos alunos, privilegiando a sua inserção no mundo do trabalho e permitindo o prosseguimento de estudos” (Artigo 6º do Decreto - Lei nº 139/2012, de 5 de Julho).

Fazendo um balanço sobre o modo como estas reformas têm sido operacionalizadas, os relatórios do Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Reforma do Secundário, tecem algumas considerações que consideramos relevantes. Assim, relativamente a aspectos menos positivos apontados nesse relatório, destacamos: a perda de autonomia das escolas ao nível do currículo nas componentes de formação sociocultural e científica, a escassez de locais de estágio (pondo em causa a qualidade das aprendizagens em contexto de trabalho) ou ainda a associação dos Cursos Profissionais a trajetórias escolares de insucesso (Duarte et al., 2006, 2007). Por seu lado, como aspectos positivos temos a diversificação das vias profissionalizantes, o reconhecimento, por parte das escolas, do papel dos estágios como estratégia de integração dos seus alunos num mundo do trabalho, uma avaliação globalmente positiva das experiências de estágio por parte de todos os intervenientes, uma maior proximidade entre a escola e a comunidade (fruto da articulação com o tecido empresarial, não só relativamente às ofertas, como também em termos dos estágios curriculares realizados) e também a possibilidade de integração dos estágios dos cursos Profissionais ao longo dos três anos do curso. Ainda neste âmbito, Gamboa (2011) menciona aspectos como: uma substituição muito acentuada dos cursos Tecnológicos pelos cursos Profissionais; a necessidade de fortalecimento das relações escola-comunidade, a par de contactos esporádicos estabelecidos de forma ainda incipiente com as empresas em função de necessidades muito específicas; e a adequação de uma metodologia à definição e concretização das ofertas profissionalizantes de nível secundário.

Em síntese, apesar do reconhecimento social e de uma afluência significativa de matrículas nos Cursos Profissionais, não podemos esquecer o retrocesso registado na autonomia das escolas nomeadamente em termos da gestão do currículo nas componentes de formação sociocultural e científica.

Seguidamente, apresentaremos os cursos Profissionais como uma alternativa escolar orientada para a preparação da prática profissional, esclarecendo acerca do modo como os mesmos se encontram organizados, tendo em conta a matriz curricular e formação em contexto de trabalho (estágios).

## **1.2. A emergência dos cursos Profissionais como alternativa escolar orientada para a preparação para a prática profissional**

Os sistemas de formação desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de um conjunto de competências e atitudes facilitadoras da integração dos jovens na vida ativa, promovendo a sua adaptação às constantes mudanças tecnológicas (Madeira, 2006). Ainda assim, existem casos de insucesso e abandono escolar no nosso país, havendo também muitos jovens, com idades compreendidas entre os 18 os 24 anos, que não concluíram o ensino secundário e não se inscreveram em acções de educação e formação. Embora essa percentagem tenha decrescido entre 2006 e 2009, a taxa de saída precoce ainda prevalece superior à média da União Europeia (31,2% em 2009, face a 14,4% da UE27) (Relatório Nacional de Progresso, 2011).

Deste modo, segundo um estudo coordenado por Isabel Duarte (2007), os cursos Profissionais apresentam-se como uma medida de combate ao insucesso escolar ou à saída precoce de alunos do sistema escolar que, de outro modo não permaneceriam na escola. Os referenciais de formação desses cursos encontram-se formalizados em portaria própria e os programas das disciplinas aprovados pelo Ministério da Educação. Por sua vez, os seus objetivos podem ser acedidos na página da Agência Nacional para a Qualificação e Ensino profissional (<http://www.anqep.gov.pt/>). Nesta página reconhece-se, ainda a relevância do papel do ensino profissional na formação de jovens ao nível do secundário, não só em termos escolares, mas também pelas oportunidades de contacto com o mundo laboral e experiências profissionais adequadas à sua integração socioprofissional (Costa, 2010). Os cursos Profissionais encontram-se agrupados em grandes áreas de formação (ex. artes do espetáculo, administração e comércio, hotelaria e turismo) e são parte integrante da oferta de uma rede nacional de escolas profissionais e secundárias.

Relativamente à matriz curricular, os cursos estão organizados por módulos distribuídos ao longo de três anos letivos em torno de três componentes de formação: a) a componente sociocultural, que é comum a todos os cursos e conta com cerca de 1000 horas distribuídas por três núcleos de disciplinas/ áreas (Português, Língua Estrangeira e Área de Integração) e visa o desenvolvimento pessoal, social e cultural dos jovens; b) a componente científica, com 500 horas, que enquadra e suporta as tecnologias básicas de cada curso; c) a componente técnica (teórico-prática), com cerca de 1600 horas, que representa 50% do total de horas do curso. Esta última componente tem em vista o desenvolvimento das competências base do respetivo curso e engloba as disciplinas instrumentais e estruturantes dos perfis de saída de cada curso, uma formação em contexto de trabalho (420h) e uma prova de aptidão profissional (PAP) a realizar no final do curso (conforme Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro e Decreto - lei n.º 139/2012, de 5 de Julho). O período de formação em contexto de trabalho envolve actividades práticas numa área profissional específica, possibilitando o contacto com o tecido empresarial local, devendo revestir-se, sempre que possível, sob a modalidade de estágio (conforme Decreto-lei 4/98 de 8 de Janeiro). Os estágios possibilitam aos alunos experiências em contextos onde é suposto irem desempenhar as suas funções profissionais ao mesmo tempo que desenvolvem saberes, adquirem e melhoram competências, desenvolvem a prática de rotinas e procedimentos, contribuindo para a sua formação enquanto profissionais e cidadãos (Silva, 2002). Tal oportunidade em termos de gestão curricular parece confirmar o carácter fulcral das actividades de aproximação ao mundo do trabalho no sistema de formação dos alunos dos cursos Profissionais (Gamboa, 2011).

A matriz curricular destes cursos, que podem funcionar em escolas profissionais, públicas ou privadas e nas escolas secundárias da rede pública, é apresentada na Tabela 1.1.

**Tabela 1.1**

Distribuição da carga horária pelas diferentes componentes de formação – cursos Profissionais

<b>Componentes de Formação</b>	<b>Disciplinas</b>	<b>Total de Horas/ Ciclo de Formação</b>
Sociocultural	Português	320
	Língua Estrangeira I, II ou III	220
	Área de Integração	220
	Tecnologias da Informação e Comunicação	100
	Educação Física	140
Científica	2 a 3 disciplinas	500
Técnica	2 a 4 disciplinas	1180
Formação em Contexto de Trabalho		420
<b>Carga Horária Total</b>		<b>3100</b>

*Fonte* - Adaptado de Decreto - Lei nº 139/2012, de 5 de Julho

### **1.3. Formação inicial qualificante, mercado de trabalho e empregabilidade**

A maioria dos países da União Europeia tem vindo a promover a integração das experiências de trabalho nos planos curriculares dos percursos profissionalizantes existentes no sistema educativo com a finalidade de assegurar uma melhor articulação entre a escola e o mundo do trabalho, e de viabilizar a empregabilidade dos alunos inscritos nestes cursos qualificantes (Griffiths & Guile, 2004).

À semelhança do contexto europeu, em Portugal assiste-se a um forte investimento político e educativo nos cursos Profissionais do ensino secundário, seguindo as orientações das atuais políticas europeias para a formação inicial numa perspectiva global do aluno (Gamboa, 2011). Consequentemente, a formação em contexto de trabalho possibilita aos alunos experiências em contextos onde é suposto irem desempenhar as suas funções profissionais, envolvendo o desenvolvimento de mestrias técnico-profissionais e de competências psicossociais e vocacionais, constituindo uma formação *para e sobre* o trabalho (Gamboa, 2011) que contribui para a sua formação enquanto profissionais e cidadãos (Silva, 2002).

É com esse intuito que são estabelecidas parcerias entre a escola e as entidades acolhedoras de estágios, parcerias essas que possibilitam às empresas dar uma continuidade aos valores transmitidos pela escola transformando os alunos em trabalhadores adaptados às novas situações profissionais (Silva, 2002).

Um estudo recente revelou que as taxas de empregabilidade (situada ao nível dos 80% segundo o site do Expressoemprego.pt, 2011) são mais elevadas nos alunos que concluíram cursos Profissionais, quando comparados aos cursos gerais ou tecnológicos. Deste modo, encara-se a formação em contexto de trabalho como um factor que

promove uma integração gradual dos diplomados no contexto socioprofissional local, a par de uma proximidade ao mercado de trabalho e às empresas (Azevedo, 2002).

#### **1.4. Caracterização da população dos cursos profissionalizantes**

Em Portugal existem poucos estudos que incidem sobre a caracterização da população que frequenta modalidades de ensino profissionalizante (Alves, Almeida, Fontoura, & Alves, 2001; Alves, Cabrito, Canário, & Gomes, 1996). No entanto, a par de uma heterogeneidade crescente relativamente aos alunos das vias profissionalizantes (Azevedo, 2000; DES – Departamento de Ensino Secundário, 1998; GEPE – Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação, 2008), as investigações efetuadas junto desta população estudantil não têm focado com clareza este aspeto, assumindo o grupo como homogéneo.

Ainda assim, com base na literatura encontrada, iremos procurar caracterizar os jovens dos percursos profissionalizantes, tendo em conta as suas trajetórias escolares, o seu nível socioeconómico, as razões associadas à escolha do curso e os seus projetos escolares e profissionais.

##### ***1.4.1. O nível socioeconómico***

No que diz respeito ao nível socioeconómico dos estudantes dos cursos profissionalizantes, primeiramente há que salientar a ideia da sua associação às classes sociais mais baixas (operariado e pequena burguesia) e a percursos de insucesso escolar (Alves et al., 2001; Alves et al., 1996; GEPE, 2008).

Os dados recolhidos em investigações efectuadas por Alves e colaboradores (1996, 2001) no concelho de Torres Vedras e na Península de Setúbal, remetem-nos para habilitações académicas dos pais situadas ao nível do ensino básico (pai - 66.7%, mãe - 68.6%, em Torres Vedras; e pai - 44% e mãe - 45.7%, na península de Setúbal). Quanto aos pais a categoria profissional predominante é a de “trabalhador da indústria” - 49.4 % (Torres Vedras) e / ou “operário” - 55.2% (Península de Setúbal). Um outro estudo (Vieira, 2000) desenvolvido com alunos de escolas profissionais do Distrito de Leiria, coloca os alunos maioritariamente num nível “socioeconómico baixo” (74.67 %).

### ***1.4.2. Trajetória escolar***

No que concerne à trajetória escolar que antecede a inserção num percurso profissionalizante, iremos centrar-nos no número de reprovações, uma vez que as investigações quase na sua totalidade se debruçam sobre este indício. Assim, mais de metade destes alunos de percursos profissionalizantes ficou retida em pelo menos um ano escolar (65.5%, segundo Alves et al., 1996; 62.1%, conforme Alves et al., 2001; 57.9%, de acordo com Gamboa, 2000; 47.4 %, segundo GEPE, 2008; 73.6% de acordo com Vieira, 2000), sendo que a grande maioria dos alunos nunca interrompeu os estudos (88.5%, segundo Alves et al., 2001).

Por conseguinte, uma elevada percentagem destes alunos encontra-se numa faixa etária acima do previsto para o ano de escolaridade que frequentam (53.8%, segundo Alves et al., 1996; 50.8%, de acordo com Alves et al., 2001), o que leva à confirmação da expectativa de que os percursos profissionalizantes podem constituir-se como a opção de segunda oportunidade para os alunos com percursos escolares de insucesso (Gamboa, 2011; Gamboa et al., 2013).

### ***1.4.3. Razões apresentadas para a escolha do curso***

Tendo em conta a finalidade de promoção da qualificação e a integração no mercado de trabalho dos percursos profissionalizantes pretendemos saber se as razões apresentadas pelos jovens que ingressam nestes cursos vão ao encontro desses objectivos.

Segundo estudos desenvolvidos a nível nacional, as razões da escolha associadas a modalidades profissionalizantes prendem-se principalmente com motivações de carácter mais pragmático ou instrumental (e.g., Alves et al., 2001; Alves et al., 1996; Gamboa, 2000; GEPE, 2008; Vieira, 2000). Mais concretamente as razões apresentadas pelos alunos inquiridos prendem-se com as seguintes motivações: aprendizagem de uma profissão (84%), aumento das probabilidades de empregabilidade (68.8%) e melhor preparação para o ingresso no ensino superior (38.9%) (Alves et al., 1996). Relativamente às motivações apontadas pelos alunos dos cursos Profissionais destacaram-se: aprender uma profissão (30.8%), arranjar um emprego com mais facilidade (25%), não gostar de matérias muito teóricas ou melhor preparação para o ingresso no ensino superior (ambos com 9.6%) (Alves et al., 2001). Na mesma linha encontram-se os dados recolhidos por um outro estudo nacional que evidencia as oportunidades de emprego (50.8%) como a principal motivação dos alunos dos cursos

Profissionais, tendo também sido mencionada a qualidade do curso (16.3%) (GEPE, 2008).. Tal evidencia o pragmatismo subjacente às principais motivações dos estudantes destes cursos (Alves et al., 2001): a aprendizagem de uma profissão e a facilidade de inserção profissional (Gamboa, 2000).

Neste campo, e tendo em conta as investigações acima mencionadas, é possível ter uma visão mais abrangente e completa do que a simplista visão tradicional que associava as vias profissionalizantes a jovens excluídos do sistema escolar tradicional, provenientes de classes desfavorecidas e com trajetórias escolares de insucesso (Alves et al., 1996).

#### ***1.4.4. Os projetos escolares e profissionais***

Tendo em conta a heterogeneidade tendencialmente crescente dos alunos de nível do ensino secundário (Azevedo, 2000; DES, 1998; GEPE, 2008), podemos considerar que existem formas diferenciadas de relacionamento destes jovens com a dimensão temporal, em termos de projetos de vida/carreira.

Quando inquiridos em relação aos seus projetos futuros, os alunos das vias profissionalizantes mencionaram projetos como: o início da vida profissional (86.9%), acompanhada da continuidade dos estudos, 17.5% dos quais pretendiam começar também a trabalhar (Alves et al., 1996).

A este propósito um outro estudo confirma a tendência revelada pela maioria dos jovens em ingressar no ensino superior (cerca de 65.5%), sendo que destes 36.2% esperam conseguir conciliar o seu trabalho com os estudos (Alves et al., 2001). Este estudo adianta ainda que aproximadamente 33.6% dos jovens esperam vir a integrar-se profissionalmente de forma exclusiva e que, do total de alunos, cerca de 69.8% têm como objectivo a inserção no mundo do trabalho.

Um outro trabalho desenvolvido por Gamboa (2000) evidencia que apesar da maioria dos alunos conseguir projetar o seu futuro escolar e profissional, existem também casos de algumas resistências ou dificuldades em fazê-lo, podendo este facto resultar de grandes incertezas face ao futuro ou inexistência de projetos futuros.

Pelo exposto, é possível considerar que a população discente das modalidades profissionalizantes do ensino secundário se relaciona de modo heterogéneo com o futuro escolar e profissional, ao nível de uma projecção mais alargada em termos temporais.

### **1.5. Síntese**

Tendo em consideração a diversificação das ofertas formativas de nível secundário, o alargamento da escolaridade obrigatória até ao 12º ano e o conseqüente número crescente de alunos que frequentam o nível secundário, há que investir na preparação técnica dos alunos que pretendam ingressar no mercado de trabalho logo após a conclusão dos seus estudos. Essa finalidade é assegurada por percursos formativos qualificantes, nomeadamente pelos cursos Profissionais, que viabilizam períodos de estágio e de formação em contexto de trabalho por forma a proporcionar o desenvolvimento das competências técnicas necessárias à inserção profissional.

No entanto, as relações estabelecidas entre a educação e o mercado de trabalho não são indiferentes a questões como a globalização ou as pressões económicas. Por essa razão, o estágio pode ser encarado como o meio que melhor serve de ponte entre estes dois contextos, complementando a formação inicial facultada pela escola. De acrescentar ainda o papel da agência individual do estagiário na construção do seu percurso escolar e vocacional, pelo que um mesmo período de experiência de estágio pode ter impactos distintos nos diversos alunos.

Um outro ponto a considerar é que a maioria dos discentes dos percursos profissionalizantes, apesar da sua crescente heterogeneidade, ainda se encontra associada às classes mais desfavorecidas e a trajetórias escolares de insucesso, tendência essa que progressivamente se está a desvanecer.

## **2. A transição da escola para o mundo do trabalho**

Uma das principais transições que os jovens em idade escolar enfrentam é a da escola para o mundo do trabalho, transição essa nem sempre realizada com facilidade, devido não só à escassez de empregos, mas também porque as escolas nem sempre preparam da melhor forma os jovens para a sua entrada no mercado de trabalho (Hoyt, 1995). Por essa razão, consideramos fundamental que as escolas desenvolvam uma cultura de transição, essencial para a compreensão do desenvolvimento de carreira dos seus alunos, que tome em consideração os factores psicológicos/ desenvolvimentais dos jovens e a sua interação com os aspetos contextuais e económicos. Ainda neste âmbito, urge promover a função transformadora das escolas, sobretudo na edificação de projetos

de vida que junto dos jovens sejam mobilizadores de processos ativos de exploração de si e do meio (Campos, 1988; Campos & Coimbra, 1991).

Os cursos de cariz profissionalizante surgem com uma modalidade de formação em contexto de trabalho que pretende ser complementar à formação escolar e remete para uma aprendizagem mais “informal” (e.g., Misko, 1996), sustentada na prática em situações reais de trabalho. Desta forma, as escolas acabam por partilhar as suas responsabilidades formativas com outros agentes, nomeadamente, entidades que possibilitam experiências profissionais mais adaptadas à realidade do contexto do trabalho (Silva, 2002).

### **2.1. O conceito de experiência de trabalho**

A experiência de trabalho pode ser considerada como uma atividade organizada pela escola que não é remunerada e pode assumir diferentes formas: regime de formação em alternância (escola/ trabalho), intercalada com dois grandes momentos formativos na escola (modelo *Sandwich*), ou ocorrer no final da formação, sendo esta última modalidade a mais comum nos cursos profissionalizantes (Gamboa, 2011).

De acordo com Tesluk e Jacobs (1998) a maioria das investigações realizadas no âmbito da experiência de trabalho, tem vindo a incidir nos aspectos quantitativos e qualitativos. Neste âmbito, estes investigadores propõem um modelo mais abrangente explicativo da experiência de trabalho, que permite aceder não só a medidas quantitativas, mas também a aspectos mais qualitativos e, simultaneamente, explicar o modo como ocorrem as interações entre o indivíduo e o contexto de trabalho em que está inserido, bem como os resultados que podem daí advir de modo mais direto (ex. satisfação, aprendizagem) ou indireto (ex. desenvolvimento vocacional).

### **2.2. As finalidades das experiências de trabalho nos percursos profissionalizantes**

Analisando a literatura existente deparamo-nos com diversas perspectivas sobre as possíveis finalidades das experiências de trabalho (e.g., Griffiths & Guile, 2004; Smith & Harris, 2000).

No caso concreto dos cursos Profissionais, as experiências de trabalho têm em vista a consolidação de competências técnico-profissionais numa certa área profissional (e.g., Billett, 2005) necessárias à sua inserção no mundo do trabalho (Duarte et al., 2007). A atual legislação estabelece o regulamento em termos de organização, funcionamento e avaliação destes cursos, nomeadamente ao nível da formação em

contexto de trabalho, que é formalizada mediante um contrato estabelecido entre as partes (escola e entidade acolhedora do estágio), pretendendo desenvolver conhecimentos e competências profissionais num determinado curso e, para além disso, viabilizar o contacto com contextos socioprofissionais facilitadores da inserção dos seus diplomados no mercado do trabalho.

Resumindo, a formação em contexto de trabalho, tem como finalidades principais o desenvolvimento vocacional dos jovens, assim como de competências técnico-sociais específicas imprescindíveis para uma boa preparação de futuros profissionais que irão integrar o mundo de trabalho.

### **2.3. A qualidade das experiências de trabalho**

As experiências de trabalho têm sido alvo de numerosas investigações, muitas delas centradas em aspectos quantitativos como o número de horas ou de semanas de trabalho (Barling & Kelloway, 1999; Loughlin & Barling, 1998). Atualmente, já se reconhece que a qualidade das experiências de trabalho influencia não só o desenvolvimento dos adultos trabalhadores (Stone & Mortimer, 1998), como também o desenvolvimento dos adolescentes (e.g., Barling, Rogers & Kelloway, 1995; Smith & Harris, 2000).

Só recentemente é que a qualidade das experiências de trabalho passou a ser encarada como um factor que importa assegurar e avaliar (Griffiths & Guile, 2004), uma vez que sempre se partiu do pressuposto de que qualquer experiência de formação experiencial seria válida e eficaz (Smith & Harris, 2000).

Até há pouco tempo, dominava a ideia de que os contextos onde têm lugar as experiências de trabalho eram ambientes tendencialmente estáveis e previsíveis, nos quais os estudantes podiam aprender e desenvolver as suas competências (Guile & Griffiths, 2001), bastando que observassem os trabalhadores mais velhos e repetissem as tarefas para conseguirem desenvolver as competências exigidas ao exercício de uma determinada área profissional (Griffiths & Guile, 2004). Tal situação possivelmente levou a um não investimento em investigações que relacionassem a qualidade das experiências de trabalho com a aprendizagem e o desenvolvimento de carreira na adolescência.

Ainda a propósito da qualidade das experiências de trabalho diversos autores defendem que a mesma tem reflexos na qualidade das aprendizagens efectuadas pelos

jovens e no modo como estes refletem sobre as mesmas (e.g., Billett, 2004; Smith & Harris, 2000).

No que concerne às dimensões estudadas em termos da qualidade das experiências de trabalho e sua relação com o desenvolvimento pessoal e vocacional dos sujeitos, são destacadas dimensões como: autonomia, multiplicidade de tarefas, stresse ocupacional, oportunidades de desenvolvimento de novas competências, orientação e *feedback* do supervisor, relacionamento com os colegas, oportunidades de aprendizagem e continuidade entre as aprendizagens na escola e no contexto de trabalho (Barling & Kelloway, 1999). Neste contexto destacamos a investigação de Brooks, Cornelius, Greefield e Joseph (1995), que procura associar as características dos estágios e o desenvolvimento de carreira, avaliando aspectos da experiência de trabalho como: variedade, autonomia, identidade da tarefa, *feedback*, relações com os outros e oportunidade de desenvolvimento amizades. Posteriormente Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, e Shanahan (2002) investigaram o impacto da qualidade do trabalho na saúde mental dos adolescentes. Para tal, consideraram quatro dimensões: utilidade das aprendizagens em termos de projetos futuros e desafios mentais e físicos, indutores de stresse (excesso de trabalho, condições de trabalho), recompensas extrínsecas (salário, satisfação com o salário e utilidade dada ao dinheiro), recompensas intrínsecas (utilização de competências, novas aprendizagens e compatibilidade entre escola e o trabalho).

Concluindo, são diversos os factores envolvidos na qualidade das experiências de trabalho, sendo de que nos percursos profissionalizantes do ensino secundário surgem como indicadores universais para a avaliação da qualidade das experiências de trabalho os seguintes: oportunidades de aprendizagem, autonomia, suporte social e supervisão.

#### **2.4. Síntese**

No decurso deste capítulo abordámos de forma breve o constructo experiência de trabalho, tendo em conta estudos empíricos realizados e políticas educativas mais atuais. Foram também explicitadas as diversas finalidades das experiências de trabalho e focada a multidimensionalidade da qualidade da experiência de trabalho, englobando características como o contexto social associado a experiência de trabalho vivenciada pelos jovens dada a sua relevância em termos do seu desenvolvimento psicológico e de carreira.

### **3. Desenvolvimento da carreira na adolescência: contributos das perspectivas desenvolvimentistas, desenvolvimentistas-contextualistas e construtivistas da carreira**

Ao longo dos últimos anos, a Psicologia Vocacional tem vindo a prestar um precioso contributo não só em termos teóricos, mas também ao nível da intervenção de carreira, nomeadamente nas temáticas relacionadas com a preparação dos adolescentes para o ingresso no mundo do trabalho (Savickas et al., 2009).

Ao considerarmos o caso dos estudantes dos cursos Profissionais de ensino secundário, propomo-nos refletir sobre a experiência de trabalho como um processo que remete para a transição para o mundo do trabalho ou para o ensino superior, com reflexos no desenvolvimento vocacional dos jovens.

Com efeito, passaremos a analisar algumas das abordagens teóricas que podem servir de base para uma melhor compreensão sobre a influência exercida pelas experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos estudantes. Esta análise será ainda complementada com possíveis implicações de tais modelos teóricos ao nível da intervenção de carreira.

#### **3. 1. A teoria do desenvolvimento vocacional de Donald Super**

Do ponto de vista vocacional, a adolescência é um período do ciclo de vida ao longo do qual vai sendo estruturado o futuro vocacional do sujeito. Relativamente ao desenvolvimento vocacional ou de carreira, várias perspectivas têm vindo a ser apresentadas, de entre as quais destacamos a perspectiva evolutiva de Donald Super que tem sido considerada por muitos como a abordagem mais significativa das perspectivas desenvolvimentistas da carreira.

A perspetiva longitudinal da carreira de Super (Supere et al., 1996) é, possivelmente, o alicerce da Psicologia das Carreiras, proposto em substituição da noção de Psicologia das Profissões (Savickas, 2001), deixando de abordar apenas o ajustamento de cada indivíduo ao seu contexto de trabalho, para passar a debruçar-se sobre a forma como se vão desenvolvendo em cada sujeito os papéis associados ao trabalho. Este primeiro segmento da teoria de Super remete para a preocupação em apoiar os sujeitos na antecipação das principais tarefas de desenvolvimento vocacional,

por intermédio da exploração e do treino das competências a elas associadas (Savickas, 1997). Esta perspectiva pode ser de grande utilidade numa preparação prévia às experiências de trabalho dos alunos dos cursos profissionalizantes, que promova atitudes e comportamentos que favoreçam a exploração vocacional e o planeamento de carreira, não apenas durante o período de estágio, mas também, no momento que precede a sua integração profissional (Gamboa, 2011).

Até à sua última versão, Super foi descrevendo diversas proposições e constructos (maturidade de carreira, tarefas de desenvolvimento, autoconceito ocupacional), que têm sido fonte de inspiração para muitos investigadores no domínio da orientação e do aconselhamento de carreira (e.g., Savickas, 1997).

A última reformulação do seu modelo é consolidada na Teoria *Life-Span, Life-Space* que levou à renovação da noção de carreira, já não se referindo somente às ocupações que cada indivíduo vai adotando ao longo da vida (Super, 1980). Esta abordagem procura integrar duas dimensões fundamentais: o desenvolvimento do sujeito ao longo da vida e o desempenho dos seus diversos papéis sociais (Guichard & Huteau, 2002), situando os sujeitos e as suas trajetórias no cruzamento entre o espaço e o tempo (Super et al., 1996).

A primeira dimensão da teoria de Super é denominada *Life-Span* (dimensão longitudinal) e remete para a existência de uma série de etapas, que correspondem a diversas fases da vida, designados estágios do ciclo de vida e respectivas tarefas de desenvolvimento vocacional: o crescimento, a exploração, o estabelecimento, a manutenção e o descompromisso (Super, 1957; Super et al. 1996). Tendo em conta o referido, é possível enquadrar a experiência de estágio dos alunos inseridos nos cursos profissionalizantes num sistema de operacionalização da escolha realizada, correspondendo mais concretamente à tarefa da fase da exploração (Gamboa, 2011). Na realidade, cada um destes estádios de desenvolvimento constitui um maxi-ciclo, podendo, ainda dentro de cada estádio, ocorrerem miniciclos de crescimento, exploração, estabelecimento e descompromisso (Super, 1980; Super et al., 1996), o que implica uma natureza dinâmica e contínua de exploração e estabelecimento de novas opções e papéis profissionais. Tal situação parece ser presenciada pela maioria dos alunos que realizam, pela primeira vez, uma formação em contexto de trabalho, pois o desempenho de um novo papel como estagiário poderá levar a uma nova exploração do meio e de si próprio, conduzindo ao que Super (1957) designa como “teste da realidade”. As tarefas de desenvolvimento vocacional inerentes à etapa da exploração

são: cristalização de uma opção profissional (formulação de um objectivo profissional), especificação de uma opção profissional (conversão de uma escolha generalizada numa específica e respectivo compromisso com a mesma), implementação da opção profissional (a escolha assumida torna-se realidade), estabilização profissional (inserção numa área profissional adequada), estabilização do *status* e progresso profissional (consolidação da posição alcançada e maximização dos ganhos) (Super, 1957; Super et al., 1996). Tendo em conta estas tarefas, e de acordo com a perspectiva de desenvolvimentista, os indivíduos que desenvolvem atividades de planeamento e de exploração acabam por ter maior facilidade na resolução das tarefas nos processos de transição.

A segunda dimensão desta teoria é designada *Life-Space* (espaço de vida) e envolve o modo como se organizam e interagem entre si os diferentes papéis assumidos pelo indivíduo ao longo da sua vida (Super, 1980; Super et al., 1996). Relativamente aos papéis que o indivíduo vai assumindo ao longo da vida alguns serão mais centrais e outros mais periféricos (*life structure*), havendo influência entre eles (Super, 1980; Super et al. 1996). No que concerne aos estudantes dos cursos Profissionais, estes, no decurso da sua formação, são confrontados com o papel de trabalhador; nesta situação caso este papel seja muito periférico na estrutura da vida do estudante, significa que o jovem necessitará de desenvolver a sua maturidade para tomar decisões vocacionais mais realistas (Savickas, 2001). Ainda assim, o momento de estágio poderá levar os jovens a integrar a experiência de trabalho num contexto de vida mais alargado, em interacção com outros papéis sociais, que poderão ser complementares ou entrar em conflito, dificultando o desenvolvimento vocacional do estudante.

A noção de *Self* constitui a terceira dimensão da teoria de Super e espelha uma perspectiva objetiva, pela identidade vocacional e uma perspectiva subjetiva, pelo autoconceito ocupacional (*occupational self-concept*). No caso da identidade vocacional, a mesma engloba traços vocacionalmente relevantes, como por exemplo, capacidades e interesses, envolvendo uma avaliação objetiva do sujeito, apoiando-o nas opções realizadas ou predizendo o seu ajustamento. Já o autoconceito vocacional integra diversos atributos do *self* que o indivíduo considera relevantes em termos vocacionais, abrangendo as interpretações que cada sujeito tem acerca de si próprio e da profissão que exerce, sendo passível de constantes transformações (Super et al., 1996). Assim, um autoconceito vocacional estável e realístico possibilita a realização de melhores escolhas vocacionais (Savickas, 2002; Super et al., 1996).

Neste campo, a implementação do autoconceito ocupacional compreende o processo no qual o sujeito opta pelo exercício de uma profissão que melhor se adeque à representação que cada um tem de si próprio (Gamboa, 2011), sendo essa implementação a essência do processo de desenvolvimento de carreira (Super et al., 1996). Por conseguinte, os estudantes dos cursos Profissionais ao passarem por uma experiência de trabalho acabam por testar o seu autoconceito vocacional. Na realidade, as suas primeiras experiências profissionais mais estruturadas permitem que os jovens confirmem ou ponham em causa as suas decisões vocacionais, por intermédio do confronto da autoavaliação do seu desempenho profissional com as capacidades realmente demonstradas na formação em contexto de trabalho (Super, 1957). Desta forma, as experiências profissionais serão integradas no autoconceito vocacional dos estudantes, conduzindo a uma maior complexidade e elasticidade do seu *self*. Posto isto, a qualidade das experiências de trabalho será fundamental para o desenvolvimento de características no sujeito como a flexibilidade e a prontidão apresentadas perante as tarefas vocacionais distintas com as quais se irá deparar ao longo da vida.

Pelo exposto, e tendo em consideração a abordagem desenvolvimentista da carreira, a qualidade das experiências de trabalho e os seus efeitos no desenvolvimento vocacional dos jovens parecem ser fruto não só das atividades executadas durante o estágio, mas também do envolvimento demonstrado pelo jovem, desde o início da sua formação, ao nível da exploração, do autoconhecimento e do planeamento (Gamboa, 2011). Por conseguinte, à luz da teoria *Life-Span, Life-Space* da carreira, os jovens desde o início da sua formação devem ser incentivados à exploração, de modo a desenvolverem um *self* mais integrado (em termos de interesses, valores, aptidões) e aumentarem os seus conhecimentos sobre o mundo do trabalho. Com este objetivo, Savickas (1999) propõe que os alunos desenvolvam competências em cinco domínios: a) explicação do autoconceito ocupacional; b) percepção dos diversos papéis de vida e das interações entre eles; c) reconhecimento de que a carreira pode assumir padrões diferenciados associados a tarefas ou exigências distintas; d) adoção de atitudes positivas face à exploração e ao planeamento e) aquisição de competências na tomada de decisão e no planeamento de carreira.

Ainda neste âmbito, Savickas (1999) propõe quatro tipos de estratégias de acompanhamento das experiências de trabalho: a) Estratégias de Orientação; b) Estratégias de Ensino; c) Estratégias de Treino; d) Ensaio de Papéis.

As Estratégias de Orientação visam a orientação dos jovens para o futuro e o planeamento de carreira, permitindo a antecipação das tarefas de desenvolvimento e a promoção de estratégias para lidar com as mesmas. Para tal, o papel dos professores e dos psicólogos passa pelo apoio à exploração e ao planeamento da carreira de modo a auxiliar os jovens a anteciparem o modo de atuar no contexto profissional com o qual se irão deparar. Para tal, existem diversos instrumentos (por exemplo o *Career Exploration Survey* – CES, Adaptação para português de Taveira, 1997), que podem servir para avaliar o grau de desenvolvimento de carreira de cada estudante e também para explicitar as atitudes e as competências ou estratégias que possuem para lidar com a transição para o mercado de trabalho.

Por sua vez, as Estratégias de Ensino procuram desenvolver competências cognitivas e mobilizar comportamentos adequados para lidar com as transições da carreira. Neste contexto, procura-se (por exemplo, através de visitas de estudo a empresas) apoiar os estudantes a estabelecer a diferenciação entre a escola e o mundo laboral, procedendo-se ao reajustamento de expectativas mais realistas face à realidade existente no mundo empresarial.

As Estratégias de Treino visam o desenvolvimento de conhecimentos práticos úteis para a resolução das situações que irão surgir em contexto de trabalho, esclarecendo-se os estudantes sobre as expectativas e os métodos de trabalho das entidades acolhedoras.

Finalmente, o Ensaio de Papéis visa o desenvolvimento da adaptabilidade dos alunos e o seu ajustamento ao contexto profissional, recorrendo à simulação e aos estudos de caso.

Em jeito de conclusão, é possível afirmar que a abordagem desenvolvimentista constitui um dos pilares em que assenta a compreensão dos processos associados às experiências de trabalho, contribuindo igualmente para a melhoria da qualidade dessas experiências.

### **3.2. A Perspetiva desenvolvimentista-contextualista de Vondracek e colaboradores**

No âmbito da Psicologia Vocacional, as perspetivas contextualistas têm igualmente revelado o seu contributo ao colocar ênfase nas relações multidirecionais entre o sujeito e os diversos contextos com os quais ele se relaciona, com reflexos nas suas trajetórias de carreira que vão emergindo no seu percurso de vida (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek et al., 1986).

No campo das abordagens contextualistas, destaca-se a perspectiva desenvolvimentista-contextualista (Vondracek et al., 1986) que apresenta o desenvolvimento da carreira como um processo interligado no contexto, associando o passado com o funcionamento psicológico atual e com o futuro (Vondracek & Porfeli, 2008).

Neste processo, e tendo em conta a experiência de estágio, julgamos adequado atentar para o modo como a escola se relaciona com as entidades acolhedoras e mais concretamente analisar como os estudantes dos Cursos Profissionais realizam a transição do seu papel de alunos para o papel de trabalhadores (Gamboa, 2011). Tal transição é, um dos mesossistemas de maior relevo para o desenvolvimento da carreira do adolescente, como consequência de contactos dos jovens com as entidades, das ações de *job-shadowing* e da formação em contexto real de trabalho (Gamboa, 2011).

Relativamente a este modelo, para além da interação dinâmica, há que salientar ainda a existência de uma interligação (*embeddedness* ou encaixe) entre estes sistemas, significa isto que as transformações que ocorrem num sistema têm reflexos no funcionamento dos restantes (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek et al., 1986).

Ambos os constructos, interação dinâmica e *embeddedness*, constituem a fundamentação para a utilidade da intervenção na carreira em qualquer etapa do curso da vida (*Life-Span*) do sujeito (Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008).

Comprovada a utilidade desta abordagem no âmbito da intervenção vocacional, são várias as implicações a considerar (Gamboa, 2011). Em primeiro lugar, há que intervir junto dos agentes educativos (pais, professores e tutores dos estudantes), com o intuito de os apoiar na preparação e acompanhamento dos jovens em formação. Uma outra implicação relaciona-se com a necessidade de abrangência multissistémica da intervenção vocacional, englobando os subsistemas não só ao nível do sujeito, como também do contexto. Assim, relativamente aos estudantes importa analisar não só os seus percursos, interesses, valores, aptidões, como também os seus objetivos, projetos e ambições. Quanto ao contexto, torna-se evidente a relevância de uma intervenção junto dos sistemas proximais, englobando os diversos contextos: escolar, familiar, empresarial e comunitário, promovendo assim, a qualidade dos contextos de formação (negociando as condições de aprendizagem ou proporcionando formação aos supervisores). Uma última implicação resulta na possibilidade de intervir vocacionalmente em qualquer altura do percurso de vida do sujeito, dado a plasticidade inerente ao desenvolvimento do mesmo.

Resumindo, as abordagens desenvolvimentistas-contextualistas salientam que o desenvolvimento da carreira é influenciado por contextos proximais (escola, família, vizinhos) e distais (políticas educativas e de emprego), assim como pela interação entre estes sistemas, pelo que a intervenção num dos sistemas também influencia os restantes, o que remete para a relevância do acompanhamento e da supervisão no âmbito do contexto de estágio dos alunos dos cursos profissionais.

### **3.3. A Teoria da Construção da Carreira de Mark Savickas**

No início deste século, a Teoria da Construção de Carreira (Savickas, 2002; 2005), inspirou-se na Teoria do Desenvolvimento Vocacional de Super (e.g., Super et al., 1996), à qual associou os fenómenos da multiculturalidade, da instabilidade e da globalização, tendo em consideração que o indivíduo, na sua singularidade face a um contexto específico, constrói a sua própria carreira. Nesse sentido, Savickas (2002; 2005), assumindo também uma perspectiva contextualista, considera que o sujeito é um agente construtor da sua carreira, sendo o desenvolvimento da mesma fruto de uma adaptação ao meio e não da maturação das suas estruturas internas. Assim sendo, é dada ênfase ao construtivismo pessoal (focalizado na agência individual do desenvolvimento da carreira) e ao construcionismo social (destacando as influências interpessoais nas interpretações que cada sujeito faz do desenvolvimento da sua carreira). Com esta teoria Savickas pretende esclarecer o modo como os sujeitos negociam as transformações que ocorrem nas suas ocupações ao longo da vida, procurando manter a sua identidade pessoal e social. Na sua essência, explicita os processos que exercem influência sobre o modo como os sujeitos a interpretam e direcionam o seu comportamento vocacional (Savickas, 2005).

A teoria da construção de carreira reúne três perspectivas do comportamento vocacional: a diferencial, a desenvolvimentista e a psicodinâmica. Na perspectiva diferencial, analisa o conteúdo dos tipos de personalidade vocacional e as preferências dos sujeitos (*o quê*). Na componente desenvolvimentista, foca o processo de adaptação psicossocial e o modo *como* os indivíduos lidam com as tarefas de desenvolvimento vocacional, as transições ocupacionais e os traumas laborais. Por último, temos a componente psicodinâmica, a qual se centra na análise dos temas de vida e das motivações que estão subjacentes à adaptação do sujeito ao trabalho (*porquê*). Na sequência das perspectivas anteriores, a teoria construtivista organiza-se em torno de três componentes-chave (personalidade vocacional, adaptabilidade de carreira e temas

de vida) que se encontram estruturados em dezasseis proposições (Savickas, 2002, 2005).

O primeiro elemento desta teoria (personalidade vocacional) engloba as capacidades, necessidades, valores e interesses dos indivíduos, relacionados com a carreira (Savickas, 2005) que refletem construções sociais, sendo bons preditores do futuro. Este elemento incide sobre o conteúdo da construção da carreira (*o quê*) e operacionaliza-se na estruturação dos autoconceitos vocacionais no desempenho de diversos papéis ocupacionais (Savickas, 2002, 2005).

O segundo elemento desta abordagem, a adaptabilidade de carreira, é descrito como um constructo psicossocial associado à prontidão e aos recursos utilizados pelo sujeito quando confrontado com as tarefas de desenvolvimento habituais, ou normativas, e emergentes, com as transições ocupacionais e com os traumas pessoais, isto é, com as estratégias de *coping* adotadas pelos sujeitos nas comunidades com as quais contactam e constroem as suas carreiras (Savickas, 2004, 2005).

Para além da personalidade vocacional e da adaptabilidade de carreira, o modelo construtivista apresenta um terceiro elemento: os temas de vida. Este último elemento reporta-se ao porquê das escolhas, mediante a análise das narrativas pessoais realizadas sobre as adaptações do indivíduo aos papéis de trabalho (Savickas, 2005). De acordo com este autor, as narrativas são reveladoras dos temas que as pessoas utilizam nas suas escolhas e no ajustamento ao seu papel a nível profissional. Por conseguinte, para compreendermos a globalidade do processo que envolve a construção da carreira, a par da relevância do conteúdo e do processo da carreira (*o quê e como*), há ainda a considerar o porquê das escolhas cujo acessível nas narrativas pessoais acerca das tarefas e das transições com as quais somos confrontados.

Segundo Savickas, estes três elementos encontram-se relacionados com os cinco estádios de desenvolvimento vocacional (crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio) e contribuem para que o sujeito restabeleça a estabilidade e a manutenção da continuidade face às transformações que sobrevêm na transição para uma etapa diferente da sua carreira (Savickas, 2004).

### **3.4. Síntese**

Este capítulo procurou centrar a nossa atenção para algumas das principais perspectivas da literatura vocacional e o seu contributo para a compreensão do impacto que a experiência de estágio pode exercer no desenvolvimento vocacional e na

adaptabilidade dos alunos dos cursos Profissionais. Com efeito, foram abordados modelos recentes no domínio da Psicologia Vocacional (desenvolvimentista, desenvolvimentista-contextualista e construtivista), que em consonância sublinham a forte influência que a experiência de trabalho pode exercer no desenvolvimento vocacional dos estudantes.

No seguimento do contributo destes modelos, são analisadas as suas implicações na prática vocacional, remetendo para a relevância de uma intervenção de apoio às experiências de formação em contexto de trabalho centrada em atividades que promovam o autoconhecimento e o conhecimento do mundo profissional. Deste modo, e de acordo com a abordagem desenvolvimentista, a influência que a experiência de trabalho exerce no desenvolvimento dos estudantes é explicada com base nos processos de antecipação, planeamento e exploração que ocorrem no decurso do ciclo de formação. Por seu lado, as abordagens desenvolvimentistas-contextualistas, focalizam-se na forma como os vários contextos (escola, família, entidade de acolhimento) e respectivas interações, têm impacto se no desenvolvimento vocacional dos jovens. Por último, a abordagem da construção da carreira, avança com a relevância da adaptabilidade, que envolve as competências mobilizadas pelos estudantes para lidar com os desafios com que se deparam em momentos de transição como seja a aprendizagem em contexto de trabalho.

Em jeito de conclusão, há que mencionar a unanimidade encontrada nos modelos anteriormente mencionados relativamente ao apoio que os adolescentes devem receber quando exercem a sua agência individual durante o processo transição escola - mundo profissional.

#### **4. O impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional e na adaptabilidade de carreira dos jovens**

No capítulo que se segue, passaremos a descrever alguns estudos empíricos efectuados no âmbito das experiências de trabalho e o seu impacto no desenvolvimento vocacional, com o intuito de esclarecer qual a evidência empírica de que a experiência de trabalho pode efetivamente ter impacto no desenvolvimento vocacional, em geral, e na adaptabilidade de carreira, em particular. Por conseguinte, começaremos por compreender de que forma as experiências de trabalho se relacionam com o

desenvolvimento vocacional para depois procedermos a uma análise das investigações empíricas que neste domínio se centraram na adaptabilidade da carreira.

#### **4.1. Experiência de trabalho e desenvolvimento vocacional dos jovens**

Como referimos anteriormente, as finalidades das experiências de trabalho dos jovens dos cursos Profissionais do ensino secundário passam pela utilização de um conjunto de competências previamente adquiridas na escola, pelo contacto inicial com o mundo do trabalho, pelo desenvolvimento de posturas profissionais associadas ao desempenho do novo papel de trabalhador e, ainda, pela promoção de uma atitude reflexiva focalizada na experiência de trabalho vivenciada (Petherbridge, 1996).

A experiência de trabalho é ainda considerada por diversos autores como um meio mais realista de exploração vocacional (e.g., Brooks et al., 1995; Super, 1980; Vondracek et al., 1986). Outros investigadores apresentam a aprendizagem em contexto de trabalho como uma oportunidade de experimentação de diversos aspectos do *self*, de desempenho de novos papéis e desenvolvimento de competências relacionais e de tomada de decisão (e.g., Mortimer et al., 2002).

Ainda neste âmbito, até agora têm sido poucas as investigações que incidem na relação entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional dos adolescentes, muito embora já se possa afirmar com alguma segurança que já são conhecidas as implicações que a qualidade dos contextos de trabalho pode ter ao nível do desenvolvimento vocacional dos adolescentes (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007).

Tendo em conta o exposto, seguidamente iremos analisar um conjunto de investigações que se centram nesta relação entre a qualidade do contexto de trabalho e o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Um primeiro grupo de estudos compara estudantes com e sem experiências de trabalho; um segundo grupo de investigações, aborda o efeito da intensidade do trabalho no desenvolvimento vocacional. O terceiro e último grupo procura associar as características do trabalho com o desenvolvimento de carreira.

##### ***4.1.1. Estudos sobre as consequências das experiências de trabalho no desenvolvimento dos adolescentes***

No âmbito da formação em contexto de trabalho já salientámos o contributo das teorias vocacionais que remetem para o impacto dos factores contextuais no

comportamento vocacional dos alunos, nomeadamente ao nível da qualidade do apoio recebido no contexto de formação (perspectiva desenvolvimentista-contextualista) e das interações dos alunos nos diversos contextos de vida (abordagem contextualista), sem descurar a relevância que o papel da aprendizagem anterior desempenha na manifestação do comportamento vocacional atual (teoria da aprendizagem social). Estas abordagens têm servido de base para investigações que procuram compreender o modo como as experiências de trabalho influenciam os jovens em termos psicológicos e vocacionais. Seguidamente, iremos abordar os estudos empíricos realizados neste âmbito, com o objectivo de compreender a relação entre as experiências de trabalho e o desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

Neste contexto, um primeiro grupo de pesquisas engloba as diferenças existentes entre estudantes trabalhadores e não trabalhadores. A este respeito, numerosas pesquisas consideram que o trabalho realizado pelos estudantes do ensino secundário tem efeitos muito positivos em diversos domínios (profissional, educacional, pessoal, e prevenção de comportamentos de risco) (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Com efeito, presentemente têm sido realizadas investigações que salientam a importância da experiência de trabalho no desenvolvimento da adaptabilidade da carreira em adolescentes (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007) e na agência individual dos adolescentes ao longo deste processo, podendo apresentar níveis de planeamento/maturidade de carreira mais elevados face aos restantes (Creed, Patton, & Prideaux, 2007). Ainda a este propósito, os dados empíricos esclarecem os efeitos positivos do trabalho remunerado em termos de formulação de objectivos (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), de exploração de interesses e oportunidades de tomada de decisão (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), de clarificação das escolhas vocacionais já efectuadas (Gamboa, 2011), de cristalização das decisões e índices de certeza na carreira (Creed, Prideaux, & Patton, 2005), autonomia (Kirkpatrick & Garrick, 1998) e competência/ aptidões profissionais (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007; Kirkpatrick & Garrick, 1998).

Um segundo grupo de estudos situa-se na análise do impacto da intensidade do trabalho, operacionalizada em número de horas ou semanas de trabalho, no desenvolvimento vocacional dos jovens. (e.g., Loughlin & Barling, 1998; Shanahan, Mortimer, & Kruger, 2002). Tais investigações, colocam todas as experiências de trabalho no mesmo patamar de homogeneidade e validade, não sendo suficientemente

esclarecedoras quanto à relação das experiências de trabalho com o desenvolvimento de carreira (Gamboa, 2011).

Mais recentemente, surge um novo grupo de investigações que começam a ir além do tema da quantidade de horas trabalhadas e passam a considerar a qualidade das experiências de emprego nos adolescentes, consideradas como o conjunto de experiências que viabiliza a afirmação de competências no local de trabalho (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Esta linha de investigações remete para estudos que apresentam a qualidade das experiências de trabalho como um factor que é importante para o desenvolvimento psicológico e vocacional dos adolescentes e com efeitos a longo prazo no desenvolvimento da carreira (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007), explicando assim os efeitos do trabalho em *part-time* no desenvolvimento dos jovens (e.g., Barling et al., 1995; Loughlin & Barling, 1998). A este propósito, Loughlin e Barling (1998), confirmaram que a qualidade do trabalho (variedade, autonomia) exerce influência sobre o cinismo, a motivação ou o envolvimento no trabalho e que a maturidade vocacional se correlaciona positivamente com o bem-estar vivenciado no desempenho dos papéis em contexto profissional. Um outro estudo considera que o sentimento de competência se encontra relacionado com qualidades do contexto de trabalho, como as oportunidades de progressão ou de aprendizagem e a supervisão (Call, Mortimer, & Shanahan, 1995). Brooks e colaboradores (1995), por sua vez, num estudo realizado com estudantes universitários, concluem ainda que a qualidade das experiências de trabalho (ao nível da variedade de tarefas, das oportunidades de relacionamento interpessoal e do *feedback*) contribui fortemente para a cristalização do autoconceito vocacional.

Pelo exposto, presume-se que a promoção da qualidade das experiências de trabalho seja um factor favorável ao desenvolvimento psicológico e vocacional dos adolescentes e, conseqüentemente, da adaptabilidade da carreira dos jovens estagiários.

#### **4.1.2. Síntese**

Os estudos empíricos que relacionam a qualidade das experiências de trabalho com o desenvolvimento global e vocacional dos estudantes (e.g., Brooks et al., 1995; Carless & Prodan, 2003; Loughlin & Barling, 1998) não foram suficientemente esclarecedoras quanto ao papel desempenhado pela qualidade da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens, pese embora tal relação se encontrar presumida na literatura vocacional e confirmada nalgumas investigações aqui

apresentadas. Por conseguinte, as próximas temáticas a tratar irão incidir mais directamente na relação entre as experiências de trabalho e a adaptabilidade da carreira.

#### **4.2. O impacto da experiência de trabalho na adaptabilidade de carreira**

O constructo adaptabilidade tem sido desenvolvido e atualizado por Savickas (2002, 2004, 2005) no âmbito da sua teoria da construção da carreira, sendo já reconhecida a sua influência no desenvolvimento vocacional em geral e as suas implicações em termos de intervenção vocacional e aconselhamento na carreira. Este conceito encontra-se enraizado na maturidade de Carreira de Super, sendo posteriormente substituído pelo termo adaptabilidade de Carreira (Super, 1980; Super et al., 1996).

Na literatura vocacional os estudos mais recentes têm vindo a salientar a relevância da adaptabilidade da carreira no desenvolvimento vocacional. Relativamente à abordagem desenvolvimentista-contextualista, a mesma coloca relevância na influência dos contextos mais próximos do jovem (escola, família, emprego) no desenvolvimento vocacional do adolescente, nomeadamente ao nível da adaptabilidade da carreira e da preparação da transição do jovem para outros contextos. Quanto ao construtivismo de Savickas (2005), este autor salienta o conceito de adaptabilidade de carreira nas suas diferentes dimensões, como um factor que se traduz no modo como cada sujeito lida com as várias tarefas vocacionais e transições com que se irá deparar ao longo do seu ciclo de vida. Pelo exposto, é possível considerar que as diversas perspectivas vocacionais são concordantes quanto ao papel que a adaptabilidade da carreira desempenha no desenvolvimento global do sujeito e nas transições que inevitavelmente farão parte do seu ciclo de vida.

Posto isto, passaremos a descrever o conceito de adaptabilidade de carreira, especificando a sua multidimensionalidade, para posteriormente nos debruçarmos sobre a teoria e a investigação que tem surgido associada a esta temática. Por fim, serão tecidas algumas considerações sobre o impacto das experiências de trabalho no desenvolvimento da adaptabilidade da carreira.

##### ***4.2.1. O constructo da adaptabilidade de carreira Construtivista de Mark Savickas***

A noção de adaptabilidade de carreira tem raízes no constructo de maturidade da carreira de Super que é reformulado e substituído pelo conceito de adaptabilidade da carreira. Este novo constructo apela à flexibilidade do sujeito perante as transformações

do ambiente, distanciando-se de termos mais restritivos como o ajustamento ou a acomodação, que até então eram associados à maturidade vocacional (Savickas, 1997). Por conseguinte, a adaptabilidade corresponde à capacidade de mudar o *self* e de adaptá-lo às novas circunstâncias vocacionais, processo este que é fundamental em momentos de transição que ocorrem entre as fases de desenvolvimento da carreira ou nos miniciclos vocacionais, como é o caso das transições entre ocupações profissionais ou entre a escola e o mercado de trabalho (Gamboa, 2011). Estas últimas transições (escola – mundo do trabalho) são complexas, espelhando as expectativas que a sociedade tem face à competência dos adolescentes para se integrarem em ocupações profissionais coerentes com as suas aptidões e interesses (Gamboa, 2011). De acordo com Savickas (2002, 2005) esta expectativa é expressa sob a forma de tarefas de desenvolvimento de carreira que são atribuídas às fases de crescimento e exploração. Neste sentido, surge a noção de *habitus* (muito associada ao contexto social em que o indivíduo está inserido), que, enquanto estrutura social, agrega as tarefas e os estádios de desenvolvimento vocacional (Savickas, 2005), ou seja, como uma estrutura social a partir da qual os sujeitos analisam ou dão significado às suas carreiras. Dadas as alterações que, atualmente ocorrem no *habitus*, os sujeitos precisam de gerir as suas carreiras, cultivando atitudes e competências propícios ao planeamento, à exploração e à tomada de decisão (Gamboa, 2011). Sendo assim, importa que os sujeitos lidem eficazmente com as tarefas de desenvolvimento vocacional e com as transições com que são confrontados (Savickas, 2002, 2005).

Para Savickas, a adaptabilidade envolve a implementação de uma estratégia de autorregulação perante as transformações que ocorrem no meio social, dado que leva a que os sujeitos executem verdadeiramente os seus autoconceitos nos papéis profissionais e construam as suas carreiras (Savickas, 2005). Por conseguinte, a adaptabilidade consiste na capacidade que cada sujeito tem para se adaptar a novas situações, problemas ou transições mediante o recurso às estratégias de *coping* mais adequadas. Mais concretamente, a adaptabilidade de carreira diz respeito às tarefas de desenvolvimento e às transições profissionais que levam os sujeitos à adopção de estratégias para enfrentar as transformações que vão surgindo ao longo das suas carreiras (Savickas, 1997, 2001). Assim, este constructo está relacionado com o modo como o sujeito se prepara e os recursos que utiliza mediante as tarefas de desenvolvimento vocacional que tem pela frente ou que antecipa (Savickas, 2002).

Neste campo, há ainda que salientar a perspectiva longitudinal da adaptabilidade, sendo que a orientação para o futuro é maior em sujeitos mais adaptados (Savickas, 1997). Para tal, relativamente ao futuro, há que manter a perspectiva de uma continuidade estruturada (estar consciente do tempo como um fluxo contínuo) e uma continuidade otimista (manter o optimismo para alcançar as metas pretendidas).

Mais recentemente, a adaptabilidade de carreira é definida de forma operacional como “The capability of an individual to make a series of successful transitions where the labor market, organization of work and underlying occupational and organizational knowledge bases may all be subject to considerable change” (Bimrose, Brown, Barnes & Hughes, 2011, pp. 6 -7).

#### **4.2.2. As dimensões da adaptabilidade de carreira**

Savickas (2002, 2004, 2005) estruturou as dimensões da adaptabilidade de carreira num modelo com três níveis. No nível mais abstrato depararam-se as quatro dimensões da adaptabilidade, tendo em conta a sua funcionalidade; preocupação (*concern*), controlo (*control*), curiosidade (*curiosity*), confiança (*confidence*); posteriormente foi acrescentada a estas dimensões, e a dimensão do compromisso (*commitment*) (Savickas et al., 2009). No nível intermédio, o modelo articula um conjunto de fatores, para cada uma das quatro dimensões gerais da adaptabilidade, conhecidos como ABCs da construção da carreira (atitudes, crenças e competências), que moldam os comportamentos de coping que os sujeitos utilizam na resolução de problemas e na negociação das tarefas ou transições de carreira (Savickas, 2005). Neste modelo, as atitudes e as crenças (ABs) estabelecem a propensão dos sujeitos para reagirem de determinado modo. Já as competências (Cs) dizem respeito à capacidade de resolução de problemas e modelam os comportamentos vocacionais (coping). Estes comportamentos (vocacionais) correspondem a respostas que dirigem o desenvolvimento e a construção da carreira do sujeito (Savickas, 2005).

Tendo em conta estas dimensões, Savickas (2004, 2005) considera adaptáveis os sujeitos que se encontram mais preocupados com o seu futuro profissional, aumentam o controlo pessoal sobre o futuro da sua carreira, são curiosos quanto à exploração de si próprios e de cenários futuros, são confiantes no alcance das suas aspirações e revelam a capacidade para estabelecer relacionamentos interpessoais facilitadores do alcance dos seus objetivos de carreira, através da cooperação.

Estas dimensões da adaptabilidade revelam-se nas suas diferentes funções: a preocupação (*Concern*), associada ao otimismo, expressa-se pela orientação para o futuro e desenvolvimento de competências de planeamento; o controlo (*Control*) revela-se na responsabilidade pela construção da própria carreira e na capacidade de tomada de decisões; a curiosidade (*Curiosity*) manifesta-se como atitude promotora da exploração do ambiente que potencia o autoconhecimento e o conhecimento das situações; a confiança (*Confidence*) evidencia-se na capacidade para a resolução de problemas ou para um bom desempenho revelado numa determinada atividade (Savickas, 2002). Posteriormente, é apresentada a dimensão cooperação (*Cooperation*) como a capacidade para estabelecer relações interpessoais em contextos diferenciados, com a pretensão de alcançar os objetivos delineados para a carreira (Savickas, 2005).

Analisaremos, de seguida, cada uma das dimensões da adaptabilidade à luz das atitudes, das competências, dos comportamentos e das intervenções de carreira mais associadas a cada uma delas (Savickas, 2005), deixaremos de lado a última dimensão (cooperação), por não ser objecto da investigação que nos propusemos a realizar.

A preocupação da carreira, a primeira e mais importante dimensão da adaptabilidade de carreira, remete para a orientação para o futuro, isto é, o sujeito sente que é importante planear e preparar o futuro. A questão de carreira que habitualmente está associada é a seguinte: *terei eu um futuro?* Relativamente às atitudes e crenças, o planeamento e o otimismo preparam o sujeito para as tarefas e transições futuras que terá de enfrentar. Quanto aos comportamentos vocacionais, estes consistem em ações de exploração e de planeamento desenvolvidos pelo sujeito, com o objetivo de criar ligação entre o presente e o futuro que se deseja. Neste caso, a falta de preocupação com a carreira denota a falta de planeamento, a apatia e o pessimismo face ao futuro. Nestes casos, a intervenção vocacional remete para exercícios que promovam a orientação para o futuro, promovendo o otimismo e a ligação do futuro às atividades presentes.

O controlo é a segunda dimensão mais importante da adaptabilidade de carreira, representa o sentimento e a crença de que se é responsável pela construção da sua própria carreira. A questão que se encontra em aberto ao nível desta dimensão da adaptabilidade é: *a quem pertence o meu futuro?* No que concerne às atitudes e crenças, estas remetem para a assertividade e a decisividade como aquelas que levam o sujeito a procurar de forma autónoma e ativa para lidar com as transições e as tarefas vocacionais com as quais se confronta. Neste contexto, são essenciais as competências de tomada de decisão para que o indivíduo se adapte às novas circunstâncias ocupacionais. Deste

modo, os comportamentos vocacionais como a assertividade, a disciplina e a intencionalidade são os que melhor operacionalizam esta dimensão. A falta de controlo, isto é, a indecisão de carreira, reenvia para a incapacidade de tomar decisões. Nestas situações de indecisão vocacional, a intervenção deve centrar-se no treino de competências de tomada de decisão.

A terceira dimensão da adaptabilidade é a curiosidade e refere-se à atitude inquiridora que leva o sujeito à exploração do ambiente com o intuito de conhecer-se melhor a si próprio e ao mundo do trabalho. Neste sentido há uma questão de carreira a ser considerada pelo indivíduo: *o que posso fazer com o meu futuro?* Assim, a curiosidade é o pilar do conhecimento que o sujeito desenvolve sobre si próprio e sobre o meio, que poderá auxiliar o sujeito nas suas tomadas de decisão. As atitudes e crenças que integram a curiosidade prendem-se com a de pesquisa e a abertura à experiência e a competência em causa é a exploração. Nesta dimensão, surgem ainda os comportamentos vocacionais de experimentação e de tomada de risco. A falta de curiosidade de carreira pode conduzir a problemas de ingenuidade/ irrealismo sobre o meio profissional e a uma autoimagem pouco rigorosa. Em situações destas, a intervenção vocacional passa pela implementação de atividades de exploração estruturada de informação, como é o caso da interpretação de testes e inventários e do contacto com contextos profissionais, que passam pelo trabalho em *part-time*, pelo *job-shadowing* ou pela sua integração em estágios curriculares.

Por último, a confiança na carreira, que é a quarta dimensão da adaptabilidade, é descrita como o conjunto de sentimentos ou crenças de autoeficácia no que respeita à capacidade para a resolução de um problema ou para ser bem-sucedido na execução de uma certa atividade, capacidade essa fundamental para a tomada e implementação de escolhas vocacionais adequadas, pressupondo a existência de competências de resolução de problemas. Nesta dimensão a questão essencial que o indivíduo coloca a si mesmo é: *serei capaz?* Relativamente aos comportamentos vocacionais esta dimensão apela à persistência, ao esforço e ao dinamismo. A confiança vai sendo construída com base nas experiências bem-sucedidas associadas às atividades que os sujeitos vão desempenhando no seu dia-a-dia. Desta forma, quanto mais experiente e maior êxito tiver o sujeito, mais autoconfiante e diligente será no seu quotidiano. A falta de confiança na carreira traduz-se na inibição de carreira, o que é impeditivo da atualização dos papéis dos sujeitos e da concretização dos objetivos estabelecidos. Nestes casos, as intervenções vocacionais deverão despoletar no sujeito sentimentos de autoeficácia

relativamente às tarefas vocacionais e às transições com as quais irá ser confrontado. Deste modo, é essencial que as intervenções sejam direcionadas para o aumento da autoconfiança/ autoestima, o que passa, por exemplo, pelo reforço positivo, pelo desempenho de papéis, pelo treino de técnicas de controlo da ansiedade ou de resolução de problemas.

Porém, nem sempre estas dimensões se harmonizam de modo coerente, podendo ocorrer desequilíbrios que desembocam nos problemas de desenvolvimento de carreira já anteriormente analisados. Por conseguinte, podem ocorrer diferenças na prontidão dos sujeitos para tomar certas decisões e haver distintos padrões de desenvolvimento nas suas carreiras (Savickas, 2004, 2005). Sendo assim, a intervenção vocacional deve primeiramente analisar as diferenças individuais nesta área. Com essa finalidade podem ser utilizadas técnicas como a entrevista, os inventários de maturidade vocacional ou as escalas de autoeficácia para a tomada de decisão Savickas (2005).

#### ***4.2.3. Antecedentes da adaptabilidade da carreira***

Até muito recentemente, a maior parte dos estudos realizados no campo da adaptabilidade da carreira têm abordado as dimensões da adaptabilidade de forma independente, tais como, a tomada de decisão ou exploração, havendo poucos estudos que abrangem a sua multidimensionalidade (Hirshi, 2009). Há ainda muitos estudos que incidem sobre um conjunto de preditores da adaptabilidade. No entanto, é reduzida a investigação que foca em simultâneo as variáveis pessoais e contextuais como possíveis preditores do desenvolvimento de carreira (e.g., Hirshi, 2009; Rogers, Creed & Glendon, 2008; Yon, Joeng, & Goh, 2012). De seguida, iremos debruçar-nos sobre as evidências empíricas que incidem no impacto que os factores individuais e contextuais podem assumir na adaptabilidade da carreira.

##### ***4.2.3.1. Factores individuais e adaptabilidade de carreira***

São diversos os estudos que se debruçam sobre a relação entre a adaptabilidade de carreira e as variáveis sociodemográficas, como o género e a idade (e.g., Patton & Creed, 2001). De uma forma global, os estudos apontam para uma relação positiva entre a idade e a adaptabilidade, ou seja, os indivíduos mais velhos apresentam um maior desenvolvimento/ maturidade/ adaptabilidade de carreira (Choi, Hutchison, Lemberger & Pope, 2012; Fernandes, 2010; Leite, 2010; Martins, 2010; Patton & Creed, 2001; Sadeghi, Badhban, Bahrami, Ahmadi, Sadeghi, 2012).

Quanto ao género, apesar de nos mais jovens se verificar alguma tendência para uma maior maturidade nas raparigas (Patton & Creed, 2001, Rojewski, Wicklein, & Schell, 1995) essa diferença vai-se atenuando com a idade, registando-se um nível de maturidade similar entre os jovens de ambos os sexos (Patton & Creed, 2001; Choi et al., 2012).

No que concerne ao nível socioeconómico (tendo em conta as profissões e o nível de instrução dos pais e das mães), as investigações apontam para a existência de pequenos efeitos positivos desta variável junto da adaptabilidade da carreira (Nevill & Super, 1988; Super & Nevill, 1984) ou mesmo revelando ausência de correlação (Hirshi, 2009). Outros estudos acrescentam ainda o papel mediador deste factor junto de outras variáveis como as aspirações ocupacionais (Lee & Rojewski, 2012), mais concretamente, são os adolescentes com um maior nível socioeconómico que parecem ter aspirações mais elevadas, quando comparados com os adolescentes com um nível socioeconómico mais baixo (Lee & Rojewski, 2012). A partir destas pesquisas, conclui-se que a influência do nível socioeconómico sobre a adaptabilidade da carreira, quando se observa, é de intensidade fraca a moderada.

Para além das investigações realizadas no domínio de variáveis como o género, a idade e o nível socioeconómico, existe ainda um outro conjunto de trabalhos focalizados nos preditores da adaptabilidade e das suas dimensões, como as crenças de autoeficácia na tomada de decisão da carreira, os comportamentos de exploração, os traços de personalidade, entre outros (e.g., Bartley & Robitschek, 2000; Betz & Voyten, 1997).

A este propósito há que realçar a existência de investigações focalizadas nas intercorrelações positivas estabelecidas entre factores vocacionais, como a autoeficácia da carreira (Duffy, 2010; Yon et al., 2012) e a adaptabilidade de carreira. Relativamente ao planeamento, este parece relacionar-se com a exploração da carreira (Creed, Patton, & Prideaux, 2007) e a decisão na carreira (Creed, Patton, & Bartrum, 2004). Já a crença de autocontrolo/ percepção de controlo surge relacionada com a exploração vocacional (Luzzo, James, & Luna, 1996), com as estratégias de resolução de problemas (Weinstein, Healy, & Ender, 2002), com o processo de tomada de decisão (Duffy & Dik, 2009; Jugde, 2009; Luzzo, James e Luna, 1996; Spector, 1982), a autoeficácia nas decisões de carreira (Luzzo, Funk, & Strang, 1996), e a competência de carreira (Daniels, Clifton, Perry, Mandzuk, & Hall, 2006). Analisando os resultados destes estudos, podemos concluir que, de um modo geral, existem correlações positivas entre as várias dimensões da adaptabilidade. Por conseguinte, depreende-se que elevadas

correlações entre as dimensões da adaptabilidade constituem um forte indicador de um elevado índice de adaptabilidade, uma vez que, tais dimensões, ao se encontrarem interligadas e ao apresentarem níveis mais altos concorrem simultaneamente para um valor global de adaptabilidade mais elevado.

Neste âmbito, existem ainda estudos exploratórios que vão no mesmo sentido, apontando para a existência de correlações positivas significativas entre as dimensões da adaptabilidade e a adaptabilidade global (Creed, Fallon & Hood, 2009; Hirshi, 2009), situando-se os valores médios mais elevados nas dimensões confiança e controlo (seguidas das dimensões Curiosidade e Preocupação) (Boto, 2011; Fernandes, 2010; Leite, 2010; Martins, 2010; Paiva, 2010). Relativamente à dimensão preocupação de carreira um estudo parece indicá-la como o preditor mais importante da adaptabilidade da carreira (Yousefi, Abedi, Baghban, Eatemadi, & Abedi, 2011), sendo de destacar ainda a existência de uma correlação negativa desta mesma variável em relação à capacidade de tomada de decisão e autoexploração, encontrada num estudo de Hirshi (2009).

Fazendo um balanço dos dados recolhidos nos trabalhos de investigação acima mencionados, conclui-se que as várias dimensões da adaptabilidade concorrem entre si como preditores do desenvolvimento da adaptabilidade, havendo correlações mais fortes entre algumas delas. De realçar ainda a dimensão preocupação de carreira como a aquela que poderá ser o maior preditor da adaptabilidade global.

Em geral, os resultados dos estudos referentes aos fatores individuais revelam, assim, que a adaptabilidade da carreira e a exploração vocacional se encontram associadas variáveis pessoais como a idade, o género e o nível de escolaridade, podendo ser facilitadas com intervenções vocacionais que desenvolvam a percepção de controlo dos sujeitos, face à sua carreira e as competências de exploração (Blustein, 1997). Consequentemente, a realização de atividades de desenvolvimento de carreira desempenha um importante papel na adaptabilidade da carreira (Yon et al., 2012).

#### *4.2.3.2. Variáveis contextuais e adaptabilidade de carreira*

Diversos autores destacam o papel das dimensões contextuais no desenvolvimento vocacional (e.g., Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008; e nas questões da carreira (e.g., Blustein, 2001) considerando que o contexto transforma a índole do desenvolvimento e modifica o sentido de constructos como a prontidão para a tomada de decisão ou a de maturidade vocacional.

Neste âmbito, são realizadas investigações que evidenciam diversas dimensões contextuais estudadas (e.g., Blustein, 2001; Hirshi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005). Uma das dimensões focadas nesses estudos envolve o suporte social (apoio dos pais, dos professores, dos amigos ou outros significativos). A este nível, a literatura vocacional revela que são fundamentais os ensinamentos e o apoio dos professores/supervisores (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2009; Kenny & Bledsoe, 2005). Relativamente à intensidade das correlações entre o suporte social na sua globalidade e a adaptabilidade/ dimensões da adaptabilidade, os estudos apontam para a existência de uma correlação positiva que pode ir de forte (Blustein, 2001; Kenny & Bledsoe, 2005) a moderada (e.g., Hirschi, 2009) ou fraca (ao nível das dimensões do planeamento e da exploração de si próprio, segundo Creed et al., 2009) ou ainda apresentam o suporte social como variável moderadora da implementação do planeamento de carreira (Rogers et al., 2008). Há ainda autores, que correlacionam positivamente a perceção do suporte social com dimensões da adaptabilidade, de uma forma mais individualizada, tais como a exploração de carreira (Rogers et al., 2008) e a confiança nas tomadas de decisão (Bartley & Robitschek, 2000; Creed et al., 2009; Hirschi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005) ou negativamente, no caso das preocupações de carreira (Creed et al., 2009; Yousefi et al., 2011). Por último, surgem também pesquisas que indicam ausência de relações significativas entre o suporte social e a adaptabilidade (Creed et al., 2009; Yousefi et al., 2011).

Sintetizando as pesquisas efectuadas neste domínio, apesar de maioritariamente, os dados apontarem para a existência de uma relação entre o suporte social e a adaptabilidade, há divergências quanto aos níveis de correlação entre estas duas variáveis, que vão desde elevada à total ausência de correlação, possivelmente porque este constructo é pluridimensional, envolvendo variáveis que concorrem umas com as outras em termos de influência na adaptabilidade da carreira.

A propósito desta multidimensionalidade conceptual, são ainda de mencionar investigações que incidem de uma forma mais individualizada em cada uma das dimensões contextuais integradas no conceito de suporte social, sendo de realçar que individualmente (apoio dos pais, professores e pares) todas as dimensões interagem positivamente com a adaptabilidade. Neste grupo de abordagens empíricas existem as que incidem no apoio da família e dos professores (Kenny & Bledsoe, 2005; Whiston & Keller, 2004), ou mais especificamente o apoio dos pais (Choi et al., 2012; Patton & Creed, 2001). No que respeita ao apoio e acompanhamento dos professores, os dados

empíricos sugerem igualmente a sua influência positiva nas expectativas, no planeamento da carreira (Kenny & Bledsoe, 2005), na exploração vocacional (Cheung & Arnold, 2010; Hirschi, 2009; Rogers et al., 2008), no envolvimento na vida escolar, na formulação de objetivos de carreira e nas aspirações profissionais dos estudantes. (Kenny, Blustein, Chaves, Grossman & Gallagher, 2003). Neste âmbito, a nível nacional, destaca-se um estudo realizado por Gamboa (2011) que remete para a importância do suporte e do *feedback* do supervisor de estágio nas crenças e nos comportamentos de exploração vocacional dos jovens estagiários. Ainda de acordo com este estudo, as qualidades do supervisor encontram-se fortemente correlacionadas com a exploração da informação, a exploração do meio e a exploração sistemática e intencional dos estagiários. Tais resultados confirmam os pressupostos das teorias relacionais da Psicologia vocacional, sugerindo que o suporte social, a vinculação e o apoio emocional são factores facilitadores da exploração e da tomada de decisão (e.g., Blustein, Prezioso, & Schultheiss, 1995; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000).

No que concerne ao efeito dos pares, os resultados das investigações salientam o apoio de amigos e colegas como um factor favorável à adaptabilidade na carreira (Yon, et al., 2012; Kenny & Bledsoe, 2005) e à exploração vocacional, sendo igualmente de realçar a forte interação entre o suporte e o *feedback* dos colegas com exploração sistemática e intencional (Gamboa, 2011; Gamboa et al., 2013). A este propósito, há ainda que destacar a forte influência que as crenças dos pares exercem na adaptabilidade da carreira dos jovens estudantes (Kenny & Bledsoe, 2005; Radziwon, 2003). Estes dados são confirmados pela literatura que reconhece a influência assumida pelos pares no desenvolvimento vocacional dos jovens, nomeadamente ao nível dos processos de validação e nos períodos de transição na carreira (Flum, 2001).

Além dos factores sociais, as oportunidades de aprendizagem acabam por influenciar significativamente a adaptabilidade da carreira, sendo de realçar o forte impacto que esta variável exerce nas crenças e nos comportamentos de exploração vocacional (Gamboa, 2011; Gamboa et al., 2013). De acordo com Billett (2004, 2005), os contextos que evidenciam oportunidades de aprendizagem são os que viabilizam o contacto com tarefas diversificadas, desafiantes e representativas das situações profissionais que correspondem à realidade e que se encontram organizados em níveis de complexidade crescente, que permitam ao estudante estagiário agir progressivamente com um nível de maior autonomia. Neste âmbito existem evidências de que alguns aspectos da preparação da carreira em adolescentes podem ser preditivos de um

posterior ajustamento à carreira enquanto jovens adultos (e.g., Skorikov, 2007). De acordo com os dados de uma investigação, a preparação para a carreira tende a correlacionar-se positivamente com a autoatualização, a autoestima, a autoeficácia e a adaptação social, a estabilidade emocional e a satisfação com a vida, encontrando-se negativamente correlacionado com a depressão e a ansiedade (Skorikov, 2007). Consequentemente, a promoção de oportunidades de aprendizagem traduz-se em efeitos positivos, no desenvolvimento psicológico e vocacional dos jovens, incrementado a adaptabilidade de carreira, nomeadamente, ao nível das dimensões preocupação, controlo e curiosidade (Koen, Klehe, & Van Vianen, 2012).

Refletindo sobre as implicações das pesquisas anteriormente mencionadas, podemos inferir sobre a relevância de serem feitos investimentos na educação da carreira complementarmente aos currículos escolares e de se incluir neles uma experiência de trabalho formal como uma componente intencional para todos os alunos do ensino secundário (Creed et al., 2007). Na mesma linha, Guile & Griffiths (2001) defendem o desenvolvimento de estruturas curriculares que encorajem os estudantes a estabelecerem pontes entre a experiência de trabalho, os seus conhecimentos subjacentes, as competências e o contexto (cultural, social e tecnológico) em que estão inseridos.

De salientar ainda a necessidade de ter em conta a utilidade do avanço das investigações e a sua aplicabilidade em termos das intervenções educativas e de aconselhamento desenhadas com a finalidade de aumentar a consciência dos adolescentes quanto aos benefícios e recompensas do trabalho remunerado (Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Por outro lado, o facto de os estudantes mais indecisos manifestarem maiores índices de planeamento/ exploração sugere que as suas tentativas deveriam ser mais apoiadas por parte dos técnicos (Creed et al, 2007).

Uma outra necessidade identificada passa pela maior articulação entre as escolas e as organizações do mundo do trabalho, no decurso da educação dos jovens (Shanahan, Mortimer, & Kruger, 2002).

Resumindo, e tendo em conta a revisão de literatura realizada, são vários os factores individuais e contextuais que surgem como determinantes ou mediadores da maturidade de carreira e da exploração vocacional. Relativamente aos atributos individuais são de realçar as dimensões sociocognitivas, como a autoeficácia, as expectativas e os objectivos (e.g., Lent, Brown, & Hackett, 1994) como elementos favoráveis à maturidade de carreira e à atividade exploratória, uma vez que podem ser

trabalhados ao nível da intervenção vocacional. Quanto às variáveis contextuais, são de salientar as relações interpessoais de apoio, orientação e suporte enquanto facilitadores da maturidade de carreira e da exploração vocacional, principalmente aquando da transição para novos contextos de trabalho ou de aprendizagem. Por essa razão, há que realçar o papel dos pais, professores e conselheiros de orientação na facilitação do desenvolvimento da carreira em estudantes, mediante o apoio e encorajamento de comportamentos de planeamento e exploração de carreira (Gamboa, 2011; Rogers et al., 2008), assim como o papel do psicólogos e colegas para melhor compreender a adaptabilidade da carreira e a exploração vocacional dos jovens estudantes (e.g., Schultheiss, Palma, & Manzi, 2005).

#### ***4.2.4. Consequências da adaptabilidade de carreira***

A adaptabilidade de carreira pode ser particularmente relevante no desenvolvimento da percepção de controlo e, consequentemente, no desenvolvimento do adolescente em termos mais globais (Duffy, 2010; Hirshi, 2009), resultando numa diminuição da preocupação com o futuro da carreira (Duffy, 2010). Tal influência remete para a importância que a preparação da carreira pode vir a desempenhar no sucesso das transições de carreira, como, por exemplo o desemprego (Savickas, 2002), sendo um factor que fomenta diferentes estratégias de procura de emprego, influenciando o modo como é realizada a procura de emprego e a qualidade do reemprego, não tendo sido, contudo, encontrada nenhuma relação com o êxito dessa procura de emprego por si só (Koen, Klehe, Van Vianen, Zikic, & Nauta, 2010).

Na realidade, as pessoas que possuem poucos recursos de adaptação podem recorrer a diversas estratégias de procura de emprego, mas menos eficazes do que os outros que têm esses recursos (Koen et al., 2010). Assim, os mesmos autores consideram que as pessoas com menor nível de adaptabilidade de carreira que procuram trabalho poderão vir a encontrar um emprego que lhes traga menor satisfação comparativamente às que possuem um maior índice de adaptabilidade.

Neste âmbito há que salientar ainda a existência de efeitos diretos das dimensões decisão de carreira e confiança na qualidade do reemprego (Koen et al., 2010). Por conseguinte, os sujeitos que procuram emprego, sabem o que querem fazer no futuro em termos de carreira e estão confiantes quanto às oportunidades de emprego, têm maior probabilidade de encontrar um trabalho qualitativamente melhor (Koen et al., 2010).

Uma das formas de garantir uma transição escola-trabalho bem-sucedida passa por uma preparação de carreira adequada, dado que a mesma pode ajudar os sujeitos a procurarem de forma bem-sucedida e encontrarem um emprego, melhorando o desempenho de carreira (e.g., Creed & Hedges, in press; Hirshi, Niles, & Akos, 2011; Koen et al., 2012).

O envolvimento em comportamentos adaptativos antes das transições de carreira pode constituir uma preparação que fomenta a qualidade do emprego em sujeitos que andam à procura de trabalho (Koen et al., 2010) e o sucesso da carreira (Hirshi, 2009).

Diversas pesquisas mostram ainda que os adolescentes com maior adaptabilidade de carreira são mais bem-sucedidos em lidarem com as transições vocacionais (Creed, Muller, & Patton, 2003; Patton, Creed, & Muller, 2002), têm menor probabilidade de permanecerem como desempregados de longa duração (Fouand, 2007) e realizam melhores escolhas de carreira (Hirshi et al., 2011). Um outro estudo confirma ainda a existência de uma forte relação entre todas as dimensões da adaptabilidade (preocupação, controlo, curiosidade e confiança) e a empregabilidade em termos globais (Boto, 2011). Por conseguinte, os sujeitos com maiores índices de empregabilidade parecem ser os que manifestam características que se associam às dimensões da adaptabilidade, isto é, demonstram preocupação perante o futuro, possuem controlo pessoal sobre o futuro da sua carreira, são curiosos não só em termos de autoexploração, mas também quanto à exploração de oportunidades futuras e realizam com confiança a procura, tendo em conta as suas aspirações (Savickas, 2005).

Resumindo, a adaptabilidade de carreira pode aumentar a probabilidade de arranjar um emprego adequado, aumentando, assim, o sucesso da carreira e o bem-estar dos sujeitos (Hirshi, 2009; Skorikov, 2007). Logo, pode concluir-se que é altamente desejável a promoção da adaptabilidade de carreira junto dos jovens que se encontram a concluir o seu ciclo de formação, uma vez que dessa forma ficam em melhores condições de responder favoravelmente às exigências da inserção profissional.

#### ***4.2.5. Qualidade da experiência de trabalho e adaptabilidade da carreira***

A aprendizagem em contexto real de trabalho, segundo Brooks e colaboradores (1995) é uma forma de exploração vocacional que viabiliza uma maior proximidade com o mundo do trabalho. O estágio constitui, assim, uma oportunidade para os alunos para aumentarem a atividade exploratória (Silva, 2010), dado que a sua adaptação e desempenho tendem a depender das informações recolhidas referentes ao

novo contexto de aprendizagem, nomeadamente no que concerne às normas existentes no novo contexto, às competências técnicas e relacionais exigidas, às expectativas dos orientadores e supervisores de estágio. Ao contactarem com a realidade profissional, os jovens passam a ter mais consciência dos ganhos que advêm das experiências de exploração e passam a ter uma percepção mais realista do futuro e da necessidade de se prepararem convenientemente para o mesmo (Silva, 2010).

Na realidade, a transição para um novo contexto de aprendizagem acaba por gerar expectativas, incertezas e questões junto dos alunos (e.g., Blustein et al., 1995; Lent et al., 1994, 1996; Savickas, 1999; Super et al., 1996) que ao desempenharem o seu novo papel como estagiários acabam por construir novos significados como resultado da nova experiência de aprendizagem (e.g., Blustein, 1997). Ao experimentarem o novo papel de trabalhador, em contexto de estágio, os jovens acabam por formular e reformular as suas expectativas sobre o que é ser trabalhador e sobre o trabalho (valores). Efetivamente, os estudantes mais curiosos e exploradores e que se percebem como estando no controle das suas escolhas e trajetórias (dimensões da adaptabilidade) têm mais probabilidades de enriquecer e alterar o significado pessoal do trabalho (Silva, 2010). Tal construção de significados decorre não só das atitudes e competências do estagiário, mas, também é fruto dos fatores contextuais, como o grau de autonomia, a supervisão, a diversidade de tarefas, as relações com os outros e de amizade (e.g., Blustein, 1997; Blustein et al., 1995).

Tendo em conta a existência de um efeito diferenciador da qualidade do contexto de trabalho na adaptabilidade dos jovens, na presente investigação, iremos procurar compreender e analisar as dimensões inerentes a este novo contexto de aprendizagem que poderão promover a adaptabilidade. Assim, são focadas as dimensões mais proximais das experiências de trabalho (e.g., autonomia, variedade de tarefas, *feedback*, suporte social), uma vez que são estas as que podem ser ajustadas pela escola e pela entidade acolhedora do estágio.

Para além da dimensão social, Blustein e colaboradores (1997), mencionam o papel da percepção que o jovem tem sobre o contexto de trabalho, uma vez que o mesmo pode oferecer informação relevante e oportunidades de aprendizagem diversificadas, para as quais o jovem pode não estar motivado ou possuir as competências necessárias.

A este propósito, há que realçar a agência individual e o seu papel na

integração dessa experiência, pelo que os adolescentes devem nesse processo ser devidamente acompanhados (Shanahan, et al., 2002). Para esse efeito, o apoio dos professores e dos supervisores surge como fundamental para a integração das aprendizagens do estágio nas aprendizagens anteriormente desenvolvidas em contexto escolar (Gamboa, 2011) e para que seja processada a atualização da percepção de si e do mundo profissional (Blustein, et al., 1995; Creed et al., 2009; Rogers et al., 2008), viabilizando no aluno a (re)descoberta dos seus valores, expectativas, interesses e ambições e sua posterior integração no seu *self*. Por essa razão, é essencial formar professores que tenham consciência das implicações que a sua atuação exerce junto dos estagiários que acompanham de modo a promover nos estudantes o desenvolvimento dos processos de preocupação, controle, curiosidade e confiança (Silva, 2010).

Para além da atuação dos professores das escolas, e uma vez que a aprendizagem se realiza a partir da experiência, há que propor às organizações acolhedoras de estágio que equacionem a forma como podem criar “ambientes de aprendizagem” (Billet, 2008; Guille & Griffiths, 2001). Deste modo, e de acordo com as teorias vocacionais, a intervenção de apoio à concretização das experiências de aprendizagem em contexto de trabalho deve, assim, centrar-se em atividades que desenvolvam o autoconhecimento e o conhecimento mundo do trabalho (Gamboa, 2011).

#### **4.2.6. Síntese**

Ao longo deste ponto, procurámos analisar o impacto da experiência de trabalho no desenvolvimento vocacional e na adaptabilidade da carreira, partindo de pressupostos defendidos pelas principais teorias da literatura vocacional.

Neste quadro conceptual, o conceito de adaptabilidade de carreira envolve os atributos que o sujeito precisa desenvolver para lidar de forma bem-sucedida com as tarefas das transições tanto nos miniciclos, como nos estádios maxiciclo. Este modelo estrutural da adaptabilidade subentende ainda a existência de quatro dimensões: preocupação (com o futuro), controlo (sobre o futuro), curiosidade (exploração de *selves* e de possíveis cenários futuros) e confiança (na prossecução das aspirações).

Os estudos empíricos que analisámos permitiram-nos concluir que a adaptabilidade é essencial para fazer face a novos papéis, em novos contextos, num período caracterizado pela imprevisibilidade e mudanças constantes em termos

socioeconómicos. Tendo em conta as suas dimensões, é possível ainda considerar a adaptabilidade como um factor necessário à adaptação dos estudantes que são confrontados com novos contextos de aprendizagem (Flum & Blustein, 2000), designadamente quando lhes é assegurado um contexto enriquecedor em termos de suporte emocional e técnicos, por parte de colegas, professores e supervisores.

## Parte II – ESTUDO EMPÍRICO

### 5. Enquadramento ao Estudo Empírico

#### 5.1. Introdução

Tendo em conta o referencial teórico e empírico percorrido na primeira parte deste trabalho, podemos inferir que a experiência de estágio representa uma importante tarefa no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, podendo por essa razão ter um impacto significativo nas diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira.

Apesar dos avanços produzidos na literatura vocacional (e.g., Savickas, 2005; Super et al., 1996; Vondracek et al., 1986), os estudos empíricos que abordam a temática da formação em contexto de trabalho nem sempre apresentam resultados suficientemente consistentes, uma vez que muitos se limitam a considerar os aspectos mais quantitativos das experiências de trabalho (e.g., Barling & Kelloway, 1999; Loughlin & Barling, 1998). Ainda assim, mais recentemente começaram a surgir investigações que evidenciam o impacto da qualidade dos contextos de trabalho no desenvolvimento vocacional (e.g., Hirshi, 2009; Yon et al., 2012)

Pelo exposto, julgamos ser pertinente aprofundar esta problemática no âmbito dos Cursos Profissionalizantes de nível secundário. Para esse efeito, optámos por um estudo longitudinal de medidas repetidas, tendo como pretensão analisar o efeito da qualidade das experiências de trabalho em quatro domínios vocacionais do desenvolvimento de carreira, em alunos de turmas do 12º ano de diversos cursos profissionais: a adaptabilidade na carreira, a exploração, a tomada de decisão e a autonomia.

Deste modo, nos pontos seguintes, começaremos por enumerar as questões e os objetivos do estudo, descrevendo a metodologia utilizada. Seguidamente, procederemos a uma caracterização da amostra e descrição dos instrumentos aplicados, assim como dos procedimentos de recolha e análise dos dados. Por último, serão apresentados e discutidos os resultados, tendo em conta a literatura vocacional, tecendo-se considerações sobre as limitações deste estudo e principais implicações do mesmo para a prática vocacional e para futuras investigações.

## 5.2. Objetivos do estudo

Após uma breve análise dos principais paradigmas existentes no campo da Psicologia Vocacional que focam a relevância dos factores contextuais no desenvolvimento vocacional (e.g., Vondracek et al., 1986), analisámos muitas das pesquisas realizadas nesta área que sugerem relações significativas entre as experiências de trabalho e as medidas do desenvolvimento vocacional (e.g., Barling, Rogers, & Kelloway, 1995; Loughlin & Barling, 1998) e a importância dos factores contextuais na adaptabilidade da carreira (Blustein, 2001; Hirshi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005; Rogers et al., 2008).

Assim, temos como objetivo geral do estudo analisar o impacto da qualidade da formação em contexto de trabalho nas diferentes dimensões da adaptabilidade de carreira e nos processos de exploração vocacional. Tendo em conta a existência de uma aposta na formação dos jovens em contexto de trabalho, julgamos pertinentes as seguintes questões: a) Será que o contacto com uma formação em contexto de trabalho contribui para o incremento dos comportamentos de exploração, por parte dos jovens estagiários? Se sim, quais as dimensões da exploração respondem mais favoravelmente ao período de estágio? b) Será que a formação em contexto de trabalho tem impacto na adaptabilidade de carreira destes jovens? Se sim, quais as dimensões em que esse impacto é mais pronunciado? c) No que se refere à qualidade do estágio, será que existem dimensões diferenciadoras das diferenças observadas nos processos vocacionais em apreço?

Para dar resposta a estas questões, o estudo foi organizado tendo em conta os seguintes objetivos específicos: 1. Analisar o impacto do período de formação em contexto de trabalho na atividade exploratória, na adaptabilidade da carreira, no processo de tomada de decisão e nos níveis de indecisão de carreira dos alunos; 2. Explorar a relação da satisfação com o estágio com as variáveis vocacionais e classificação obtida; 3. Explorar as relações que possam existir entre factores individuais do desenvolvimento vocacional e as qualidades do estágio.

## 5.3. Participantes

Os participantes envolvidos nesta investigação são alunos que frequentam o 12º ano dos cursos Profissionais de uma escola Secundária (N = 60) e que realizaram o estágio curricular que teve a duração de 240 horas dos respectivos cursos no ano lectivo 2011/2012. Os alunos distribuem-se pelos cursos da seguinte forma: 9 alunos

frequentam o curso de Técnico de Instalações Eléctricas (15%), 18 alunos o curso de Gestão e Programação de Sistemas informáticos (30%), 6 alunos o curso de Técnico de Apoio Psicossocial (10%), 9 alunos o curso Técnico de Secretariado (15%), 10 alunos o curso de Técnico de Animação Sociocultural (16.7%) e 8 alunos o curso de Técnico de Turismo (13.3%).

Dos participantes, 34 são rapazes (56.7%) e 26 são raparigas (43.3%), com idades compreendidas entre os 17 e os 20 anos, situando-se a sua média de idades nos 18.23 anos. Relativamente à trajectória escolar, 63.3% dos participantes referem ter reprovado pelo menos uma vez (21.7% uma vez, 35% duas vezes e 6,7% três ou mais vezes).

Quanto às razões da sua opção pelo curso Profissional, numa análise à Tabela 5.1 verifica-se que os participantes expressaram na sua maioria como muito importante a obtenção de um diploma ou certificado (61.7%), seguindo-se a facilidade de emprego ou a possibilidade de uma melhor preparação para a entrada no mercado de trabalho e a sua componente prática de estágio como bastante importantes (33.3% e 30% respetivamente), ou ainda o interesse pelo curso e a sua componente prática de estágio como importantes (41.7% e 43.3% respetivamente).

**Tabela 5.1**

Distribuição dos alunos por cada uma das alternativas de resposta aos itens – *Razões da opção pelo curso*, em % (N = 60)

	1	2	3	4	5	M	DP
Obtenção de um diploma	-	3.3	13.3	21.7	61.7	4.4	0.9
Fuga a disciplinas	25.0	40.0	20.0	11.7	3.3	2.3	1.0
Facilidade de emprego	-	8.3	30.0	33.3	28.3	3.8	0.9
Sugestão de amigos	16.7	36.7	36.7	10.0	-	2.4	0.9
Facilidade do curso	35.0	25.0	26.7	6.7	6.7	2.3	1.2
Melhor preparação	6.7	15.0	33.3	30.0	15.0	3.3	1.1
Entrada no mercado de trabalho	5.0	21.7	31.7	25.0	16.7	3.3	1.1
Não continuar a estudar	26.7	33.3	18.3	6.7	15.0	2.5	1.4
Interesse pelo curso	3.3	5.0	41.7	26.7	23.3	3.6	1.0
Desejo dos pais	26.7	30.0	26.7	10.0	6.7	2.4	1.2
Componente prática- estágio	5.0	5.0	43.3	30.0	16.7	3.5	1.0

*Nota* – 1. Nada importante; 2. Pouco importante, 3. Importante; 4. Bastante importante; 5. Muito importante

A caracterização da família dos sujeitos é baseada em três indicadores: o Nível de Escolaridade dos Pais (NEP), a Categoria Profissional dos pais (CP) e o Nível Socioeconómico da Família (NSE). O nível de escolaridade dos pais encontra-se disposto em sete categorias: 1) não sabe ler nem escrever; 2) sabe ler e escrever sem ter concluído o 4º ano do primeiro ciclo; 3) primeiro ciclo (4º ano de escolaridade); 4)

segundo ciclo (6º ano de escolaridade); 5) terceiro ciclo (9º ano de escolaridade); 6) ensino secundário (12º ano ou equivalente); e 7) ensino superior (bacharelato, licenciatura, pós-graduação, mestrado e doutoramento). O nível de escolaridade dos pais corresponde à conclusão de cada ciclo de estudo. Quanto à classificação dos progenitores por categoria profissional, foram considerados os nove níveis da Classificação Nacional de Profissões (versão de 1994): 1) quadros superiores da administração pública, dirigentes e quadros superiores de empresas; 2) especialistas das profissões intelectuais e científicas; 3) técnicos e profissionais de nível intermédio; 4) pessoal administrativo e similar; 5) pessoal dos serviços e vendedores; 6) agricultores e trabalhadores qualificados da agricultura e pescas; 7) operários, artífices e trabalhadores similares; 8) operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem; e 9) trabalhadores não qualificados. Por último, foi formulado o décimo nível correspondente aos “inativos” (domésticas, reformados, desempregados). Quanto ao nível socioeconómico foi utilizada a organização proposta por Simões (1994), que engloba três níveis (NSE elevado, NSE médio e NSE baixo), tendo em conta a principal atividade profissional exercida dos pais, a sua situação profissional e os níveis de escolaridade (Anexo 5). De mencionar ainda que esta variável é o resultado da informação relativa a ambos os pais, pelo que na ausência de dados de um dos progenitores, a categorização foi atribuída com base na informação fornecida sobre um dos pais.

A Tabela 5.2 organiza os dados, em função dos níveis de escolaridade dos pais, das categorias profissionais dos pais e do nível socioeconómico familiar. No que se refere ao nível de escolaridade dos progenitores dos sujeitos, constata-se que a maior representatividade encontra-se no 9º ano de escolaridade (pai = 31.7%; mãe = 23.3%), ou o 6º ano de escolaridade (pai = 25%; mãe = 23.3%) sendo ainda de destacar o 12º ano no caso das mães (28.3%). Entre os níveis escolares de menor incidência encontra-se, num dos extremos, a iliteracia (1.7% das mães) e o 4º ano de escolaridade (1.7% para ambos os progenitores) e, no extremo oposto, o ensino superior (pai = 1.7%; mãe = 3.3%). Quanto às categorias profissionais dos pais, registam-se maiores índices nas seguintes: 8) Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem (39.7%), no caso dos progenitores masculinos e 5) pessoal dos serviços e vendedores (49.2%), no caso dos progenitores femininos. Por último, a análise do nível socioeconómico, permite concluir que a maioria dos alunos se situa num nível baixo (68.3%) e os restantes no nível médio (31.7%).

**Tabela 5.2**

Distribuição dos participantes (em %) de acordo com o nível de escolaridade dos pais, categoria profissional pais e nível socioeconómico da família

Variáveis	Participantes (N = 60)	
	Pai	Mãe
Nível de escolaridade		
1. Não sabe ler/escrever	-	1.7
2. Sabe ler/escrever	1.7	1.7
3. 4º ano de escolaridade	21.7	18.3
4. 6º ano de escolaridade	25.0	23.3
5. 9º ano de escolaridade	31.7	23.3
6. 12º ano de escolaridade	18.3	28.3
7. Ensino superior	1.7	3.3
Categoria profissional		
1. Quadros superiores	-	-
2. Especialistas	5.2	3.4
3. Técnicos intermédios	8.6	6.8
4. Administrativos	-	6.8
5. Serviços e vendedores	15.5	49.2
6. Agricultores e pescadores	13.8	-
7. Operários e similares	10.3	3.4
8. Operadores de máquinas	39.7	5.1
9. Não qualificados	-	5.1
10. Inactivos	6.9	20.3
Nível socioeconómico		
Baixo		68.3
Médio		31.7
Alto		-

## 6. Instrumentos

### 6.1. Questionário de dados sociodemográficos (Gamboa, 2011)

Recorremos a um questionário adaptado, a partir de um questionário já anteriormente utilizado num estudo de Gamboa (2011), com o objetivo de caracterizar os participantes no que concerne a aspectos como: curso, sexo, idade, habilitações literárias e profissão dos pais, duração do estágio (em horas), trajetória escolar anterior e projetos escolares e profissionais de curto prazo (Anexo 4).

## 6.2. Career Exploration Survey (CES) (Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; adaptação de Taveira, 1997)

O Inventário de Exploração de Carreira é uma versão adaptada para a população jovem portuguesa da *Career Exploration Survey* (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997) e constitui uma medida multidimensional do processo de exploração vocacional (Anexo 6). Mais concretamente, esta escala avalia o conceito da exploração vocacional nos seus três componentes principais: as crenças de exploração, os comportamentos de exploração e as reações de exploração vocacional (Taveira, 1997; 2001).

A versão portuguesa é composta por 53 itens e engloba doze medidas de escalas que se estruturam em três factores (Crenças de Exploração, Comportamento Exploratório e Reações de Exploração), no entanto no presente estudo apenas foram incluídos os itens relativos aos comportamentos de exploração. A escala Comportamento Exploratório é constituída pelas subescalas Exploração de Si (ES), ( $\alpha = .70$ ), que avalia a intensidade de exploração pessoal e de retrospecção efectuada nos 3 meses anteriores, Exploração do Meio (EM) ( $\alpha = .76$ ), que estima o nível de exploração de profissões, empregos e organizações praticado nos últimos 3 meses, Exploração Intelectual e Sistemática (EIS) ( $\alpha = .62$ ), que avalia até que ponto a procura de informação sobre si e sobre o meio foi efectuada com intencionalidade e, por último, a subescala, Quantidade de Informação obtida (QI) ( $\alpha = .68$ ), que avalia a quantidade de informação adquirida sobre si próprio e sobre o meio (Gamboa, 2011).

Relativamente aos itens que compõem a escala, os primeiros 43 encontram-se organizados numa escala tipo *Likert* com 5 pontos, em que 1 representa muito poucas vezes, ou muito pouca, e o 5 simboliza muitas vezes, ou muitíssima. Deste modo, os valores mais próximos de 1 espelham pouca exploração, ou fracas crenças, enquanto que os que se encontram mais perto da outra extremidade da escala traduzem uma atividade exploratória mais intensa ou crenças mais fortes. A versão original da escala (Stumpf, et al., 1983) já foi devidamente validada e testada, sendo que a sua fidelidade e multidimensionalidade da CES já foram amplamente testadas, tendo o mesmo acontecido com a versão portuguesa (Taveira, 1997), nomeadamente com alunos do ensino básico e secundário (Afonso & Taveira, 2001; Taveira, 1997) e do ensino superior (Soares, 1999). Estas investigações confirmam a sua estrutura factorial em doze dimensões e certificam a sua invariância quanto ao sexo e ano de escolaridade.

**6.3. Career Decision Scale (CDS)** (Osipow, Carney, Winer, Yanico & Koschier, 1976; adaptação de Silva, 1997)

A Escala de Decisão de Carreira (CDS) tem sido muito utilizada na pesquisa vocacional com medida de indecisão (Silva, 2004). Este instrumento é constituído por 19 itens que se encontram agrupados em duas subescalas: a Escala da Certeza com a Decisão (*Certainty Scale*), composta pelos itens 1 e 2, que avaliam até que ponto foi realizada a escolha definitiva de um curso ou de uma carreira e a Escala da Indecisão (*Indecision Scale*), que engloba os restantes itens (3 a 18) e avalia as causas ou antecedentes da indecisão na carreira. O item 19, último item que não foi contemplado no nosso estudo, é uma questão aberta que solicita que os sujeitos descrevam as suas preocupações no domínio da carreira. Ambas as subescalas são apresentadas em formato tipo *Likert*, com quatro pontuações: 1 - “Nada parecido comigo”; 2 - “Pouco parecido comigo”; 3 “Muito parecido comigo”; e 4 “Exatamente como eu”. O grau de certeza face à decisão vocacional do sujeito calcula-se através da soma dos dois primeiros itens, cujos valores podem ir de 2 (baixo grau de certeza) a 8 (elevado grau de certeza) e o índice global de indecisão a partir do somatório dos valores dos itens 3 a 18, correspondendo a um intervalo entre 16 (nível mínimo de indecisão vocacional) e 64 (nível máximo de indecisão vocacional).

A adaptação para a versão portuguesa (Silva, 1997) revelou um índice satisfatório de consistência interna tanto na escala de Certeza ( $\alpha = .86$ ), como na escala de indecisão ( $\alpha = .87$ ) (Anexo 7). No que concerne à análise factorial do instrumento, as várias investigações realizadas (e.g., Vondracek, Hostetler, Schulenberg, & Shimizu, 1990; Shimizu, Vondracek & Schulenberg, 1994) não chegaram até ao momento a confirmar a sua multidimensionalidade (Silva, 1997).

**6.4. Career-Adaptabilities Scale (CAAS) – Portugal Form** (Savickas et al. 2009; Duarte et al., 2012)

A versão experimental deste instrumento (*Career Adaptabilities Inventory*) foi desenvolvida em 2008, no âmbito de um Projeto de Investigação (*Career Adaptability Project*), coordenado a nível internacional por Mark Savickas e a nível nacional por Maria Eduarda Duarte (Savickas, et al., 2009). Este projeto procura definir o conceito de adaptabilidade e desenvolver instrumentos de medidas associadas ao projeto, o que veio a ser materializado através do Inventário sobre Adaptação na Carreira e do

Inventário sobre Adaptabilidade. Pretende-se, assim, abrir novas perspectivas para a intervenção, almejando a construção de projetos de vida/carreira (Savickas et. al., 2009). A versão portuguesa da *Career-Adaptabilities Scale (CAAS) – Portugal Form*, (Duarte et al., 2012) foi estudada em termos das suas características psicométricas, tendo sido estimado um bom/ excelente nível de consistência interna e a sua estrutura factorial considerada similar à encontrada numa investigação que envolveu 13 países (Savickas & Porfeli, 2012). Esta escala ( $\alpha = .90$ ) é constituída por 28 itens, organizados em quatro dimensões – Preocupação ( $\alpha = .76$ ), Controlo ( $\alpha = .69$ ), Curiosidade ( $\alpha = .78$ ) e Confiança ( $\alpha = .79$ ) cada uma com 7 itens. Os índices de consistência interna da CAAS do nosso estudo são: Preocupação T1 ( $\alpha = .73$ ), T2 ( $\alpha = .85$ ); Controlo T1 ( $\alpha = .81$ ), T2 ( $\alpha = .86$ ); Curiosidade T1 ( $\alpha = .77$ ), T2 ( $\alpha = .91$ ); Confiança T1 ( $\alpha = .82$ ), T2 ( $\alpha = .83$ ).

Esta versão engloba todos os itens existentes na forma internacional, tendo sido adicionado um item com características mais adequadas ao nosso país em cada uma das subescalas. Os itens são respondidos numa escala de *Likert* de cinco pontos (1 – “muito pouco”; 2 – “pouco”; 3 – “razoavelmente”; 4 – “bastante”; 5 – “muito”), solicitando-se ao sujeito que assinale o valor que melhor corresponde ao grau em que acha que é capaz de empregar um determinado recurso para construir a sua carreira/ vida (Anexo 8).

### **6.5. Career Decision Making Autonomy Scale (CDMAS) – Escala de Autonomia de Tomada de Decisão** (Guay, 2005; Tradução de Silva, 2009)

Este instrumento tem como principal objectivo medir as motivações subjacentes às atividades de tomada de decisão de carreira. A escala foi desenvolvida por um conjunto de peritos (estudantes universitários e professores) que decidiu adaptar quatro itens de Sheldon e Elliot (1998) às atividades de tomada de decisão de carreira: a) pelo prazer de fazer (motivação intrínseca); b) porque acredito que esta atividade é importante (regulação identificada); c) porque sentir-me-ia culpado e ansioso se não realizasse esta atividade (regulação introjetada); d) porque alguém quer que o faça ou porque iria obter algo de alguém se eu fizesse isso – recompensas, louvor, aprovação (regulação externa). Os 8 itens encontram-se organizados numa escala tipo *Likert* de 7 valores que oscilam entre “Não corresponde de todo” (1), e “Corresponde muito fortemente” (7). Este inventário foi ainda traduzido para português por Tomás da Silva (2009), sendo essa tradução a utilizada para o presente estudo (Anexo 9).

O questionário foi testado num estudo longitudinal, orientado por Frédéric Guay (2005) entre 2000 e 2003, no Quebec, Canadá, junto de uma amostra de jovens, cuja idade

média era de 18 anos, o que permitiu a confirmação das suas características psicométricas. Neste âmbito, os resultados deste estudo constituem um bom suporte: em primeiro lugar, a análise factorial confirma a existência de quatro factores que estão em concordância com os constructos teóricos da motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. Por outro lado, os valores de consistência interna, avaliados em três momentos diferentes, são muito satisfatórios, variando entre .91 e .95 nas quatro subescalas. Quanto à consistência internano estudo atual encontramos os seguintes valores: Regulação Externa T1  $\alpha = .98$ , T2 ( $\alpha = .93$ ); Regulação Identificada T1/T2 ( $\alpha = .92$ ); Regulação Introjetada T1 ( $\alpha = .90$ ), T2 ( $\alpha = .87$ ); Motivação Intrínseca T1/T2 ( $\alpha = .92$ ).

Tendo em conta as implicações deste questionário, este instrumento pode ser usado para melhor compreender o processo de tomada de decisão de carreira, nomeadamente a natureza da indecisão da carreira.

#### **6.6. Inventário da Qualidade do Estágio (Gamboa, 2011)**

O inventário de qualidade de estágio é um instrumento de autorresposta que pretende avaliar as percepções de estudantes do ensino secundário, em nove dimensões referentes à qualidade dos estágios curriculares (Anexo 10).

Este inventário está organizado em 40 itens que se estruturam em duas partes (Gamboa, 2011). Numa delas pretende-se avaliar a qualidade do estágio em cinco dimensões psicossociais: *Autonomia* – avalia até que ponto o estágio dá liberdade para o estagiário delinear o seu trabalho e determinar o método e a ordem de realização das tarefas; *Feedback dos Colegas* – avalia até que ponto o sujeito recebe, dos outros elementos da organização acolhedora, informação direta e esclarecedora sobre o seu desempenho; *Suporte Social* – remete para a dimensão mais emocional do suporte percebido, que pretende avaliar até que ponto o aluno considera que o estágio lhe permitiu receber apoio e conselhos dos colegas, assim como, partilhar as dificuldades com as quais foi confrontado; *Oportunidades de Aprendizagem* – correspondem às condições que o aluno considera terem sido proporcionadas pelo estágio ao nível da transferência, integração de conhecimentos e desenvolvimento das suas competências socioprofissionais; *Variedade nas tarefas* – avalia até que ponto o estágio oferece/ obriga o estagiário a efetuar diversas atividades/ tarefas que remetem para a utilização das capacidades, saberes ou competências. A segunda parte envolve uma avaliação das qualidades do supervisor de estágio, a saber: clareza na formulação

de objectivos (renete para a definição de metas e carácter oportuno e clareza das indicações fornecidas); treino – formação (até que ponto o supervisor ensinou, treinou, proporcionou meios que conduzissem ao êxito previamente à execução das tarefas/atividades, deu exemplos, monitorizou as realizações iniciais); *feedback* - regulação (até que ponto o supervisor informou o estagiário sobre os avanços e retificou possíveis erros); e suporte e encorajamento (até que ponto o supervisor incentiva, apoia, fornece estratégias facilitadoras da resolução de problemas e estratégias para lidar com a ansiedade, até que ponto se encontra disponível para escutar as dificuldades que o estagiário está a enfrentar e aconselha de forma eficaz).

São solicitadas respostas a partir de uma escala de tipo *Likert*, de 5 pontos, que oscila entre “Discordo Bastante” (1) e “Concordo Bastante” (5), estando as pontuações mais elevadas associadas a uma maior qualidade percebida do estágio.

Ao nível da consistência, interna, os valores encontrados nas subescalas são muito satisfatórios, traduzindo índices adequados, em termos de fiabilidade e validade: Autonomia (4 itens,  $\alpha = .81$ ), *Feedback* dos Colegas (4 itens,  $\alpha = .83$ ), Suporte Social (4 itens,  $\alpha = .82$ ), Diversidade de Tarefas (4 itens,  $\alpha = .83$ ), Oportunidades de Aprendizagem (5 itens,  $\alpha = .90$ ), Clareza das Instruções do Supervisor (4 itens,  $\alpha = .79$ ), *Feedback* do Supervisor (4 itens,  $\alpha = .80$ ), Treino (4 itens,  $\alpha = .84$ ) e Suporte do Supervisor (7 itens,  $\alpha = .87$ ).

## **7. Desenho do estudo e procedimentos de recolha e análise dos dados**

O presente estudo está organizado como um desenho longitudinal de curta duração, tendo-se procedido a uma recolha de dados realizada em dois momentos distintos, um momento pré-estágio e um momento pós-estágio, com um intervalo de aproximadamente quatro meses, entre meados de Janeiro e Maio de 2012.

Antes de dar início ao estudo, solicitámos autorização à direção de uma escola secundária algarvia, por intermédio de uma carta elaborada pela investigadora onde se explicou o objetivo da nossa investigação (Anexo 1). Após a autorização da direção da escola, foi agendada uma reunião com a Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação e a responsável pela coordenação dos Cursos Profissionais, para explicitação sobre os procedimentos da investigação.

Solicitámos ainda a colaboração de alguns formadores com o intuito de divulgarem a investigação junto dos alunos e dos respectivos Encarregados de Educação dos referidos cursos, mediante a entrega de um documento que apresentava os objetivos do estudo (Anexo 2) e de uma ficha relativa ao consentimento dos Encarregados de Educação para a participação dos educandos no estudo em questão (Anexo 3). Posteriormente, os dados foram recolhidos em contexto de sala de aula, com o apoio dos formadores que para tal se disponibilizaram.

Indo ao encontro das propostas de Almeida e Freire (2003), aquando da aplicação dos instrumentos, os alunos foram previamente esclarecidos acerca dos objetivos da investigação, no contexto da dissertação de mestrado e foi realizada em voz alta a leitura de instruções padronizadas, com o intuito de se assegurar a igualdade de tratamento e um preenchimento correto dos questionários aplicados. Os alunos também foram informados sobre a possibilidade de terem acesso a toda a informação posteriormente, bem como ao resultado final do estudo. A sua participação foi voluntária, tendo os questionários sido respondidos por escrito de forma autónoma e sido prestados esclarecimentos perante as dúvidas levantadas. Cada sessão de aplicação demorou cerca de 50/ 60 minutos. A confidencialidade dos dados foi acautelada recorrendo-se para tal ao emparelhamento dos questionários mediante um código alfanumérico.

Quanto ao desenho do estudo, inscrito numa perspetiva longitudinal, com dois momentos de recolha de dados, que remete para um paradigma de investigação considerado correlacional/ diferencial (Almeida & Freire, 2003), dado que as análises de dados efectuadas incidem no estudo das relações entre as variáveis (análise das associações e das diferenças). Por conseguinte, a análise de dados inicial incidiu na estatística descritiva para a caracterização sociodemográfica dos intervenientes, sendo depois estudado o efeito do tempo na adaptabilidade de carreira e na atividade exploratória dos alunos, assim como as transformações ocorridas nos graus de indecisão e autonomia na tomada de decisão. Esta análise diferencial foi realizada através do teste *t de student* para amostras emparelhadas, dado que estamos perante um conjunto de medidas repetidas para a mesma amostra de sujeitos. Posteriormente, procedemos ao cálculo das correlações entre todas as variáveis envolvidas, em ambos os momentos e entre momentos, o que possibilitou a medição da intensidade e do sentido das relações com que nos deparámos.

De acrescentar, ainda, que foi utilizado o valor de referência .05 para estimar a significância dos testes estatísticos executados e que as análises estatísticas dos dados foram efectuadas com recursos a um programa informático de gestão e análise de dados designado *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), versão 20.

## 8. Apresentação dos resultados

A apresentação dos resultados teve como base os objetivos formulados nesta investigação. Em cada um dos momentos de apresentação dos resultados, começaremos por descrever o procedimento de análise estatística para depois procurarmos dar conta dos dados daí retirados, terminando com uma síntese dos principais aspetos.

### 8.1. O impacto do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional

Com o objetivo de analisar o efeito do tempo no processo de exploração dos alunos, na adaptabilidade e nos níveis de decisão e o grau de autonomia na tomada de decisão, utilizamos como recurso o teste *t* de *student* para amostras emparelhadas.

Na Tabela 8.1, podemos constatar que as medidas do processo de exploração vocacional (CES Processo de Exploração), aumentaram entre o primeiro e o segundo momento, em termos de valores médios ao nível das variáveis Exploração Intencional Sistemática ( $t = -2.39$ ;  $p = .02$ ) e Exploração do Meio ( $t = -1.83$ ;  $p = .07$ ), sendo que esta última com um nível de significância marginal, o que traduz um aumento da atividade de exploração do meio e da atividade de exploração intencional sistemática. De mencionar ainda o valor positivo da diferença observada na medida de Exploração de Si Próprio (ES) ( $t = 7.02$ ;  $p = .00$ ), que revela um decréscimo significativo da exploração orientada para o *self*. Relativamente à Quantidade de Informação recolhida, constata-se que o seu aumento não se revelou estatisticamente significativo.

No que diz respeito à Escala de Decisão de Carreira (CDS), regista-se uma subida entre o primeiro e o segundo momento, em ambas as escalas, embora de forma não significativa.

Quanto à Escala de Adaptabilidade da carreira (CAAS), encontramos valores médios significativamente superiores no segundo momento, comparativamente ao primeiro, ao nível das subescalas Preocupação ( $t = -2.46$ ;  $p = .02$ ) e Curiosidade ( $t = -$

2.05;  $p = .05$ ). Já nas subescalas Controlo e Confiança, observa-se uma diminuição, embora esta não tenha sido estatisticamente significativa.

No que se refere à Escala de Autonomia para a Tomada de Decisão na carreira (CDMAS) verifica-se uma diminuição dos valores médios encontrados entre o primeiro e o segundo momento, embora de modo não significativo. Nesta escala, destaca-se ainda o valor positivo da diferença da Motivação Intrínseca que se encontra próximo do limiar da significância estatística ( $t = 1.86, p = .07$ ).

Por último, importa acrescentar que de uma forma geral, os valores dos desvios padrão das variáveis vocacionais consideradas traduzem uma maior dispersão das respostas do primeiro para o segundo momento, apontando para uma maior variação nas respostas dadas pelos sujeitos após a conclusão do estágio.

**Tabela 8.1**

Média e desvios-padrão de cada uma das variáveis em estudo para ambos os momentos e testes *t de student* para amostras emparelhadas (N = 60)

		1º Momento		2º Momento		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>		
<b>CDS</b>	Certeza	5.30	1.67	5.53	1.59	-1.25	.22
	Indecisão	36.37	10.56	37.30	10.90	-.64	.52
<b>CAAS</b>	Preocupação	26.92	3.41	28,30	3.99	-2.46	.02
	Controlo	29.23	3.59	28.48	3.95	1.60	.12
	Curiosidade	26.12	3.33	27.13	4.40	-2.05	.05
	Confiança	28.88	3.71	28.82	3.68	.14	.89
<b>CES</b>	EM	11.18	3.30	12.07	3.60	-1.83	.07
	ES	16.37	3.30	12.08	3.81	7.02	.00
	EIS	4.85	1.75	5.52	2.13	-2.39	.02
	QI	9.45	2.32	9.83	2.34	-1.32	.19
<b>CDMAS</b>	Regulação Externa	21.10	11.28	19.67	10.72	.89	.38
	Regulação Introjetada	25.22	10.54	23.75	10.64	.82	.41
	Regulação Identificada	37.58	9.26	36.47	9.12	.94	.35
	Motivação Intrínseca	35.37	11.11	32.38	11.21	1.86	.07
<b>IQE</b>	Autonomia			15.77	2.42		
	Feedback dos colegas			14.88	2.79		
	Suporte social			16.42	2.92		
	Variedade de tarefas			15.42	2.59		
	Oportunidades de aprendizagem			19.18	3.42		
	Clareza Supervisor			14.67	2.65		
	Treino Supervisor			14.68	3.36		
	Feedback Supervisor			14.63	2.76		
Suporte Supervisor			25.63	5.14			

## 8.2. Correlações entre as variáveis vocacionais em estudo, em cada um dos momentos e entre momentos

Num segundo momento, procurámos analisar as relações entre todas as variáveis em estudo, nos momentos pré e pós-estágio. Para o efeito procedeu-se ao cálculo das correlações (coeficiente de *Pearson*) entre todas as dimensões consideradas, conforme se pode observar na Tabela 8.2

Tendo em conta as relações encontradas entre o primeiro e o segundo momento, os valores observados sugerem alguma estabilidade nos níveis de adaptabilidade, da atividade exploratória, dos níveis de indecisão e de certeza na decisão da carreira e da autonomia da tomada de decisão dada a existência de correlações moderadas a fortes e com elevada significância estatística ao nível da CES: Exploração do Meio (.41), Exploração Sistemática e Intencional (.39), Quantidade de Informação (.53); da CAAS: Preocupação (.31), Curiosidade (.54), Controlo (.54), Confiança (.50), da CDS: Certeza (.61), Indecisão (.45), da CDMAS Regulação Externa (.36), Regulação Identificada (.50), e da Motivação Intrínseca (.38).

Resumindo, observamos que os valores mais elevados se registam nas variáveis Quantidade de Informação (CES), Controlo (CAAS), Curiosidade (CAAS), Confiança (CAAS), Certeza na Decisão (CDS), Indecisão (CDS) e Regulação Identificada (CDMAS), enquanto que as correlações mais baixas se registam nas medidas Exploração de Si Próprio (CES) e Regulação Introjetada (CDMAS), sendo as únicas que não apresentam uma correlação significativa. Num nível moderado encontram-se as medidas Preocupação (CES), Exploração Sistemática (CES), Regulação Externa (CDMAS) e Motivação Intrínseca (CDMAS).

Ainda na Tabela 8.2, quando observamos os valores das correlações no primeiro momento (abaixo da diagonal), as correlações com maior expressão são as observadas entre as variáveis do mesmo constructo, a saber: na exploração (EM x EIS = .40; QI x EM = .34, QI x EIS = .29; EIS x EM = .28); na adaptabilidade (Confiança x Curiosidade = .63; Curiosidade x Preocupação = .55; Curiosidade x Controlo = .45; Confiança x Preocupação = .36); na decisão de carreira (Certeza x Indecisão = -.45); e na autonomia (Regulação Introjetada x Regulação Externa = .49; Regulação Identificada x Motivação Intrínseca = .74). Estas correlações entre constructos vão no sentido esperado.

Efetivamente, todas as variáveis da CAAS se correlacionam de forma positiva com as subescalas da CES (Preocupação x EM = .46; Preocupação x QI = .29;

Controlo x EM = .26; Controlo x QI = .29; Curiosidade x EM = .39; Curiosidade x QI = .55; Confiança x EM = .41; Confiança x QI = .36).

Relativamente às correlações das variáveis da CDS e a CDMAS a tendência vai no mesmo sentido. A saber: Preocupação x Certeza = .29; Controlo x Certeza = .41; Curiosidade x Certeza = .33; Preocupação x Regulação Identificada = .36; Preocupação x Motivação Intrínseca = .37; Controlo x Regulação Identificada = .32; Controlo x Motivação Intrínseca = .36; Curiosidade x Motivação Intrínseca = .27; Confiança x Regulação Identificada = .37; Confiança x Motivação Intrínseca = .35. De destacar ainda a correlação positiva entre Regulação Externa e a Indecisão (.32).

Já no que respeita às correlações entre a CES e a CDS verificam-se correlações positivas ao nível de EM x Certeza = .43; QI x Certeza = .36; ES x Indecisão = .26; e invertidas na correlação QI x Indecisão = -.32.

Quanto às correlações entre as subescalas da CES e da CDMAS são de destacar as seguintes correlações: EM x Regulação Introjetada = .29; EM x Regulação Intrínseca = .32; ES x Regulação Introjetada = .43; ES x Regulação Identificada = .33; ES x Motivação Intrínseca = .31; QI x Regulação Identificada = .36, QI x Motivação Intrínseca = .37.

Resumindo, num primeiro momento de recolha de dados, as subescalas que apresentam uma maior incidência de correlações positivas significativas com as variáveis vocacionais são as seguintes EM (CES), QI (CES), Curiosidade (CAAS), Preocupação (CAAS), Controlo (CAAS), Confiança (CAAS), Certeza (CDS) e Motivação Intrínseca (CDMAS).

Relativamente ao segundo momento da recolha de dados, verifica-se um aumento generalizado do nível de significância e da intensidade das correlações positivas entre as dimensões da adaptabilidade. Quanto à exploração (CES) acentuaram-se as correlações positivas entre as subescalas, sendo de registar também algumas alterações, comparativamente ao primeiro momento: ES x EM = -.34 (correlação passa a ser inversa no segundo momento), ES x QI = -.28 (correlação passa a ser significativa no segundo momento) e a correlação entre QI e ES, que deixou de ser significativa. Já na escala CDMAS verifica-se a manutenção das correlações positivas entre as subescalas, surgindo correlações negativas ao nível de Regulação Externa x Regulação Identificada = -.35. Por último, na CDS mantém-se uma correlação negativa, embora menos expressiva comparativamente ao primeiro momento, entre a Certeza e a Indecisão (-.28).

No que diz respeito às correlações entre as diferentes escalas registadas no segundo momento, verifica-se a presença de correlações que vão no mesmo sentido ao nível da CDMAS. No entanto, importa mencionar a presença de correlações positivas entre a Regulação Identificada e a Exploração do Meio ( $r = .39$ ), ao mesmo tempo que deixam de ser significativas as correlações da Motivação Intrínseca com a Confiança, o Controlo e a Preocupação ou da Regulação Introjetada com a Exploração do Meio.

Em termos da atividade exploratória (CES), as correlações com as dimensões da adaptabilidade (CAAS) vão no mesmo sentido das encontradas anteriormente. Todavia, passam a estar ausentes algumas correlações anteriormente observadas no primeiro momento (EM x Confiança; QI x Preocupação; e QI x Confiança).

No que concerne ao índice de Certeza na Decisão (CDS), a tendência para correlações positivas com as dimensões da adaptabilidade e da atividade exploratória mantém-se, sendo de destacar a presença de novas correlações significativas (Certeza x EIS = .31; Certeza x ES = -.31), deixando de estar presente a correlação entre a Certeza e a Curiosidade (que num primeiro momento era significativa). Quanto aos valores da subescala de Indecisão (CDS) as correlações apresentadas vão no mesmo sentido que no primeiro momento, sendo ainda de salientar a presença de uma nova correlação negativa com a Quantidade de Informação Recolhida (QI) (-.32, valor anteriormente não significativo).

Em síntese, há que realçar a existência de algumas correlações consideradas entre as variáveis vocacionais, sendo de destacar a variável Exploração do Meio, a Quantidade da Informação Recolhida como aquelas que apresentam um maior número de valores significativos com as restantes variáveis.

**Tabela 8.2**

Correlações Bivariadas para as variáveis no primeiro momento (abaixo da diagonal) e no segundo momento (acima a diagonal), intercorrelações entre as variáveis entre os dois momentos (na diagonal), N= 60

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
<b>1.CES - EM</b>	.41**	-.34**	.47**	.51**	.38**	.30*	.34**	.20	.28*	-.37**	-.05	-.04	.39**	.35**
<b>2.CES - ES</b>	.28*	.12	-.11	-.28*	-.11	-.18	-.10	-.06	-.31*	.93**	.18	.32*	-.19	-.21
<b>3.CES - EIS</b>	.40**	.23	.39**	.25	.02	-.04	.03	.04	.31*	-.08	.05	-.01	.17	.27*
<b>4.CES - QI</b>	.34**	.06	.29*	.53**	.24	.38**	.35**	.23	.45**	-.32*	-.05	-.11	.24	.18
<b>5.CAAS - Preocupação</b>	.46**	.17	.06	.29*	.32*	.76**	.72**	.72**	.27*	-.12	-.16	.07	.23	.25
<b>6.CAAS - Controlo</b>	.26*	.02	-.03	.29*	.29*	.54**	.78**	.79**	.31*	-.18	-.21	-.06	.12	.20
<b>7.CAAS - Curiosidade</b>	.39**	.04	.03	.35**	.55**	.45**	.54**	.78**	.21	-.12	-.14	-.01	.16	.27*
<b>8.CAAS - Confiança</b>	.28*	-.02	-.07	.36**	.36**	.52**	.63**	.50**	.10	-.06	-.10	.07	.02	.13
<b>9.CDS - Certeza</b>	.43**	-.07	.13	.36**	.29*	.41**	.33*	.21	.61**	-.28*	-.16	-.12	.21	.25
<b>10.CDS - Indecisão</b>	-.18	.26*	-.04	-.32*	-.08	-.08	.00	.04	-.45**	.45**	.26*	.31*	-.23	-.24
<b>11.CDMAS Regulação Externa</b>	.03	.18	-.10	-.03	.15	.14	-.07	.03	-.18	.32*	.36**	.60**	-.35**	-.01
<b>12.CDMAS Regulação Introjetada</b>	.29*	.43**	-.17	.20	.25	.23	.20	.19	.06	.15	.49**	.15	-.04	.08
<b>13.CDMAS Regulação Identificada</b>	.24	.33*	.18	.36**	.32*	.22	.37**	.28*	.28*	-.13	-.22	.18	.50**	.53**
<b>14.CDMAS Motivação Intrínseca</b>	.32*	.31*	.09	.37**	.36**	.27*	.48**	.35**	.23	-.14	-.25	.27*	.74**	.38**

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

### 8.3. Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade de estágio

Na Tabela 8.3, verifica-se que as escalas de exploração (CES - Processo de Exploração) e Adaptabilidade da Carreira (CAAS) e o índice de Indecisão (CDS) são os que apresentam correlações mais significativas e de maior intensidade com as dimensões da qualidade do estágio.

**Tabela 8.3**  
Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade do estágio

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
<b>CES - EM</b>	.34**	.10	.11	.20	.27*	.19	-.02	.05	.14
<b>CES - ES</b>	-.31*	-.15	-.23	-.14	-.15	-.37**	-.29*	-.30*	-.29*
<b>CES - EIS</b>	.09	.04	-.09	.02	.22	-.02	-.16	.08	-.00
<b>CES - QI</b>	.30*	.28*	.32*	.20	.20	.28*	.16	.26*	.29*
<b>CAAS - Preocupação</b>	.15	.12	.17	.22	.15	.23	.04	.11	.12
<b>CAAS - Controlo</b>	.20	.18	.21	.25	.20	.35**	.25	.26*	.25
<b>CAAS - Curiosidade</b>	.39**	.26*	.33*	.34**	.38**	.24	.09	.15	.11
<b>CAAS - Confiança</b>	.22	.22	.20	.23	.26*	.23	.14	.19	.11
<b>CDS - Certeza</b>	.06	.08	.09	.18	.10	.22	.11	.22	.20
<b>CDS - Indecisão</b>	-.35**	-.17	-.28*	-.17	-.17	-.33*	-.25	-.29*	-.27*
<b>CDMAS Regulação Externa</b>	-.20	.06	-.29*	-.16	.01	-.26*	-.16	-.13	-.17
<b>CDMAS Regulação Introjogada</b>	-.16	.08	-.12	.02	.14	-.16	-.16	-.05	-.09
<b>CDMAS Regulação Identificada</b>	.14	.03	.23	.13	.10	.09	.05	-.03	.07
<b>CDMAS Motivação Intrínseca</b>	.13	.04	.12	.01	.12	-.11	-.10	-.12	-.06

**Nota:** 1. IQE-Autonomia; 2. IQE- Feedback dos colegas; 3. IQE-Suporte social; 4. IQE-Variedade de tarefas; 5. IQE-Oportunidades de Aprendizagem; 6. IQE-Clareza Supervisor; 7. IQE-Treino Supervisor; 8. IQE-Feedback do Supervisor; 9. IQE- Suporte do Supervisor. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Em termos da escala CES, verifica-se que todas as subescalas se correlacionam positivamente com as dimensões da qualidade de estágio, com exceção da subescala ES que apresenta valores de correlação negativa com a escala Autonomia (-.31), e com as dimensões que se relacionam com as características do supervisor (cujo valor oscila -.37 e .29). Quanto às correlações positivas, verificamos que a Exploração do Meio se relaciona com a Autonomia (.34) e com as Oportunidades de Aprendizagem (.27); já a QI relaciona-se positivamente com a maioria das dimensões da Qualidade de estágio, com valores significativos que variam entre .26 (*Feedback* do Supervisor) e .30 (Autonomia).

Tendo como referência a adaptabilidade, registam-se as correlações positivas ao nível de Controlo com a Clareza do Supervisor (.35) e com o *Feedback* do Supervisor

(.26). Já a Curiosidade revela um maior número de correlações significativas com as dimensões da Qualidade de estágio (com destaque para a Autonomia = .39 e as Oportunidades de Aprendizagem = .38). Quanto à Confiança, esta apenas apresenta uma correlação significativa com as Oportunidades de Aprendizagem (.26). Por conseguinte, a Curiosidade é a subescala que apresenta correlações mais fortes e de maior grau de significância com as dimensões da qualidade de estágio. De acrescentar ainda a presença de correlações negativas ao nível da Indecisão (CDS) com a Autonomia (-.35), com o Suporte Social (-.28), com a Clareza do Supervisor (-.33), com o *Feedback* do Supervisor (-.29) e com o Suporte do Supervisor (-.27). Por último, apenas há que mencionar as correlações negativas da subescala Regulação Externa (CDMAS) com o Suporte Social (-.29) e com a Clareza do Supervisor (-.26).

Tomando em consideração os valores encontrados, pode afirmar-se que as dimensões da qualidade de estágio se correlacionam de forma moderada e significativa com quase todas as subescalas das variáveis analisadas. As exceções assinaladas encontram-se na Exploração Sistemática (CES), na Preocupação (CAAS), na Certeza da Decisão (CDS) e em três das quatro subescalas da Escala de Autonomia da Tomada de Decisão (CDMAS) (Regulação Introjetada, Regulação Identificada e Motivação Intrínseca). Neste âmbito, há ainda que salientar a Autonomia e a Clareza do Supervisor como as dimensões que apresentam um maior incidência de correlações moderadas e significativas com as restantes variáveis, sendo igualmente de destacar outras dimensões como o Suporte Social, o *Feedback* e o Suporte do Supervisor.

#### **8.4. Correlações entre a Satisfação, a Utilidade do estágio, a nota de estágio e as variáveis vocacionais**

Considerando os dados recolhidos e ilustrados na Tabela 8.4, ao nível da Satisfação, observamos a existência de correlações significativas entre todas as variáveis que compõem esse constructo que vão desde .31 (Satisfação Global x Supervisão do local de estágio) a .66 (Atividades de Preparação para o estágio x Supervisão de estágio).

**Tabela 8.4**

Correlações entre a nota de estágio, a Utilidade do estágio, o Grau de satisfação, a Qualidade de estágio e as variáveis vocacionais

	1	2	3	4	5	6	7
1. Nota de estágio	-						
2. Utilidade aprendizagem estágio	.22	-					
3. Grau de Satisfação 1	.05	.42**	-				
4. Grau de Satisfação 2	-.13	.46**	.66**	-			
5. Grau de Satisfação 3	-.02	.50**	.61**	.52**	-		
6. Grau de Satisfação 4	-.01	.65**	.43**	.51**	.45**	-	
7. Satisfação Global	.07	.37**	.35**	.31*	.38**	.41**	-
8. CDS-Certeza	.03	.26*	.28*	.27*	.13	.28*	.29*
9. CDS-Indecisão	-.06	-.21	-.26*	-.18	-.21	-.17	-.19
10. CAAS-Preocupação	-.04	.18	.43**	.38**	.41**	.26*	.09
11. CAAS-Controlo	-.17	.14	.34**	.32*	.34**	.38**	.21
12. CAAS-Curiosidade	-.19	.27*	.29*	.26*	.34**	.29*	.25
13. CAAS-Confiança	.01	.14	.32*	.29*	.28*	.30*	.25
14. CES-EM	-.08	.18	.39**	.20	.25	.20	.15
15. CES-ES	-.02	-.20	-.22	-.21	-.20	-.12	-.20
16. CES-EIS	-.12	.01	.12	.02	.09	.05	.20
17. CES-QI	-.14	.28*	.38**	.20	.23	.31*	.33**
18. CDMAS-Regulação Externa	-.04	-.06	-.07	.06	-.17	.01	-.22
19. CDMAS-Regulação Introjetada	-.01	.06	-.03	.19	-.05	.19	-.07
20. CDMAS-Regulação Identificada	-.18	.15	.25	.15	.24	.15	.08
21. CDMAS-Regulação Intrínseca	-.17	.08	.20	.05	.18	.13	.03
22. IQE-Autonomia	-.05	.37**	.35**	.28*	.33*	.35**	.51**
23. IQE-Feedback Colegas	-.01	.25	.36**	.29*	.22	.41**	.48**
24. IQE-Suporte Social	-.12	.37**	.35**	.20	.25	.35**	.39**
25. IQE-Variedade Tarefas	.07	.54**	.39**	.27*	.41**	.61**	.56**
26. IQE-Oportunidades Aprendizagem	.09	.55**	.33*	.35**	.34**	.60**	.51**
27. IQE-Clareza Supervisor	-.00	.31*	.41**	.32*	.41**	.34**	.39**
28. IQE-Treino Supervisor	-.03	.23	.31*	.13	.32*	.27*	.16
29. IQE-Feedback Supervisor	.06	.31*	.41**	.25	.34**	.39**	.43**
30. IQE -Suporte Supervisor	-.05	.39**	.43**	.33*	.45**	.42**	.36**

**Nota:** Grau de satisfação 1 - Atividades de preparação para o estágio; Grau de satisfação 2 - Supervisão no local de estágio; Grau de Satisfação 3 - Orientação do estágio por parte da escola Grau de Satisfação 4 – Atividades desenvolvidas durante o estágio. \*  $p < .05$ ; \*\*  $p < .01$

Situando a análise da Tabela 8.4, ao nível das variáveis vocacionais, constatamos ainda que a Satisfação com o estágio (em todos os seus parâmetros) se encontra correlacionada, positivamente, com a maioria das variáveis vocacionais, com exceção das dimensões da Escala da Autonomia na Tomada de Decisão (CDMAS), que não registam correlações significativas com nenhuma das variáveis da Satisfação com o estágio. Assim, existem correlações com algumas das dimensões da atividade exploratória (CES): Grau de Satisfação com as atividades de preparação para o estágio x EM (.39), Grau de Satisfação com as Atividades de Preparação para o estágio x QI (.38), Grau de Satisfação com as Atividades desenvolvidas durante o estágio x QI (.31), Satisfação Global x QI (.33).

Quanto às dimensões da adaptabilidade (CAAS) todas elas se relacionam positivamente com pelo menos uma das variáveis da satisfação com o estágio (com

exceção da Satisfação Global que não apresenta correlações significativas com nenhuma das dimensões da CAAS). Neste âmbito, destacamos: a Preocupação com correlações entre .26 (Preocupação x Atividades desenvolvidas durante o Estágio) e .43 (Preocupação x Orientação do estágio por parte da Escola); o Controlo com correlações entre .32 (Controlo x Supervisão no Local de estágio) e .38 (Controlo x Atividades desenvolvidas durante o estágio); a Curiosidade com correlações entre .26 (Curiosidade x Supervisão no Local de Estágio) e .34 (Curiosidade x Orientação do estágio por parte da escola); a Confiança com correlações .28 (Confiança x Orientação do estágio por parte da escola) e .32 (Confiança x Atividades de Preparação para o estágio).

No que concerne à escala de Decisão na Carreira (CDS) verificamos que apenas surge uma correlação negativa (Indecisão x Supervisão no Local de estágio =  $-.26$ ), sendo as restantes positivas e com valores que oscilam entre .27 (Certeza na Decisão x Supervisão no Local de estágio) e .29 (Certeza na Decisão x Satisfação Global). Uma outra variável em análise foi a nota de estágio, tendo-se constatado a ausência de correlações com todas as variáveis vocacionais estudadas.

Pelo exposto conclui-se que as correlações mais fortes são as que ocorrem entre a satisfação e as dimensões da adaptabilidade (CAAS), a Quantidade de Informação Recolhida (CES) e a certeza na decisão (CDS).

Passando agora a considerar a utilidade das aprendizagens mencionada pelos inquiridos, e tendo em conta a Tabela 8.4, verifica-se que esta variável se correlaciona positivamente com as dimensões da adaptabilidade (CAAS), nomeadamente a Curiosidade (.27) e a Quantidade de Informação Recolhida (.28) e, ao nível da CDS, com a Certeza na Tomada de Decisão (.26), apresentando com as restantes variáveis valores não significativos (Escala de Autonomia na Tomada de Decisão e Atividade Exploratória), sucedendo-se o mesmo com a correlação com a nota de estágio.

No que respeita às correlações com as dimensões da Qualidade de estágio, de acordo com a Tabela 7, confirma-se ainda a tendência para a presença de valores positivos maioritariamente moderados e com elevada significância. Neste âmbito são ainda de destacar as fortes correlações com a Variedade das Tarefas (.54) e as Oportunidades de Aprendizagem (- .55). Quanto ao Treino do Supervisor e ao *Feedback* dos Colegas, a sua correlação com a utilidade das aprendizagens não se apresenta como significativa.

Resumindo a utilidade do estágio parece estar associada com a Curiosidade (CAAS), a Certeza na Tomada de Decisão (CDDS) e a maioria das dimensões da Qualidade do Estágio (IQE).

### **8.5. Correlações entre a Satisfação, a Utilidade do estágio, a nota de estágio e as dimensões da qualidade do estágio**

No contexto da satisfação com o estágio, passamos agora a analisar as correlações apresentadas com as dimensões da qualidade de estágio (conforme Tabela 8.4), verificando-se a tendência para correlações de elevada significância (ao nível dos Graus de Satisfação, a Satisfação Global). No que concerne às notas de estágio, as correlações apresentadas com as dimensões da qualidade de estágio mais uma vez não são significativas. Relativamente às dimensões da qualidade de estágio importa ainda referir que a Autonomia, as Oportunidades de Aprendizagem, a Clareza das Instruções e o Suporte do Supervisor tendem a correlacionar-se positivamente de forma significativa com todos os parâmetros da satisfação considerados, incluindo a satisfação global. Tais valores na Satisfação com as Atividades de preparação para o Estágio variam entre .31 (Atividades de preparação para o estágio x Treino do Supervisor) e .43 (Atividades de preparação para o estágio x Suporte do Supervisor). Em termos da Satisfação com a Supervisão no Local de estágio os valores encontram-se entre .27 (Supervisão no Local de estágio x Variedade de Tarefas) e .35 (Supervisão no Local de estágio x Oportunidades de Aprendizagem). Quanto à Satisfação com a Orientação do estágio por parte da Escola registam-se valores entre .32 (Orientação do estágio por parte da Escola x Treino do Supervisor) e .45 (Orientação do estágio por parte da Escola x Suporte do Supervisor). Ao nível da Satisfação com as Atividades desenvolvidas durante o estágio os valores oscilam entre .27 com o Treino do Supervisor e .61 com a Variedade das Tarefas. Por fim, relativamente à Satisfação Global as pontuações situam-se entre .36 (Satisfação Global x Suporte do Supervisor) e .56 (Satisfação Global x Variedade de Tarefas).

### **8.6. Impacto das características da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas**

Com o intuito de investigar efeito das características do supervisor do estágio nas dimensões do processo de exploração e da adaptabilidade da carreira recorreremos a regressões hierárquicas, de modo a estudar o impacto das dimensões relacionadas com

o supervisor na variação do processo de exploração vocacional e da adaptabilidade da carreira. Deste modo, efetuaram-se cálculos de regressão (hierárquica, considerando como variáveis dependentes as medidas vocacionais do processo de adaptabilidade (Tabela 8.5) e de Exploração (Tabela 8.6) no segundo momento, tendo as referidas variáveis no primeiro momento sido incluídas no Bloco I, no sentido de controlar o seu efeito. O Bloco II engloba as variáveis sociodemográficas e o Bloco III engloba as variáveis relativas à qualidade do estágio, sendo o Bloco IIIa constituído pelas qualidades que compõem a caracterização do supervisor relativamente à Clareza das suas Instruções, ao Treino, ao *Feedback* e ao Suporte fornecido e o Bloco IIIb pelas restantes variáveis (Autonomia, *Feedback* dos Colegas, Suporte Social, Variedade de Tarefas e Oportunidades de Aprendizagem).

**Tabela 8.5**  
Regressões hierárquicas para a adaptabilidade de carreira no segundo momento (N = 60)

<b>Bloco I</b>	.248**	.248**		.286**	.286**		.228**	.228**	.100*	.100*	
V T1			.498**			.535**			.537**		.316*
<b>Bloco II</b>	.335**	.087		.307**	.021		.350**	.062	.177	.077	
Idade			.032			-.043			-.131		.059
Género			.289*			.067			.147		.181
Habilitações Pai			-.019			-.063			.116		-.124
Habilitações Mãe			.102			.131			.080		.255
<b>Bloco IIIa</b>	.430**	.095		.407**	.10		.491**	.141*	.362**	.186*	
Clareza			.484*			.608*			.594*		.840**
Treino			-.146			-.297			-.100		-.629**
Feedback			.175			.016			-.006		-.120
Suporte			-.306			-.147			.005		.041
<b>Bloco IIIb</b>	.445**	.110		.515**	.208**		.441**	.091	.455	.031	
Autonomia			.145			.206			.092		.083
Feedback Colegas			.377*			.228			.186		.029
Suporte Social			-.091			.047			.002		.001
Variedade de Tarefas			.197			-.213			.016		.145
Oportunidades de Aprendizagem			.004			.253			.077		-.051

*Nota.* V T1 – Variáveis Confiança, Curiosidade, Controlo e Preocupação no primeiro momento

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Tendo em conta a Tabela 8.5, relativa aos preditores da adaptabilidade, observamos que os resultados no momento um (Bloco1) explicam a variância dessas mesmas variáveis no momento dois, sendo de: 24.8%, para a Confiança ( $F = 19.135$ ;  $p < .01$ ), 28.6% para a Curiosidade ( $F = 23.239$ ;  $p < .01$ ), 22.8% para o Controlo ( $F = 23.477$   $p < .01$ ), 10% para a Preocupação ( $F = 6.430$ ;  $p < .01$ ). No segundo Bloco, as variáveis sociodemográficas não contribuíram significativamente para a variância no segundo momento. No entanto, o género parece ser um preditor significativo para a Confiança, ou seja, ser rapariga é um factor favorável para a Confiança ( $\beta = .29$ ;  $p < .05$ ). No terceiro Bloco (nível a), as Qualidades Supervisivas do estágio explicam mais 14.1% da variância no Controlo ( $F = 3.476$ ;  $p < .01$ ), e 18.6% na Preocupação ( $F = 3.639$ ;  $p < .05$ ). A Clareza das Instruções do Supervisor é um preditor significativo para todas as dimensões da adaptabilidade da carreira no segundo momento: Confiança ( $\beta = .48$ ;  $p < .01$ ), Curiosidade ( $\beta = .61$ ;  $p < .05$ ), Controlo ( $\beta = .59$ ;  $p < .05$ ), Preocupação ( $\beta = .84$ ;  $p < .01$ ). O Treino do Supervisor, por sua vez, é o único preditor para a Preocupação ( $\beta = -.63$ ;  $p < .01$ ), isto é, quanto maior a qualidade do treino menor é a preocupação do estagiário com o seu futuro de carreira. No Bloco IIIb as restantes variáveis da qualidade de estágio explicam 20.8% da variância na Curiosidade ( $F = 4.205$ ;  $p < .01$ ). De salientar ainda que de todas as variáveis só o *Feedback* dos Colegas se manifesta como um bom preditor da Confiança depois do estágio ( $\beta = .337$ ).

**Tabela 8.6**

Análise das regressões hierárquicas para a Exploração de carreira no segundo momento (N= 60)

	2º Momento											
	EM			ES			EIS			QI		
	R2	ΔR2	β	R2	ΔR2	β	R2	ΔR2	β	R2	ΔR2	β
<b>Bloco I</b>	.170**	.170**		.015	.015		.155**	.155**		.283**	.283**	
V T1			.412**			.123			.393**			.532**
<b>Bloco II</b>	.207*	.037		.030	.015		.169	.015		.329**	.046	
Idade			-.013			-.061			.025			.104
Género			.129			-.092			-.109			.081
Hab. Pai			-.133			.029			.045			-.138
Hab. Mãe			.127			-.074			-.001			.186
<b>Bloco IIIa</b>	.335**	.128		.226	.196*		.234	.065		.413**	.084	
Clareza			.646*			-.679*			-.094			.312
Treino			-.541*			.172			-.360			-.370
Feedback			-.353			-.041			.345			.154
Suporte			.291			.150			.053			.106
<b>Bloco IIIb</b>	.585*	.136		.124	.094		.558*	.141		.435**	.106	
Autonomia			.454**			-.297			.031			-.002
Feedback Colegas			-.034			.055			.066			.090
Suporte Social			-.195			-.060			-.309			.298
Variedade de Tarefas			-.111			.035			-.248			-.195
Oportunidades de Aprendizagem			.135			-.050			.473*			.141

*Nota.* V T1 – Variáveis EM, ES, EIS, QI no primeiro momento

\*  $p < .05$

\*\*  $p < .01$

Relativamente às regressões hierárquicas efectuadas para a exploração de carreira (Tabela 8.6) constatamos que os resultados no primeiro momento (Bloco1) explicam a variância dessas mesmas variáveis no segundo, sendo de: 17% para a Exploração do Meio ( $F = 11.858$ ;  $p < .01$ ), 15.5% para a Exploração Sistemática ( $F = 10.624$ ;  $p < .01$ ) e 28.3% para a Quantidade de Informação Recolhida ( $F = 22.876$ ;  $p < .01$ ). No Bloco IIIa, as Qualidades do Supervisor de estágio explicam mais 19.6% da variância na Exploração de Si ( $F = 3.166$ ;  $p < .01$ ). A Clareza das Instruções do Supervisor é um preditor significativo no segundo momento para a Exploração do Meio ( $\beta = .646$ ;  $p < .05$ ) e para a Exploração de Si no sentido negativo ( $\beta = -.679$   $p < .05$ ), isto é quanto mais claras forem as instruções do Supervisor, mais os jovens tendem a explorar o meio e menos a si próprios. Por seu lado, o Treino é também um preditor de sinal negativo para a Exploração do Meio ( $\beta = -.541$ ,  $p < .05$ ). Passando para a análise do Bloco IIIb temos também como preditores as dimensões Autonomia para a Exploração do Meio ( $\beta = .454$ ;  $p < .01$ ) e Oportunidades de Aprendizagem para a Exploração Sistemática ( $\beta = .473$ ,  $p < .05$ ).

### **8.7. Síntese**

Após a análise dos valores apresentados na Tabela 7, é possível concluir que a Satisfação se correlaciona de forma moderada ou mesmo forte com a maioria das variáveis vocacionais, com exceção da escala da Autonomia na Tomada de Decisão e da subescala Indecisão (CDS), assim como, com todas as dimensões da qualidade de estágio. Quanto à nota de estágio, esta variável, mais uma vez, parece não estar correlacionada com os fatores em causa.

## **9. Discussão dos resultados**

Este estudo procurou analisar o impacto das qualidades do estágio curricular (experiência de trabalho) na adaptabilidade, na atividade exploratória, na tomada de decisão e na autonomia na tomada de decisão. Deste modo, realizámos a análise de dados com o intuito de dar resposta aos objectivos específicos anteriormente formulados.

### **9.1. O impacto do período de estágio no desenvolvimento vocacional dos alunos: diferenças entre momentos nas medidas do desenvolvimento vocacional**

No diz respeito à adaptabilidade da carreira, a comparação dos valores médios encontrados ao nível da primeira e segunda medição revela um aumento significativo nas dimensões Preocupação e Curiosidade, tendo o Controlo e a Confiança decrescido muito ligeiramente, de forma não significativa. No âmbito de um estágio curricular, o aumento dos valores da adaptabilidade vai, de certa forma, ao encontro de resultados obtidos noutros estudos (e.g., Silva 2010), confirmando a ideia defendida por Savickas (2005) acerca da influência dos factores contextuais mais próximos no desenvolvimento da adaptabilidade da carreira.

Quanto à atividade exploratória, observa-se um incremento dos valores médios na Exploração do Meio, na Quantidade de Informação Recolhida e na Exploração Intencional Sistemática. Estes dados remetem para o desenvolvimento da atividade exploratória em momentos de transição para novos contextos, como parece ser o caso da transição entre a escola e o mundo do trabalho, ideia já anteriormente sustentada na literatura vocacional (e.g., Gamboa et al., 2013; Savickas, 2005; Super et al., 1996; Taveira, 2001); assim, ao contactar com um novo contexto de aprendizagem, será através da exploração que o jovem procura dar sentido às experiências vividas no momento do estágio e adaptar-se à nova realidade que o estágio lhe proporciona. Já a Exploração de Si (interesses, valores e aptidões) apresenta uma correlação inferior, eventualmente porque as atividades de estágio, quando não acompanhadas de reflexão (e.g., Petherbridge, 1996), remetem acima de tudo para uma atividade exploratória mais orientada para as solicitações produzidas no exterior (e.g., Super et al., 1996).

No que concerne à tomada de decisão e à autonomia da tomada de decisão, não se encontraram diferenças significativas entre os dois momentos. Ainda assim, registou-se um acréscimo nos índices médios da certeza na decisão e da indecisão durante o período de estágio. Estes resultados podem, eventualmente, ser explicados com as proposições teóricas que sustentam que a transição para um contexto de aprendizagem experiencial poderá favorecer um maior envolvimento ao nível da tomada de decisão de carreira (e.g., Super, 1957, 1980; Super et al., 1996; Vondracek et al., 1986). Para além deste aspecto, apontam também para uma maior heterogeneidade ao nível dos índices de Certeza na Decisão/Indecisão que os alunos

apresentam.

## 9.2. Correlações entre as variáveis vocacionais em estudo

Relativamente às intercorrelações existentes entre as variáveis (antes e depois do estágio), os seus valores positivos sugerem alguma estabilidade nos níveis de adaptabilidade, da atividade exploratória (com exceção da Exploração de Si), dos níveis de Indecisão e de Certeza na decisão da carreira e da Autonomia da tomada de decisão (com exceção da Regulação Introjetada). Esta estabilidade de resultados é suportada por estudos que apontam para o primeiro momento como o melhor preditor de cada um dos factores ao nível do segundo momento (e.g., Creed et al., 2007; Gamboa et al., 2013; Patton & Creed, 2001), nomeadamente na fase final da adolescência, período em que o desenvolvimento vocacional alcança uma maior estabilidade em termos dos processos de tomada de decisão (e.g., Super, 1980; Super et al., 1996).

Tendo em conta as correlações encontradas entre as dimensões dos vários constructos envolvidos, verifica-se que os jovens maior adaptabilidade exploram mais o meio e recolhem maior quantidade de informação relevante em termos vocacionais. Quanto à Exploração de Si, esta dimensão não apresenta correlações significativas com a adaptabilidade, ao contrário dos estudos que correlacionam negativamente a adaptabilidade, ao nível da dimensão controlo (Hirshi, 2009) ou da dimensão preocupação (Creed et al., 2009) com a exploração de si. Por outro lado, índices maiores ao nível da adaptabilidade estão associados, a tomadas de decisão que têm por base a importância atribuída às tarefas realizadas ou motivações intrínsecas.

Relativamente à Certeza na Decisão, os dados parecem revelar que os jovens mais decididos procuram explorar mais o meio que os rodeia e recolhem mais informação sobre o mesmo. Tal é igualmente encontrado num estudo de Rogers e colaboradores (2008) que aponta para a relação existente entre autoeficácia, estabelecimento de objectivos e ações de escolha e sugere que a confiança nas tomadas de decisão da carreira é favorável ao estabelecimento de objectivos de carreira e, conseqüentemente, ao planeamento e à exploração de carreira.

Comparativamente ao segundo momento da recolha de dados, verifica-se ainda um aumento generalizado do nível de significância e da intensidade das correlações positivas entre as dimensões da adaptabilidade. Tal situação é assinalada

em diversos estudos que apontam para a existência de correlações positivas significativas entre as dimensões da adaptabilidade, não só entre si (e.g., Silva, 2010), como também com a adaptabilidade global (e.g., Creed et al., 2009; Hirshi, 2009).

Nos dados recolhidos após o estágio observamos que os sujeitos mais intrinsecamente motivados tendem a ser mais curiosos e exploram o meio, sendo as suas explorações realizadas com intencionalidade. Por outro lado, os jovens que exploram mais os seus interesses, aptidões, tendem a sentir maiores níveis de ansiedade associados às tomadas de decisão na carreira. Pelo contrário, os sujeitos que exploram mais o meio tendem tomar decisões com base na importância que as mesmas assumem para a sua vida.

Ainda de acordo com a análise dos resultados do segundo momento, os jovens mais indecisos tendem a explorar menos o meio e recolher menos informação sobre si e sobre o meio, possuem motivações subjacentes à tomada de decisão mais associadas a recompensas, louvor ou aprovação dos outros, manifestando maiores níveis de ansiedade perante a não realização das tarefas. Quanto aos sujeitos mais decididos, estes tendem a explorar-se menos a si próprios, possivelmente porque já se conhecem (em termos de aptidões, interesses e valores) e orientam mais a sua exploração para o meio, fazendo-o de forma sistemática e intencional, pelo que conseguem recolher mais quantidade de informação fruto dessa atividade exploratória, apresentando uma atitude otimista de orientação para o futuro, competências de planeamento e elevadas percepções de autocontrolo perante o futuro das suas carreiras. Estes resultados são suportados por estudos empíricos que correlacionam a indecisão negativamente com os comportamentos de exploração (e.g., Patton & Creed, 2007).

No que concerne à atividade exploratória que ocorre após o estágio, os dados permitem reconhecer que os sujeitos que exploram mais o meio e recolhem mais informação se encontram mais adaptados, embora não necessariamente mais confiantes perante a resolução de problemas.

Resumindo, a adaptabilidade e a atividade exploratória do meio parecem estar associadas a níveis mais baixos de indecisão e mais elevados de Certeza na Tomada de Decisão. De acrescentar ainda que a adaptabilidade se encontra associada a maiores níveis de atividade exploratória do meio.

### 9.3. Correlações entre as variáveis vocacionais e a qualidade de estágio

No que diz respeito à Qualidade de Estágio (IQE), verifica-se que os resultados são, parcialmente, concordantes com as investigações vocacionais que reconhecem a importância da qualidade das experiências de trabalho no desenvolvimento psicológico e vocacional/ da carreira dos adolescentes, não só a curto, mas também a longo prazo (e.g., Mortimer & Zimmer-Gembeck, 2007). Assim, no nosso estudo, existem dimensões da qualidade de estágio que apresentam correlações significativas com variáveis como a atividade exploratória do meio, a Quantidade de Informação recolhida, a Exploração de Si (CES - Processo de Exploração), a Curiosidade, o Controlo, a Confiança (CAAS), o Índice de Incerteza (CDS) e a Regulação Externa na Tomada de Decisão (CDMAS).

Assim, no que concerne à atividade exploratória constatamos que níveis mais elevados de exploração do meio se encontram significativamente associados a uma maior autonomia e maiores oportunidades de aprendizagem em contexto de estágio. Significa isto que os contextos de estágio mais ricos em termos de oportunidades de aprendizagem e que proporcionam uma maior autonomia aos jovens parecem favorecer a sua exploração do meio. Estes resultados vêm, em parte, ao encontro de um estudo recentemente realizado por Gamboa e colaboradores (2013), que apresenta a autonomia como um preditor da exploração do meio. No entanto, esse estudo aponta igualmente para a presença de uma associação positiva entre a exploração de si e exploração sistemática com as oportunidades de aprendizagem, situação essa que não se observou no presente estudo. Ainda neste âmbito, um outro estudo de Gamboa (2011) sugere a existência de uma interação significativa entre as qualidades do supervisor e a exploração do meio, interação essa que não se confirmou na nossa investigação.

Relativamente à quantidade de informação recolhida, verificamos que esta variável se relaciona de forma significativa com um maior número de dimensões da qualidade de estágio (seis num total de nove dimensões): Autonomia, Suporte Social, *Feedback* dos Colegas, Clareza das Instruções, *Feedback* e Suporte do Supervisor. Assim, os jovens parecem recolher mais informação em estágios que proporcionam maior autonomia e suporte social e que incentivam ao *feedback* dos colegas e possuem supervisores mais apoiantes e construtivos nas suas críticas e orientações. Quanto à Exploração de Si, esta variável apresenta uma correlação negativa com as quatro dimensões da qualidade de estágio que se reportam às qualidades do supervisor (Clareza das Instruções, Treino, Suporte e *Feedback*). Por último, a subescala

Exploração Sistemática não apresenta correlações estatisticamente significativas com nenhuma das dimensões da qualidade de estágio, contrariando estudos que correlacionam positivamente a percepção do suporte social/ suporte social com a exploração de carreira (e.g., Rogers et al., 2008). De acrescentar ainda que os resultados registados a nível da Atividade Exploratória também não confirmam dados recentes de uma investigação nacional que remetem para uma forte interação da exploração sistemática e intencional dos estagiários com as qualidades do supervisor, assim como com outras dimensões da qualidade de estágio (variedade de tarefas, suporte e *feedback* dos que se relacionam emergem como da atividade exploratória, contrariamente ao mencionado em diversos estudos – e.g., Flum, 2001; Gamboa et al., 2013; Kenny & Bledsoe, 2005), mas antes da quantidade da informação recolhida.

Ao nível da adaptabilidade, constatamos que a clareza das instruções e o *feedback* do supervisor se encontram associadas a níveis mais elevados de percepção de autocontrolo por parte do estagiário. Por seu lado, as oportunidades de aprendizagem parecem fortalecer a confiança. Ainda ao nível da adaptabilidade, não foram encontradas correlações significativas entre a Preocupação e a Qualidade de estágio, dados que não corroboram a associação negativa entre o Suporte Social e as preocupações de carreira sugerida por outros estudos (Creed et al., 2009; Yousefi et al., 2011). De salientar ainda que a ausência de correlações significativas entre três dimensões da adaptabilidade (Controlo, Confiança e Preocupação) com o Suporte Social, vai ao encontro das investigações que indicam ausência de relações significativas entre o suporte social e a adaptabilidade em termos gerais (Creed et al., 2009; Yousefi et al., 2011). Por último, a Curiosidade parece beneficiar com a Autonomia, a Variedade das Tarefas, as Oportunidades de Aprendizagem, o Suporte Social e o *Feedback* dos Colegas. É somente nesta dimensão que se confirma a influência das crenças dos pares sobre a adaptabilidade da carreira dos jovens estudantes sugerida por estudos empíricos recentes (e.g., Kenny & Bledsoe, 2005; Radziwon, 2003). Estes resultados são igualmente suportados por diversos estudos que encontram correlações entre a adaptabilidade/ dimensões da adaptabilidade e o suporte social (e.g., Bluestein, 2001; Hishi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005). De acrescentar ainda que a Autonomia, o Suporte Social, a Clareza das Instruções o *Feedback* e o Suporte do Supervisor contribuem para baixar os níveis de indecisão dos estagiários. De referir igualmente que o suporte social e a clareza das orientações do supervisor se

encontram associadas a uma menor incidência de tomadas de decisão que têm por base motivações meramente extrínsecas.

No que concerne à qualidade de estágio, podemos, assim, salientar as dimensões Autonomia e Clareza do Supervisor como aquelas que apresentam uma maior incidência de correlações significativas com as restantes variáveis vocacionais, sendo igualmente de destacar outras dimensões como o Suporte Social, o *Feedback* e o Suporte do Supervisor. De destacar ainda a presença de correlações significativas entre as Oportunidades de Aprendizagem e as variáveis como a Exploração do Meio, a Curiosidade e a Confiança, o que está em consonância com a ideia defendida por alguns autores de que o desenvolvimento das oportunidades de aprendizagem promove a adaptabilidade de carreira (e.g., Gamboa, 2011; Koen et al., 2012), sobretudo, ao nível das dimensões Preocupação, Controlo (embora nestas duas dimensões o nosso estudo não foi confirmatório) e Curiosidade (Koen et al., 2012), sendo de realçar o seu impacto nas crenças e nos comportamentos de exploração vocacional (Gamboa, 2011). Ainda no âmbito das qualidades de estágio, há que destacar o *Feedback* dos Colegas e a sua relação com os factores Quantidade de Informação adquirida e a Curiosidade, em termos da adaptabilidade, o que parece confirmar a ideia de que o apoio de amigos e colegas constitui um factor favorável à exploração vocacional (Gamboa, Vieira, & Taveira, 2010) e à adaptabilidade na carreira (Kenny & Bledsoe, 2005; Yon et al., 2012). Por seu lado, a Variedade das Tarefas apenas se correlaciona de modo significativo com a Curiosidade, estando o Treino do Supervisor relacionado negativamente com a Exploração de Si.

Resumindo, a Quantidade de Informação, a Curiosidade, a Exploração de Si e a Indecisão (as duas últimas inversamente) são os factores que interagem mais favoravelmente com as dimensões da qualidade do estágio. Assim, contextos de estágio com elevada qualidade são favoráveis à recolha de informação útil para o jovem sobre si e sobre o meio, promovendo a curiosidade em termos de exploração do ambiente, fazendo com que os estudantes sejam menos indecisos e não necessitem de realizar uma exploração de si próprios tão aprofundada porque já possuem a informação suficiente acerca de si próprios (em termos de valores, interesses e aptidões). Por seu lado, a autonomia, as qualidades do supervisor (clareza das instruções, suporte e *feedback*) e o suporte social são as que apresentam correlações mais significativas com as variáveis vocacionais, ou seja, constituem factores favoráveis ao desenvolvimento vocacional do jovem, em termos de atividade exploratória, adaptabilidade e de

autonomia na tomada de decisão, contribuindo para baixar os índices de indecisão ao nível da carreira.

Pelo exposto, podemos afirmar que os dados do nosso estudo são maioritariamente concordantes, embora não conclusivos, com os princípios defendidos pelas teorias relacionais da literatura vocacional, que remetem para a relevância do papel do suporte social, do apoio emocional na exploração, na tomada de decisão, na adaptabilidade (e.g., Blustein et al., 1995; Savickas, 2002, 2005); na mesma linha encontram-se também investigações concordantes com esses pressupostos teóricos (e.g., Creed et al., 2009; Hirschi, 2009). Ao considerarmos a relevância do suporte social, damos conta da relevância do papel e dos ensinamentos dos professores/supervisores no desenvolvimento vocacional do adolescente e na facilitação da sua integração em processos de transição como é o caso do contexto de estágio (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2009; Kenny & Bledsoe, 2005).

#### **9.4. Correlações entre a nota de estágio, a utilidade do estágio, o grau de satisfação, a qualidade do estágio e as variáveis vocacionais**

Uma outra análise do nosso estudo envolveu a satisfação com o estágio, tendo revelado que os estudantes que se sentem mais satisfeitos com o estágio em termos da orientação, do local e das atividades realizadas apresentam maiores níveis de adaptabilidade e certeza nas tomadas de decisão da carreira. Já a satisfação global com o estágio encontra-se associada apenas com a certeza na decisão e a com a quantidade de informação recolhida no estágio. Assim, os alunos mais adaptados e decididos sentem-se mais satisfeitos com o estágio na sua globalidade.

De acrescentar ainda que a satisfação com o estágio (em todos os parâmetros considerados) e a satisfação global com o estágio se encontram significativamente correlacionadas com as dimensões da qualidade de estágio. Por conseguinte, a qualidade do estágio tem influência na satisfação dos alunos com essa experiência. Quanto à nota de estágio, esta variável parece não estar correlacionada com nenhuma das variáveis vocacionais em questão, nem com a qualidade percebida do estágio. Deste modo, pensamos que, possivelmente, existirão outras variáveis (como as características do sujeito) que concorrem para a atribuição da nota de estágio de cada aluno.

Uma outra análise do nosso estudo incidiu na percepção dos alunos sobre a utilidade do estágio, tendo encontrado associações positivas desta variável com os seguintes factores: Curiosidade (CAAS), Certeza na Tomada de Decisão (CDS), Qualidade do Estágio (oito em nove das dimensões) (IQE). Assim, a utilidade percebida do estágio relaciona-se com a qualidade do estágio e promove a curiosidade e a capacidade de tomada de decisão.

### **9.5. Impacto das características da qualidade do estágio nas mudanças ocorridas na atividade exploratória e na adaptabilidade da carreira**

Tendo em conta a análise das dimensões do IQE, verificámos a emergência de preditores como a clareza das instruções do supervisor para todas as dimensões da adaptabilidade e para a Exploração do Meio e a Exploração de Si, em sentido negativo. Assim, perante instruções mais claras por parte do supervisor, os jovens tendem a desenvolver maiores índices de adaptabilidade e exploram mais o meio, não sentindo tanta necessidade de se explorarem a si próprios. Já o Treino do Supervisor parece prever de modo significativo as mudanças que durante o estágio ocorrem em termos da Exploração do Meio e Preocupação, ambas as variáveis com sentido negativo. Isto pode significar que no âmbito da realização de um estágio, o treino do supervisor pode desviar os alunos das questões relativas à carreira porque estes se encontram muito ocupados na realização de novas aprendizagens de cariz mais técnico. Outras dimensões da qualidade de estágio que se destacaram como preditores foram a Autonomia proporcionada pelo estágio face à Exploração do Meio, as Oportunidades de Aprendizagem face à Exploração Sistemática e o *Feedback* dos Colegas perante a Confiança. Por conseguinte, estágios onde é dada maior autonomia aos jovens levam ao aumento da exploração das oportunidades do meio, paralelamente, estágios mais ricos em termos de oportunidades de aprendizagem tendem a favorecer a exploração sistemática e intencional dos jovens; por outro lado, a existência de *feedback* por parte dos colegas relativamente ao desempenho do estagiário parece incrementar os níveis de Confiança do mesmo.

Estes resultados parcialmente vão ao encontro das expectativas da literatura, na medida em que destacam o *Feedback* dos Colegas enquanto fator promotor da curiosidade, apesar de não terem surgido evidências no nosso estudo quanto à relevância do suporte social e do supervisor realçadas nas perspectivas relacionais (e.g.,

Blustein et al., 1995, Flum, 2001) e nos resultados encontrados em estudos empíricos mais recentes (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Creed et al., 2009; Hirschi, 2009; Gamboa, 2011, Gamboa et al., 2013; Kenny & Bledsoe, 2005; Rogers et al., 2008). Uma possível razão poderá estar relacionada com uma certa homogeneidade dos jovens envolvidos numa amostra de pequena dimensão, oriundos de uma única escola secundária. Ainda assim, podemos avançar com a importância de promover o apoio dos colegas como forma de aumentar a confiança dos mesmos nas suas capacidades.

Quanto aos resultados encontrados ao nível da Autonomia e das Oportunidades de Aprendizagem, estes confirmam a proposta de Flum e Blustein (2000) e os estudos de Gamboa (2011) e Gamboa e colaboradores (2013), que relacionam a autonomia com o incremento da exploração de carreira e as oportunidades de aprendizagem com o aumento da exploração sistemática e intencional. Tal constatação vai ao encontro das Teorias Vocacionais por nós aqui abordadas (e.g., Savickas, 2002, 2005; Super et al., 1996), que remetem para a relevância das experiências em contexto real de trabalho enquanto oportunidade para os jovens atualizarem as suas competências e interesses, e estarem melhor preparados ao nível da tomada de decisão.

## **9.6. Síntese**

Globalmente, podemos considerar que a experiência de estágio é relevante no desenvolvimento vocacional dos alunos dos cursos Profissionais do ensino secundário, nomeadamente em termos da atividade exploratória e na adaptabilidade da carreira. Neste contexto, confirma-se que as diferentes dimensões da qualidade do estágio podem relacionar-se de diversas formas com vários factores de natureza vocacional. Com efeito, os resultados do nosso estudo remetem para a perspectiva desenvolvimentista – contextualista (e.g., Vondracek et al., 1986; Vondracek & Porfeli, 2008) que apela para a existência de relações entre o indivíduo e os contextos que mais proximais com os quais ele interage. Por outro lado, a nossa investigação reenvia para os aspectos contextuais/ relacionais que influenciam a atividade exploratória e a adaptabilidade da carreira (e.g., Blustein et al., 1995; Flum, 2001; Flum & Blustein, 2000), pois encontrámos mudanças, em termos vocacionais, associadas à experiência de estágio.

Relativamente às implicações do nosso estudo em termos da intervenção vocacional, pensamos que é possível considerar o estágio (assim como a sua preparação) como um momento de aprendizagem que pode influenciar de modo

heterogéneo e positivo o desenvolvimento vocacional dos estudantes, no âmbito do qual se revela como importante o papel dos professores/supervisores.

## CONCLUSÃO

Este trabalho incidiu na temática da qualidade da formação em contexto real de trabalho, nomeadamente, ao nível do seu impacto na exploração vocacional e na adaptabilidade de carreira dos estudantes do ensino profissional. Relativamente ao enquadramento teórico, organizado em quatro capítulos, analisámos o modo como as experiências de trabalho, facultadas pelos cursos de formação inicial, podem ter influência no desenvolvimento vocacional, nomeadamente nos processos vocacionais da exploração e da adaptabilidade de carreira. Num primeiro momento, descrevemos o contexto social e político que esteve subjacente ao lançamento dos percursos profissionalizantes de nível secundário, tendo sido dada particular atenção aos cursos profissionais. Posteriormente, abordámos a relevância da estrutura curricular dos percursos profissionalizantes, destacando a formação em contexto de trabalho como elemento facilitador da transição dos estudantes para o mundo do trabalho.

Em termos conceptuais, salientámos não só as finalidades como também a noção de experiência de trabalho remetendo para uma perspectiva integrada dos factores individuais e contextuais, na linha defendida por Mortimer e colaboradores (2002) que enfatiza os aspectos qualitativos das experiências de trabalho. Numa outra secção do nosso trabalho realizámos um exercício de revisão de literatura centrado em modelos vocacionais que remetem para um pressuposto comum: a influência das experiências de trabalho no desenvolvimento vocacional dos jovens. Deste modo, abordámos o modelo desenvolvimentista de Donald Super (e.g., Super et al., 1996) e as suas evoluções conceptuais, destacando a dimensão temporal (*Life-Span*) e contextual (*Life-Space*) das tarefas de desenvolvimento subjacentes ao comportamento vocacional dos jovens. Tendo em conta esta perspectiva, podemos encarar a formação em contexto real de trabalho como uma experiência que permite ao jovem refletir e atualizar o seu percurso vocacional e pessoal. Por seu lado, no que se refere às perspectivas desenvolvimentistas-contextualistas da carreira (e.g., Vondracek et al., 1986) destacamos o seu contributo ao colocarem a ênfase na influência do contexto sobre o desenvolvimento vocacional do jovem, mais concretamente, ao nível das interações que ocorrem entre o mesmo e o meio envolvente significativo. Por fim, focámos a abordagem construtivista da carreira (Savickas, 2002, 2005), nomeadamente ao nível do construto adaptabilidade de

carreira, por se tratar de um modelo teórico que abrange as competências eventualmente mobilizadas pelos jovens que procuram lidar com os desafios que enfrentam em períodos de transição ecológica, como é o caso da aprendizagem em contexto de trabalho.

Resumindo, consideramos que os modelos teóricos acima mencionados constituem uma importante base conceptual para o estudo do impacto da experiência de estágio na exploração vocacional e na adaptabilidade de carreira dos jovens que frequentam cursos Profissionais.

Por sua vez, a literatura vocacional que reporta mais especificamente à exploração e à adaptabilidade de carreira permitiu-nos sublinhar a centralidade destes constructos no desenvolvimento vocacional, sendo que os mesmos se atualizam ao longo da vida (e.g., Flum & Blustein, 2000; Savickas, 2005; Super et al., 1996), e que, por essa razão, são susceptíveis de ser influenciados pelas experiências de trabalho. Ainda neste contexto, são de realçar os contributos das teorias relacionais no que se refere à sua aplicação no campo vocacional e da carreira (e.g., Blustein, 2001; Blustein et al., 1995; Flum & Blustein, 2000; Flum, 2001; Hirshi, 2009; Kenny & Bledsoe, 2005), uma vez que de uma forma geral, as suas proposições apontam para o suporte social, a autonomia, a vinculação e o apoio emocional como factores facilitadores da exploração, da tomada de decisão de carreira e da adaptabilidade.

Para além dos aspectos mais teórico-conceptuais, considerámos ainda os estudos empíricos realizados neste âmbito, tendo verificado que os mesmos, de uma forma geral, apontam para o impacto destas experiências no desenvolvimento vocacional dos jovens. Mais concretamente, de acordo com as investigações mais recentes as experiências de trabalho podem ter influência na exploração (e.g., Cheung & Arnold, 2010; Gamboa, 2011; Gamboa et al., 2013), na tomada de decisão (e.g., Carless & Prodan, 2003) e na adaptabilidade da carreira (Blustein, 2001; Kenny & Bledsoe, 2005; Silva, 2010): No entanto, existem também estudos que não sustentam esta relação (e.g., Creed et al., 2007; Creed et al., 2009; Yousefi et al., 2011), remetendo para a relevância da continuidade das investigações, nomeadamente de cariz longitudinal (e.g., Creed et al., 2005), que tenham em consideração a diversidade das características individuais que surgem a nível vocacional ao longo da experiência em contexto real de trabalho.

Tendo em conta o exposto, considerámos pertinente a realização de um estudo

longitudinal que esclarecesse até que ponto as alterações encontradas nos processos da certeza e da autonomia da tomada de decisão, da atividade exploratória e da adaptabilidade da carreira no momento inicial e no final do estágio, se encontravam relacionadas com a qualidade do mesmo. Após a análise dos dados recolhidos no nosso estudo, é possível observar que a qualidade da experiência de estágio tem impacto no desenvolvimento vocacional dos estudantes dos cursos Profissionais, nomeadamente em termos dos índices de incerteza, ao nível da regulação externa da tomada de decisão, da atividade exploratória e da adaptabilidade da carreira. Em resumo, pensamos que a nossa investigação atesta o carácter contextualista, desenvolvimentista e relacional do desenvolvimento da carreira, confirmando que a qualidade das experiências de trabalho pode ter impacto nos percursos vocacionais dos estudantes dos cursos Profissionais.

No que se refere às contribuições deste estudo em termos da investigação, pensamos que a sua relevância se prende com a atualidade da problemática centrada na relação entre os conceitos de exploração, adaptabilidade e experiência de trabalho/qualidade de estágio. Por outro, são de destacar os instrumentos utilizados para a medição das variáveis em questão (CAAS e IQE) que só muito recentemente foram adaptados à população portuguesa, razão pela qual ainda existem poucas investigações que envolvem a sua aplicação em Portugal.

Quanto às implicações que a nossa investigação poderá ter na prática, salientamos a relevância de uma intervenção, a ser implementada desde o início do percurso académico dos alunos dos cursos Profissionais, destinado ao desenvolvimento da carreira, nomeadamente, em termos da preparação e do acompanhamento das experiências de aprendizagem em contexto real de trabalho. A par da estruturação de um programa, seriam também pertinentes intervenções grupais, como oficinas, destinadas à reflexão e trocas de experiências e opiniões dos alunos, com a finalidade de consolidar o planeamento e a exploração de carreira.

Ao longo deste trabalho foram identificados alguns factores ao nível das experiências de estágio que podem ter um impacto positivo no desenvolvimento do estudante ao nível da atividade exploratória, da adaptabilidade de carreira e na transição do aluno para o novo contexto de aprendizagem, podendo servir de base para orientar o acompanhamento do estágio. Assim, a autonomia, a supervisão, o suporte social, a diversidade de tarefas e as oportunidades de aprendizagem, foram os aspectos considerados.

Face ao exposto, há que valorizar a articulação de esforços de todos os atores envolvidos no processo de formação dos estudantes (os professores orientadores de estágio, os supervisores das entidades acolhedoras, ou mesmo os colegas), tendo em vista o desenvolvimento da adaptabilidade de carreira e a manutenção da qualidade das experiências de estágio, de modo a facilitar a transição do aluno para o mundo do trabalho.

Neste contexto, as instituições de ensino, deverão certificar-se de que as entidades de acolhimento selecionadas propiciam estágios de qualidade e, ao mesmo tempo, investir na formação dos professores e dos supervisores de estágio. Só assim poderão contribuir para que seja realizado um acompanhamento dos estagiários que facilite o desenvolvimento de processos de exploração e de adaptabilidade de carreira e seja efectuada uma avaliação dos processos de aprendizagem em contexto real de trabalho.

Quanto às limitações do nosso trabalho (cujos resultados nem sempre foram ao encontro de estudos anteriores e nem sempre confirmaram as nossas expectativas iniciais) começaremos por mencionar a dimensão da amostra ( $N=60$ ), que inviabiliza a generalização dos resultados obtidos, pelo que os mesmos deverão ser examinados com prudência. Com efeito, será relevante replicar esta investigação, abrangendo uma amostra mais alargada e representativa, isto poderá passar por recolher dados junto de um maior número de escolas da região algarvia. A recolha de dados junto de uma amostra maior poderá possibilitar a realização de análises adicionais que poderão ajudar a investigar as mudanças registadas ao longo do tempo de um modo mais detalhado. Por outro lado, esta investigação de carácter longitudinal cingiu-se apenas a dois momentos, o que somente permitiu proceder a análises lineares dos resultados, quando, na realidade, as dimensões vocacionais medidas se atualizam ao longo da vida; significa isto que para compreender melhor o impacto do estágio nas variáveis vocacionais em questão será necessário proceder a novas medições que abarquem uma maior período na vida dos estudantes. Assim, será interessante realizar uma investigação longitudinal cuja recolha de dados envolva vários momentos ao longo dos três anos do ciclo de estudos dos alunos dos cursos Profissionais (10º, 11º e 12º anos) de modo a acompanhar a evolução e o desenvolvimento vocacional dos jovens. Assim, será possível explorar as possíveis mudanças ocorridas nas relações entre as variáveis em questão que poderão estar associadas à realização das experiências de trabalho durante um maior período de tempo. Efetivamente, os factores vocacionais

não se atualizam apenas em um ou dois momentos, à semelhança do estudo por nós aqui descrito, uma vez que se tratam de processos que não são só importantes durante os momentos de transição da carreira, mas sim ao longo de todo o percurso de vida. Uma outra recomendação prende-se com a análise de outras variáveis que não utilizamos neste estudo (faixa etária, sexo, nível socioeconómico, número de retenções, definição de projetos para o futuro), que poderiam conduzir a uma melhor compreensão sobre a relação entre a qualidade do estágio e as variáveis vocacionais medidas, como é o caso da exploração e da adaptabilidade da carreira.

De salientar ainda uma outra limitação do nosso estudo que se prende com o facto de termos recorrido a medidas de autorrelato dependentes da interpretação e da honestidade das respostas dos inquiridos, restringindo, até certo ponto, a validade dos resultados. Por essa razão, as novas investigações, para além da qualidade do estágio, deverão avaliar outros aspectos como o plano curricular, as características do supervisor ou o contexto de aprendizagem, de modo a elucidar acerca do modo como esses factores influenciam o modo a percepção que os estudantes têm sobre a qualidade do estágio que realizaram.

Por último, há que referir ainda que o instrumento que utilizámos para medir a qualidade do estágio (IQE) foi recentemente desenvolvido em Portugal, pelo que as suas qualidades psicométricas ainda necessitam de ser trabalhadas, nomeadamente em termos de validade e estrutura factorial. Pensamos ainda que este inventário poderá futuramente ser um recurso de apoio aos profissionais no âmbito do acompanhamento dos processos de supervisão de estágio ou e de aconselhamento de carreira.

Em síntese, a literatura vocacional tem vindo a realçar a atualidade da relação entre a exploração, a adaptabilidade e as experiências de trabalho, reconhecendo-se já que os sujeitos que mais exploram e possuem maiores índices de adaptabilidade são os que apresentam uma melhor preparação e um maior nível de confiança na interação que desenvolvem com o mercado de trabalho, ajustando-se mais facilmente às mudanças que nele ocorrem. Por essa razão, é cada vez mais legitimada a relevância das intervenções vocacionais que incidem nas dimensões qualitativas das experiências de trabalho, de modo a potenciar o desenvolvimento de variáveis vocacionais como a exploração e a adaptabilidade da carreira, uma vez que daí poderão advir benefícios não só para os sujeitos como para as organizações.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, M. & Taveira, M. C. (2001). *Exploração vocacional de jovens. Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género: Relatórios de investigação*. Braga, Portugal: CEEP.
- Almeida, L., & Freire, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.
- Alves, N., Almeida, A. J., Fontoura, M., & Alves, P. (2001). *Educação e formação: análise comparativa dos sub-sistemas de qualificação profissional de nível III*. Lisboa: Observatório do Emprego e da Formação Profissional.
- Alves, N., Cabrito, B., Canário, R., & Gomes, R. (1996). *A escola e o espaço local - políticas e actores*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *The Career Development Quarterly*, 47, 135-144.
- Azevedo, J. (2000). *O Ensino Secundário na Europa*. Porto: Edições Asa
- Azevedo, J. (2002). *Entre a escola e o mercado de trabalho: um olhar crítico sobre as transições*. Seminário sobre Fracaso escolar y transición a la vida laboral. Fundación por la Modernización de España: Madrid. Acedido a 19 de Setembro de 2012, em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/4644>.
- Barling, J., & Kelloway, K. (1999). Introduction. In J. Barling & K. Kelloway (Eds.), *Young workers Varieties of Experience* (pp. 3-16). Washington: American Psychological Association.
- Barling, J., Rogers, K. A., & Kelloway, K. (1995). Some effects of teenagers' part-time employment: It's the quantity and quality of work that makes the difference. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 143-154.
- Bartley, D. F., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Betz, N. E., & Klein Voyten, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly*, 46, 179-189.
- Billett, S. (2004). Learning through work: workplace participatory practices. In H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Eds.), *Workplace Learning in Context* (pp. 109-124). London: Routledge.
- Billett, S. (2005). Learning about the World of Work: co-opting school students' paid work experiences. *The Australian Educational Researcher*, 32, 49-66.
- Billet, S. (2008). Learning through working life: a relational interdependence between personal and social agency. *British Journal of Educational Studies*, 56, 39-58.
- Bimrose, J., Brown, A., Barnes S. A., & Hughes, D. (2011). *The role of career adaptability in skills supply*. Warwick: Warwick Institute for Employment Research, University of Warwick.
- Blustein, D. L. (1997). The role of work in adolescent development. *The Career Development Quarterly*, 45, 381-389.
- Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: A critical knowledge base for 21st century psychology. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
- Blustein, D. L., Prezioso, M., & Schultheiss, D. (1995). Attachment theory and career development: current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23(3), 416-432.

- Boto, B. (2011). *Relação entre adaptabilidade e empregabilidade: um estudo exploratório com uma amostra do sector da construção civil*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Brites, R., Calado, A., Carvalho, J., M., & Conceição, H. (2011). *Estudos de avaliação e acompanhamento dos ensinós básico e secundário*. ISCTE- IUL. Instituto superior de Ciências do Trabalho e da Empresa Instituto Universitário de Lisboa.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greefield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career related work or internship experience to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior*, 46, 332-349.
- Brusoki, G. C., Golin, A. K., Gallagher, R. P., & Moore, M. (1993). Career group effects on career indecision, career maturity, and locus of control of undergraduate clients. *Journal of Career Assessment*, 1, 309–320.
- Call, K., Mortimer, J., & Shanahan, M. (1995). Helpfulness and the development of competence in adolescence. *Child Development*, 66, 129-138.
- Campos, B. P. (1988). Consulta psicológica e desenvolvimento humano. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 5-12.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Carless, S. A., & Prodan, O. (2003). The impact of practicum training on career and job search attitudes of postgraduate psychology students. *Australian Journal of Psychology*, 55, 89-94.
- Cheung, R., & Arnold, J. (2010). Antecedents of career exploration among Hong Kong Chinese university students: testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 25-36.
- Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M. & Pope, M. (2012). *A Longitudinal Study of the Developmental Trajectories of Parental Attachment and Carrer Maturity of South Korean Adolescents*. *The Career Development Quarterly*, 60 (2) 163 – 177.
- CNP (1994). *Classificação Nacional das Profissões*. Lisboa: Instituto do Emprego e da Formação Profissional/Ministério do Emprego e da Solidariedade Social.
- Costa, M. H. C. (2010). O Ensino Profissional: um desafio para os professores. *Medi@ções – Revista OnLine*. 2, 51. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Acedido em 17 de Novembro de 2012 em <http://mediacoes.esse.ips.pt>.
- Creed, P., Fallon, T., & Hood, M. (2009). The relationship between career adaptability, person and situation variables, and career concerns in young adults. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 219-229.
- Creed, P., & Hughes, T. in press. Career development strategies as moderators between career compromise and career outcomes in emerging adults. *Journal of Career Development*. <http://dx.doi.org/10.1177/0894845312437207>
- Creed, P., Muller, J., & Patton, W. (2003). Leaving high school: The influence and consequences for psychological well-being and career-related confidence. *Journal of Adolescence*, 26(3), 295–3.
- Creed, P., Patton, W., & Bartrum, D. (2004). Internal and external barriers, cognitive style, and the career development variables of focus and indecision. *Journal of Career Development*, 30, 277-294.
- Creed, P., Patton, W., & Prideaux, L.A., (2007). Predicting change over time in career exploration for high school students. *Journal of Adolescent*, 30, 377-392.
- Creed, P., Prideaux, L. A., & Patton, W.(2005). Antededents and consequences of career decisional states in adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, 67, 397-412.

- Daniels, L. M., Clifton, R. A., Perry, R. P., Mandzuk, D., & Hall, N. C. (2006). Predicting student teachers' competence and career uncertainty: The role of career anxiety and perceived control. *Social Psychology of Education*, 9, 405-423.
- DES (1998). *Proposta de Revisão Curricular – ensino secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Duarte, I. M., Calado, A., Jordão, A., P., Gonçalves, C., Carvalho, J.M., Aguiar, L., Álvares, M., Estêvão, P., Sequeira, R. (2006). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. Segundo Relatório*. Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário.
- Duarte, I. M. (Coord.), Calado, A., Jordão, A. P., Gonçalves C., Carvalho J., M., Álvares M., & Estêvão, P. (2007). *Estudo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário. Quarto Relatório*. Grupo de Avaliação e Acompanhamento da Implementação da Reforma do Ensino Secundário.
- Duarte M. E., Soares M. C., Fraga S., Rafael M., Lima M. R., Paredes, I Agostinho, R., Djaló, A. (2012). Career Adapt-Abilities Scale - Portugal Form: Psychometric Properties and Relationships to Employment Status. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 725–729.
- Duffy, R. D., & Dik, B. J. (2009). Beyond the self: External influences in the career development process. *The Career Development Quarterly*, 58, 29-43.
- Duffy, R. D. (2010). Sense of Control and Career Adaptability Among Undergraduate Students. *Journal of Career Assessment*, 18(4) 420-430.
- Fernandes, M. (2010). *Preocupações e adaptabilidade de carreira: Um estudo exploratório numa amostra de trabalhadores do sector dos serviços*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 1-16.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Fouad, N. A. (2007). Work and vocational psychology: Theory, research, and applications. *Annual Review of Psychology*, 58, 543 – 564.
- Gamboa, V. (2000). *Projectos de Carreira dos Jovens dos Cursos Tecnológicos das Escolas Secundárias de Portimão*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Évora, Évora.
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário*. Tese Doutoramento em Psicologia, especialidade de Psicologia da Educação. Universidade do Algarve, Faculdade de ciências Sociais e Humanas: Faro.
- Gamboa, V., Vieira, L., & Taveira, A. (2010). Vinculação aos amigos e exploração vocacional: Um estudo com alunos do 9º ano de escolaridade. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2, 399-406.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., Jesus, S. (2013). Internship quality predicts career exploration of high school students. *Journal of Vocational Behavior*, 83, 78-87.
- GEPE (2008). *Estudantes à Entrada do Secundário*. Lisboa: GEPE/Ministério da Educação.
- GEPE (2009). *Educação em números – Portugal 2009*. Gabinete de Estatística e Planeamento do Ministério da Educação.

- Griffiths, T., & Guile, D. (2004). *Learning through work experience for the knowledge economy*. Luxembourg: European Center for the Development of Vocational Training.
- Guay, F. (2005). Motivation Underlying Career Decision- Making Activities: The Career Decision- Making Autonomy Scale (CDMAS). *Journal of Career Assessment*, 13(1), 77-97.
- Guile, D., & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14, 113-131.
- Hirschi, A. (2009). Career adaptability development in adolescence: Multiple predictors and effect on sense of power and life satisfaction. *Journal of Vocational Behavior*, 74, 145-155.
- Hirschi, A., Niles, S. G., & Akos, P. (2011). Engagement in adolescent career preparation: Social support, personality and the development of choice decidedness and congruence. *Journal of Adolescence*, 34(1), 173–182.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In L. R. Moreno (Cord.), *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de pnygramas de educación para el trabajo*. Barcelona: UB
- Kenny, M. E., & Bledsoe M. (2005) Contributions of relational context to career adaptability among urban adolescents, *Journal of Vocational Behavior*, 66, 257-272.
- Kenny, M. E., Blustein, D., Chaves, A., Grossman, J., & Gallagher, L. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 142-155.
- Ketterson, T., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kirkpatrick, D. & Garrick (1998). *Critical issues in workplace-based learning*. HERDSA 98 Papers. In: <http://www.herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1998/PDF/CurrDev/KIRKPAT2.pdf>
- Koen, J., Klehe, U.C, & Van-Vianen, A. (2012). Training career adaptability to facilitate a successful school-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*. Article in Press. Consultado em <http://dx.doi.org/10.1016/j.jvb.2012.10.003>.
- Koen, J., Klehe, U.C, Van-Vianen., A., Zikic, J., & Nauta, A. (2010). Job-search strategies and reemployment quality. The impact of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*, 77, 126-139.
- Lee, I. H. & Rojewski, J., W. (2012). Development of occupational aspirations in early Korean adolescents: a multiple-group latent curve model analysis. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 12(3), 189-210.
- Leite, L. (2010). *Preocupações e Adaptabilidade de Carreira: Um estudo exploratório numa amostra de candidatos à função de operador de empilhador*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1996). Career development from cognitive perspective. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 373-422). San Francisco: Jossey-Bass.
- Loughlin, C., & Barling, J. (1998). Teenagers' part-time employment and their work related attitude and aspirations. *Journal of Organizational Behaviour*, 19, 197-207.
- Luzzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making selfefficacy. *The Career Development Quarterly*, 44, 378-386.

- Luzzo, D. A., Funk, D. P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision-making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44, 378-386.
- Madeira, M. H. (2006). Ensino Profissional de Jovens Um Percurso Escolar Diferente para a (Re)Construção de Projectos de Vida. *Revista Lusófona de Educação*, 7, 121-14.
- Martins, A. (2010). *Preocupações de Carreira e Adaptabilidade: Estudo exploratório com uma amostra de candidatos a sargentos e oficiais do exército português*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação (2009). *A a Z da Educação: Mais e melhor serviço público de educação*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério do Trabalho e Solidariedade e Ministério da Educação (2005). *Novas Oportunidades. Aprender Compensa. Iniciativa no âmbito do Plano Nacional e de Emprego e do Plano Tecnológico*. Lisboa.
- Misko, J. (1996). *Work-based training, Volume 1: costs, benefits, incentives and best practice*. Leabrook: NCVER.
- Mortimer, J., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2007). Adolescent paid work and career development. In V. B. Skorikov & W. Patton (Eds.), *Career Development in Childhood and Adolescence* (pp. 255-275). Rotterdam: Sense Publishers.
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M., Holmes, M., & Shanahan, M. (2002). The Process of Occupational Decision Making: Patterns during the Transition to Adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465.
- Nevill, D. D., & Super, D. E. (1988). Career maturity and commitment to work in university students. *Journal of Vocational Behavior*, 32, 139-151.
- Paiva, A. (2010). *Preocupações de Carreira e Adaptabilidade em estudantes de uma instituição militar: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- OCDE (1989). *O Ensino na Sociedade Moderna*. Porto: Edições ASA.
- Osipow, S., Carney, C. G., Winer, J., Yanico, B., & Koschier, M. (1976). *The Career Decision Scale (3rd Revision)*. Columbus, OH: Marathon Consulting and Press.
- Paiva, A. (2010). *Preocupações de Carreira e Adaptabilidade em estudantes de uma instituição militar: Um estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia dos Recursos Humanos, do Trabalho e das Organizações. Lisboa: Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa.
- Patton, W., & Creed, P.A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336-351.
- Patton, W., Creed, P. A., & Muller, J. (2002). Career maturity and well-being as determinants of occupational status of recent school leavers. *Journal of Adolescent Research*, 17(4), 425 – 435.
- Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: A reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24(2), 243-257. <http://dx.doi.org/10.1080/03069889608260412>.
- Radziwon (2003). The effects of peers' beliefs on 8th grade students' identification with school. *Journal of Research in Childhood Education*, 17, 236–249.
- Relatório Nacional de Progresso – 2011. Educação e Formação 2020. Acedido a 20 de Setembro de 2012, em <http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/>

- Rogers, M. E., Creed, P. A., & Glendon, I. A. (2008). The role of personality in adolescent career planning and exploration: A social cognitive perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 132–142.
- Rojewski, J. W., Wicklein, R. C., & Schell, J. W. (1995). Effects of gender and academic risk behavior on the career maturity of rural youth. *Journal of Research in Rural Education*, 11, 92-104.
- Sadeghi, A., Baghdan, I., Bahrami, F., Ahmadi, A., Sadehi, H. (2012). Career Development trends of grade 8-12 isfahavian students in Iran. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(2), 472-481.
- Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly*, 45(3), 247–259.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-335.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: career, patterns, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 149–205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira.. In L.M. Leitão (Org.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp.429-454). Coimbra: Quarteto Editora.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling* (pp. 42–70). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J-P., Duarte, M. E., Guichard, J., Soresi, S., Van Esbroeck, R., & Van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239-250.
- Savickas, M. L., & Porfeli, E. J. (2012). Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 661–673.
- Schultheiss, D., Palma, T., & Manzi, A. (2005). Career development in middle childhood: a qualitative inquiry. *The Career Development Quarterly*, 53(3), 246-262.
- Shanahan, M. J., Mortimer, J. T., & Kruger, H. (2002). Adolescence and adult work in the twenty-first century. In R. Larson & B. B. Brown & J. Mortimer (Eds.), *Adolescent Preparation for the Future: Perils and promise* (pp. 99-120). Ann Arbor: Society for Research on Adolescence.
- Sheldon, K.M & Elliot, A.J. (1998). Not all Personal Goals are Personal: Comparing Autonomous and Controlled Reasons for Goals as Predictors of Effort and Attainment. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(5), 546-557.
- Shimizu, K., Vondracek, F. W., & Schulenberg, J. (1994). Unidimensionality versus multidimensionality of the Career Decision Scale: A critique of Martin, Sabourin, Laplante, and Coallier. *Journal of Career Assessment*, 2, 1-14.
- Silva, J. (1997). *Dimensões da Indecisão da Carreira. Investigação com Adolescentes*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Silva, J. (2002). *A formação em contexto de trabalho e a experiência do Instituto Politécnico de Leiria*. Comunicação apresentada no XII Encontro da Associação das

- Universidades de Língua Portuguesa, Luanda, Angola. Acedido a 20 de Setembro de 2012, em <http://iconline.ipleiria.pt/handle/10400.8/166>
- Silva, J. (2004). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Leitão (Ed.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.
- Silva, J. (2009). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Mexia (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra, Portugal: Quarteto
- Silva (2010) *De estudante a profissional: a transição de papéis na passagem da universidade para o mercado de trabalho*. Dissertação de Mestrado apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Psicologia.
- Simões, M. (1994). *Investigação no âmbito da Aferição Nacional ao Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR)*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 8-24.
- Smith, E., & Harris, R. (2000). *Work Placements in Vocational Education and Training Courses: review of research*. Adelaide: National Center for Vocational Education Research (NCVER).
- Soares, A. P. (1999). Exploração, Indecisão e Ajustamento Vocacional em estudantes universitários. Tese de Mestrado não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Spector, P. E. (1982). Behavior in organizations as a function of employee locus of control. *Psychological Bulletin*, 91, 482-497.
- Stone, J. R., & Mortimer, J. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development: Public and educational policy implications. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 184-214.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper & Brothers.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super D. E., & Neville D. D. (1984). Work role salience as a determinant of career maturity in high school students. *Journal of Vocational Behaviour*, 25, 30-44.
- Super, D. E., Savickas, M. L. & Super, C.M. (1996) The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, Brooks, L. & Associates (Eds.), *Career Choice and development* (3rd ed., pp. 121- 178). San Francisco, CA: Jossey- Bass.
- Super, D. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D., Savickas, M. L., & Super, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psicologica*, 26, 55-77.
- Tesluk, P. E., & Jacobs, R. (1998). Toward an integrated model of work experience. *Personnel Psychology*, 51, 321-354.

- Vieira, S. (2000). *Interesses, Valores e Personalidade de Alunos do Ensino Profissional*. Dissertação de Mestrado não publicada, Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Vondracek, F., & Fouad, N. (1994). Developmental contextualism. An integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Vondracek, F. W., Hostetler, M., Schulenberg, J., & Shimizu, K. (1990). Dimensions of career indecision. *Journal of Counseling Psychology*, 37(1), 98-106.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W., & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-Contextual perspectives on career across the lifespan. In J. A. Athanasou & R. V. Esboreck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 209-225). New York: Springer Science and Business Media.
- Weinstein, F. M., Healy, C. C., & Ender, P. B. (2002). Career choice anxiety, coping and perceived control. *Career Development Quarterly*, 50, 339-350.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *The Counseling Psychologist*, 32, 493-568.
- Yon, K.J; Joeng, J.R.; & Gob M (2012). A longitudinal study of career maturity of Korean adolescents: the effects of personal and contextual factors. *Asia Pacific Education Review*, 13(4),727-739.
- Yousefi, Z., Abedi, M, Baghban, I., Eatemadi, O., & Abedi, A. (2011). Personal and Situational Variables, and Career Concerns: Predicting Career Adaptability in Young Adults. University of Isfahan (Iran). *The Spanish Journal of Psychology* , 14(1), 263-271.

## **LEGISLAÇÃO CONSULTADA**

Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo)

Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de Agosto

Despacho Normativo nº 194-A/83, de 21 de Outubro

Decreto-Lei nº4/98, de 8 de Janeiro

Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março

Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de Fevereiro

Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de Maio

Decreto-Lei nº35/2007, de 15 de Fevereiro

Portaria nº 756/2007, de 2 de Julho de 2007

Lei nº 85/2009, de 27 de Agosto

Decreto - Lei nº 139/2012, de 5 de Julho

