

**Filipa Alexandra Pacheco Bértolo**

**Suporte Parental Percebido e Exploração de Carreira –  
estudo do impacto de uma intervenção de carreira promotora  
das atividades conjuntas pais-filhos**



Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

2020

**Filipa Alexandra Pacheco Bértolo**

**Suporte Parental Percebido e Exploração de Carreira –  
estudo do impacto de uma intervenção de carreira promotora  
das atividades conjuntas pais-filhos**

Mestrado em Psicologia da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de Professor Doutor Vítor Gamboa



Universidade do Algarve  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
Departamento de Psicologia e Ciências da Educação

2020

## **Declaração de autoria de trabalho**

### **Suporte Parental Percebido e Exploração de Carreira – estudo do impacto de uma intervenção de carreira promotora das atividades conjuntas pais-filhos**

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.

---

Filipa Alexandra Pacheco Bértolo

*Copyright* em nome de Filipa Alexandra Pacheco Bértolo.

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**

Gostaria de agradecer às pessoas e instituições que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

Em primeiro lugar, ao Professor Doutor Vítor Gamboa, pela disponibilidade manifestada para orientar este trabalho, pela exigência de método e rigor, pelo saber que transmitiu, bem como pelo suporte prestado em todos os momentos.

Aos meus orientadores de estágio e psicólogos, Dr. Rodrigo Fragoso e Dr. Sérgio Pedro, pela disponibilidade, partilha de conhecimentos e auxílio nos momentos mais desafiantes.

Ao Agrupamento de Escolas Pinheiro e Rosa e a todos os professores, alunos e representantes das estruturas de gestão e orientação educativa, pela disponibilidade e colaboração, sobretudo na aplicação do projeto e na recolha de dados.

Ao Professor Doutor Luís Sérgio Vieira, pelo suporte prestado e pela disponibilidade que sempre manifestou durante a orientação de estágio.

Aos meus pais e à minha irmã, pelo amor, apoio incondicional e incentivo na superação dos obstáculos ao longo desta caminhada.

À Susana Nunes, pelos verdadeiros anos de amizade, suporte e companheirismo.

Ao Rodrigo, pelo amor, apoio e presença.

A todos os restantes familiares e amigos, pelo apoio, compreensão e carinho recebido ao longo desta caminhada.

## **Resumo**

De acordo com a literatura vocacional, o desenvolvimento de carreira, enquanto processo que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, pode ser explicado, de certa forma, por fatores relacionais e contextuais mais proximais, como é o caso do suporte parental (e.g., Carvalho & Taveira, 2012; Dietrich & Kracke, 2009; Porfeli & Lee, 2012; Turner et al., 2003; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Estudos empíricos evidenciam que o suporte parental surge positivamente associado aos comportamentos de exploração e aos níveis de confiança para a tomada de decisão de carreira (e.g., Estreia, Gamboa, Rodrigues, & Paixão, 2018; Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino, & Rafferty, 2012; Hargrove, Creagh, & Keller, 2002; Rodrigues, Gamboa, Vieira, Paixão, & Domingues, 2017; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Whiston & Keller, 2004). Neste âmbito, o objetivo geral deste estudo pretende analisar o efeito de uma intervenção de carreira, assente nas atividades conjuntas pais-filhos, no suporte parental percebido, nos processos vocacionais de exploração e na autoeficácia para a tomada de decisão de carreira, em alunos do 7.º ano do ensino básico. Os resultados permitiram observar o impacto da intervenção, de acordo com a análise das variâncias com medições repetidas, ao revelar efeito significativo na autoeficácia para a tomada de decisão. Por fim, este resultado é discutido e as suas implicações são avançadas para a prática vocacional.

**Palavras-chave:** suporte parental; exploração de carreira; intervenção de carreira; atividades conjuntas; autoeficácia

## **Abstract**

According to vocational literature, career development as a process that occurs throughout the life-span of the individual, can in a way be explained by more proximal relational and contextual factors such as parental support (e.g., Carvalho & Taveira, 2012; Dietrich & Kracke, 2009; Porfeli & Lee, 2012; Turner et al., 2003; Vondracek, Lerner, & Schulenberg, 1986). Empirical studies show that parental support is positively associated with exploration activities and levels of confidence for career decision-making process (e.g., Estreia, Gamboa, Rodrigues, & Paixão, 2018; Garcia, Restubog, Toledano, Tolentino, & Rafferty, 2012; Hargrove, Creagh, & Keller, 2002; Rodrigues, Gamboa, Vieira, Paixão, & Domingues, 2017; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Whiston & Keller, 2004). In this context, the main objective of this study is to analyze the effect of a career intervention, based on conjoint (parent-student) activities, in perceived parental support, career exploration processes and self-efficacy for career decision-making, in students from the 7th grade. The results allowed to observe the impact of the intervention, according to the analysis of variances with repeated measures, by revealing a significant effect on self-efficacy for decision-making process. Finally, the results are discussed and the implications are advanced for vocational practice.

**Keywords:** parental support; career exploration; career intervention; conjoint activities; self-efficacy

## **Índice Geral**

<b>Introdução</b>	8
1. Suporte Parental percebido na Exploração de Carreira	9
2. Suporte Parental percebido e Autoeficácia na tomada de decisão	11
3. Atividades conjuntas (pais-filhos)	13
4. Intervenção de carreira	15
<b>Objetivos</b>	20
<b>Método</b>	20
<b>Participantes</b>	20
<b>Procedimento de recolha e tratamento de dados</b>	21
<b>Medidas</b>	21
1. Questionário Sociodemográfico	21
2. Career-Related Parent Support Scale	21
3. Career Exploration Survey	22
4. Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form	23
<b>Resultados</b>	24
<b>Discussão</b>	29
<b>Considerações finais e Implicações futuras</b>	32
<b>Referências Bibliográficas</b>	34

## **Índice de anexos**

Anexo 1 – Ofício ao Diretor do agrupamento de escolas	42
Anexo 2 – E-mail Diretores de Turma	44
Anexo 3 – Consentimento informado Encarregados de Educação	46
Anexo 4 – Questionário sociodemográfico	48
Anexo 5 – Career-Related Parent Support Scale (CRPSS) – (Turner et al., 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação)	50
Anexo 6 – Career Exploration Survey (CES) – (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997)	53
Anexo 7 – Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF) – (Betz, Klein, & Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005)	57
Anexo 8 – Logotipo da caderneta de registo	60
Anexo 9 – Atividade 1	62
Anexo 10 – Atividade 2	65
Anexo 11 – Atividade 3	68
Anexo 12 – Atividade 4	70

## **Índice de Figuras**

Figura 1 – Desenho conceptual do estudo	15
Figura 2 – Análise de variância com medições repetidas para o fator autoeficácia.	29
Valores médios e teste $t$ para amostras emparelhadas para cada um dos grupos	

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Descrição do tema, objetivos específicos e estratégias utilizadas nas sessões do programa	18
Tabela 2 – Intercorrelações entre as variáveis em estudo nos momentos (T1 e T2) e entre momentos (T1 x T2) (N=205)	26
Tabela 3 – Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas, ANOVAS com medições repetidas e magnitude do efeito	28

## **Introdução**

Segundo Porfeli e Lee (2012), o processo de desenvolvimento de carreira envolve o estabelecimento e a redefinição da identidade ao longo da vida (*life-span*), através de processos de exploração, tomada de decisão e compromisso, os quais se traduzem na (re)formulação das alternativas de carreira. Neste processo, que tem início na infância, a família é a principal fonte de influência, sendo diversas as variáveis envolvidas, sobretudo no que se refere ao estatuto socioeconómico, origem étnica, configuração familiar, interações pais-filhos e o encorajamento proporcionado (Gamboa, 2011; Schulenberg, Vondracek, & Crouter, 1984; Soares & Almeida, 2011; Soares, 2016; Turan, Çelik, & Turan, 2014; Turner et al., 2003; Whiston & Keller, 2004). O desenvolvimento vocacional, enquanto processo que ocorre ao longo de todo o ciclo de vida, pode ser explicado, de certa forma, por fatores relacionais e contextuais mais proximais (e.g., Dietrich & Kracke, 2009; Turner et al., 2003; Vondracek et al., 1986), como é o caso do suporte e apoio recebidos no contexto familiar. No que diz respeito à expectativa teórica, esta decorre essencialmente das abordagens desenvolvimentistas (Super, Savickas, & Super, 1996), desenvolvimentistas contextualistas (Vondracek et al., 1986) e, mais recentemente, das abordagens construtivistas da carreira (Savickas, 2005). Posto isto, na literatura são vários os estudos que sustentam a influência parental no desenvolvimento vocacional dos jovens (e.g., Carvalho & Taveira, 2009; Carvalho & Taveira, 2012; Estreia et al., 2018; Kracke, 2002; Rodrigues et al., 2017; Turan et al., 2014).

No que diz respeito às atividades escolares, o envolvimento parental tem sido apontado como benéfico, produzindo efeitos a longo prazo, os quais se refletem tanto no contexto académico como a nível pessoal (e.g., Hargrove et al., 2002; Wilder, 2014). Neste âmbito, Wilder (2014) observou uma relação positiva entre o envolvimento parental e o desempenho académico dos jovens, sugerindo que esta se torna mais forte se o envolvimento parental for percebido através de expectativas relativamente ao desempenho académico dos filhos. Através dos resultados dos estudos de Dietrich e Kracke (2009), foi possível verificar que quando os jovens experienciam o envolvimento dos pais na preparação da escolha de carreira, parece haver um aumento das atividades de exploração. Por conseguinte, podemos inferir que quando os jovens são confrontados com tarefas vocacionais, como a escolha de um percurso formativo, consideram os seus pais como parceiros, procurando os seus conselhos e aumentando a

sua iniciativa para envolvê-los como um apoio primário (e.g., Dietrich, Kracke, & Nurmi, 2011).

Segundo Turner e Lapan (2002), o suporte parental é definido como a assistência prestada pelos pais/ principais cuidadores através de assistência instrumental, modelação relacionada com a carreira, encorajamento verbal e apoio emocional. Turner et al., (2003), sugerem ainda que o suporte parental percebido promove a exploração, a autoeficácia e a tomada de decisão de carreira. No entanto, Alliman-Brissett, Turner e Skoyholt (2004) afirmam que o suporte parental nas raparigas não é preditor do planeamento, da exploração e da autoeficácia na tomada de decisão de carreira. Ainda assim, não existem diferenças significativas no suporte parental percebido entre rapazes e raparigas relativamente às quatro dimensões da autoeficácia acima referidas (e.g., assistência instrumental, modelação relacionada com a carreira, encorajamento verbal e apoio emocional).

Em síntese, uma vez que existe evidência da importância do suporte parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, no presente estudo temos como objetivo geral analisar o impacto de uma intervenção vocacional, dirigida à promoção de atividades conjuntas pais-filhos, no suporte parental percebido, na autoeficácia e na exploração de carreira, em continuidade com o trabalho de Simões, Gamboa e Paixão (2016), com alunos do 8º ano de escolaridade. Mais particularmente, pretende-se estudar a importância do suporte parental relativamente ao desenvolvimento vocacional em alunos do 7.º ano do ensino básico, trabalhando os seguintes aspetos: 1) Suporte parental percebido na Exploração de Carreira, 2) Suporte parental percebido e Autoeficácia na tomada de decisão, e 3) Atividades conjuntas (pais-filhos).

## **1. Suporte parental percebido na Exploração de Carreira**

As transições ao nível da carreira, até mesmo as normativas, exigem preparação, sobretudo através de atividades de exploração, sendo a influência dos contextos proximais, nomeadamente a família, responsável pelo maior impacto (Noack, Kracke, Gniewosz, & Dietrich, 2010). Gamboa, Paixão e Jesus (2011), referem-se à exploração de carreira como um processo psicológico multifacetado tendo em conta as atividades de exploração relacionadas com oportunidades ambientais e do self que apoiam a adaptabilidade de carreira, bem como as transições relativas a diferentes papéis. Na adolescência o processo de exploração assume uma particular importância, uma vez

que, segundo Super et al., (1996), corresponde ao período do ciclo de vida no qual o indivíduo realiza a exploração de si próprio, do mundo do trabalho e dos papéis das outras pessoas nas suas ocupações. O autoconceito vocacional constrói-se na interação com os outros, com as experiências pessoais, com o desempenho dos papéis em casa, na escola e noutros contextos de vida. Esta fase, está associada ao engajamento nas tarefas vocacionais de cristalização (i.e., formulação de um objetivo profissional generalizado), especificação (i.e., conversão de uma escolha generalizada numa escolha específica) e implementação de preferências profissionais (Super et al., 1996).

Em síntese, os adolescentes com elevados níveis de competência no domínio do planeamento e da exploração de carreira deverão estar em melhores condições para resolver de forma satisfatória as diferentes tarefas de desenvolvimento de carreira, tais como escolher um percurso de formação do ensino secundário, envolver-se no planeamento de carreira a médio e longo prazo, ultrapassar eventuais obstáculos e barreiras, recorrendo aos mecanismos de suporte disponíveis. No que se refere ao suporte parental, a literatura vocacional tem vindo a sublinhar o papel privilegiado da família, particularmente das figuras parentais, no desenvolvimento vocacional, sendo nesta medida o primeiro e principal contexto de influência (e.g., Carvalho & Taveira, 2009; Hartung, Porfeli, & Vondracek 2005; Keller & Whiston, 2008).

Através da análise dos vários segmentos da literatura vocacional podemos constatar que é reconhecida a importância das características contextuais proximais no desenvolvimento vocacional, nas quais podemos incluir o suporte e a influência da família, da escola ou dos pares (Hartung et al., 2005; Whiston & Keller, 2004). Por exemplo, os modelos desenvolvimentistas (e.g., Super et al., 1996) oferecem nas suas proposições claras referências ao papel do contexto na promoção da maturidade vocacional, ou seja, na prontidão com que os indivíduos se envolvem em atividades de exploração e de planeamento de carreira. Por sua vez as perspetivas contextualistas (Vondracek et al., 1986), sublinham não só a importância do contexto, mas também a interação dinâmica entre os diferentes contextos de vida, dando uma particular importância aos papéis desempenhados, às atividades desenvolvidas e às relações interpessoais no âmbito do microsistema família. Nesta linha de pensamento, a exploração vocacional influencia e sofre influência das facetas relevantes dos contextos nos quais os indivíduos estão a atuar, sejam elas mais distais, como o sistema cultural e político, ou proximais, como a família, a escola e os amigos.

Estudos empíricos relatam através dos seus resultados que relações fortes e seguras com as figuras parentais (Araújo, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Estreia et al., 2018; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rodrigues et al., 2017; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Vignoli, Croity-Belz, Chapeland, Fillipis, & Garcia, 2005) estão positivamente associadas com a exploração vocacional, com a adaptabilidade na carreira e com o desenvolvimento vocacional no geral. No estudo de Estreia et al., (2018), com 138 participantes do 10.º ano de escolaridade, o qual teve como objetivo analisar o efeito do suporte parental percebido (pai e mãe) e da autoeficácia para a tomada de decisão no processo de exploração e de indecisão de carreira, os resultados demonstram que o suporte parental percebido (pai e mãe) constitui uma grande influência para os indivíduos aquando na fase de exploração e tomada de decisão de carreira. Também Rodrigues et al., (2017), num estudo realizado com alunos do ensino básico (8.º e 9.º ano de escolaridade), num total de 100 participantes, procuraram analisar o efeito do suporte parental do pai e da mãe nos processos de exploração e na indecisão de carreira. Os resultados revelaram que o suporte parental da mãe e o suporte parental do pai produzem efeitos distintos e contributos diferentes, apontando para a existência de uma relação positiva entre o suporte parental e os níveis de exploração vocacional. Kracke (1997; 2002), nos seus estudos apresenta resultados que indicam que um estilo parental que denote abertura à experiência, reciprocidade e preocupação com as questões de carreira se relaciona significativamente com a atividade exploratória dos filhos. A investigação de Schmitt-Rodermund e Vondracek (1999), por sua vez, remete para o papel das atividades conjuntas pais-filhos no favorecimento da abertura à experiência e da atividade exploratória dos adolescentes.

Posto isto, as figuras de suporte constituem como que um porto seguro, através do qual o “explorador” se sente capaz de enfrentar a vulnerabilidade que a abertura ao mundo traz.

## **2. Suporte parental percebido e Autoeficácia na tomada de decisão**

Na última década tem surgido bastante interesse no domínio da autoeficácia na tomada de decisão (Betz, 2007). A autoeficácia, pode ser definida como a crença dos indivíduos acerca das suas capacidades para realizar determinado tipo de tarefas, sendo considerada como uma variável que, em interação com outros fatores pessoais e contextuais, ajuda a determinar o grau de envolvimento e de persistência na conquista

de determinado tipo de empreendimento (Lent, Brown, & Hackett, 1994; 2002). Lent et al., (2002) propõem quatro fontes primárias das crenças de autoeficácia: realização nas tarefas, aprendizagens vicariantes, estados fisiológicos e emocionais e persuasão verbal (por parte de outros significativos), sendo que podemos considerar que a influência parental pode ser exercida através da participação dos pais nas experiências dos filhos.

Assim, e de acordo com o esquema conceptual que nos é proposto por Lent et al., 1994, o impacto do suporte parental, como fator do contexto proximal à tomada de decisão de carreira, parece depender da forma como o indivíduo o interpreta e responde à sua influência (Garcia et al., 2012). Garcia et al., (2012), acrescentam ainda que um suporte parental elevado reforça a relação entre a orientação para os objetivos de aprendizagem e a autoeficácia na tomada de decisão. Hargrove et al., (2002), num estudo com 210 participantes, onde o objetivo foi examinar de que forma a qualidade de relações familiares e suporte familiar determina a identidade vocacional e autoeficácia na tomada de decisão, demonstraram que há uma relação direta entre o encorajamento e comunicação aberta dos pais com a autoeficácia na tomada de decisão. O contexto familiar desempenha, assim, um papel significativo na promoção de objetivos de carreira estáveis, bem como na autoconfiança relativamente ao planeamento de carreira. Também Whiston e Keller (2004), na sua revisão de literatura relativa às influências familiares no desenvolvimento de carreira e tomada de decisão na carreira, demonstram que o suporte parental e uma relação afetuosa promove e facilita uma maior consciência da identidade vocacional, altos níveis de aspirações e expectativas, aumento das expectativas de autoeficácia e do compromisso perante as suas escolhas vocacionais. Sovet e Metz (2014) na sua investigação procuraram comparar estilos parentais na tomada de decisão de carreira, verificaram que a perceção do estilo parental está significativamente associada às crenças de autoeficácia e dificuldades na tomada de decisão. Um estilo parental mais afetuoso é mais eficaz em jovens franceses, enquanto um estilo parental mais autoritário é mais eficaz nos jovens coreanos, remetendo-nos para questões culturais. São vários os estudos que abordam as relações entre pais-filhos, nomeadamente em relação ao estilo parental, sendo que os resultados apontam para o estilo autoritário como estando associado à autoeficácia, que por sua vez aumenta a tomada de decisão de carreira (e.g., Lim & Loo, 2003; Masud, Ahmad, Jan, & Jamil, 2016; Sovet & Metz, 2014).

Hirschi, Lee, Porfeli e Vondracek (2013), descobriram que a proatividade dos alunos em termos da exploração de carreira, está positivamente associada a elevadas

crenças de autoeficácia que, por sua vez, aumentam a tomada de decisão de carreira (ao processo de tomada de decisão de carreira, no qual devemos incluir os comportamentos de exploração de si próprio e da realidade ocupacional).

### **3. Atividades conjuntas (pais-filhos)**

Como tem sido referido até agora, são vários os estudos sobre como as características estruturais da família têm contribuído com informações importantes sobre a influência parental no desenvolvimento de carreira dos jovens. Porém, Young e Friesen (1990), através da revisão de literatura efetuada, concluem que, apesar da relevância das conclusões retiradas nestes estudos, não são abordados os processos e as dinâmicas envolvidas, com exceção dos estudos sobre o apoio e encorajamento parental. Perante as limitações apresentadas, Young et al., (1990; 1997; 2006) estudaram os processos de influência parental no desenvolvimento de carreira de adolescentes e jovens através das “ações conjuntas” intencionais entre pais e filhos. Young et al., (1997), definem atividades conjuntas “como um comportamento intencional de um grupo de pessoas que tentam realizar um objetivo comum ou envolver-se num processo comum” (p.73). Os estudos sobre comportamento intencional dos pais e a sua influência, indicam que esta pode ser estudada de forma interativa, salientando a construção mútua do processo parental através da análise das “ações conjuntas” entre pais e filhos, visto que, no seu ponto de vista, são construtoras de novos significados de carreira (Young et al., 1990).

Palmer e Cochran (1988) aplicaram e testaram um programa constituído por atividades conjuntas para pais e filhos (*Partners Program*), destinado a fomentar o desenvolvimento de carreira (medido através das dimensões “planeamento de carreira”, “exploração de carreira”, “tomada de decisão” e “informação ocupacional”) e a qualidade das relações dos jovens com os pais (medida através das dimensões “coesão” e “adaptabilidade”). Os autores utilizaram uma amostra de 40 alunos do ensino secundário e as respetivas famílias. Os resultados permitiram concluir que existiram ganhos estatisticamente significativos nos jovens do grupo experimental ao nível da dimensão “coesão” e “desenvolvimento de carreira” em relação ao grupo de controlo. Relativamente aos pais, concluíram que os ganhos obtidos ao nível da “coesão” e itens “relacionais” e de “carreira” foram também estatisticamente significativos. No estudo realizado por Simões et al., (2016), com uma amostra de 42 alunos do 8.º ano de escolaridade, pretendiam avaliar o impacto de uma intervenção vocacional promotora

do envolvimento parental nas questões da carreira, ao nível dos processos de exploração vocacional, tomada de decisão de carreira e percepção do suporte parental. Foi pedido aos participantes que respondessem a um conjunto de dilemas que implicavam o envolvimento dos pais na sua resolução (i.e., atividades conjuntas). Os resultados evidenciaram um impacto positivo da intervenção na dimensão exploração do meio, e indicaram que a percepção do adolescente acerca do interesse dos seus pais relativamente às suas opções de carreira surgiu positivamente associada aos comportamentos de exploração.

Os projetos dos filhos estão relacionados com os projetos da família, sobretudo com os projetos dos pais. Desta forma, os projetos dos jovens são elaborados a partir de objetivos conjuntos entre pais-filhos, da comunicação entre estes, da relação emocional, e da congruência entre os objetivos e os meios para os atingir (Young et al., 2001). Atividades conjuntas entre pais-filhos parecem levar a mais comportamentos de exploração de carreira por parte dos jovens porque implicam um envolvimento efetivo (Bryant, Zyorkovic, & Reynolds, 2006). O envolvimento parental desenvolve satisfação entre pais e filhos, visto que os pais com maior envolvimento tendem a participar ativamente no desenvolvimento vocacional dos seus filhos (Hara & Burke, 1998). Por outro lado, os jovens que beneficiam do envolvimento parental nas atividades escolares estão mais suscetíveis de melhorar o seu rendimento, que por sua vez vai contribuir para as oportunidades futuras (Green, Walker, Hoover-Dempsey, & Sandler, 2007).

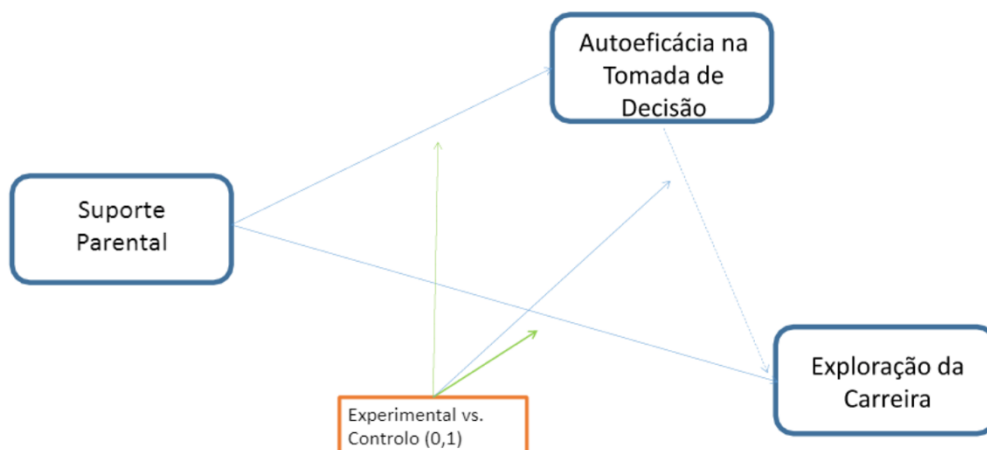


Figura 1 – Desenho conceitual do estudo

#### 4. Intervenção de Carreira

O procedimento de intervenção compreende a implementação de um programa, designado “*Eu, os meus pais e as profissões*”, orientado para os objetivos de investigação propostos, através da monitorização de diversas atividades entre pais e filhos. Este é dirigido a estudantes do 3.º ciclo do ensino básico (7.º ano de escolaridade) numa visão processual em oposição a uma visão pontual de preparação para a transição escolar pautada pela ansiedade face à escolha.

O programa integrou 7 sessões com a duração de 45 minutos encaminhadas para o grupo experimental, desenvolvidas em contexto sala de aula, ao longo de sete semanas do ano letivo (de janeiro a março de 2017). A organização de cada sessão incluiu um cronograma estrutural, o qual descreve o tema, os objetivos específicos, as estratégias e os recursos utilizados (Tabela 1).

As sessões foram organizadas e dinamizadas de forma a elucidar conceptualmente o tema semanal através de estratégias psicopedagógicas com recurso a atividades presenciais e material digital, com o intuito de oferecer aos alunos significado sobre a sessão. Posteriormente, os alunos levavam para casa a atividade semanal impressa através da sua “caderneta” individual de registo, concebida com o propósito das atividades serem monitorizadas semanalmente pela autora do estudo. Durante as cinco semanas de aplicação do programa foram discutidas temáticas sobre dilemas, competências facilitadoras da tomada de decisão no âmbito da carreira, genogramas familiares com base nas profissões e entrevistas a um profissional.

Os dilemas de carreira são situações hipotéticas ou reais na qual o indivíduo é

confrontado com várias opções neste âmbito, cada uma das quais associadas a vantagens e desvantagens. O principal objetivo na discussão de dilemas é confrontar as diferentes avaliações da situação apresentada a fim de promover um pensamento mais complexo sobre as decisões de carreira. Num grupo os níveis de raciocínio nem sempre são idênticos, visto alguns serem mais complexos que outros, desta forma a discussão provoca um conflito sociocognitivo (Santos, 2004). Assim, os dilemas de carreira utilizados enfatizam a importância de abordar simultaneamente os componentes afetivos, cognitivos, relacionais e sociais do desenvolvimento moral. A decisão de incluir dilemas nesta intervenção reincide na promoção do desenvolvimento de carreira através de vários objetivos: (a) confrontar diferentes perspectivas; (b) desenvolver competências de análise, síntese, flexibilidade, resolução de problemas, discussão e empatia; (c) aumentar a interação e coesão entre os membros do grupo; (d) ajudar a tomar conhecimento de um conjunto de elementos que podem influenciar as suas escolhas de carreira; e (e) discutir situações reais experienciadas pelos jovens como forma de explorá-las e integrá-las. Porém, a discussão dos dilemas não deverá incidir unicamente no próprio dilema, considera-se que um dos elementos mais importantes desta técnica consiste em explorar e confrontar experiências, expectativas e motivações que os jovens experienciaram em situações reais semelhantes às apresentadas (Santos, 2004). Tomamos como exemplo o seguinte dilema, *“Desde muito nova que a Cláudia gosta de mexer na caixa de ferramentas lá de casa, abrir eletrodomésticos para ver como funcionam, procurar reparar aqueles que avariaram (embora, diga-se a verdade, muitas vezes sobram algumas peças). Nas férias, ia frequentemente para a oficina de um tio, ajudá-lo nos pequenos consertos que este fazia. Chegada ao 9.º ano, a Cláudia logo decidiu que continuaria a estudar e não teve dúvidas quanto à sua escolha – um curso profissional na área da mecânica ou da eletrónica. Aí começaram os problemas da Cláudia. Os pais acham que este tipo de curso não é o mais adequado para uma rapariga e, para além disso, gostariam que a filha optasse por um curso de carácter geral e que continuasse os seus estudos no ensino superior, para um dia vir a ser professora. Cláudia gosta muito dos pais e não os quer desapontar, mas, ao mesmo tempo, sente que a escolha mais acertada para si não é essa...”*. Neste exemplo, relativamente ao programa aqui descrito, o dilema era debatido inicialmente em contexto sala de aula de forma a incentivar a discussão e a solução por parte do grupo. O objetivo era que os alunos percebessem a dinâmica associada ao exercício para que posteriormente levassem para casa e discutissem outro dilema em conjunto com os pais.

Entende-se por genograma uma representação gráfica da família extensa de um indivíduo, cruzando pelos menos três gerações (Malott & Magnuson, 2004). Segundo Gibson (2005), o recurso ao genograma de família no processo de intervenção de carreira é amplamente justificado pelos vários estudos que comprovam o papel dos pais enquanto apoio na autoeficácia, exploração e valores de carreira dos filhos. Relativamente às potencialidades, a autora afirma que esta técnica pode ajudar, no 3.º ciclo e ensino secundário, a identificar o modo como as preferências e interesses pessoais influenciam as escolhas de carreira; a aplicar o processo de tomada de decisão às situações reais da vida; a desenvolver um plano educacional de suporte aos objetivos de carreira; e a adquirir competências de gestão de tempo para as várias atividades (e.g., escola, trabalho, tempos livres). O genograma de família é considerado, segundo as abordagens desenvolvimentistas, construtivistas e narrativas de carreira, um instrumento válido no aconselhamento pois permite identificar os padrões e os temas de vida estruturadores dos projetos pessoais de carreira (Gibson, 2005; Mallot & Magnuson, 2004). Nesta atividade desenvolvida na intervenção “*Eu, os meus pais e as profissões*” os alunos levaram para casa um esquema do genograma de família até à terceira geração, com vista a ser elaborado com os pais. Foi solicitado que se centrassem em dados ou informações relativas à idade, profissão e papéis desempenhados por cada membro familiar. Esta tarefa pretendia aumentar o conhecimento sobre o mundo das profissões por parte dos filhos; adquirir/aprofundar informações sobre os requisitos para escolhas vocacionais que compatibilizassem as características pessoais e contextuais; identificação pessoal ou não com os papéis e valores dos membros da família; e a experimentação de sentimentos específicos face à continuidade/descontinuidade vocacional ao longo das gerações.

Em suma, procurámos integrar no programa um conjunto de atividades que estimulasse a negociação, a discussão e a exploração de carreira, incentivando um maior envolvimento quer dos pais, quer dos filhos.

**Tabela 1.**

Descrição do tema, objetivos específicos e estratégias utilizadas nas sessões do programa

Sessão	Tema	Atividades em sala de aula	Atividades para casa (pais-filhos)
1	Recolha de dados 1	Preenchimento dos instrumentos de recolha de dados (pré-intervenção).	
2	Apresentação Dilema	Organização do Sistema Educativo Português; Realização e discussão de um dilema; Distribuição das cadernetas individuais.	a) Dilema.
3	Cinco competências chave que facilitam a tomada de decisão no âmbito da carreira	Discussão da atividade anterior (pais-filhos); Formação de grupos e debate sobre as competências de carreira.	a) Palavras-cruzadas sobre as cinco competências (Curiosidade, Autonomia, Cooperação, Planeamento, Confiança); b) Descrição e exploração individual das mesmas.
4	Genograma familiar	Discussão da atividade anterior (pais-filhos); Explicação acerca do que é um genograma; Demonstração e execução de alguns genogramas familiares por parte dos alunos.	a) Elaboração de um genograma familiar com base nas profissões.
5	Entrevista a um profissional	Discussão da atividade anterior (pais-filhos);	a) Entrevista, com base no guião elaborado em sala de aula, a um

6		Formação de grupos para a elaboração de um guião de entrevista.	familiar.
	Dilema	Discussão da atividade anterior (pais-filhos); Exploração de algumas páginas na internet (i.e. <a href="http://www.designthefuture.pt">http://www.designthefuture.pt</a> ).	a) Dilema.
7	Conclusão Recolha de dados 2	Preenchimento dos instrumentos de recolha de dados (pós-intervenção); Breve conversa acerca da experiência.	

---

## **Objetivos**

Este estudo é baseado numa perspetiva de processo relativamente à influência e ao envolvimento dos pais no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Desta forma, decidimos analisar o efeito do suporte parental percebido pelos estudantes no processo de exploração e de tomada de decisão através da implementação de atividades conjuntas entre pais e filhos. A intenção é perceber se a intervenção vocacional destinada a promover o envolvimento em atividades conjuntas pais-filhos, tem impacto nos níveis de suporte parental percebido (T1-T2). Este tem sido um tema, a nosso ver, que tem carecido de estudos. De acordo com a teoria vocacional e a evidência oferecida pelos estudos empíricos que têm analisado esta relação, é esperado que após a intervenção vocacional – atividades conjuntas entre pais e filhos – o grupo experimental apresente níveis mais elevados de suporte parental percebido, de autoeficácia e exploração de carreira quando comparado com o grupo de controlo.

Entre a aplicação dos instrumentos, aplicou-se um programa de orientação que teve como objetivo estimular a discussão entre pais e filhos, reunir informações ocupacionais e obter opinião parental, promovendo, assim, o envolvimento entre estes. Neste programa de orientação foram dinamizadas atividades conjuntas entre pais e filhos, nomeadamente dilemas, genogramas, palavras-cruzadas e entrevistas a um profissional.

## **Método**

### **Participantes**

Participaram neste estudo 205 alunos do 7.º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos ( $M= 12,98$ ;  $DP= 1.124$ ), que, no ano letivo 2016/2017, frequentavam o 7.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do Ensino Básico nos agrupamentos de escolas do distrito de Faro. Os participantes foram organizados em grupo experimental ( $n=101$ ; 49%) e em grupo de controlo ( $n=104$ ; 51%). O grupo experimental é constituído por 48 raparigas e 53 rapazes, situados numa média de idades de 12,78 ( $DP=.996$ ). O grupo de controlo totaliza 51 raparigas e 53 rapazes, sendo a sua média de idades 13,17 ( $DP=1.210$ ). A maioria dos pais dos alunos frequentaram o ensino secundário (Mães 29.3 %,  $N= 60$ ; Pais 28.3%,  $N= 58$ ). A situação profissional dos pais é representada pela maioria que está empregada (Mães 92.7%,  $N=190$ ; Pais 95.6%,  $N=196$ ), sendo as mães as que possuem valores mais

elevados de desemprego (7.3%, N=15) quando comparadas com os pais (4.4%, N=9). No que respeita ao agregado familiar, a maioria dos participantes vive com o pai e a mãe (78.5%, N=161) seguidamente dos participantes que vivem apenas com a mãe ou o pai (18.5%, N=38), sendo que, somente 3% não vive com os pais.

Relativamente a reprovações, 44% dos alunos afirmam já ter reprovado pelo menos uma vez. Quando questionados acerca de aspirações futuras apenas 33% dos alunos responderam não ambicionar prosseguir os estudos para além da escolaridade obrigatória.

### **Procedimento de recolha e tratamento dos dados**

Inicialmente, a fim de realizar este estudo, solicitamos autorização ao Conselho Executivo do agrupamento de escolas, dando a conhecer os objetivos e os principais procedimentos de recolha de dados. Para complementar este procedimento, foi entregue um consentimento aos encarregados de educação dos alunos, bem como um breve resumo acerca dos objetivos da intervenção. O estudo foi organizado como um desenho longitudinal de curta duração, procedendo-se à aplicação dos instrumentos acima referidos em dois momentos distintos (T1 – T2) com um intervalo de sete semanas.

Para garantir a confidencialidade dos dados, o emparelhamento dos questionários fez-se com recurso a um código alfanumérico.

### **Medidas**

**1. Questionário Sociodemográfico** – Com este questionário foram solicitadas informações demográficas (e.g., idade, sexo), académicas (e.g., rendimento escolar, número de reprovações), parentais (e.g., habilitações literárias e profissão dos progenitores), bem como expectativas e aspirações futuras.

**2. Career-Related Parent Support Scale (CRPSS)** – (Turner et al., 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação). Inspirada na teoria de Autoeficácia de Bandura (1997), esta escala é composta por 27 itens que avaliam a perceção dos alunos relativa ao suporte parental de acordo com os aspetos de carreira (Turner et al., 2003). A escala organiza-se e baseia-se em 4 fontes de informação da Autoeficácia: a) experiências e feitos passados (7 itens,  $\alpha = .73$ ) conhecido como Apoio Instrumental, relacionado com o apoio dos pais no que respeita ao desenvolvimento de aptidões relacionadas com a carreira profissional dos adolescentes; b) aprendizagem indireta (7

itens,  $\alpha=.85$ ), intitulada de Modelação de Carreira, que se baseia no fornecimento de comportamentos profissionais por parte dos pais e os seus efeitos nos filhos; c) persuasão social (6 itens,  $\alpha=.77$ ), relacionado com a Persuasão Verbal, reflete o ato de encorajar e avaliar o desenvolvimento educacional e profissional dos filhos; d) estímulo emocional (7 itens,  $\alpha=.79$ ), conhecido por Apoio Emocional, referente ao apoio e afeto que os adolescentes recebem dos seus pais relacionado com o desenvolvimento profissional. Os itens nas subescalas são pontuados numa escala de 5 pontos do tipo *Likert* variando de 1 (discordo bastante) a 5 (concordo bastante), com maior pontuação indicando maior Suporte dos pais.

**3. Career Exploration Survey (CES)** – (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997). Para medir os comportamentos de exploração foi utilizada a versão portuguesa da *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983; Taveira, 1997). Trata-se de um inventário multidimensional desenvolvido com o objetivo de avaliar as componentes comportamentais (Comportamentos de Exploração), cognitivas (Crenças de Exploração) e emocionais (Reações à Exploração) resultantes do processo de exploração vocacional (Taveira, 1997). Tendo em conta a finalidade do estudo, foram apenas utilizados os itens referentes aos “Comportamentos de Exploração”, cujas respostas são distribuídas numa escala tipo *Likert* que varia entre 1 e 5 pontos. Pontuações próximas de 1 refletem baixa atividade exploratória, ocorrendo o inverso quando estas se aproximam do outro extremo da escala (5). Esta medida caracteriza-se pelas subescalas Exploração do Meio (E.M.), que avalia o grau de exploração de profissões, empregos e organizações realizadas nos últimos 3 meses (4 itens, e.g., item 12 – *nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa*,  $\alpha=.76$ ); Exploração de Si (E.S.), que avalia o grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos três meses (5 itens, e.g., item 18 – *nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar*,  $\alpha=.70$ ); Exploração Intencional e Sistemática (E.I.S.), que avalia em que medida a procura de informação sobre si e sobre o meio se realizou de forma intencional (2 itens, e.g., item 7 – *nos últimos três meses, procurei realizar atividades para experimentar as minhas capacidades*,  $\alpha=.62$ ) e, por último, a Quantidade de Informação Obtida (Q.I.O.), que mede a quantidade de informação que o indivíduo adquiriu sobre o meio e sobre si próprio (3itens, e.g., item 1 – *relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar (e que são:), quanta informação acha que possui*

sobre o que as pessoas fazem nessa profissão,  $\alpha = .68$ ). A validade, fidelidade e multidimensionalidade da CES já foram amplamente demonstradas tanto na versão original (Koestner, Taylor, Loiser, & Fichman, 2010; Stumpf et al., 1983), como na versão portuguesa (Gamboa, 2011; Taveira, 1997).

**4. Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF)** – (Betz, Klein, & Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005). Trata-se de um instrumento de autorrelato que foi elaborado com o objetivo de medir a crença dos sujeitos na sua capacidade para desempenharem com sucesso as tarefas necessárias às tomadas de decisão de carreira. O CDMSE-SF é composto por 25 itens que oferecem uma medida global de autoeficácia, sendo possível obter, também, cinco medidas específicas, correspondentes a cada uma das subescalas: precisão na autoavaliação (5 itens, e.g., item 5 – Avaliar com precisão as suas capacidades,  $\alpha = .69$ ); exploração de informação (5 itens, e.g., item 1 – Encontrar informação sobre as atividades profissionais que lhe interessam,  $\alpha = .65$ ); seleção de objetivos (5 itens, e.g., item 11 – Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido,  $\alpha = .67$ ); elaboração de planos para o futuro (5 itens, e.g., item – Efetuar um planeamento dos seus objetivos para os próximos 5 anos,  $\alpha = .70$ ); e resolução de problemas (5 itens, e.g., item 8 – Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objetivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração,  $\alpha = .53$ ). As respostas são dadas numa escala tipo *Likert* de cinco posições (1 - Nada confiante; a 5 - Totalmente confiante). A escala apresenta boas características psicométricas, pois de acordo com alguns estudos com a versão portuguesa da CDMSE-SF (Silva & Paixão, 2005), o valor de alfa para a totalidade das subescalas foi de 0.90 (Silva, Paixão, & Albuquerque, 2009).

## Resultados

A apresentação dos resultados é descrita em três fases. Na primeira fase são explicitados os procedimentos que procuraram verificar se o grupo de controlo poderia ser usado na qualidade de grupo de comparação. Para tal, foram comparados os valores médios das variáveis em estudo entre o grupo de controlo e o grupo objeto da intervenção, com recurso ao teste *t student*, para amostras não emparelhadas. Na segunda fase, representada pela Tabela 2, analisamos as correlações entre as variáveis em estudo, nos momentos (T1 e T2), e entre os momentos (T1 x T2). Por fim, na terceira fase, são apresentados valores médios e os desvio-padrão para cada uma das variáveis, em função do grupo (experimental/controlo) e do momento (pré/pós-teste), bem como o teste *t* para amostras emparelhadas e efeitos de interação (ANOVAS com medições repetidas) e respetivo tamanho do efeito.

De forma a avaliar se o grupo de comparação pode ser utilizado na qualidade de grupo de controlo, foi efetuada a análise de variância, através do teste *t* para amostras independentes, nas dimensões que o estudo abrange, em T1. Além disso, os grupos foram comparados no que diz respeito à distribuição das variáveis idade e sexo. Os resultados dos testes *t* para amostras independentes denotam a inexistência de diferenças significativas entre os dois grupos na maioria das dimensões, com exceção da medida do apoio instrumental ( $t = -3.267$ ;  $p = .001$ ) e da quantidade de informação ( $t = -.748$ ;  $p = .455$ ), favoráveis ao grupo experimental, o que revela uma parcial equivalência dos grupos envolvidos. De referir ainda que não se observaram diferenças significativas, no que se refere à idade e que a distribuição dos participantes pelos dois grupos, em função do sexo, não revelou qualquer associação com significado estatístico. No que diz respeito às variáveis sexo e idade, não se observaram associações ou diferenças significativas, respetivamente, pelo que de uma forma geral podemos considerar os grupos equivalentes e, por essa razão, avançar com os restantes procedimentos de análise de dados.

Na Tabela 2., a análise da matriz de correlações permite verificar que, entre o pré e pós-teste, os valores com significado estatístico oscilaram entre .39, na exploração intencional e sistemática, e .65, no suporte emocional. No primeiro momento (pré-teste), os valores das correlações oscilaram entre .20 (Exploração Intencional e Sistemática e Persuasão Verbal) e .72 (Persuasão Verbal e Suporte Emocional), enquanto no segundo momento (pós-teste), os valores encontrados variaram entre .19 (Exploração do Meio e Persuasão Verbal) e .74 (Apoio Instrumental e Suporte

Emocional). Globalmente, as correlações observadas entre as variáveis em estudo são positivas e significativas. No entanto, não importa referir que, no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, sexo e idade, não se observaram efeitos significativos.

**Tabela 2.**

Intercorrelações entre as variáveis em estudo nos momentos (T1 e T2) e entre momentos (T1 x T2) (N=205)

Subescala	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1. SE T1	-																	
2. AI T1	.69**	-																
3. MD T1	.67**	.54**	-															
4. PV T1	.72**	.63**	.70**	-														
5. EM T1	.36**	.36**	.25**	.21**	-													
6. ES T1	.48**	.44**	.41**	.42**	.55**	-												
7. EIS T1	.32**	.29**	.23**	.20**	.53**	.37**	-											
8. QIO T1	.30**	.34**	.27**	.31**	.56**	.41**	.42**	-										
9. AUT T1	.38**	.27**	.33**	.38**	.43**	.45**	.33**	.49**	-									
10. SE T2	.65**	.53**	.46**	.49**	.27**	.37**	.24**	.25**	.30**	-								
11. AI T2	.63**	.64**	.50**	.56**	.37**	.49**	.28**	.35**	.34**	.74**	-							
12. MD T2	.41**	.30**	.56**	.38**	.18**	.29**	.17**	.24**	.24**	.55**	.56**	-						
13. PV T2	.51**	.50**	.42**	.61**	.26**	.36**	.19**	.25**	.28**	.69**	.72**	.55**	-					
14. EM T2	.32**	.29**	.32**	.20**	.47**	.29**	.33**	.31**	.24**	.41**	.41**	.34**	.19**	-				
15. ES T2	.45**	.36**	.39**	.42**	.36**	.56**	.29**	.33**	.38**	.53**	.57**	.38**	.45**	.56**	-			
16. EIS T2	.39**	.39**	.35**	.23**	.44**	.33**	.39**	.27**	.22**	.42**	.42**	.26**	.29**	.62**	.51**	-		
17. QIO T2	.24**	.26**	.23**	.21**	.45**	.33**	.24**	.55**	.37**	.32**	.37**	.32**	.26**	.51**	.43**	.39**	-	
18. AUT T2	.48**	.41**	.43**	.50**	.34**	.35**	.29**	.40**	.53**	.59**	.57**	.41**	.55**	.46**	.52**	.38**	.44**	-

**Nota:** Career-Related Parent Suport Scale – CRPPSS (SE = Suporte Emocional; AI = Apoio Instrumental; MD = Modelação de Carreira; PV = Persuasão Verbal), Career Exploration Scale – CES (EM = Exploração do Meio; ES = Exploração de Si; EIS = Exploração Intencional e Sistemática; QIO = Quantidade de Informação Obtida), Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form – CDMSE-SF (AUT = Autoeficácia).

\*\*  $p < .01$

Na Tabela 3., por sua vez, são apresentados os valores das médias e os desvios-padrão encontrados para cada um dos grupos, em ambos os momentos (pré/pós-teste), teste *t* de student para amostras emparelhadas, em cada um dos momentos, e as análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas. Mais precisamente, os resultados dos testes *t* de *Student* para amostras emparelhadas evidenciam algumas diferenças significativas quando se comparam os resultados médios do primeiro para o segundo momento, embora nem sempre significativos entre os dois momentos (pré-teste e pós-teste). Nas dimensões referentes aos comportamentos de exploração, no grupo experimental, foi possível verificar ganhos significativos na Exploração do Meio (M1 = 2.87, M2 = 3.11;  $t = -2.245$ ;  $p = .027$ ). No que diz respeito às variáveis relativas ao suporte parental, observaram-se alterações significativas nas dimensões Suporte Emocional (M1 = 3.83, M2 = 3.70;  $t = 1.931$ ;  $p = .056$ ), Apoio Instrumental (M1 = 3.84, M2 = 3.68;  $t = 2.732$ ;  $p = .007$ ) e Persuasão Verbal (M1 = 4.29, M2 = 4.15;  $t = 2.448$ ;  $p = .016$ ). No entanto, a diferença ficou a dever-se a uma diminuição dos valores médios, entre T1 e T2, contrariamente à nossa expectativa. Para o grupo de controlo, as únicas variações significativas do ponto de vista estatístico foram observadas na medida exploração do meio ( $t = -2.901$ ;  $p = .005$ ) e autoeficácia ( $t = 1.982$ ;  $p = .050$ ).

Para analisar os efeitos da intervenção, foram desenvolvidas análises de variância (ANOVAS) com medidas repetidas. No fator de medições repetidas (Within-Subject Factor) entraram sucessivamente as nove medidas, referentes à exploração vocacional, ao suporte emocional e à autoeficácia, com dois níveis (pré e pós-teste), enquanto ao fator independente (Between-Subject Factor), entrou a variável grupo (experimental *versus* controlo). Os resultados sugerem interações (momento x grupo) apenas na variável Autoeficácia na tomada de decisão de carreira,  $F = 5.951$ ;  $p = .016$ ;  $\eta^2 = 0.028$ ), como aliás se pode observar na Figura 2. Assim, no que se refere aos níveis de confiança para a tomada de decisão de carreira, parece existir evidência de que o grupo experimental beneficiou com a intervenção de carreira levada a cabo.

**Tabela 3.**

Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas, ANOVAS com medições repetidas e magnitude do efeito

Dimensões	Grupo Experimental ( <i>N</i> = 101)				Grupo de Controlo ( <i>N</i> = 104)				F	<i>p</i>	$\eta^2$
	Pré-Teste	Pós-Teste	<i>t</i>	<i>p</i>	Pré-Teste	Pós-Teste	<i>t</i>	<i>p</i>			
	Médias (DP)	Médias (DP)			Médias (DP)	Médias (DP)					
Suporte Emocional	3.83 (.881)	3.70 (.860)	1.931	.056	3.54 (.921)	3.45 (.929)	1.140	.257	.215	.643	.001
Apoio Instrumental	3.84 (.752)	3.68 (.744)	2.732	.007	3.46 (.921)	3.42 (.797)	0.513	.609	1.485	.224	.007
Modelação	4.06 (.818)	4.15 (.828)	-1.413	.161	3.96 (.888)	3.91 (.814)	0.531	.596	1.514	.220	.007
Persuasão Verbal	4.29 (.677)	4.15 (.726)	2.448	.016	4.09 (.764)	4.00 (.844)	1.166	.247	.409	.523	.002
Exploração do Meio	2.87 (.963)	3.11 (.944)	-2.245	.027	2.48 (1.071)	2.76 (.983)	-2.901	.005	.091	.764	.000
Exploração de Si	3.30 (.853)	3.35 (.772)	-0.826	.411	3.04 (.854)	3.19 (.912)	-1.729	.087	.689	.408	.003
Exploração Sistemática	2.71 (.882)	2.91 (.971)	-1.864	.065	2.74 (.963)	2.74 (.973)	0.000	1.000	1.644	.201	.008
Quantidade de Informação	3.33 (.776)	3.27 (.798)	0.718	.474	3.23 (.929)	3.25 (.793)	-0.199	.843	.397	.529	.002
Autoeficácia	3.45 (.647)	3.53 (.644)	-1.453	.149	3.59 (.640)	3.43 (.733)	1.982	.050	5.951	.016	.028

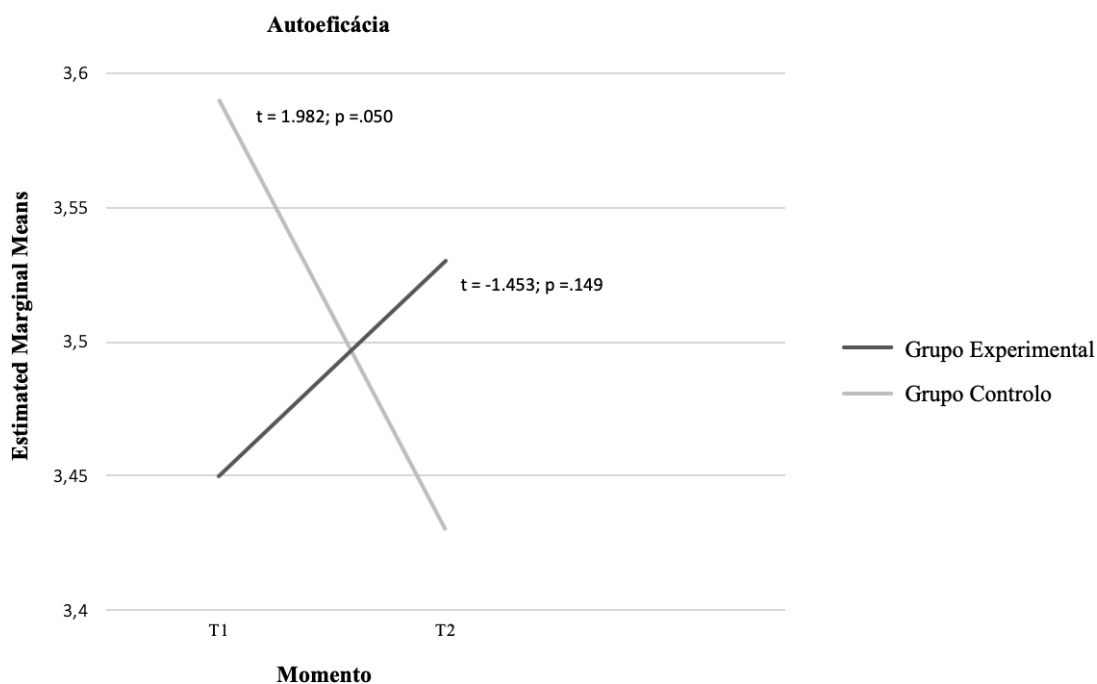


Figura 2 – Análise de variância com medições repetidas para o fator autoeficácia. Valores médios e teste  $t$  para amostras emparelhadas para cada um dos grupos.

## Discussão

O objetivo deste estudo foi analisar o efeito de uma intervenção de carreira, assente nas atividades conjuntas pais-filhos, no suporte parental percebido, nos processos vocacionais de exploração e na autoeficácia para a tomada de decisão de carreira. As análises de correlação sugerem que estes processos vocacionais apresentam uma certa estabilidade temporal, tal como sugere a teoria vocacional (e.g., Lent, 2005; Super et al., 1996), e muitos dos estudos empíricos que têm vindo a analisar, com recurso a desenhos longitudinais, os processos vocacionais de exploração e autoeficácia, entre outros, em amostras de adolescentes (e.g., Gamboa, 2011; Hartung et al., 2005; Kracke & Schmidt-Rodermund, 2001; Simões et al., 2016). Ainda no âmbito das análises de correlações, importa salientar que as variáveis de suporte parental, tal como sugere a literatura, surgem positivamente associadas aos comportamentos de exploração e aos níveis de confiança para a tomada de decisão de carreira (e.g., Araújo, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Estreia et al., 2018; Garcia et al., 2012; Hargrove et al., 2002; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rodrigues et al., 2017; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Vignoli et al., 2005;

Whiston & Keller, 2004), indo ao encontro das proposições da Teoria Sociocognitiva da Carreira e das perspectivas contextualistas, as quais sublinham a importância das variáveis contextuais, designadamente a família (e.g., Lent et al., 1994) na promoção do desenvolvimento vocacional. Assim, podemos considerar que a perceção de suporte parental opera como um facilitador nas atividades de exploração, bem como nos níveis de confiança com que os adolescentes se envolvem nestas atividades. De acordo com a literatura, existem evidências de que a autoeficácia surge significativamente associada à exploração vocacional, referindo, também, que os indivíduos com maior confiança nas suas aptidões sentem maior intenção de explorar o domínio da carreira e de tomar decisões vocacionais (e.g., Lent, Ezeofor, Morrison, Penn, & Ireland, 2015). Ainda no que diz respeito às análises de correlação, a autoeficácia para a tomada de decisão de carreira surge associada às atividades de exploração. A literatura remete, ainda, para o papel das atividades conjuntas pais-filhos no favorecimento da atividade exploratória dos jovens (Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999).

No âmbito do principal objetivo deste estudo, ao analisarmos os resultados médios do primeiro para o segundo momento, foi possível verificar ganhos significativos numa dimensão referente aos comportamentos de exploração, particularmente na Exploração do Meio. Esta dimensão está relacionada com o grau de exploração de profissões, empregos e organizações, com o objetivo de adequar o *self* a este meio (Hardin, Varghese, Tran, & Carlson, 2006). É possível relacionar a ocorrência dos ganhos nesta dimensão específica da exploração (i.e., exploração do meio), bem como os ganhos na exploração sistemática, de certo modo, de acordo com a planificação das atividades desenvolvidas durante a intervenção. No decorrer das sete sessões da intervenção estas foram umas das estratégias desenvolvidas na dinâmica das atividades em contexto sala de aula (i.e., apresentação de conteúdos ligados às competências de carreira; elaboração de uma entrevista a um profissional/familiar; exploração de algumas plataformas de exploração vocacional), fomentando, desta forma, a exploração.

No que diz respeito às variáveis do suporte parental, observaram-se alterações significativas nas dimensões Suporte Emocional, Apoio Instrumental e Persuasão Verbal. Porém, a diferença deveu-se a uma diminuição dos valores médios, entre T1 e T2, contrariamente ao esperado. Este resultado parece contrariar o que é descrito na literatura, uma vez que as atividades conjuntas pais-filhos devem favorecer a perceção do suporte parental (Simões et al., 2016; Young et al., 1990; 1997; 2001; 2006), e que este por sua vez está positivamente associado à exploração e ao desenvolvimento

vocacional (Araújo, 2007; Dietrich & Kracke, 2009; Estreia et al., 2018; Ketterson & Blustein, 1997; Kracke, 1997, 2002; Kracke & Schmitt-Rodermund, 2001; Rodrigues et al., 2017; Schmitt-Rodermund & Vondracek, 1999; Vignoli et al., 2005). No entanto, são também as teorias da ação conjunta que rompem com as visões unidirecionais relativas aos efeitos do suporte no desenvolvimento e no comportamento vocacional (Young et al., 1997). Efetivamente, no caso da intervenção em análise a percepção de suporte pode ter baixado em virtude do leque de atividades propostas, visto que estas obrigavam a um suporte instrumental, e os pais apresentam mais disponibilidade para a persuasão verbal. Posto isto, os jovens podem ter experimentado dificuldade em envolver os pais nas atividades, e desta forma influenciado a percepção do suporte parental.

Atividades conjuntas são definidas segundo Young et al., (1997), como “um comportamento intencional de um grupo de pessoas que tentam realizar um objetivo comum ou envolver-se num processo comum” (p.73), sendo destinadas, nesta intervenção, a fomentar a exploração de carreira. No entanto, o objeto de investigação debruça-se sobre a percepção do suporte parental e não sobre o suporte parental efetivamente, o que nos leva a concluir que as atividades conjuntas podem realmente ter aumentado as interações entre pais e filhos e, dessa forma, ter diminuído a percepção de suporte inicialmente assinalada. Sobretudo porque as atividades conjuntas apelam para um suporte mais instrumental (Young et al., 1997), enquanto de acordo com a literatura e alguma investigação empírica, o principal fator de suporte e encorajamento nas questões de carreira é o feedback e as conversas proporcionadas pelos pais (e.g., Bandura, 1977; Lent et al., 1994; 2015).

Por fim, e em resposta ao principal objetivo deste trabalho, os resultados das análises de variância (ANOVAS) assinalam ganhos significativos numa das dimensões estudadas, a autoeficácia. Nesta dimensão foi encontrada uma interação com significado estatístico, que representa os ganhos do grupo experimental relativamente ao grupo de controlo, com uma magnitude de efeito considerada baixa (Sink & Stroh, 2006). Segundo a literatura, a autoeficácia é definida como a crença dos indivíduos acerca das suas capacidades para realizar determinado tipo de tarefas, sendo considerada como uma variável que, em interação com outros fatores pessoais e contextuais, ajuda a determinar o grau de envolvimento e de persistência na conquista de determinado tipo de realização (Lent et al., 1994, 2002). Trata-se de uma variável da agência pessoal, com efeito evidente nos comportamentos de exploração de carreira, pelo que o resultado

encontrado se reveste de grande valor para a intervenção de carreira. Em síntese, apesar dos escassos estudos referentes às atividades conjuntas pais-filhos, foi possível concluir através da intervenção que, de facto, o suporte parental influencia a autoeficácia que, por sua vez, potencia comportamentos de exploração e tomada de decisão de carreira (e.g., Lent et al., 1994; Simões et al., 2016; Young et al., 1997; 2001).

### **Considerações finais e Implicações futuras**

Ao confrontarmos a importância do suporte parental na exploração e desenvolvimento de carreira nos jovens, é crucial a ponderação da implementação de projetos de intervenção vocacional que não se limitem somente ao sistema individual, mas sim aos contextos de vida, nomeadamente à família. Dado que atualmente os recursos em educação são limitados, principalmente na intervenção psicológica nas escolas, é essencial que consigamos produzir documentação e estudos que apontem os efeitos positivos que a intervenção vocacional tem nos jovens.

O interesse pelo público alvo desta intervenção (i.e., 3.º ciclo do ensino básico) remota para as elevadas taxas de abandono escolar neste nível de ensino, sendo que uma parte significativa dos motivos subjacentes parece situar-se em questões de natureza vocacional (e.g., baixo rendimento escolar, expectativas desajustadas, falta de exploração de alternativas escolares e profissionais).

Segundo vários estudos, são consideradas quatro fontes primárias de crenças de autoeficácia, nomeadamente realização nas tarefas, aprendizagens vicariantes, estados fisiológicos e emocionais e persuasão verbal (i.e., por parte de outros significativos), sendo que enunciam que a influência parental pode ser exercida através da participação dos pais nas experiências dos filhos. Posto isto, através da intervenção realizada, verificou-se que a família desempenha um papel fundamental nas crenças de autoeficácia que, por sua vez, aumentam a tomada de decisão de carreira, no qual é possível incluir os comportamentos de exploração. Por fim, os resultados obtidos no presente estudo parecem sustentar o objetivo inicialmente proposto no que respeita à influência e ao envolvimento parental na autoeficácia que, por sua vez, potencia comportamentos de exploração e tomada de decisão de carreira.

Por último, são de assinalar as limitações do estudo apresentado. Tanto quanto sabemos, a temática das atividades conjuntas pais-filhos tem carecido de estudos o que, por sua vez, se traduziu numa dificuldade acrescida na comparação de resultados. De

salientar, ainda, que este trabalho considera apenas os ganhos imediatos da intervenção, o que nos leva a aferir, devido à exploração vocacional ser um construto multidimensional, que seja alargado o registo temporal da intervenção. Posto isto, em estudos futuros, será relevante alargar os momentos da intervenção (e.g., quatro momentos em oposição aos dois realizados, em que seriam realizados dois momentos imediatamente antes da intervenção e dois momentos após a mesma) para que se possa colmatar alguma fragilidade existente relativa às oscilações de suporte parental percebido.

## Referências Bibliográficas

- Alliman-Brissett, A. E., Turner, S. L., & Skovholt, T. M. (2004). Parent support and African American adolescents' career self-efficacy. *Professional School Counseling, 7*(3), 124-132.
- Araújo, N. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Dissertação de Mestrado não publicada (área de especialização em Psicologia do Desenvolvimento Vocacional), Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review, 84* (2), 191-215. doi: 10.1037/0033-295X.84.2.191
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York, NY: W.H.
- Betz, N. E. (2007). Career self-efficacy: Exemplary recent research and emerging directions. *Journal of Career Assessment, 15*(4), 403-422. doi: 10.1177/1069072707305759
- Betz, N. E., Klein, K., & Taylor, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision-Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment, 4*, pp. 47-57. doi: 10.1177/106907279600400103
- Bryant, B. K., Zvonkovic, A. M., & Reynolds, P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 69*(1), 149-175. doi: 10.1016/j.jvb.2006.02.004
- Carvalho, M & Taveira, M. (2009). Influência dos pais nas escolhas de carreira dos filhos: Visão de diferentes autores. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 10*(2), 33-41.
- Carvalho, M. & Taveira, M. (2012). A implementação de decisões vocacionais: Revisão da literatura. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 13*, 27-35.
- Dietrich, J., & Kracke, B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior, 75*(2), 109-119. doi: 10.1016/j.jvb.2009.03.005

- Dietrich, J., Kracke, B., & Nurmi, J. (2011). Parents' role in adolescents' decision on a college major: A weekly diary study. *Journal of Vocational Behavior, 79*, 134-144. doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.003
- Estreia, M., Gamboa, V., Rodrigues, S., & Paixão, O. (2018). Suporte parental e autoeficácia nos processos de exploração e de tomada de decisão de carreira. *Revista Psicologia e Educação On-Line, 1*, 91-102.
- Gamboa, V. (2011). *O Impacto da Experiência de Estágio no Desenvolvimento Vocacional de Alunos dos Cursos Tecnológicos e Profissionais do Ensino Secundário*. Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve, Faro.
- Gamboa, V., Paixão, M. P., & Jesus, S. (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 12*(2), 153-164.
- Garcia, P. R. J. M., Restubog, S. L. D., Toledano, L. S., Tolentino, L. R., & Rafferty, A. E. (2012). Differential moderating effects of student-and parent-rated support in the relationship between learning goal orientation and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Assessment, 20*, 22-33. doi: 10.1177/1069072711417162.
- Gibson, D. M. (2005). Use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *The Career Development Quarterly, 53*(4), 353-362. doi: 10.1002/j.2161-0045.2005.tb00666.x.
- Green, C., Walker, J., Hoover-Dempsey, K., & Sandler, M. (2007). Parents' motivations for involvement in children's education: An empirical test of a theoretical model of parental involvement. *Journal of Educational Psychology, 99*(3), 532-544. doi: 10.1037/0022-0663.99.3.532.
- Hara, S. R., & Burke, D. J. (1998). Parent Involvement: The key to improve student achievement. *The School Community Journal, 8*, 9-19.
- Hardin, E. E., Varghese, F. P., Tran, U. V., & Carlon, A. Z. (2006). Anxiety and career exploration: Gender differences in the role of self-construal. *Journal of Vocational Behavior, 69*, 346-358. doi: 10.1016/j.jvb.2006.05.002.

- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior, 61*(2), 185-201. doi: 10.1006/jvbe.2001.1848.
- Hartung, P. J., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior, 66*(3), 385-419. doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006.
- Hirschi, A., Lee, B., Porfeli, E. J., & Vondracek, F. W. (2013). Proactive motivation and engagement in career behaviors: Investigating direct, mediated, and moderated effects. *Journal of Vocational Behavior, 83*(1), 31-40. doi: 10.1016/j.jvb.2013.02.003.
- Keller, B. K., & Whiston, C. S. (2008). The Role of Parental Influences on Young Adolescents' Career Development. *Journal of Career Assessment, 16*(2), 198-217. doi: 10.1177/1069072707313206.
- Ketterson, T., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly, 46*, 167-178. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb01003.x.
- Koestner, R., Taylor, G., Losier, G., & Fichman, L. (2010). Self-regulation and adaptation during and after college: A one-year prospective study. *Personality and Individual Differences, 49*, 869-873. doi: 10.1016/j.paid.2010.07.019.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents career exploration. *The Career Development Quarterly, 45*(4), 341-350. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00538.x.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents and peers in adolescents' career exploration. *Journal of Adolescence, 25*, 19-30. doi: 10.1006/jado.2001.0446.
- Kracke, B., & Schmitt-Rodermund, E. (2001). Adolescents' career exploration in the context of educational and occupational transitions. In J-E. Nurmi (Ed.), *Navigating Through Adolescence: European perspectives* (pp. 141-165). New York & London: Routledge Falmer.

- Lent, R. (2005). A social cognitive view of career development and counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127). Hoboken, NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Lent, R. W., Ezeofor, I., Morrison, M. A., Penn, L. T., & Ireland, G.W. (2015). Applying the social cognitive model of career self-management to career exploration and decision-making. *Journal of Vocational Behavior, 93*, 47-57. doi: 10.1016/j.jvb.2015.12.007.
- 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. doi: 10.1006/jvbe.1994.1027.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 255-311). San Francisco: Jossey-Bass.
- Lim, V. K., & Loo, G. L. (2003). Effects of parental job insecurity and parenting behaviors on youth's self-efficacy and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior, 63*(1), 86-98. doi: 10.1016/S0001-8791(02)00020-9.
- Malott, K. M., & Magnuson, S. (2004). Using genograms to facilitate undergraduate students' career development: A group model. *The Career Development Quarterly, 53*, 178-187. doi: 10.1002/j.2161-0045.2004.tb00988.x.
- Masud, H., Ahmad, M. S., Jan, F. A., & Jamil, A. (2016). Relationship between parenting styles and academic performance of adolescents: mediating role of self-efficacy. *Asia Pacific Education Review, 17*, 121-131. doi: 10.1007/s12564-015-9413-6.
- Noack, P., Kracke, B., Gniewosz, B., & Dietrich, J. (2010). Parental and school effects on students' occupational exploration: A longitudinal and multilevel analysis. *Journal of Vocational Behavior, 77*(1), 50-57. doi: 10.1016/j.jvb.2010.02.006.
- Palmer, S., & Cochran, L.(1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology, 35*(1), 71-76. doi: 10.1037/0022-0167.35.1.71.
- Porfeli, E. J., & Lee, B. (2012). Career development childhood and adolescence. *New Directions for Youth Development, 134*, 11-22. doi: 10.1002/yd.20011.

- Rodrigues, S., Gamboa, V., Vieira, L. S., Paixão, O., & Domingues, D. (2017). Suporte parental e autonomia: Efeitos na exploração e indecisão vocacional. *Revista Interdisciplinar de Ciências e Artes*, 7, 41-57. doi: 10.23882/OM07-2017-10-04.
- Santos, P. J. (2004). Career dilemmas in career counseling groups: Theoretical and practical issues. *Journal of Career Development*, 31, 31- 44. doi: 10.1177/089484530403100103.
- Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Schmitt-Rodermund, E., & Vondracek, F. W. (1999). Breadth of interests, exploration, and identity development in adolescent. *Journal of Vocational Behavior*, 55(3), 298-317. doi: 10.1006/jvbe.1999.1683.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Marriage and the Family*, 46(1) 129-143. doi: 10.2307/351871.
- Silva, J. T., & Paixão, M. P. (2005). *Estudos psicométricos preliminares da Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form, Comunicação apresentada na Conferência Internacional AIOSP 2005*, Lisboa, 14-16 de setembro.
- Silva, J. T., Paixão, M. P., & Albuquerque, A. M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale – Short Form (DMSE – SF). *Psychologica*, 51, 27-46. doi: 10.14195/1647-8606\_51\_3.
- Simões, E., Gamboa, V., & Paixão, O. (2016). Promoting parental support and vocational development of 8<sup>th</sup> grade students. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 17, 1-11.
- Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2006). Practical significance: The use of effect sizes in school counseling research. *Professional School Counseling*, 9, 401-411. doi: 10.5330/prsc.9.4.283746k664204023.
- Soares, D. L., & Almeida, L. S. (2011). Perceção dos estilos educativos parentais: sua variação ao longo da adolescência. In *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación* vol 2011. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga.

- Soares, M. C. (2016). *A Psicologia da Construção da Vida: Incursões no conceito de adaptabilidade para o estudo da influência parental na construção de carreira em adolescentes*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Sovet, L., & Metz, A. J. (2014). Parenting styles and career decision-making among French and Korean adolescents. *Journal of Vocational Behavior*, *84*, 345-355. doi: 10.1016/j.jvb.2014.02.002.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, *22*(2), 191-226. doi: 10.1016/0001-8791(83)90028-3.
- 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 exploração, a identidade e a indecisão*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.
- Turan, E., Çelik, E., & Turan, E. (2014). Perceived Social Support as Predictors of Adolescents' Career Exploration. *Australian Journal of Career Development*, *23* (3), 119-124. doi: 10.1177/1038416214535109.
- Turner, S. L., Alliman-Brissett, A., Lapan, R. T., Udipi, S., & Ergun, D. (2003). The Career-Related Parent Support Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling & Development*, *36*(2), 83-94. doi: 10.1080/07481756.2003.12069084.
- Turner, S., & Lapan, R. T. (2002). Career Self-Efficacy and Perceptions of Parent Support in Adolescent Career Development. *The Career Development Quarterly* *51*(1), 44-55. doi: 10.1002/j.2161-0045.2002.tb00591.x.
- Vignoli, E., Coity-Belz, S., Chapeland, V., Fillipis, A., & Garcia, M. (2005). Career exploration in adolescents: The role of anxiety, attachment, and parenting style. *Journal of Vocational Behavior*, *67*(2), 153-168. doi: 10.1016/j.jvb.2004.08.006.
- Vondracek, F. W., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career Development: A Life-Span Development Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

- 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(4), 493-568. doi: 10.1177/0011000004265660.
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. doi: 10.1080/00131911.2013.780009.
- Young, R. A., & Friesen, J. D. (1990). Parental influences on career development: A research perspective. In Richard A. Young & William A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp.146-162). New York: Praeger.
- Young, R. A., & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35(4), 495-509. doi: 10.4000/osp.1168.
- Young, R. A., Ball, J., Valach, L., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202. doi: 10.1037/0022-0167.48.2.190.
- Young, R. A., Valach, L., Paseluikho, M. A., Dover, C., Matthes, G. E., Paproski, D. L., & Sankey, A. M. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The Career Development Quarterly*, 46, 72- 86. doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00693.x.

## **Anexos**

---

**Anexo 1. Ofício ao Diretor do agrupamento de escolas**

Ofício ao Diretor do agrupamento de escolas



Exmo. Senhor

Gambelas, 9 de janeiro de 2017,

**Assunto:** Estudo no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação

No presente ano letivo, a estagiária Filipa Bértolo, do curso de mestrado em Psicologia da Educação, tem como objetivo estudar o efeito do suporte parental no desenvolvimento vocacional, em alunos do 7º ano do ensino básico. Trata-se de uma temática da maior importância, sobretudo no contexto nacional, uma vez que, muito recentemente, a literatura científica produzida neste domínio tem vindo a sublinhar a relevância dos pais no desenvolvimento vocacional, bem como em dimensões como o envolvimento e o rendimento escolar. Por conseguinte, pareceu-nos da maior importância encetar um estudo nacional na temática da influência dos pais na exploração e na tomada de decisão de carreira.

Em termos operacionais, a recolha de dados consiste na aplicação, em contexto de sala de aula (cerca de 30 minutos), de um conjunto de escalas já utilizadas pelos Serviços de Psicologia e Orientação das escolas, em dois momentos (T1-T2), com um intervalo de 7 semanas. Agradecendo desde já a vossa preciosa colaboração e antecipando as implicações deste estudo para a prática psicológica e psicopedagógica em contexto escolar, comprometemo-nos, desde já, a entregar um relatório síntese com os principais resultados encontrados, no final do presente ano letivo.

Com os meus melhores cumprimentos,

Vítor Gamboa, Professor Auxiliar da Universidade do Algarve,

Orientador científico da dissertação,

Diretor do curso de mestrado em Psicologia da Educação

**Anexo 2. E-mail aos Diretores de turma**

E-mail aos Diretores de Turma

Estimada Diretora de turma ,

No presente ano letivo, tenho como objetivo estudar o efeito do suporte parental em alguns indicadores do desenvolvimento vocacional, junto das turmas de 7.º ano de escolaridade do nosso agrupamento. Na sequência do email enviado pelo Dr. Sérgio Pedro, venho pelo presente email pedir autorização para desenvolver uma intervenção vocacional promotora do envolvimento parental junto dos alunos da sua direção de turma. Em termos operacionais, a atividade consiste na aplicação, em contexto sala de aula, de 7 sessões no grupo-turma. Por conseguinte, necessitaria de 7 das suas aulas, no decorrer do próximo período letivo, com um. Estas atividades poderão ser dinamizadas na disciplina de Educação para a Cidadania, no entanto estou disponível para uma solução que considere mais vantajosa para o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem dos alunos. Agradecendo desde já a sua preciosa colaboração, comprometo-me a entregar um relatório síntese com os principais resultados encontrados no final do presente ano letivo.

Grata pela disponibilidade

Filipa Bértolo

Psicóloga estagiária

[fabertolo@aebraska.pt](mailto:fabertolo@aebraska.pt)

**Anexo 3.** Consentimento informado Encarregados de Educação

## Consentimento informado Encarregados de Educação

**Consentimento Informado**

Exmo. Sr. ou Sr.ª: Encarregado de Educação

Sou estudante do Mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve e, no presente ano lectivo, estou a desenvolver um estudo que procura analisar a influência do suporte parental na exploração de carreira dos alunos do 7.º ano. Para tal, solicito a Vossa Excelência que autorize o seu educando a participar nesta investigação.

Os alunos participantes terão apenas de responder a um conjunto de questionários, nos quais são colocadas questões acerca das suas preocupações e decisões no âmbito da carreira (ex. profissões pretendidas, dúvidas relativamente ao futuro escolar e profissional). Informo, ainda, que a resposta aos questionários é anónima e que a não participação no estudo ou a desistência no decorrer do mesmo não implica qualquer consequência para o aluno.

No final da investigação, as principais conclusões serão colocadas num relatório que será fornecido à escola, sendo que os encarregados de educação poderão ter acesso ao mesmo. Considera-se que autoriza o seu educando a participar no referido estudo **se não preencher** o destacável.

Com os melhores cumprimentos

Filipa Bértolo

☞-----

Eu, \_\_\_\_\_, encarregado/a de educação do aluno/a  
\_\_\_\_\_, n.º \_\_\_\_\_, **não autorizo** o  
meu educando/a a participar no estudo anteriormente mencionado.

## **Anexo 4. Questionário sociodemográfico**

Questionário sociodemográfico

Universidade do Algarve  
 Faculdade de Ciências Humanas e Sociais  
 Mestrado em Psicologia da Educação

1 - Idade: \_\_\_\_\_

2 - Sexo:

- Masculino  
 Feminino

3 - Nacionalidade:

- Portuguesa  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

4 - Habilitações dos Pais:

4.1) Pai

- 4º Ano  
 9º Ano  
 12º Ano  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

4.2) Mãe

- 4º Ano  
 9º Ano  
 12º Ano  
 Licenciatura  
 Mestrado  
 Doutoramento

5 - Profissão dos Pais:

5.1) Pai: \_\_\_\_\_

5.2) Mãe: \_\_\_\_\_

6 - Com quem vives?

Parentesco	Idade

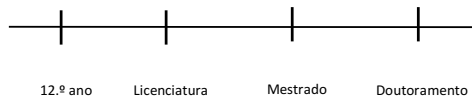
7 - Reprovações ao longo da trajetória escolar:

- Sim. Quantas vezes? \_\_\_\_\_  
 Não

8 – Classificações das disciplinas do período passado (1º Período):

Disciplina	Português	Matemática
Classificação		

9 – Indica qual o nível de escolaridade que pretendes vir a alcançar:



Coloca, por baixo, o teu código (ex.: 7A0110):

Career-Related Parent Support Scale (CRPSS) – (Turner et al., 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação)

**Anexo 5.** Career-Related Parent Scale (CRPSS) – Turner et al., 2003; Gamboa, Quirino & Paixão, em preparação)

Career-Related Parent Support Scale (CRPSS) – (Turner et al., 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação)

**CAREER-RELATED PARENT SUPPORT SCALE**

Considerando os teus pais (ou outros adultos com quem vives), assinala o teu grau de concordância com cada uma das afirmações, fazendo um círculo no número que corresponde à tua opção de resposta.

(discordo bastante) 1...2...3...4...5 (concordo bastante)

1. Os meus pais elogiam-me por fazer bem os trabalhos escolares .....	1...2...3...4...5
2. Os meus pais ensinam-me coisas que um dia poderão ser úteis na minha carreira profissional.....	1...2...3...4...5
3. Os meus pais ajudam-me a escolher actividades extra-escolares (por exemplo: cursos de Inglês, cursos de informática, oficina de teatro) que poderão ser úteis na minha futura carreira profissional.....	1...2...3...4...5
4. Os meus pais propõem-me tarefas com as quais posso desenvolver capacidades que poderão vir a ser úteis no meu futuro profissional .....	1...2...3...4...5
5. Os meus pais orientam-me nas minhas tarefas escolares (por exemplo: TPC, organização do estudo, pesquisas ou elaboração de trabalhos).....	1...2...3...4...5
6. Os meus pais permitem que me envolva em actividades extra-escolares onde posso aprender algo relacionado com a minha vida profissional futura.....	1...2...3...4...5
7. Os meus pais conversam comigo acerca da utilidade do que estou atualmente a aprender para a minha vida profissional futura .....	1...2...3...4...5
8. Os meus pais ajudam-me a ter orgulho no meu próprio trabalho.....	1...2...3...4...5
9. Os meus pais falam comigo acerca dos seus empregos.....	1...2...3...4...5
10. Os meus pais mostram-me o tipo de actividades que fazem no trabalho.....	1...2...3...4...5
11. Os meus pais já me levaram ao seu local de trabalho.....	1...2...3...4...5
12. Os meus pais já me apresentaram a um colega de trabalho.....	1...2...3...4...5
13. Os meus pais já me mostraram onde trabalham.....	1...2...3...4...5
14. Os meus pais contam-me coisas que já lhes aconteceram no local de trabalho.....	1...2...3...4...5
15. Os meus pais conversam comigo acerca do tipo de trabalho que fazem.....	1...2...3...4...5
16. Os meus pais elogiam-me quando aprendo algo relacionado com o mundo do trabalho.....	1...2...3...4...5
17. Os meus pais incentivam-me a aprender o máximo que puder na escola .....	1...2...3...4...5
18. Os meus pais incentivam-me a tirar boas notas.....	1...2...3...4...5

(Original de Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi & Ergun, 2003). Tradução de Vítor Gamboa ([vgamboa@ualg.pt](mailto:vgamboa@ualg.pt) – Universidade do Algarve) e Isabel Quirino (SPO – agrupamento de escolas Poeta António Aleixo)

Career-Related Parent Support Scale (CRPSS) – (Turner et al., 2003; adapt. Gamboa, Quirino, & Paixão, em preparação)

19. Os meus pais incentivam-me a prosseguir a minha carreira após a conclusão dos estudos (ex. ir para a universidade ou procurar emprego).....	1...2...3...4...5
20. Os meus pais disseram-me que esperam que eu conclua os meus estudos .....	1...2...3...4...5
21. Os meus pais conversam comigo acerca do tipo de trabalho que eles gostariam que eu tivesse no futuro.....	1...2...3...4...5
22. Os meus pais conversam comigo quando me mostro preocupado com a minha futura carreira profissional.....	1...2...3...4...5
23. Fico feliz com o que os meus pais me dizem quando aprendo algo que me poderá ser útil no meu futuro profissional .....	1...2...3...4...5
24. Os meus pais conversam comigo acerca de como poderá ser fantástica a minha futura vida profissional.....	1...2...3...4...5
25. Os meus pais dizem ter orgulho em mim quando sou bem sucedido na escola.....	1...2...3...4...5
26. Por vezes, eu e os meus pais ficamos entusiasmados quando conversamos acerca da excelente carreira profissional que poderei vir a ter no futuro.....	1...2...3...4...5
27. Os meus pais sabem que, às vezes, eu tenho alguns receios acerca da minha futura carreira.....	1...2...3...4...5

(Original de Turner, Alliman-Brissett, Lapan, Udipi & Ergun, 2003). Tradução de Vítor Gamboa ([vgamboa@ualg.pt](mailto:vgamboa@ualg.pt) – Universidade do Algarve) e Isabel Quirino (SPO – agrupamento de escolas Poeta António Aleixo)

**Anexo 6. Career Exploration Survey (CES) – (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997)**

## **CAREER EXPLORATION SURVEY**

### **INSTRUÇÕES**

Este questionário pode ajudá-lo/a a planejar melhor as suas decisões vocacionais. Em seguida, apresentam-se afirmações relacionadas com a quantidade e a qualidade da informação que as pessoas possuem sobre o mundo escolar e profissional.

Leia cada afirmação cuidadosamente e marque as suas respostas neste caderno, de acordo com o que lhe é pedido.

Por favor, assegure-se que dá uma só resposta a cada questão e que responde a todas elas.

Antes de entregar o caderno com as suas respostas, não se esqueça de indicar o nome, a idade e outras informações pedidas, nos espaços a isso destinados.

Career Exploration Survey (CES) – (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997)

1. Relativamente à profissão ou profissões em que anda a pensar (e que é/são: \_\_\_\_\_), quanta informação acha que possui sobre o que as pessoas fazem nessa(s) profissão(ões)?

(Faça uma cruz no quadrado apropriado)

- |    |                          |             |
|----|--------------------------|-------------|
| 1. | <input type="checkbox"/> | Muito Pouca |
| 2. | <input type="checkbox"/> | Alguma      |
| 3. | <input type="checkbox"/> | Bastante    |
| 4. | <input type="checkbox"/> | Muita       |
| 5. | <input type="checkbox"/> | Muitíssima  |

- Nas questões 2 e 3, primeiro deverá decidir qual das afirmações traduz melhor a sua situação. Em seguida, utilizando a escala de 1 a 5, assinale com um círculo a sua resposta. Note que os pontos 1 e 2 significam que se identifica melhor com a primeira afirmação, enquanto os pontos 4 e 5 significam que a segunda afirmação tem mais a ver consigo.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

2. Tenho pouca ou nenhuma informação sobre as profissões.    1   2   3   4   5    Tenho muita informação sobre as profissões.

3. Sei muito pouco sobre qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões.    1   2   3   4   5    Sei muito bem qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões.

- Nas questões 7 a 18, indique até que ponto, nos últimos três meses, teve os comportamentos abaixo mencionados. Responda de acordo com a seguinte escala:

- |  |
|--|
| <p>1. Muito poucas vezes</p> <p>2. Poucas vezes</p> <p>3. Algumas vezes</p> <p>4. Bastantes vezes</p> <p>5. Muitas vezes</p> |
|--|

(Faça um círculo à volta do número que melhor o/a identifica)

7. Nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades.    1   2   3   4   5

## Career Exploration Survey (CES) – (Stumpf et al., 1983; Taveira, 1997)

- |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|
| 8. Nos últimos três meses, experimentei alguns trabalhos específicos para ver se gostava deles.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Nos últimos três meses, tentei obter informações sobre algumas profissões.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Nos últimos três meses, frequentei um programa de orientação vocacional.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Nos últimos três meses, obtive informação sobre o tipo de empregos ou locais de trabalho relacionados com o que quero seguir.               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. Nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. Nos últimos três meses, obtive informação sobre as possibilidades de emprego na área profissional que quero seguir.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Nos últimos três meses, pensei na minha vida e compreendi a importância da minha história pessoal para o meu futuro escolar e profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15. Nos últimos três meses, pensei na minha vida escolar passada.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as expectativas da minha família.                           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as dos meus amigos e colegas.                               | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18. Nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF) – (Betz, Klein,  
& Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005)

**Anexo 7.** Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-  
Short Form (CDMSE-SF) – (Betz, Klein, &  
Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005)

Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF) – (Betz, Klein,  
& Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005)

**ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO DE CARREIRA**

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

**INSTRUÇÕES**

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

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

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

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

Career Decision-Making Self-Efficacy Scale-Short Form (CDMSE-SF) – (Betz, Klein,  
& Taylor, 1996; Silva & Paixão, 2005)

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

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

**Anexo 8.** Logotipo da caderneta de registro



## **Anexo 9. Atividade 1**

**Atividade 1**

Desde muito nova que a Cláudia gosta de mexer na caixa de ferramentas lá de casa, abrir eletrodomésticos para ver como funcionam, procurar reparar aqueles que avariaram (embora, diga-se a verdade, muitas vezes sobram algumas peças). Nas férias, ia frequentemente para a oficina de um tio, ajudá-lo nos pequenos consertos que este fazia.

Chegada ao 9º ano, a Cláudia logo decidiu que continuaria a estudar e não teve dúvidas quanto à sua escolha – um curso profissional na área mecânica ou da eletrônica.

Aí começaram os problemas da Cláudia. Os pais acham que este tipo de curso não é o mais adequado para uma rapariga e, para além disso, gostariam que a filha optasse por um curso de carácter geral e que continuasse os seus estudos no ensino superior, para um dia vir a ser professora.

Cláudia gosta muito dos pais e não os quer desapontar, mas, ao mesmo tempo, sente que a escolha mais acertada para si não é essa...

**Atividade 1**

O que fariam no lugar da Cláudia? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

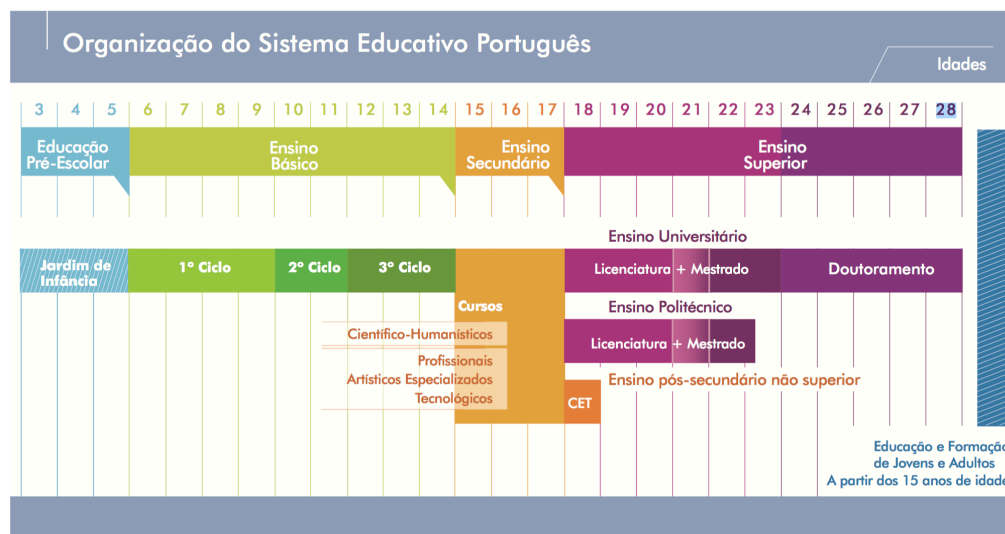
---

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

Com quem realizaste o exercício?

- Mãe
- Pai
- Outra \_\_\_\_\_

Anexo 1



## **Anexo 10. Atividade 2**

**Atividade 2**

Ao longo do teu percurso escolar terás de fazer várias escolhas no que diz respeito às vias de estudo e aos diferentes cursos oferecidos no ensino superior. Neste processo existem 5 competências chave que facilitam a tomada de decisão no âmbito da carreira.

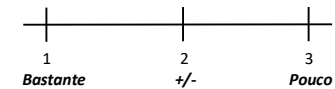
Encontra a resposta no jogo que se segue...

Podes encontrar palavras na vertical, horizontal e diagonal, escritas de trás para a frente ou de frente para trás.

**CURIOSIDADE AUTONOMIA COOPERAÇÃO PLANEAMENTO CONFIANÇA**

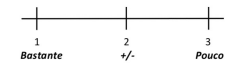
O E W Q E L R U E E L V C O F C Y F O Z R I U A O  
 R T X L F I G O N L C Y B C P I Q S B B B O K X K  
 J S N R B Q L O Q N I L L R C P X W A M Q A X X C  
 M J O E M M C M T Z T Y Y S X V U H C Q M Y J O V  
 A A Z M M H N X S Y S D A I E C F P C Q Z Q D B F  
 P Q T X E A Z R J L O G I X J M S S N N H F O B X  
 R D L U L A E C O N F I A N C A P A Y I P L K W H  
 T Q Y B U W H N A E F F N Z B E Q A V H E B D M R  
 K U Q Z S R X R A C D R E N H G T G C F X S Z W D  
 R P Y Q L T K Q M L A T X P J Z A B P M C O K F D  
 C Y D U X M F Z Q I P U B L N P O I S R M A J P H  
 C K D U K F R N M M L V Y A W R A B B H X C H X K  
 V D W H D M C O B V N Y C D Q W T I Z G G A Y Z X  
 Y H Z H U T N O P A C U L B H S M T A H Q R W I M  
 X T O K P O I H F I D B O R B Q A Y U G D E C X K  
 G D B P T C M I S B Z D A K N Y G W U Q D P N H Y  
 V U O U C Z X V T U H M J J P P K N P N G O M P B  
 E D A D I S O I R U C A C C S W H L D K P O B X J  
 D S Q N R A D C D K X Z C E C M T R F L D C B R G  
 I B F I G A P Y M F Q C K N P R Q G N Y Q Z F H P  
 H A D P Y G D Z Z P P A T B I T B U K F A J M R R  
 L G M E L C U B N A V W X Z C X I E G L Y W U Y D  
 I J R A Y A L S U W Y I G D R T Z A Z E D K L K X  
 E H R Z J M T U F O B M L E J M D J I E J V T X O  
 L Q C R G W S C J W C G J Q R Z X B L U N K E N R

**Atividade 2**



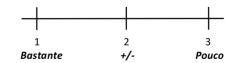
1) Os meus pais dizem que sou *organizado* (planeamento)

quando \_\_\_\_\_.



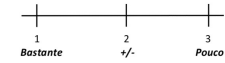
2) Os meus pais dizem que sou *curioso*

quando \_\_\_\_\_.



3) Os meus pais dizem que sou *autónomo*

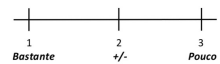
quando \_\_\_\_\_.



**Atividade 2**

4) Os meus pais dizem que me mostro *confiante*

quando \_\_\_\_\_.



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

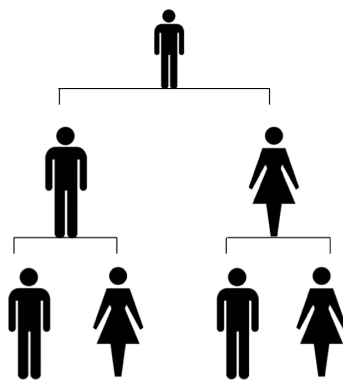
Com quem realizaste o exercício?

- Mãe
- Pai
- Outra \_\_\_\_\_

## **Anexo 11. Atividade 3**

**Atividade 3**

Agora que já sabes o que é um **genograma das profissões**, és capaz de fazer o da tua família?



## **Anexo 12. Atividade 4**

**Atividade 4**

Em pequeno, quando lhe perguntavam o que queria ser quando crescesse, o Tiago respondia “aviador” e imaginava-se, imediatamente a pilotar um avião cruzando os céus... Depois teve outros sonhos: astronauta, polícia, detetive, jornalista desportivo e tantos outros! Mas tudo isto foram sonhos de infância. Agora, o Tiago quer ser Professor de Ed. Física ou treinador de um clube desportivo. Há já vários anos que pratica atletismo e até ganhou alguns prémios. Como mantém boas relações com todas as pessoas, foi escolhido pelo treinador para o ajudar no treino dos atletas mais novos, o que lhe agrada bastante. Quando chegou à altura de pensar nas opções para o 10.º ano, o Tiago sofreu uma grande decepção! O percurso mais indicado para prosseguir os estudos naquela área era o curso de carácter geral - Ciências e Tecnologias e o Tiago ficou estupefato quando viu as disciplinas que teria que estudar – Matemática, Biologia e Química! Eram disciplinas de que ele não gostava nada e às quais até tinha tirado negativas. Como iria conseguir tirar boas notas para ingressar na Faculdade? Alguns amigos diziam-lhe que, se ele queria mesmo ser professor de Ed. Física, não deveria desistir e que, se se esforçasse muito, poderia até conseguir tirar boas notas. Outros, porém, eram de opinião que ele devia pensar noutras alternativas e não arriscar tudo num projeto em que tinha poucas probabilidades de vencer. O Tiago não sabe o que fazer da vida!

**Atividade 4**

O que fariam no lugar do Tiago? Porquê?

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

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

Com quem realizaste o exercício?

- Mãe
- Pai
- Outra \_\_\_\_\_