

**Cristiana Alexandra Ribeiro Sousa**

**AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO  
VOCACIONAL NA AUTOEFICÁCIA EM ALUNOS DO PERCURSO  
CURRICULAR ALTERNATIVO**

**Mestrado em Psicologia da Educação**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:  
Professor Doutor Luís Sérgio Vieira**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS**

**2016**

# **AVALIAÇÃO DO IMPACTO DE UM PROGRAMA DE INTERVENÇÃO VOCACIONAL NA AUTOEFICÁCIA EM ALUNOS DO PERCURSO CURRICULAR ALTERNATIVO**

## **Declaração de autoria do trabalho**

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

---

Cristiana Alexandra Ribeiro Sousa

## **Copyright**

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autores e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

## AGRADECIMENTOS

Este foi um processo que foi acompanhado por várias pessoas e a elas, devo o meu agradecimento.

Em primeiro lugar, sempre, quero agradecer aos meus pais, os melhores, por tudo.

À minha Gabriela, por perceber sempre tão bem que não lhe pude dar a atenção que desejava em determinados momentos e ser a primeira a dizer “a mamã está a trabalhar”.

Ao Tiago, marido e amigo, por me ter incentivado a iniciar este processo, por tudo.

Ao meu orientador, Professor Doutor Sérgio Vieira, a quem expresseo o meu profundo agradecimento por me orientar e apoiar incondicionalmente, por todos os conhecimentos que me transmitiu e pela sabedoria com que sempre pautou as nossas conversas. Por me ter guiado nas aprendizagens no domínio da Psicologia Vocacional.

Aos meus queridos alunos e seus encarregados de educação que participaram no estudo, fazendo com que fosse possível.

Um agradecimento especial ao Diretor e Sub-diretora do Agrupamento de Escolas de Almancil, Rui Filipe e Carla Ribas, por terem autorizado a realização do estudo e mostrado disponibilidade para tudo.

**Resumo:** A literatura salienta o papel da intervenção de carreira na preparação das transições (Savickas, 1999). Neste âmbito, a teoria sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994) foca variáveis sociocognitivas (autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos pessoais) em interação com outras características individuais, e a teoria da construção de carreira (Savickas, 2005) oferece uma visão das razões que cada pessoa utiliza para fundamentar as suas opções. Os programas de intervenção vocacional procuram contribuir para o desenvolvimento humano e são formas de ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos e habilidades úteis ao futuro profissional (Gysbers, 2008). Considerando que os alunos dos percursos curriculares alternativos (PCA) são descritos com níveis inferiores de autoeficácia, de expectativas de resultado e objetivos pouco estruturados e consistentes com a realidade pessoal e do contexto, é propósito do estudo avaliar o impacto de uma intervenção, especificamente dirigida para promover a autoeficácia e construção de projetos de carreira. Os participantes são uma turma de 5.º ano e outra de 8.º ano. Analisa-se o impacto da intervenção na promoção da autoeficácia académica e de carreira. Discute-se a relevância das estratégias de intervenção vocacional associadas ao desempenho escolar e à agência de carreira, em populações específicas. Os resultados sugerem que a adoção de programas específicos de intervenção vocacional é uma estratégia útil e eficaz do ponto de vista do desenvolvimento vocacional.

**Palavras-chave:** autoeficácia académica; autoeficácia de carreira; percursos curriculares alternativos; intervenção vocacional

**Abstract:** Literature enhances the role of the career intervention in the preparation of transitions (Savickas, 1999). In this matter, the social-cognitive theory of Career (Lent, Brown, & Hackett, 1994) focus on social-cognitive variables (self-efficacy, expectations towards results and personal goals) in interaction with other individual characteristics, and the career construction theory (Savickas, 2005) offers an idea of the reasons that each person uses to justify their options. The vocational intervention plans aim to contribute to the human development and are means to help students acquire knowledge and skills to their professional future. (Gysbers, 2008). Considering that students from alternative curriculum programmes (PCA) are described as having low levels of self-efficacy and expectations towards results as well as unstructured goals, consistent with their own reality and context, the purpose of this study is to evaluate and assess the impact of intervention, specifically directed to promote self-efficacy and the construction of a career project. The participants are a class from year 5 and another class from year 8. It's analysed the impact of intervention in promoting academic and career self-efficacy. It's also discussed the importance of vocational intervention strategies associated with school performance and career agencies, in specific populations. The results suggest that the use of specific vocational intervention plans is an effective and useful strategy to vocational development.

**Key words:** academic self-efficacy; career self-efficacy; alternative curriculum programmes; vocational intervention

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	11
PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
<b>Capítulo 1. Desenvolvimento e escolha vocacional aplicada a programas de intervenção .....</b>	<b>13</b>
1.1. Quadros teóricos que sustentam a prática no âmbito da psicologia vocacional .....	13
1.1.1. Teorias psicológicas do desenvolvimento e escolha vocacional .....	13
1.1.2. Intervenção Vocacional e Programas de Educação para a Carreira .....	18
1.1.3. Eficácia dos Programas.....	19
1.2. Caracterização da especificidade dos clientes em estudo .....	21
1.2.1. O Agrupamento de Escolas de Almancil.....	21
1.2.2. Os Percursos Curriculares Alternativos .....	22
<b>Capítulo 2. Racional e Planeamento do programa “Tu és o Futuro!” .....</b>	<b>24</b>
2.1. Objetivos do Programa .....	24
2.2. Caracterização do contexto e dos clientes do programa.....	24
2.3. Fundamentação, Estrutura e Plano do Programa .....	26
2.4. Implementação do Programa.....	28
PARTE II – DADOS EMPÍRICOS	
<b>Capítulo 3. Metodologia .....</b>	<b>30</b>
3.1. Objetivos e Hipóteses do estudo.....	30
3.2. Participantes .....	30
3.3. Instrumentos .....	31
3.3.1. Questionário Sociodemográfico para alunos .....	31
3.3.2. Questionário para Encarregados de Educação .....	31
3.3.3. Biografia do Futuro.....	32
3.3.4. Escala de Autoeficácia Escolar Geral.....	32
3.3.5. Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida.....	32
3.3.6. Inventário de Interesses Vocacionais .....	33
3.3.7. Ficha de Avaliação do Programa .....	34
3.4. Procedimentos da análise e recolha de dados.....	35

<b>Capítulo 4. Apresentação e Análise dos Resultados .....</b>	<b>36</b>
4.1. Análise Quantitativa .....	36
4.2. Análise Qualitativa .....	43
4.2.1. Interesses .....	43
4.2.2. Biografia do Futuro .....	44
4.2.3. Avaliação do Programa.....	45
<b>Capítulo 5. Discussão dos Resultados .....</b>	<b>46</b>
CONCLUSÃO .....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	52
ANEXOS.....	55

## ÍNDICE DE ANEXOS

- Anexo 1.** Atividade – “Faz o que?”
- Anexo 2.** Ficha – A minha escolha profissional
- Anexo 3.** Atividade – A Festa
- Anexo 4.** Inventário de Interesses Vocacionais
- Anexo 5.** Ficha – Biografia das Estrelas
- Anexo 6.** Programa do III Seminário de Educação e Formação
- Anexo 7.** Questionário sociodemográfico alunos
- Anexo 8.** Questionário Encarregados de Educação
- Anexo 9.** Biografia do Futuro
- Anexo 10.** Escala de Autoeficácia Escolar Geral
- Anexo 11.** Escala Multidimensional de Autoeficácia
- Anexo 12.** Avaliação do Programa

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 4.1.</b> Autoeficácia Escolar Geral nos dois momentos em ambos os grupos.....	39
<b>Figura 4.2.</b> Autoeficácia para o Sucesso Académico nos dois momentos em ambos os grupos .....	40

## ÍNDICE DE TABELAS

<b>Tabela 1.1.</b> Distribuição do número total de alunos matriculados por ciclo .....	22
<b>Tabela 2.1.</b> Planificação e Objetivos do Programa.....	27
<b>Tabela 4.1.</b> Medidas de autoeficácia nos dois grupos no primeiro momento.....	37
<b>Tabela 4.2.</b> Medidas de autoeficácia nos dois grupos no segundo momento.....	37
<b>Tabela 4.3.</b> Comparação dos valores de autoeficácia nos dois momentos no 5. <sup>o</sup> ano	38
<b>Tabela 4.4.</b> Comparação dos valores de autoeficácia nos dois momentos no 8. <sup>o</sup> ano	39
<b>Tabela 4.5.</b> Valores obtidos pelos alunos na avaliação dos interesses .....	41
<b>Tabela 4.6.</b> Comparação dos valores dos interesses entre ano de escolaridade .....	41
<b>Tabela 4.7.</b> Comparação dos valores dos interesses entre género .....	42
<b>Tabela 4.8.</b> Resposta dos alunos quanto ao nível de escolaridade que pensam concluir.....	43

## INTRODUÇÃO

A presente investigação surgiu da necessidade de avaliar a eficácia do programa de intervenção vocacional “Tu és o Futuro”, construído e implementado no âmbito da dissertação de mestrado em Psicologia da Educação.

O motivo da construção deste programa prende-se na importância da intervenção vocacional no desenvolvimento dos jovens e no apoio à construção de projetos de vida realistas e com objetivos claramente definidos, que quisemos estudar num contexto com características culturais e socioeconómicas desfavorecidas, especificamente em alunos com dificuldades de aprendizagem e risco social precocemente detetados. Para estes alunos, o Sistema Educativo Português “oferece” como via de ensino os Percursos Curriculares Alternativos, “medida com a qual se pretende que os alunos aprendam através de um leque alargado de metodologias de trabalho de cariz prático capazes de os motivar para a vida escolar e de os ajudar a desenvolver os seus interesses e capacidades.” (DGE, 2016)

Considerando que os alunos dos percursos curriculares alternativos são habitualmente descritos como alunos que, frequentemente, apresentam níveis inferiores de autoeficácia e de expectativas de resultado, bem como reduzidos objetivos, ou objetivos pouco estruturados e consistentes com a realidade do próprio e do contexto, a elaboração de um programa de intervenção vocacional sustentado nos paradigmas da Teoria Sociocognitiva da Carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994, 2002) e na Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002, 2005), parece devidamente adequado e fundamentado.

Com características específicas no que diz respeito à capacidade de apreender e aplicar conhecimentos, estando desde cedo condicionados a um percurso formativo mais prático, dirigido para uma posterior aprendizagem de natureza qualificante, consideramos ser um grupo prioritário no que diz respeito à disponibilização de atividades de promoção da autoeficácia, exploração de alternativas e de construção de projetos de vida. Assim, deste estudo, resultou um projeto de intervenção vocacional dirigida aos alunos das turmas de percurso curricular alternativo de 5.º e 8.º ano.

Este estudo pretende avaliar o programa desenhado no que respeita aos níveis de autoeficácia nos domínios estudados, assim como identificar evidências dos efeitos positivos da intervenção no que concerne ao desenvolvimento pessoal, vocacional e académico dos alunos.

A organização do trabalho aqui apresentado está dividida em cinco capítulos.

O Capítulo 1 divide-se em duas partes e na primeira é apresentada a fundamentação das Teorias Psicológicas do Desenvolvimento e Escolha Vocacional e

os quadros teóricos que sustentam a construção de Programas de Educação para a Carreira/Intervenção Vocacional, com breve descrição dos aspetos mais relevantes para o estudo em questão. Na segunda parte, faz-se uma breve descrição do contexto socioeconómico do agrupamento de escolas onde decorreu o estudo e um breve enquadramento legislativo dos Percursos Curriculares Alternativos, caracterizando o público alvo do estudo em questão.

No Capítulo 2, é descrito o racional e planeamento do programa “Tu és o Futuro!”, onde são enumerados os objetivos do programa, o seu planeamento, os materiais usados e os procedimentos da sua implementação.

O Capítulo 3 é assente na metodologia onde são descritos os objetivos e hipóteses do estudo, os instrumentos, são caracterizados os participantes e os procedimentos adotados na análise dos dados.

No Capítulo 4 faz-se a apresentação e análise dos resultados, nas vertentes quantitativa e qualitativa.

Por último, no Capítulo 5, é feita a discussão dos resultados obtidos com a implementação do programa, seguida das conclusões e reflexão sobre as implicações e sugestões de aperfeiçoamento do programa.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### **Capítulo 1. Desenvolvimento e escolha vocacional aplicado a programas de intervenção**

#### **1.1. Quadros teóricos que sustentam a prática no âmbito da psicologia vocacional**

##### **1.1.1. Teorias psicológicas do desenvolvimento e escolha vocacional**

Savickas (1999), em seus estudos sobre o desenvolvimento da carreira salienta que a literatura vocacional e a intervenção de carreira tiveram desde sempre um papel determinante nas questões associadas à preparação dos jovens para o mercado de trabalho e às escolhas de carreira.

Existem diversos modelos teóricos do desenvolvimento vocacional que se dividem, segundo uma abordagem mais ampla e clássica, em: teorias do ajustamento, teorias desenvolvimentistas, teorias desenvolvimentistas-contextualistas e teorias construtivistas.

No que respeita às teorias do ajustamento, que se referem à relação existente entre o indivíduo e o contexto de trabalho, importa referir o trabalho desenvolvido por John Holland quanto aos tipos de personalidade (Holland, 1997), constituindo uma das teorias mais estudadas entre todos os modelos da psicologia vocacional e com grande influência nas práticas de intervenção na carreira. Este modelo procura organizar as pessoas e os ambientes profissionais em seis tipos distintos conhecidos pelo acrónimo RIASEC (Realista, Investigador, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional) e sugere que a interação indivíduo-ambiente é preditora da estabilidade, da satisfação e do desempenho profissional do indivíduo. Ainda segundo o mesmo autor, as escolhas vocacionais serão uma expressão da personalidade e, a tendência para realizar determinadas atividades, está associada à interação de vários fatores como a herança genética, as relações com os pares e o meio envolvente. Apesar das críticas que se sucederam a este modelo, nomeadamente quanto à estabilidade dos interesses, outras abordagens teóricas mais recentes, nomeadamente as abordagens sociocognitivas e construtivistas, utilizam esta classificação dos interesses. Holland (1997) salientava o paradigma interacionista, realçando o processo interativo entre o indivíduo e diferentes contextos/ambientes (e. g., a família, a escola, as relações sociais e a comunidade) na construção da identidade vocacional e,

consequentemente, a estruturação do desejo de vir a exercer uma determinada profissão ou carreira profissional. Os percursores da perspectiva sociocognitiva da carreira (Lent, Brown, & Hackett, 1994) salientaram o papel da autoeficácia, das expectativas de resultados, e as decorrentes experiências vividas, bem como o que delas decorreu em termos de aprendizagem, *feedback* e de experiência emocional para a construção dos interesses, como explicamos mais adiante.

As teorias desenvolvimentistas (Patton & MacMahon, 2006) descrevem as escolhas vocacionais como um processo alargado de desenvolvimento individual que decorre ao longo da vida, enfatizando a dimensão longitudinal da carreira e focando fatores que influenciam o desenvolvimento vocacional ao longo da vida sejam eles psicológicos, sociais, culturais ou mesmo biológicos. Aqui importa salientar a Teoria do Desenvolvimento da Carreira de Super, Savickas, Super (1996), que sustenta que a escolha e o ajustamento vocacional são processos contínuos, sendo que o aconselhamento e intervenção devem focar-se na trajetória e não numa escolha profissional pontual. Para os referidos autores, este processo consiste numa série de etapas correspondentes a diferentes fases da vida: o crescimento, a exploração, o estabelecimento, a manutenção e o descompromisso. A construção da carreira ocorre assim ao longo do ciclo de vida mas tende a estabilizar depois da adolescência e é produto da relação dinâmica das aptidões e das oportunidades.

Assim, o desenvolvimento de carreira não se situa numa etapa específica da vida e os comportamentos de exploração e de mudança, apesar de preponderantes na adolescência, não são exclusivos deste período da vida, continuando na fase adulta com as mudanças de autoconceito e das aspirações, das transições, crises e reformulações pessoais. O tempo e o espaço estão implícitos na carreira e os papéis sociais têm implicações no tempo e no espaço, nomeadamente, no espaço social por exemplo, a associação da criança ao tempo da escola e do adulto ao tempo do trabalho. A construção de carreira é, então, uma construção orientada essencialmente para o futuro, considerando o que foi o passado e o que é o presente predizendo a sequência de posições que uma dada pessoa irá ocupar no prosseguimento da sua carreira (Collin, 2000 citado por Vieira, 2007).

As perspectivas desenvolvimentistas-contextualistas explicam o desenvolvimento vocacional através do processo de interação entre o indivíduo e o contexto em mudança. Vondracek e colaboradores (1986, citado por Gamboa, 2011), desenvolveram um quadro teórico dentro deste domínio que concebe o desenvolvimento da carreira como um processo dinâmico que envolve o indivíduo, o contexto e a interação entre ambos, processo este em que o indivíduo é agente ativo no seu próprio desenvolvimento. Estes autores, concebem ainda o ambiente como

sendo um conjunto de contextos em permanente mudança, sendo que o foco está na ação do indivíduo intimamente ligada ao contexto em que ela ocorre, sendo que para além da influência do contexto no desenvolvimento, também o contexto é influenciado pelo próprio indivíduo e que as suas interações vão provocando alterações no desenvolvimento.

A Teoria Sociocognitiva da Carreira (TSCC; Lent, Brown, & Hackett, 1994) tem como base a teoria sociocognitiva de Albert Bandura e foi inicialmente pensada para explicar os interesses associados à tomada de decisão vocacional, assim como o desempenho educativo e profissional. Esta teoria descreve a forma como as variáveis sociocognitivas (autoeficácia, expectativas de resultados e objetivos pessoais) interagem com outras características individuais, assim como com os aspetos relevantes do contexto e com os fatores da aprendizagem e da experiência. As três variáveis sociocognitivas que esta teoria trata, representam pilares do desenvolvimento vocacional e são mecanismos que permitem aos sujeitos realizar a gestão da sua carreira (Lent et al., 1994). Na prática, os autores procuram explicar a forma como os indivíduos são capazes de mudar, desenvolver e regular o seu comportamento face às situações que enfrentam ao longo do tempo.

As variáveis sociocognitivas acima referidas, são consideradas por Lent e colaboradores (2000, 2002) os pilares do desenvolvimento vocacional e aparecem como reguladores do comportamento dos indivíduos face à gestão da carreira.

A autoeficácia, que tem tido mais destaque em toda a literatura e investigação, é definida por Lent (2005) como a crença que os indivíduos têm acerca da sua capacidade para executar determinadas tarefas e que conjuntamente com outros fatores pessoais, determina o grau de envolvimento e persistência dos indivíduos e cujo seu nível tem origem na dificuldade associada às tarefas. Lent e os colaboradores (1994), referem que as crenças de autoeficácia são construídas com base e experiências (sucesso/insucesso), aprendizagem vicariante (observação de modelos), persuasão social (quando os outros acreditam nas nossas capacidades e reações emocionais ou fisiológicas (reação ao desempenho)).

As expectativas de resultado, segundo Bandura (1986), são aquilo que o sujeito idealiza a respeito do seu desempenho, não se referindo ao acto em si, mas à percepção que a pessoa tem acerca dos resultados das ações que enceta.

Os objetivos têm igualmente um papel importante nos processos de tomada de decisão académica e profissional e Bandura (1986) definiu-os como a determinação pessoal que a pessoa tem para se envolver numa atividade. Lent e os colaboradores (1994) defendem que, ao estabelecer objetivos, o indivíduo organiza e dirige a sua ação para a realização dos mesmos, autorregulando o seu próprio comportamento.

Ao estabelecer objetivos pessoais, as pessoas organizam, orientam e sustentam o seu próprio comportamento e embora os eventos ambientais e história pessoal sejam determinantes, o comportamento vocacional é, em parte, definido por metas autodirigidas das pessoas e pela relação de influência que existe entre os objetivos, a autoeficácia e as expectativas.

Os interesses vocacionais (padrão de gostos das pessoas sobre diversas profissões e atividades profissionais) são um elemento padrão em psicologia da carreira e são considerados determinantes da escolha de carreira. A TSCC enfatiza tanto a experiência e o fatores cognitivos na origem dos interesses de carreira, quanto o papel de interesses para ajudar a motivar o comportamento de escolha e aquisição de habilidades. O modelo dos interesses desenhado na TSCC sustenta que, a autoeficácia e as expectativas de resultados, face ao envolvimento nas atividades, exercem um importante efeito direto sobre a formação de interesses de carreira. Desta forma, as pessoas formam interesses duradouros por uma atividade quando se vêem como competentes naquilo que fazem e quando antecipam que a realização irá produzir resultados positivos. Por outro lado, as pessoas tendem a não desenvolver interesses em atividades em que a sua autoeficácia é baixa ou quando resultados negativos. Os interesses emergentes (juntamente com autoeficácia e expectativas de resultado) promovem objetivos particulares para o envolvimento na atividade, ou seja, como desenvolvem uma afinidade para uma atividade e esperam resultados positivos, os sujeitos traçam objetivos para manter ou aumentar o seu envolvimento nessa atividade. Estes objetivos, por sua vez, aumentam a probabilidade da pessoa se envolver na atividade. As realizações provenientes do desempenho (autossatisfação ou ganhos), em seguida, formam um *feedback* importante que ajuda a pessoa a solidificar ou remodelar autoeficácia e expectativas de resultado e, por sua vez, interesses. A SCCT assume que este processo básico está constantemente em movimento durante toda a vida e que através deste processo as pessoas desenvolvem padrões característicos de interesses de carreira (Lent, Brown e Hackett, 2002).

A Teoria da Construção da Carreira (Savickas, 2002, 2005) fornece a visão de como os indivíduos escolhem e utilizam o trabalho, representando um modelo para compreender o comportamento profissional em todo o ciclo de vida. Reúne na sua essência as perspectivas que representam o *quê*, o *como* e o *porquê* do comportamento vocacional através de três componentes-chave: a personalidade vocacional, a adaptabilidade de carreira, e os temas de vida. A primeira representa os conceitos subjetivos que o sujeito faz de si próprio e do mundo que o rodeia. A segunda, refere-se ao esforço/investimento que os sujeitos fazem para se adaptar às situações ocupacionais que vão decorrendo ao longo da vida na transição entre

estádios de desenvolvimento. A última, representa o conteúdo das narrativas que conferem conteúdo de base para as escolhas vocacionais (Savickas,2005).

O autor refere que os alunos devem ser encorajados a desenvolver uma atitude exploratória com vista à integração dos interesses, valores e aptidões e ao conhecimento das oportunidades e exigências do mundo do trabalho. Com esse propósito, sugere que os alunos devem desenvolver competências em cinco domínios: 1) clarificação do autoconceito ocupacional; 2) tomada de consciência das tarefas e exigências associadas à profissão; 3) compreensão dos papéis de vida; 4) capacidade de exploração e planeamento e 5) competências na tomada de decisão e planeamento.

Estas teorias retratam uma mudança de paradigma onde se constata uma evolução da relação do sujeito com o ambiente profissional, parte de um quadro de ajustamento individuo-situação para um referencial de adaptabilidade alicerçado numa abordagem desenvolvimentista e onde o indivíduo exerce uma ação sobre a sua carreira e os contextos assumem particular relevo. Verifica-se uma transformação, de quadros com concepções mais estáticas das características que determinam as escolhas vocacionais (expressão da personalidade), para quadros que consideram a escolha vocacional como um processo dinâmico onde é considerada a interação do indivíduo com o meio, que se reconhece em constante mudança, e onde o indivíduo é agente do seu próprio desenvolvimento.

A evolução dos quadros teóricos reflete-se nos modelos de intervenção e educação na carreira sendo que, nos modelos que têm por base as teorias do ajustamento, as intervenções centram-se na avaliação das características pessoais e na descrição dos contextos e das profissões, onde se faz uma relação de correspondência entre o perfil da pessoa e as funções/tarefas a exercer. Nesta ótica, cada pessoa reúne um conjunto de características que ao serem avaliadas, se traduzem num perfil que, de forma mais ou menos adequada, responde às exigências de uma determinada vertente profissional e, dessa forma, apoia as decisões.

Nos quadros sociocognitivos, desenvolvimentistas e de adaptabilidade, o foco da intervenção está no processo, ou seja, o modo como as pessoas usam as suas características e se adaptam às situações ou aos contextos. Mais do que aquilo que possa caracterizar a pessoa, importa a utilização, o uso que é dado, à informação que possui sobre mim e sobre o meio, o modo como efetuo as minhas escolhas e tomo as minhas opções. Nesta perspetiva, qualquer ação de intervenção vai para além da avaliação, (normalmente parte integrante dos programas), procura atividades de exploração, o autoconhecimento e a reflexão que favoreçam o desenvolvimento individual, no caso, o desenvolvimento vocacional.

### **1.1.2. Intervenção Vocacional e Programas de Educação para a Carreira**

Na psicologia vocacional, são várias as modalidades de intervenção psicológica vocacional e, o consenso relativamente à modalidade mais eficaz não tem surgido, no entanto, estudos de meta-análise realizados por Spokane (2004) referem que os programas de educação para a carreira com turmas de alunos tem tido efeitos positivos, traduzidos em ganhos para os clientes.

A adaptabilidade vocacional tem extrema importância numa sociedade que, atualmente, sofre drásticas mudanças sociais, culturais e económicas, sendo por isso essencial que as pessoas desenvolvam uma atitude exploratória, sendo os programas de orientação uma ferramenta usada nesse sentido (Taveira, 2005).

A intervenção baseada em programas constitui atualmente uma das estratégias mais utilizadas pelos psicólogos escolares em contextos educativos (Taveira, 2005).

Os programas de orientação e intervenção vocacional, muitas vezes alavancados em diversos pressupostos teóricos, têm grande importância ao fornecer aos alunos conteúdos e experiências que contribuem para o seu crescimento e desenvolvimento global. Representam, segundo Gysbers (2008) formas de ajudar os alunos a adquirirem conhecimentos, habilidades e atitudes face ao futuro profissional. Esta compreensão de si e do meio circundante, está associada a um desenvolvimento com propósito e direção, compreensão das oportunidades, perseverança e resiliência face aos obstáculos, maturidade, motivação e esperança. Para Seligman (1994), a carreira é indissociável da vida, e a intervenção na carreira deve ser um dos objetivos da educação, sendo que o seu propósito deve ser proporcionar aos estudantes competências que lhes possibilitem fazer planos realistas para o seu futuro.

O desenvolvimento de carreira é baseado na perspetiva do desenvolvimento humano, que serve de base para programas que pretendem a identificação do conhecimento, habilidades e competências que os alunos devem dominar. De acordo com Gysbers e Henderson (2000), um programa de orientação abrangente é constituído por três elementos fundamentais: conteúdo (competências que os alunos alcançam através da sua participação nas atividades do programa), estrutura organizacional (missão do programa de acordo com as preocupações da escola) e recursos (recursos humanos necessários ao programa).

De acordo com Taveira (2005), os programas devem ser organizados em seis fases: conceitualização (definição com base teórica das competências a desenvolver), filosofia (propósito do programa), estabelecimento de necessidades (atendendo às características o grupo alvo), análise das condições do contexto, objetivos e critérios

de sucesso (quando, quem, o que e em que medida) e avaliação (processo e resultados).

Sendo a escola e a família, meios privilegiados do desenvolvimento vocacional, torna-se primordial que as intervenções vocacionais sejam introduzidas desde os primeiros anos de escolaridade, uma vez que é na consolidação das primeiras aprendizagens que começam a estabelecer-se as crenças sobre as capacidades pessoais (Teixeira, 2008). A intervenção deve ser desenvolvida com base em programas abrangentes, ao longo do desenvolvimento e integrados nos currículos das escolas (Taveira, 2005).

A intervenção vocacional com jovens em idade escolar deve ser fundamentada nas teorias sociocognitivas (autoeficácia, expectativas de resultado e objetivos pessoais), desenvolvimentistas e contextualistas (interação dinâmica do indivíduo com o contexto em mudança) referidas na secção anterior.

Na perspetiva sociocognitiva, os alunos são considerados proativos com capacidades autorreguladoras dos seus próprios projetos de vida e a autoeficácia tem uma papel fundamental no esforço e perseverança face às atividades, representando o modo como se encaram as situações em que não são bem sucedidos (Bandura, 2005). Esta ideia reforça a importância de se ensinar/preparar as crianças/jovens para lidar com o fracasso, assim como demonstrar que apesar das adversidades é possível ter uma carreira de sucesso, sendo de crucial importância que estes aspetos sejam parte integrante de um programa.

Assim, o papel do psicólogo escolar é o de orientar os alunos no processo de descoberta de si e do mundo, através da promoção do autoconhecimento, autoconceito e autoestima, para que se tornem jovens confiantes nas suas escolhas, perspetivarem o futuro de forma positiva e capazes de antecipar etapas futuras e de tomar melhores decisões (Seligman, 1994).

A construção dos programas de intervenção é baseada nas premissas dos quadros teóricos descritos, como já referido, e devem ser desenhados de acordo com a especificidade dos clientes alvo. Torna-se essencial que, sejam tidas em conta as características e contextos para que, as intervenções sejam eficazes e respondam às necessidades dos clientes promovendo o desenvolvimento vocacional.

### **1.1.3. Eficácia dos Programas**

Vários estudos têm sido realizados no sentido de avaliar a eficácia dos programas no desenvolvimento vocacional das pessoas e Bimrose, Barnes e Orton

(2004, citados por Faria, 2011) desenvolveram um estudo longitudinal na Inglaterra com o propósito de encontrar evidências que sustentem a definição da eficácia das intervenções. Os autores definiram eficácia como sendo aquilo que é útil para os clientes e para os psicólogos, sendo o ponto de vista dos clientes após a intervenção, o indicador de eficácia. Nos 50 estudos de caso realizados com adultos, os autores consideraram a intervenção vocacional útil quando: 1) promoveu resultados positivos para o cliente; 2) possibilitou o acesso a informação e conhecimento; 3) provocou mudanças construtivas no cliente no que respeita ao aumento da motivação, autoconfiança e desenvolvimento de competências; 4) representou oportunidades de reflexão e clarificação de ideias.

No que respeita à eficácia dos programas de intervenção no desempenho académico, vários estudos confirmam um impacto positivo, sendo claro que existe uma panóplia de atividades que o psicólogo pode dinamizar no sentido de melhorar o desempenho dos alunos, sendo que as intervenções vocacionais em grupo parecem ser eficazes na melhoria das atitudes dos alunos face à escola (Border e Drury, 1992). Também estudos realizados com estudantes, apontam para a melhoria das aprendizagens e aumento dos resultados escolares quando os programas de intervenção vocacional estão integrados no currículo, contrariando a ideia de que o tempo dedicado a este tipo de atividades prejudica o desempenho (Evans e Burck, 1992, citados por Faria, 2011).

Em Portugal, mais recentemente, também têm vindo a ser desenvolvidos estudos para avaliar os resultados das diversas modalidades de intervenção vocacional. Faria, Königstedt e Taveira (2011), realizaram um estudo para avaliar a eficácia relativa a três intervenções vocacionais (consulta psicológica vocacional breve, intervenção vocacional em classe longa com a colaboração de professores e intervenção vocacional em classe breve) e concluíram que qualquer uma das intervenções apresenta efeitos positivos nas crenças acerca das possibilidades de emprego na área desejada, na valorização da exploração para atingir objetivos vocacionais e no aumento dos comportamentos de exploração, sendo isto útil para os jovens em estudo e logo, um ganho. As autoras concluíram ainda que, de encontro aos resultados obtidos por estudos realizados anteriormente, a modalidade que apresenta maior índice de magnitude de mudança é a consulta psicológica vocacional.

Também Gamboa, Paixão e Jesus (2011), levaram a cabo uma intervenção vocacional, na modalidade de programa, que teve como principal objetivo promover a atividade exploratória vocacional num grupo de alunos estagiários do ensino secundário. Para avaliar o impacto desta intervenção, recorreram a um desenho *quasi*-experimental aplicando testes antes e depois do programa e concluíram que a

intervenção teve um impacto positivo e significativo nas principais dimensões da exploração vocacional: o *self* e o meio.

No ensino básico, com alunos do 7º ano de escolaridade em risco de abandono escolar, Faria (2011) desenvolveu um programa de educação para a carreira com fundamentação nas perspetivas sociocognitiva, desenvolvimentista e contextualista, com vista a apoiar os alunos na construção dos seus projetos de vida com recurso a atividades de modelação. Após a intervenção foi registado um impacto positivo do programa na construção de objetivos e identificação de alternativas escolares realistas, assim como melhoria do desempenho escolar.

A eficácia tem assim a ver com os objetivos traçados para cada programa, de acordo com as variáveis estudadas, sendo que se traduz na averiguação do grau em que esses mesmos objetivos são alcançados. A avaliação da eficácia dos programas de intervenção vocacional é essencial na monitorização e melhoramento dos mesmos, assim como na fundamentação da pertinência da intervenção dos psicólogos nas escolas no desenvolvimento pessoal, académico, vocacional e social dos alunos.

## **1.2. Caracterização da especificidade dos clientes em estudo**

### **1.2.1. O Agrupamento de Escolas de Almancil**

Almancil é um Território Educativo de Intervenção Prioritária, desde 2008/2009 no âmbito do projeto TEIP 2 designado no despacho normativo n.º 55/2008, de 23 de Outubro como aplicado “a escolas ou os agrupamentos de escolas com elevado número de alunos em risco de exclusão social e escolar...” onde a população estudantil provém maioritariamente de um ambiente socioeconómico carenciado e onde os problemas socioafetivos, as dificuldades de aprendizagem e a indisciplina são problemas emergentes. Estas situações afetam o desenvolvimento normal dos jovens, que têm o percurso marcado pela retenção em vários anos de escolaridade e muitas vezes procedem ao abandono escolar por não terem estrutura familiar sustentável e por terem muito pouco em que acreditar e que os motive para o estabelecimento de objetivos.

Trata-se de um agrupamento frequentado por 1414 alunos (Tabela 1.1), onde aproximadamente 25% é de nacionalidade estrangeira ou filhos de estrangeiros, uma média elevada, comparativamente à média nacional que ronda os 6% (Agrupamento Escolas de Almancil, 2012), proveniente principalmente dos países do leste europeu

(15%), PALOP e Brasil. A população estudantil tem características diversificadas, com múltiplas origens culturais, caracterizando-se pela sua heterogeneidade devido à sua multiplicidade étnica e linguística

**Tabela 1.1**

Distribuição do número total de alunos matriculados por ciclos

Ano Letivo	Nível de ensino / Curso				
	Pré - Escolar	1.º CEB	2.º CEB	3.º CEB	Ensino Vocacional Básico e Secundário
2015/2016					
Número de alunos	265	474	265	293	117

A Escola E.B. Dr. António de Sousa Agostinho, escola sede, foi construída no ano letivo de 1988/1989 e inaugurada em Abril de 1989 e faz parte do Agrupamento de Escolas de Almancil. Esta escola é frequentada por 675 alunos distribuídos pelo ensino regular, percurso curricular alternativo e ensino vocacional básico e secundário.

Uma parte significativa da população escolar é económica, social e culturalmente desfavorecida, sendo que cerca de 48% dos alunos beneficiam de apoio social. Muitos agregados familiares subsistem com o apoio alimentar de instituições públicas e a escola é um elemento essencial para o equilíbrio alimentar das suas crianças.

Neste meio desfavorecido também se destaca pelo baixo nível de escolaridade dos encarregados de educação dos alunos, sendo que 40% deles contam com habilitações literárias ao nível do 1.º ciclo, tendo uma percentagem mínima dos progenitores, concluído uma licenciatura, apenas 4%.

### **1.2.2. Os Percursos Curriculares Alternativos**

O Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho, refere no seu Preâmbulo que “o acompanhamento e a avaliação dos alunos são fundamentais para o seu sucesso, sendo importante implementar medidas que incrementem a igualdade de oportunidades”. Esta modalidade de ensino visa assegurar uma formação geral comum a todos os estudantes proporcionando “opções adequadas e diversificadas, adaptadas a percursos diferentes de educação que possam ser orientados tanto para o prosseguimento de estudos superiores como para a qualificação profissional, tendo em conta a formação integral do indivíduo, bem como a sua inserção no mercado de trabalho”.

De acordo com o Regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (DGE, 2015, pp.4), deverá ser autorizada a abertura deste tipo de turmas “quando não seja possível integrar os alunos noutras ofertas educativas e formativas nomeadamente cursos vocacionais ou em programas integrados de educação e formação”. Neste documento são enumerados os critérios de acesso a este tipo de ensino: a) alunos com pelo menos duas retenções no mesmo ciclo; b) alunos com idade mínima de 13 anos nas turmas do 2.º ciclo do ensino básico ou de 15 anos nas turmas do 3.º ciclo do ensino básico; c) Alunos em risco de marginalização, exclusão social e abandono escolar.

O Agrupamento de escolas de Almancil, pela sua especificidade, há muito que criou turmas de Percursos Curriculares Alternativos (PCA) como forma de combater o insucesso escolar, diversificando e adaptando a matriz curricular à diversidade de públicos dirigidas a alunos que, encontrando-se dentro da escolaridade obrigatória, apresentem insucesso escolar repetido ou risco de abandono escolar.

Perante a especificidade dos alunos que apresentam perfil para integrar este tipo de percurso escolar, conforme legalmente definido, e pelas características do meio social e económico em que se encontram inseridos, considera-se pertinente a construção de um programa de intervenção vocacional dirigido particularmente para estes clientes. Esta opção alicerça-se no facto de, frequentemente, estes jovens apresentarem baixos níveis de autoeficácia e perspectivas de futuro menos planeadas e expectativas de sucesso diminuídas. Desta forma, é essencial que se intervenha e acompanhe estes jovens, proporcionando oportunidades de exploração e reflexão sobre si próprios e sobre o mundo que os rodeia, proporcionando o desenvolvimento e adaptação vocacional.

O programa deve envolver a comunicação interpessoal, na qual, a interpretação tem um papel central. Interpretação refere-se especificamente a uma tomada de sentido construcionista da própria experiências e seu significado. O psicólogo deve tornar-se consciente de conceituações do cliente, conceitos e construções; ajudar os clientes a tornarem-se conscientes das suas construções e reconhecer aquelas que são viáveis; apoiar os clientes no uso das suas construções (Young, Valach, e Collin, 2002).

Á luz de outros estudos como os acima referidos, também aqui se procura construir um programa de acordo com as necessidades dos alunos, enquadrado numa especificidade, contexto e necessidade com vista à promoção de ganhos para estes alunos em particular.

## **Capítulo 2. Racional e Planeamento do Programa “Tu és o Futuro!”**

### **2.1. Objetivos do Programa**

Os objetivos gerais da intervenção estão dirigidos para a promoção dos níveis de autoeficácia dos alunos, mudança de atitude face à escola (valor instrumental da escola), aquisição de conhecimentos e desenvolvimento de competências vocacionais, de modo a que os jovens participantes estabeleçam objetivos pessoais de vida e de carreira e iniciem a construção do seu projeto de vida de forma consciente, realista e de acordo com a sua especificidade.

São objetivos específicos:

1. Conhecer a especificidade do percurso escolar em que estão inseridos, suas limitações e perspetivas futuras
2. Promover o conhecimento de si próprio
3. Proporcionar processos de identificação
4. Proporcionar a exploração e o conhecimento sobre trajetórias de vida
5. Consciencializar sobre factos do mundo do trabalho e proporcionar processos de identificação e uma visão positiva sobre as possibilidades;
6. Estabelecer um plano pessoal relacionado com atividades presentes e futuras.

### **2.2. Caracterização do contexto e dos clientes do programa**

O programa será implementado em duas turmas de Percurso Curricular Alternativo do Agrupamento de Escolas de Almancil, sendo conhecidas por toda a comunidade escolar a sua especificidade no que respeita às aprendizagens e desenvolvimento pessoal.

Segundo os relatos informais<sup>1</sup> dos docentes, na turma de 5.º ano de percurso curricular alternativo, os elementos apresentam défices muito acentuados ao nível da atenção/concentração, raciocínio, compreensão, interpretação, retenção e aplicação

---

<sup>1</sup> Consideram-se relatos informais os que decorreram na forma de conversa informal com os docentes do conselho de turma, onde se relataram acontecimentos e características dos grupos turma que iam sendo registados em bloco de notas.

da informação. Em alguns alunos, foram detetadas muitas dificuldades na aquisição das aprendizagens nas diferentes áreas curriculares, compreensão e aplicação de conhecimentos, concentração/atenção, retenção de conhecimentos, ritmo de aprendizagem, ausência de pré-requisitos, raciocínio lógico e/ou abstracto. São pois alunos que apresentam baixa autoestima e pouca autonomia, assim como falta de motivação para as aprendizagens, muitos deles em risco de exclusão social.

No primeiro período letivo, na turma de percurso curricular alternativo de 5.º ano foram avaliados os doze alunos, sendo que nove dos doze alunos obtiveram três ou mais níveis inferiores a três, o que se traduz numa taxa de insucesso de 75%.

De acordo com a ata de avaliação do conselho de turma<sup>2</sup>, o insucesso verificado deve-se ao elevado grau de desinteresse dos alunos e capacidades de trabalho irregulares, assim como desorganização nas tarefas escolares e não concretização dos trabalhos práticos. A turma apresenta passividade face às tarefas propostas, falta de responsabilidade na apresentação e organização dos materiais, desinteresse pelo processo de aprendizagem e postura desadequada em sala de aula e face às orientações dadas pelos professores. Foram ainda referidas as dificuldades globais da turma ao nível da expressão escrita resultantes da ausência de conhecimentos específicos essenciais ao uso da língua, assim como dificuldades na compreensão e interpretação de texto, no raciocínio dedutivo e abstracto e na aplicação dos conhecimentos teóricos. Os professores justificaram os níveis atribuídos pela fraca assiduidade, falta de participação nas atividades propostas e não apresentação do material escolar necessário para as aulas.

Quanto ao comportamento geral da turma foi referido que, os alunos são inquietos, conversadores e perturbadores do bom funcionamento das aulas. Revelam uma relação conflituosa entre si e não manifestam regras ao nível do saber ser e saber estar.

A assiduidade dos alunos é também um fator de análise por apresentarem um nível de absentismo elevado, sendo que três dos doze alunos, atingiram ou ultrapassaram o limite permitido de faltas injustificadas ainda no primeiro período letivo.

Na turma de 8.º ano, constituída com os mesmos elementos e em percursos curriculares alternativos desde o 5.º ano de escolaridade, os alunos são descritos como tendo no geral, um nível de desenvolvimento intelectual médio-fraco, que se reflete na capacidade de raciocínio não-verbal, na perceção de relações lógicas e na resolução de problemas, assim como competências cognitivas básicas pouco

---

<sup>2</sup> Ata de avaliação do primeiro período do ano letivo 2015/2016 referente à reunião realizada em 17 de Dezembro de 2015

desenvolvida. No geral, evidenciam dificuldades de natureza cognitiva, educacional e motivacional que constituem condicionantes da aprendizagem. Nos documentos consultados, nomeadamente a ata avaliação da turma<sup>3</sup>, o conselho de turma refere a fraca capacidade atencional dos alunos, baixo nível de interesse e motivação, competências verbais pouco desenvolvidas e fracas competências pessoais e sociais.

No primeiro período letivo a turma de percurso curricular alternativo de 8.º ano foram avaliados catorze dos alunos da turma, uma vez que um se encontra em fuga à escolaridade obrigatória. O aproveitamento da turma, de acordo com a ata de avaliação do conselho de turma, foi considerado satisfatório, pois apesar das características da turma e das dificuldades manifestadas pelos alunos, apenas três apresentaram três ou mais níveis inferiores a três, o que representa uma taxa de insucesso de 21%.

O comportamento da turma foi considerado igualmente satisfatório, apesar de alguns elementos, por vezes, evidenciarem comportamentos incompatíveis com as regras de saber ser e saber estar, por se revelarem faladores e desatentos.

No que diz respeito à assiduidade, trata-se de uma turma assídua e pontual.

De uma forma geral, os encarregados de educação mantêm pouco envolvimento com a vida e situação escolar destes alunos, sendo a sua presença pouco sentida na escola, quer por motivos profissionais (uma vez que a maior parte dos trabalhos são no ramo hoteleiro com horários extensos) quer por desinteresse e valor que os próprios atribuem à instituição escolar e ao seu valor instrumental.

Estes alunos, pelas suas características, apresentam maior probabilidade de desenvolver comportamentos indisciplinados, desinvestimento escolar e possível risco de abandono escolar.

### **2.3. Fundamentação, Estrutura e Plano do Programa**

As atividades do programa foram cuidadosamente planeadas e elaboradas para responder às necessidades deste grupo específico de alunos, tendo sido criteriosamente escolhidas e utilizada a linguagem mais clara e simples possível, pois são jovens que apresentam limitações na riqueza do vocabulário, bem como

---

<sup>3</sup> Ata da reunião de avaliação do 1.º período do ano letivo 2015/2016 realizada em 18 de Dezembro de 2015

**Tabela 2.1**

## Planificação e Objetivos do Programa

FASES	OBJETIVOS	ATIVIDADES
<b>APLICAÇÃO DOS TESTES</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primeira aplicação dos instrumentos em grupo turma</li> </ul>	<p><b>Aplicação de Testes (90'):</b>            Questionário Demográfico            Biografia do Futuro            Escala de Autoeficácia Escolar Geral            Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida</p>
<b>SISTEMA EDUCATIVO, PERCURSOS E ALTERNATIVAS FUTURAS</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecer o sistema educativo e identificar as alternativas;</li> <li>• Perceber que o ensino alternativo é uma opção válida e com saídas profissionais;</li> <li>• Refletir acerca da profissão futura</li> </ul>	<p><b>Sessão 1 (45'):</b> Conhecer o sistema Educativo e suas características. Aquisição da compreensão do sistema de ensino em que estão inseridos (limitações, vantagens e opções futuras)</p> <p><b>Sessão 2 (90'):</b> As profissões (Cartões da ECO, vídeos sobre profissões, jogo da mímica)</p> <p><b>Sessão 3 (90'):</b> Quando crescer quero ser... (Perceber os caminhos a seguir para atingir determinados objetivos e clarificar expectativas irrealistas)</p>
<b>AUTOCONHECIMENTO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Refletir sobre si próprio;</li> <li>• Estabelecer plano pessoal relacionado com atividades presentes e futuras;</li> <li>• Descobrir meios para concretizar objetivo profissional;</li> </ul>	<p><b>Sessão 4 (90'):</b>            A Festa            Inventário de Interesses Vocacionais</p>
<b>MODELOS E HISTÓRIAS DE SUCESSO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Proporcionar exploração e conhecimento sobre trajetórias de vida;</li> <li>• Consciência da motivação e esforço necessários à concretização de objetivos;</li> <li>• Consciência do mundo do trabalho;</li> <li>• Proporcionar processos de identificação e uma visão positiva sobre as possibilidades;</li> </ul>	<p><b>Sessão 5 (45'):</b> Biografia Cristiano Ronaldo e Michel Phelps</p> <p><b>Sessão 6 (90'):</b> Encontro com um ex-alunos do agrupamento, que passaram pelo ensino alternativo e foram bem sucedidos, têm emprego, família, independência financeira, etc . Seminário de Educação e Formação</p> <p><b>Sessão 7 (90'):</b> Encontro com alunos que já frequentam vocacional de secundário</p>
<b>AVALIAÇÃO</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Avaliar a intervenção;</li> <li>• Analisar construção de projectos por parte dos alunos;</li> </ul>	<p><b>Reaplicação dos Testes (90'):</b>            Autoeficácia e Biografia do futuro            Reflexão</p>

dificuldades no processo de aprendizagem. O programa foi elaborado numa perspetiva do desenvolvimento humano com vista à promoção do conhecimento, habilidades e competências que os alunos devem dominar para o desenvolvimento da carreira.

Numa fase inicial, foram identificadas as características e necessidades dos grupos, através de reuniões com professores, consulta de atas dos conselhos de turma e documentos referentes aos alunos, mencionados anteriormente.

A sua organização tem base na premissa de Gysbers e Henderson (2000), sendo constituído por três elementos fundamentais: conteúdo (competências que os alunos alcançam através da sua participação nas atividades do programa), estrutura organizacional (missão do programa de acordo com as preocupações da escola) e recursos (recursos humanos necessários ao programa).

Na Tabela 2.1 apresenta-se a planificação das fases, objetivos específicos de cada fase e as atividades do programa.

#### **2.4. Implementação do Programa**

A administração do programa de intervenção psicológica vocacional “Tu és o Futuro”, decorreu ao longo de três meses, entre abril e junho de 2016, na modalidade de intervenção vocacional em grupo turma, assente em consulta psicológica, sessões de informação e seminário.

A intervenção decorreu ao longo de sete sessões (duas de 45 minutos e cinco de 90 minutos) e dois momentos (90 minutos) de aplicação dos instrumentos de avaliação (antes e depois).

Na primeira sessão, falou-se sobre o Sistema Educativo Português, suas características e especificidades do percurso curricular em que se encontram inseridos, com o objetivo de identificar alternativas futuras e enquadrar a sua condição no mundo profissional.

A segunda sessão teve como objetivo principal levar os alunos a refletir sobre os seus interesses relativamente às profissões e a identificarem potenciais profissões futuras e para isso foram mostrados vídeos onde pessoas desempenhavam funções profissionais. Foi dinamizado o jogo da mímica, em que cada aluno escolhia uma profissão nos cartões da ECO, os colegas iam tentando adivinhar e no final eram lidas as funções e características essenciais ao desempenho de cada profissão.

Na terceira sessão, cada aluno disse qual a profissão (Anexo 1) que quer ter no futuro ou aquela que mais lhe interessa e explicou aos restantes colegas o que faz, quais são os seus clientes e que características reconhece em si, que o levem a

pensar que poderá ter a profissão escolhida. Os colegas iam colocando questões. Preencheram a ficha “A minha escolha profissional” (Anexo 2).

A quarta sessão foi direcionada para a questão dos interesses de modo a que os alunos pudessem refletir sobre si próprios, avaliar os seus interesses e explorar as suas características pessoais. Foi dinamizada a atividade “A Festa” (Anexo 3) e aplicado o Inventário de Interesses Vocacionais versão reduzida de Vieira e Ferreira (2006) (Anexo 4).

Na quinta sessão, o objetivo foi proporcionar aos alunos modelos de identificação e exploração de trajetórias de vida, consciencializado para a perseverança necessária aos obstáculos que surgem. Aqui foi contada a história da vida de dois desportistas de sucesso mundial que passaram por dificuldades e percursos semelhantes aos dos alunos. No final, refletiram e responderam às questões da ficha “Biografia das Estrelas” (Anexo 5).

Nas últimas duas sessões, o objetivo foi consciencializar os alunos para as questões do mundo do trabalho e promover processos de identificação com uma visão positiva e otimista sobre as possibilidades oferecidas pela formação profissionalizante. Os alunos assistiram ao Seminário de Educação e Formação (Anexo 6) em que, ex-alunos de Percursos Curriculares Alternativos e de Cursos de Educação e Formação foram testemunhar a sua trajetória de vida e a sua atividade profissional atual. Encontraram-se com alunos inseridos atualmente no ensino vocacional secundário e colocaram questões sobre as escolhas e dificuldades enfrentadas.

### **Capítulo 3. Metodologia**

#### **3.1. Objetivo e Hipóteses do estudo**

É propósito do estudo avaliar o impacto de uma intervenção, especificamente dirigida para promover a autoeficácia. Em específico, a autoeficácia para a obtenção de recursos sociais (AERS); a autoeficácia para o sucesso académico (AESA); a autoeficácia para a aprendizagem autorregulada (AEAAR); a autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros (AEEO); a autoeficácia para obter apoio parental e comunitário (AEAPC); e a autoeficácia escolar geral (EAEG), bem como favorecer a construção de projetos de carreira.

Constitui, igualmente, finalidade desta investigação, discutir a relevância das estratégias de intervenção vocacional associadas ao desempenho escolar e à agência de carreira, em populações específicas (Percurso Curriculares Alternativos) e promover nos alunos capacidades para efetuarem as suas escolhas, nomeadamente tornarem-se detentores de informação essencial à tomada de decisão, assim como estabelecer objetivos pessoais de vida e de carreira.

Tendo em consideração a revisão teórica efetuada e os objetivos do programa, formulámos as seguintes hipóteses:

H1 – Após a intervenção, os alunos apresentam níveis mais elevados de autoeficácia nas dimensões selecionadas para o estudo;

H2– Após a participação no programa, os alunos apresentam expectativas futuras mais realistas e enquadradas na sua especificidade;

H3 – A participação no programa produz resultados positivos para os alunos, favorecendo oportunidades de reflexão e clarificação das suas ideias.

#### **3.2 Participantes**

Neste estudo, participaram 25 alunos da escola EB 2,3 Dr. António de Sousa Agostinho, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Almancil, que frequentavam o

5.º ano (N=11) e o 8.º ano de escolaridade (N=14) na modalidade de ensino de Percursos Curriculares Alternativos. No grupo estavam inseridos jovens de ambos os sexos (17 rapazes e 8 raparigas) com idades compreendidas entre os 11 e os 16 anos de idade.

A maioria dos alunos já reprovou em alguma altura do seu percurso escolar, sendo que 72% dos alunos tem pelo menos uma retenção.

Os pais e encarregados de educação destes jovens têm habilitações literárias essencialmente ao nível no ensino básico (64%), sendo que apenas 8% têm o ensino secundário concluído e 20% dos mesmos não possuem qualquer nível de habilitações literárias. Em termos de empregabilidade, a maior parte dos pais encontram-se a trabalhar por conta de outrem (58%) em empregos na área da hotelaria e manutenção. Em situação de desemprego encontram-se 28% dos progenitores.

São jovens que provêm de meios socialmente desfavorecidos, sendo que 92% dos alunos beneficiam de Ação Social Escolar (ASE).

### **3.3. Instrumentos**

#### **3.3.1. Questionário Sociodemográfico para alunos**

Foi construído e utilizado um questionário sociodemográfico (Anexo 7) com a finalidade de recolher informações sobre os alunos participantes relativamente ao género, idade, ano de escolaridade presente, número retenções no percurso escolar, gosto pela escola, hábitos de estudo e perspetivas escolares e profissionais futuras.

A parte relativa às perspetivas escolares e profissionais futuras foi reaplicada num segundo momento após o programa.

#### **3.3.2. Questionário para Encarregados de Educação**

Para recolher dados relativos aos encarregados de educação de cada aluno, foi construído e utilizado um questionário (Anexo 8) que permitiu conhecer o grau de parentesco do encarregado de educação, género, idade, habilitações académicas, dados profissionais e expectativas face ao futuro dos seus educandos.

### **3.3.3. Biografia do Futuro**

Os alunos descreveram a sua vida futura na Biografia do Futuro (Anexo 9) em dois momentos distintos (antes e depois do programa) nesta ficha elaborada com o objetivo de conhecer os objetivos escolares e profissionais dos alunos a curto, médio e longo prazo, dando a possibilidade de refletir acerca das questões vocacionais.

### **3.3.4. Escala de Autoeficácia Escolar Geral (EAEG)**

Para avaliar as expectativas de eficácia dos alunos relativamente ao seu desempenho escolar foram usados 8 itens da Escala de Autoeficácia Académica (EAEA) de Pina Neves e Faria (2005) referentes à Autoeficácia Escolar Geral (Anexo 10). Nos estudos psicométricos realizados pelas autoras, a escala apresenta uma boa consistência interna, uma vez que os valores do *alfa* de Cronbach obtidos variam entre .87 e .85, sendo que os oito itens usados, apresentam no seu conjunto um valor de .88.

Nas respostas, os alunos indicam o seu nível de concordância com os itens, utilizando uma escala de tipo *Likert* de 6 pontos (de discordo totalmente a concordo totalmente) na qual as pontuações mais altas correspondem a expectativas de autoeficácia mais elevadas.

A escala foi aplicada em dois momentos, antes e depois do programa de intervenção vocacional.

### **3.3.5. Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida (EMAP)**

A EMAP é uma medida multidimensional das crenças de capacidade, que engloba diversas componentes do funcionamento psicológico, permitindo a análise do conceito de autoeficácia no contexto social e académico (Teixeira 2009).

A versão original da escala foi desenvolvida por Bandura em 1990 no âmbito da teoria Sociocognitiva e explorada por Maria Odília Teixeira, num estudo realizado com alunos do ensino superior com o objetivo de avaliar as qualidades métricas da escala e prever as suas potencialidades no aconselhamento vocacional (Teixeira, 2008). De acordo com a autora, o instrumento na sua totalidade, revela características favoráveis à precisão e validade da medida, com um coeficiente de alfa de Cronbach com amplitude de .62, e .84.

A escala completa é constituída por 57 itens, que formam nove escalas designadas da seguinte forma: Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais ( $\alpha=.62$ ), Autoeficácia para o Sucesso Académico ( $\alpha= .72$ ), Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada ( $\alpha= .84$ ), Autoeficácia para os Tempos Livres e Atividades Extracurriculares ( $\alpha=.75$ ), Eficácia Autorregulatória ( $\alpha= .81$ ), Autoeficácia para ir ao encontro das Expetativas dos Outros ( $\alpha= .81$ ), Autoeficácia Social ( $\alpha= .78$ ), Eficácia Autoassertiva ( $\alpha= .78$ ), e Autoeficácia para Obter o Apoio Parentar e Comunitário ( $\alpha= .75$ ). O formato da resposta é de tipo Likert, numa escala de cinco pontos em que 1 corresponde a “nada fácil” e 5 a “muito fácil”.

No estudo atual, foram usadas apenas cinco das nove dimensões da escala (Anexo 11) nomeadamente aqueles que apresentaram maior relevância para o estudo, uma vez que o foco do mesmo remete para as questões académicas e de suporte. A Autoeficácia para a Obtenção de Recursos Sociais (AERS) inclui os itens do 1 ao 4 e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade de obter ajuda dos professores, pares e adultos na resolução de problemas. A Autoeficácia para o Sucesso Académico (AESA) contem os itens do 5 ao 13 e avalia as crenças dos jovens nas suas capacidades para obter sucesso em várias disciplinas escolares. A Autoeficácia para a Aprendizagem Autorregulada (AEAAR) inclui os itens do 14 ao 24 e avalia as crenças de eficácia dos estudantes para estruturarem rotinas de estudo e adotar estratégias de compreensão e motivação para as atividades escolares. A Autoeficácia para ir ao encontro das Expetativas dos Outros (AEEO) composta pelos itens do 42 ao 45 e avalia as crenças dos jovens sobre a sua capacidade de corresponder ao que os pais, pares e professores esperam deles. A Autoeficácia para Obter o Apoio Parentar e Comunitário (AEAPC) que inclui os itens do 54 ao 57 e avalia as crenças que os jovens tem da sua capacidade de envolver os pais e comunidade nas atividades escolares.

### **3.3.6. Inventário de Interesses Vocacionais**

Elaborado com base nos tipos de personalidade de Holland, o *Inventário de Interesses Vocacionais*, versão reduzida (Vieira & Ferreira, 2006), é composta por 60 itens distribuídos equitativamente por seis escalas: Realista (R), Investigador (I), Artístico (A), Social (S), Empreendedor (E) e Convencional (E). Os diversos itens que integram o inventário de interesses constituem uma vasta e diversificada lista de atividades profissionais e outras, com a qual o sujeito esteja familiarizado ou não, mas para a qual é solicitado que cada participante tente determinar os seus sentimentos em relação à atividade em causa, devendo assinalar para cada uma das atividades

mencionadas se gosta ou gostaria de fazê-la, se não gosta ou não gostaria no futuro de a desempenhar, ou se lhe é indiferente.

Sendo um instrumento construído segundo o modelo hexagonal, os itens descrevem actividades, associadas a cada tipo de personalidade definido por Holland, pelo que existem 10 itens diretamente conotados com cada um dos tipos, distribuídos repetidamente e sempre pela mesma sequência ao longo da escala. Assim, os itens que integram a escala que avalia os interesses *Investigador* descrevem actividades de índole académico e de pesquisa que requerem respostas pensadas e de tipo científico. Na escala que avalia os interesses *artísticos* são apresentadas actividades associadas à criatividade e ao sentido estético das coisas. Na escala que avalia os interesses *sociais* são descritas actividades que implicam uma forte componente interpessoal, de apoio e de ajuda ao outro, como seja o ensino. Já em relação aos itens que compõem a escala de interesses *Empreendedor* são descritas tarefas que exigem uma maior aptidão verbal e que fazem apelo a competências de liderança e capacidade de persuasão. Nos itens que constituem a escala que avalia os interesses *convencionais* é feita uma alusão a actividades sistemáticas e rotineiras, muitas vezes solicitadoras da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Por fim, os itens da escala que avalia os interesses *realistas* fazem referência a actividades objectivas, ordenadas e sistemáticas de cariz essencialmente individualista como, por exemplo, a manipulação de equipamentos mecânicos.

A versão reduzida da escala geral (Vieira & Ferreira, 2006) apresenta uma medida de consistência interna de .91. Cada uma das dimensões apresenta os seguintes valores de alfa de *Cronbach*: .89 nas escalas Realista e Empreendedor; .87 nas escalas Investigador, Artístico e Convencional e .86 na escala Social.

### **3.3.7. Ficha “Avaliação do Programa”**

Na última sessão do programa, foi solicitado a todos os alunos que realizassem a avaliação do programa na ficha criada para o efeito (Anexo 12). As questões constituintes desta ficha dizem respeito à actividade do programa de que mais gostaram, ao que consideram ter aprendido e de que forma o programa os ajudou.

### **3.4. Procedimentos de recolha e análise de dados**

Numa primeira fase foram recolhidas as autorizações junto dos encarregados de educação para que os alunos pudessem participar no estudo de forma informada e consentida. Neste mesmo momento todos os encarregados de educação responderam ao Questionário para Encarregados de Educação.

Seguidamente, foi marcada uma primeira sessão para cada turma na qual foi explicado o objetivo do estudo, a finalidade do programa e foram preenchidos todos os instrumentos de avaliação elaborados para a primeira fase. Foi uma tarefa complexa e demorada pois os alunos enfrentaram algumas dificuldades na interpretação/compreensão das questões e sentiu-se a necessidade de apoiar o preenchimento individual.

Ao longo de sete sessões foram dinamizadas as atividades do programa, as quais tiveram uma forte adesão por parte dos jovens que se revelaram sempre interessados e empenhados.

Na fase final foram reaplicados todos os instrumentos e feita a avaliação do programa.

Para proceder à avaliação da intervenção do programa, recorreu-se à análise quantitativa (SPSS - *Statistical Package for the Social Sciences*) e qualitativa dos dados (análise de conteúdo), de acordo com a especificidade de cada um dos instrumentos, bem como tendo em consideração os objetivos formulados e as hipóteses a testar.

## Capítulo 4. Apresentação e Análise dos Resultados

A apresentação dos resultados é efetuada em dois momentos. Primeiro apresentamos os resultados de natureza quantitativa e, depois, apresentamos a análise qualitativa dos resultados.

A análise quantitativa resulta dos dados coletados através da Escala de Autoeficácia Escolar Geral, da Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida, do Inventário de Interesses Vocacionais e dos Questionários para Alunos e para Encarregados de Educação.

A análise qualitativa resultou dos dados recolhidos através da ficha “Biografia do futuro”, das perguntas abertas da ficha “Avaliação do Programa”.

### 4.1. Análise Quantitativa

Os resultados apresentados na Tabela 4.1, demonstram que os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam, num primeiro momento de avaliação da autoeficácia valores mais elevados em todos os domínios da Escala de Autoeficácia Percebida e valores muito semelhantes no que diz respeito à autoeficácia escolar geral, quando comparados com os alunos do 8.º ano de escolaridade. A análise de variância de resultados num primeiro momento, entre os valores apresentados pelos dois grupos de alunos (5.º e 8.º anos), sugere diferenças para um nível de confiança de 95%. Em concreto, registam-se diferenças nas subescalas de autoeficácia para obtenção de recursos sociais (AERS;  $U=22$ ;  $p=.020$ ), na autoeficácia para o sucesso académico (AESA;  $U=31$ ;  $p=.011$ ), na autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros (AEEO;  $U=20.5$ ;  $p=.001$ ) e na autoeficácia para a obtenção de apoio parental e comunitário (AEAPC;  $U=37$ ;  $p=.029$ ).

**Tabela 4.1**

Medidas de autoeficácia nos dois grupos no primeiro momento

	5.º Ano (N=11)		8.º Ano (N=14)		Mann-Whitney U	p (sig.)
	M	DP	M	DP		
AERS	15,09	3,208	11,29	1,816	22	,020
AESA	33,36	6,947	25,57	6,022	31	,011
AEAAR	31,36	7,966	28,29	6,094	67,5	,609
AEE0	13,18	3,401	9,36	1,985	20,5	,001
AEAPC	14,45	4,719	10,29	2,946	37	,029
EAEG	31,36	9,932	31,6	7,121	72	,809

Os resultados apresentados na Tabela 4.2, referentes ao segundo momento da avaliação, demonstram uma diminuição dos níveis de autoeficácia nos alunos do 5.º ano após a dinamização do programa de intervenção vocacional, principalmente no que respeita à subescala EASA e na escala EAEG que se referem à autoeficácia escolar. Verificam-se diferenças estatísticas significativas para um nível de significância de 0,05 nas subescalas AERS e AEE0 os alunos do 5.º ano de escolaridade apresentam valores mais elevados e com diferença estatística significativa. No 8.º ano verificação um ligeiro aumento nos níveis de autoeficácia dos alunos após a frequência do mesmo programa, na maior parte dos domínios da autoeficácia.

**Tabela 4.2**

Medidas de autoeficácia nos dois grupos no segundo momento

	5.º Ano (N=11)		8.º Ano (N=14)		Mann-Whitney U	p (sig.)
	M	DP	M	DP		
AERS	13,45	3,616	10,57	1,828	40	,044
AESA	27,09	6,268	26,00	6,850	76,5	,979
AEAAR	30,55	6,251	29,00	8,143	69	,687
AEE0	11,64	2,335	9,36	2,205	140,5	,021
AEAPC	12,64	4,032	10,36	3,934	51,5	,166
EAEG	25,64	10,491	32,36	6,570	109	,085

Quando comparados os resultados do 5.º ano nos dois momentos de avaliação, como demonstra a Tabela 4.3, podemos verificar que, nas escalas referentes à autoeficácia escolar (AESA;  $t=3.217$ ,  $p=.009$  e EAEG;  $t=2.408$ ,  $p=.037$ )

ocorre uma diminuição acentuada dos valores com significância estatística para um nível de confiança de 95%.

**Tabela 4.3**

Comparação dos valores de autoeficácia nos dois momentos no 5.º ano

	5.º Ano (N=11)							
	1.º Momento		2.º Momento		Correlação		Variância	
	M	DP	M	DP	r	p	t	p
AERS	15,09	3,208	13,45	3,616	,496	,121	1,516	,146
AESA	33,36	6,947	27,09	6,268	,525	,097	3,217	,009
AEAAR	31,36	7,966	30,55	6,251	,773	,005	,537	,603
AEE0	13,18	3,401	11,64	2,335	,211	,534	1,386	,196
AEAPC	14,45	4,719	12,64	4,032	,561	,072	1,456	,176
EAEG	31,36	9,932	25,64	10,491	,703	,016	2,408	,037

Comparando os resultados obtidos pelos alunos do 8.º ano nos dois momentos de avaliação, podemos verificar na Tabela 4.4 que, existe um ligeiro aumento nos níveis de autoeficácia no 2.º momento em quatro domínios (AESA;  $t=-.409$ ,  $p=.689$ ; AEAAR;  $t=-.409$ ,  $p=.689$ ; AEAPC;  $t=-.102$ ,  $p=.920$  e EAEG;  $t=.725$ ,  $p=.482$ ), embora sem significância estatística significativa. Verifica-se um ligeiro decréscimo na AERS( $t=1.256$ ,  $p=.231$ ) e valores semelhantes na AEE0, também sem significância estatística.

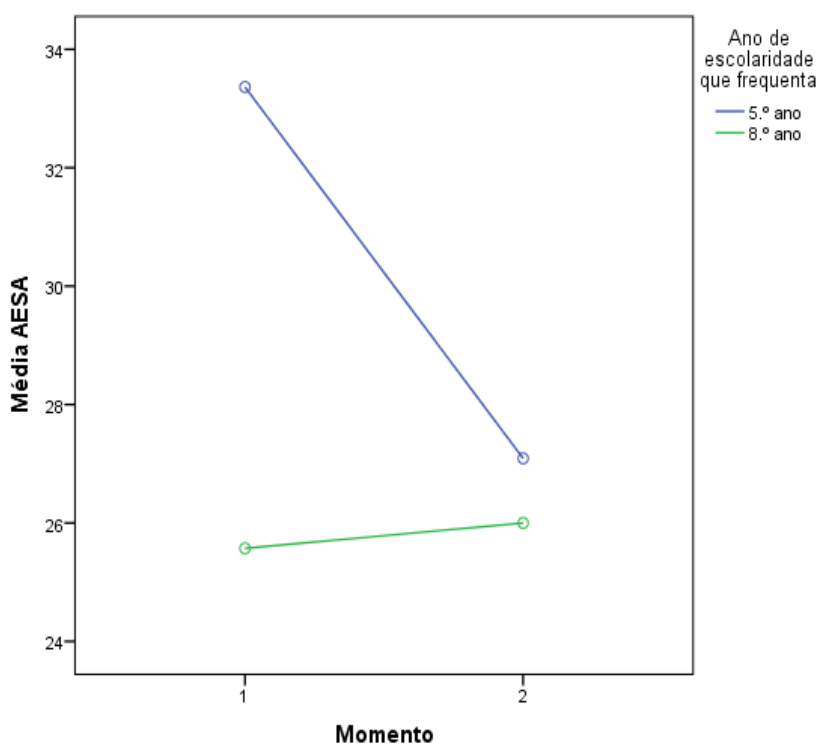
Considerando as diferenças observadas nos alunos de 5.º ano, optámos por analisar a variância dos resultados nas dimensões da autoeficácia escolar (AESA e EAEG) nos dois momentos em ambas as turmas. A análise de variância com amostras emparelhadas com o teste *Whithin* na dimensão da autoeficácia para o sucesso académico sugere diferenças estatisticamente significativas na comparação entre momentos ( $F=7.835$ ,  $p=.010$ ,  $\eta^2=.25$ ). A interação grupo/momento com o teste *Between* sugere diferenças estatisticamente significativas e com comportamentos distintos entre os dois grupos ( $F=539.434$ ,  $p\leq.000$ ,  $\eta^2=.96$ ). No que diz respeito à autoeficácia escolar geral, observamos resultados que apontam no mesmo sentido na comparação entre momentos ( $F=4.456$ ,  $p=.046$ ,  $\eta^2=.16$ ) e na interação grupo/momento ( $F=356.660$ ,  $p\leq.000$ ,  $\eta^2=.94$ ).

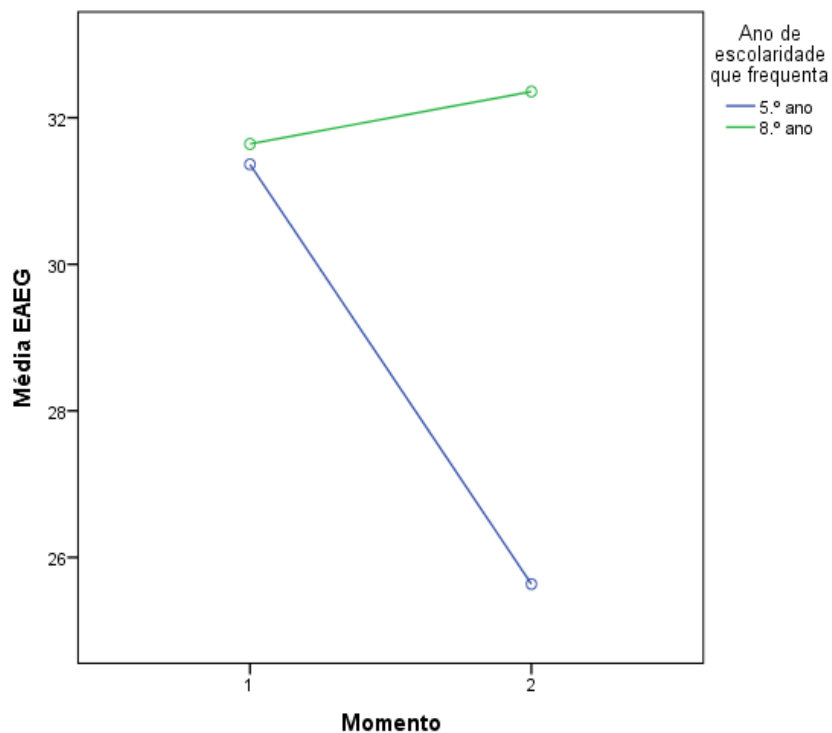
**Tabela 4.4**

Comparação dos valores de autoeficácia nos dois momentos no 8.º ano

	8.º Ano (N=14)							
	1.º Momento		2.º Momento		Correlação		Variância	
	M	DP	M	DP	r	p	t	p
AERS	11,29	1,816	10,57	1,828	,318	,268	1,256	,231
AESA	25,57	6,022	26,00	6,850	,822	,000	-,409	,689
AEAAR	28,29	6,094	29	8,143	,612	,020	-,409	,689
AEE0	9,36	1,985	9,36	2,205	,144	,622	,000	1,000
AEAPC	10,29	2,946	10,36	3,934	,747	,002	-,102	,920
EAEG	31,64	7,121	32,36	6,570	,858	,000	-,725	,482

As Figuras 4.1 e 4.2 apresentam graficamente essa acentuada diminuição nos valores de autoeficácia.

**Figura 4.1** – Autoeficácia Escolar Geral nos dois momentos em ambos os grupos.



**Figura 4.2** – Autoeficácia para o Sucesso Académico nos dois momentos em ambos os grupos

Na figura 4.1 podemos visualizar que os grupos se comportam de formas diferentes, sendo que, no que respeita à Autoeficácia Escolar Geral, ambos os grupos apresentam valores médios semelhantes no primeiro momento, verificando-se um ligeiro aumento para os alunos do 8.º ano e uma drástica diminuição dos valores de autoeficácia para os alunos do 5.º ano no segundo momento.

Na figura 4.2, a tendência apresenta-se inversa, sendo que, no que diz respeito à Autoeficácia para o Sucesso Académico, numa primeira fase, os alunos do 5.º ano apresentam valores médios muito acima dos alunos do 8.º ano e num segundo momento, os valores médios aproximaram-se. Verificou-se que, enquanto os alunos do 5.º ano apresentam valores médios de AESA consideravelmente inferiores, os alunos do 8.º ano aumentaram ligeiramente no segundo momento.

Nas tabelas seguintes (4.5, 4.6 e 4.7) apresentamos os resultados referentes ao Inventário de Interesses Vocacionais que nos possibilitam uma análise referente aos perfis vocacionais de acordo com a teoria de Holland.

**Tabela 4.5**

Valores obtidos pelos alunos na avaliação dos interesses

Interesses	Amostra			
	M	DP	Min.	Max.
Realista	25,20	4,481	13	30
Investigador	23,36	5,291	10	29
Artístico	20,80	6,403	10	30
Social	21,16	5,565	14	30
Empreendedor	21,04	5,556	13	30
Convencional	25,24	4,456	14	30

Na tabela 4.5 podemos observar que, na totalidade das turmas, os valores médios obtidos em cada um dos tipos de personalidade de interesses foram de certa forma elevados, não se verificando com grande ênfase num tipo de interesses específico. No entanto, os valores mais altos dizem respeito aos interesses Realista (M=25.20; DP=4.481) e Convencional (M=25.24; DP=4.456) e os mais baixos aos interesses Artístico (M=20.80; DP=6.403).

**Tabela 4.6**

Comparação dos valores dos interesses entre anos de escolaridade

	5.º Ano (N=11)		8.º Ano (N=14)		Mann-Whitney U	<i>p</i>
	M	DP	M	DP		
Realista	23,00	5,196	26,93	2,999	113	,051
Investigador	20,82	4,400	25,36	5,198	128	,004
Artístico	17,09	4,888	23,71	6,044	124	,009
Social	17,64	4,032	23,93	5,091	131	,002
Empreendedor	17,55	3,446	23,79	5,423	124,5	,008
Convencional	22,73	4,962	27,21	2,860	118,5	,021

Quando comparados os interesses por ano de escolaridade (Tabela 4.6), os resultados sugerem que os alunos do 5.º ano apresentam valores médios superiores mais elevados na escalas Realista (M=23.00; DP=5.196) e Convencional (M=22.73; DP=4.962) enquanto que os alunos do 8.º ano recaem sobre as mesmas

dimensões mas em ordem inversa, isto é resultados superiores nos interesses Convencional (M=27.21; DP=2.860) seguido dos interesses Realista (M=26.93; DP=2.999). Este facto determina, igualmente, que os valores inferiores recaiam sobre as mesmas dimensões em ambos os grupos.

Todavia, apesar desta proximidade em ambas as amostra quando às dimensões em que depositam maior ou menor interesse, na mesma tabela é possível observar diferenças de grandeza relevantes quanto aos valores médios obtidos em cada um dos grupos. Por tal, a análise de variância de resultados em função do ano de escolaridade sugere diferenças estatisticamente significativas em todas as dimensões, para um nível de confiança de 95%, com exceção dos interesses Realistas cuja análise de variabilidade sugere uma diferença marginal.

**Tabela 4.7**  
Comparação dos valores dos interesses entre género

	Feminino (N=8)		Masculino (N=17)		Mann-Whitney U	p
	M	DP	M	DP		
Realista	27,55	3,732	24,24	4,576	99,5	,066
Investigador	20,63	6,718	24,65	4,092	43	,157
Artístico	16,88	6,105	22,65	5,820	31,5	,031
Social	17,88	3,871	22,71	5,654	36	,066
Empreendedor	20,38	5,878	21,35	5,556	59	,628
Convencional	25,00	4,309	25,35	4,576	63	,798

Quando comparados os interesses em função do género (Tabela 4.7), os resultados sugerem que as raparigas apresentam valores superiores nos interesses Realista (M=27.55; DP=3.732) e, posteriormente, nos interesses Convencional (M=25.00; DP=4.309). Os rapazes apresentam valores superiores algo equivalentes, registando índices médios mais elevados, e por ordem decrescente, nos interesses Convencional (M=25.35; DP=4.576), nos interesses Investigador (M=24.65; DP=4.092) e nos interesses Realista (M=24.24; DP=4.576).

A análise de variância de resultados sugere diferenças estatisticamente significativas na dimensão dos interesses artísticos ( $U=31.5$ ;  $p=.031$ ) a favor dos rapazes.

As aspirações dos alunos quanto à progressão de estudos foram analisadas como forma de perceber o impacto da intervenção na sua estruturação. À semelhança das medidas psicológicas acabadas de apresentar, a aspiração quanto ao nível de escolaridade a alcançar foi avaliada no início e no fim da intervenção. Num primeiro momento, quando respondiam à pergunta “Que nível de escolaridade pensas concluir?” uma percentagem significativa dos alunos (32%) respondeu “Curso Universitário”. Num segundo momento, após a intervenção, verificou-se que os alunos mudaram um pouco as suas escolhas e escolheram maioritariamente “Ensino Profissional” (44%) e “Ensino Vocacional” (24%).

**Tabela 4.8**

Resposta dos alunos quanto ao nível de escolaridade que pensam concluir

Escolaridade	Frequência			
	1.º Momento	Percentagem	2.º Momento	Percentagem
9.º Ano	5	20,0	5	20,0
12.º Ano Regular	2	8,0	2	8,0
Ensino Vocacional	3	12,0	11	44,0
Ensino Profissional	5	20,0	6	24,0
TESP	2	8,0	1	4
Ensino Universitário	8	32,0	0	0

## 4.2. Análise Qualitativa

### 4.2.1. Interesses

Relativamente aos interesses profissionais, os alunos responderam sobre as profissões que ambicionavam desempenhar no futuro e, na recolha dos dados, pudemos constatar que, as raparigas ( $N=8$ ) demonstraram preferência por profissões mais relacionadas com a prestação de serviços como por exemplo cabeleireira ( $N=1$ ), empregada de mesa ( $N=2$ ) ou hospedeira de bordo ( $N=2$ ). Por sua vez os rapazes ( $N=17$ ) apontaram as profissões ligadas ao desporto, como futebolista ( $N=4$ ), mas

também a área da hotelaria foi frequente nas respostas, como por exemplo cozinheiro (N=4).

#### **4.2.2. Biografia do Futuro**

Na avaliação da eficácia do programa torna-se essencial constatar o grau em que os objetivos foram alcançados e aqui é feita a análise global o programa, atendendo aos dados recolhidos antes e depois da sua realização.

Na atividade “Biografia do Futuro”, de um modo geral, a maioria dos (N=22) alunos deram respostas enquadradas e realistas, em ambos os momentos, ao descrever um dia da sua vida daqui a um ano, sendo que as respostas foram tipificadas em “...vou estar no 6.º ano”, “vou estar na escola”, “...vou estar no 9.º ano”, em ambas as turmas.

Quanto à descrição de um dia da sua vida daqui a quatro anos, alguns alunos revelaram, num primeiro momento, alguma incoerência na sua perceção nas questões temporais. No 5.º ano, surgiram algumas respostas como “...vou ser pai...”, “...vou estar na tropa...”, “...vou ter um emprego e uma fazenda no Brasil...” ou “...vou ser o melhor jogador do mundo.”. No 8.º ano a situação foi semelhante, havendo respostas que revelaram algumas expectativas irrealistas e pouco estruturadas como “...vou estar na universidade”, “...não sei” ou “...vou estar na universidade a tirar o curso de animadora de creche”. Num segundo momento, face a esta mesma pergunta, sete dos onze alunos do 5.º ano apresentaram alterações no seu discurso e passaram a responder “...vou estar a tirar o curso de cozinha”, “...vou estar a tirar o curso de empregada de mesa”, “...vou estar a tirar o curso de cabeleireira”, entre outras. No 8.º ano, oito dos catorze alunos apresentaram respostas como “...vou estar a tirar o curso profissional de mecânico”, “Vou estar a tirar o curso profissional de Turismo” ou “...vou estar a tirar um curso”.

Quando solicitado que descrevessem um dia da sua vida daqui a dez anos, no primeiro momento, cinco dos alunos do 5.º ano revelaram dificuldade em perceber a temporalidade e os seus relatos basearam-se em aspetos da sua vida emocional como “...vou ter carro e namorada”, “...vou ter as minha família”, “...vou ser rico”, “...vou estar numa boa”. Os alunos do 8.º ano, referiram-se aos aspetos profissionais mas de forma pouco realista, com afirmações do tipo “...vou ser cientista”, “...vou estar na universidade”, etc. Num segundo momento, nove alunos de ambos os grupos alteraram a sua tipologia de resposta, passando a fazer relatos como, “...vou estar a

trabalhar como jardineiro”, “Vou estar a trabalhar como motorista”; “Vou estar a trabalhar na área do turismo”.

#### **4.2.3. Avaliação do Programa**

A totalidade dos alunos reconheceu a relevância do programa e quando questionados sobre em que o programa os ajudou, foram apontadas diversos domínios tais como “...a ter mais interesse na escola”, “...a perceber que devo seguir os meus sonhos”, “...a saber que posso alcançar objetivos”, “...a perceber que posso seguir os meus sonhos se traçar objetivos”, “a acreditar que posso ter uma carreira”, “...ajudou-me a aprender”, “...a conhecer melhor as profissões”, “...a conhecer melhor as profissões que posso seguir e a perceber que nada é impossível”, “...a descobrir novas profissões”, “...a fazer as minhas escolhas para o futuro”, “...a ter mais motivação e ambição”, entre outras.

Quando questionados acerca das suas atividades preferidas, 48% dos alunos responderam que foi conhecer melhor as profissões através do “Jogo da Mimica”, 24% assinalaram a sua preferência na Apresentação da Biografia do Cristiano Ronaldo e do Michael Phelps, 20% reconheceram agrado nos testemunhos ouvidos no Seminário de Educação e Formação e 8% referiram ter gostado mais se imaginar a desempenhar a sua profissão preferida.

## Capítulo 5. Discussão dos Resultados

Os resultados quantitativos parecem sugerir que as ações empreendidas não provocaram um impacto significativo em termos de promoção da autoeficácia, uma vez que nos alunos de 5.º ano houve uma diminuição e nos alunos do 8.º ano o aumento dos níveis foi residual. No entanto, os dados qualitativos oferecem mais suporte ao cumprimento do objetivo delineado e estímulo para a prossecução de iniciativas desta natureza. Passamos, em seguida, a explicitar esta nossa interpretação.

No que respeita à autoeficácia generalizada, os dados apresentados, parecem sugerir que, a hipótese de que os alunos apresentariam níveis de autoeficácia mais elevados após a dinamização do programa não se verificou. No entanto, os dados sugerem que podem existir variáveis externas a influenciar os níveis de autoeficácia iniciais dos alunos do 5.º ano de escolaridade, nomeadamente a presença de algum sentimento de desejabilidade social e de expectativas irrealistas. Com isto queremos dizer que, ao responderem ao questionário, os alunos podem ter escolhido opções de resposta de acordo com aquilo que julgavam ser adequado e não com aquilo que realmente pensavam ou sentiam. Por isso, e depois de incentivados a explorar o mundo que os rodeia, a estabelecer objetivos, de contactarem com outros jovens e adultos com histórias reais com as quais se identificaram e de entenderem a essência do trabalho que estava a ser desenvolvido com ganhos associados e perceberem que serão capazes de fazer boas escolhas, num segundo momento, responderam de forma mais enquadrada. Para este resultado terá contribuído, ainda, a exploração que fizeram de si, nomeadamente fruto das reflexões decorrentes dos projetos futuros e da avaliação dos seus interesses vocacionais. Esta questão remete-nos para a perspetiva de Lent e colaboradores (1994), que referiram a aprendizagem vicariante e a persuasão social bem como o estabelecimento de objetivos como fontes de autoeficácia. Em princípio, os níveis de autoeficácia revelados no segundo momento parecem ser mais reais e de maior acordo com as características dos alunos em estudo. Desta forma, consideramos que, neste caso específico, o programa não promoveu um aumento da autoeficácia no entanto, consideramos que teve impacto a esse nível, e apesar do paradoxo (dada a não confirmação da hipótese) sendo claro que há uma influência positiva.

Quanto às dimensões da autoeficácia escolar (autoeficácia escolar geral e autoeficácia para o sucesso académico), podemos concluir que nos alunos de 5.º ano os valores desceram drasticamente num segundo momento, devido ao referido anteriormente mas também à presença de uma outra variável externa que chamámos

de informação. Aquando da primeira recolha de dados (antes do final do segundo período) todos os alunos se encontravam numa situação regular e, aparentemente, as suas expectativas e perceções acerca do seu desempenho académico estavam bastante positivas e confiantes. No entanto, quando o terceiro período se iniciou (e a implementação do programa também) cinco dos alunos da turma foram informados (verbalmente) de que haviam excedido o número limite de faltas injustificadas permitido por lei e, desta forma, se encontravam retidos no 5.º ano escolaridade. Isto leva-nos a pensar que, no segundo momento, e tendo em conta a natureza das afirmações presentes na escala (“Este ano vou ser bem sucedido na escola” ou “Este ano vou passar com boas notas...” ou “Conseguir motivar-me para realizar o trabalho escolar”), os alunos responderam de acordo com a informação dada, onde qualquer hipótese de sucesso estava dissipada. No entanto, no final do ano letivo, apenas três dos cinco alunos ficaram retidos pelo incumprimento do dever da assiduidade. De notar que, apesar do nível de absentismo presente em alguns alunos da turma, eles estiveram sempre presentes nas sessões de intervenção e, aparentemente, tiraram proveito das mesmas e mostraram interesse na realização das tarefas. De todos os alunos participantes no estudo, apenas os três referidos anteriormente não transitaram de ano, sendo representativo de uma taxa de sucesso satisfatória.

Nos alunos de 8.º ano, por sua vez, os valores de autoeficácia académica tiveram ligeiro aumento, embora os valores de autoeficácia para o sucesso académico fossem mais baixos, relativamente à autoeficácia escolar geral, podendo isto estar associado ao facto de as afirmações da primeira escala (autoeficácia para o sucesso académico) estarem mais relacionadas com métodos e organização de trabalho/estudo, nomeadamente a facilidade que sentem nessas tarefas. Como já referido, tratam-se de jovens, com acentuadas dificuldades de aprendizagem, que fizeram um percurso em PCA desde o 5.º ano e que sentem dificuldades em tarefas deste tipo, logo, as suas respostas remetem para expectativas de eficácia mais baixas.

Quanto às aspirações futuras, através da análise dos dados recolhidos num primeiro e segundo momento, quanto ao nível de escolaridade que pensam atingir, podemos considerar que a intervenção teve um efeito positivo, na medida em que os alunos parecem apresentar aspirações mais consistentes com a sua realidade escolar e de acordo com as suas características. Quer isto dizer que, os alunos que anteriormente aparentavam não entender as características e limitações implícitas no tipo de ensino que frequentam, após a intervenção demonstraram ter compreendido a vertente profissionalizante deste percurso. Passaram a projetar ideias de prosseguimento de estudos em cursos vocacionais, profissionais ou mesmo até

superior técnico, em detrimento dos cursos superiores universitários, que representam uma resposta menos provável.

Os dados relativos aos interesses demonstram que o valor médio mais elevado é registado no perfil Convencional, que inclui os indivíduos com interesse por atividades que envolvem a sistematização e a manipulação de dados de forma prática fortemente relacionados com o recurso aos meios informáticos em detrimento das tarefas pouco estruturadas e espontâneas ou que façam apelo a capacidades artísticas (Holland 1997). Apesar destes resultados não sugerirem uma tendência idêntica ao que acontece na maioria das populações (e.g., resultados superiores nos interesses sociais e resultados inferiores na escala realista) (Holland, 1997) os valores observados encontram justificação nas características da população em estudo. Tratando-se de alunos que potencialmente apresentam maior gosto por atividades estruturadas, sistemáticas e repetitivas, bem como por aquilo que faça apelo à coordenação motora e menos ao pensamento abstracto e à interação pessoal.

Os participantes do sexo feminino apresentam valores superiores nos interesses Realista e Convencional. De acordo com Holland (1997), o tipo de personalidade *Realista*, descreve indivíduos que expressam interesse por atividades objetivas, ordenadas e sistemáticas sobre problemas, que requerem o pensamento prático, a força física e a coordenação motora em oposição às tarefas de trabalho abstrato. Manifestam preferência pelas atividades manuais, pela execução individual das tarefas ou em conjunto com outras pessoas realistas. Estas características são coincidentes com a maioria das profissões escolhidas pelas alunas (e.g., empregada de mesa).

Por outro lado, os participantes do género masculino apresentam valores superiores e estatisticamente significados quando comparado com os valores das raparigas na escala de interesses Artístico. Esta diferença parece estar relacionada com preferência vincada dos rapazes por profissões ligadas ao desporto. Apesar de, segundo Holland (1997), o tipo Artístico descrever os indivíduos com interesse por atividades onde possam salientar a sua individualidade, criatividade e sentido estético, as atividades físicas e a prática desportiva é, na nossa cultura, nomeadamente no domínio da formação de professores, uma das componentes da área das expressões e, segundo o mesmo, de maior atração pelos indivíduos do sexo feminino. Conforme já referido anteriormente, estes resultados encontram justificação nas características específicas do grupo em estudo.

A comparação de resultados nos interesses por ano de escolaridade, evidencia diferenças estatísticas significativas em todos os tipos de interesses RIASEC, à exceção do perfil Realista cujo valor de significância é marginal. Estas diferenças são

favoráveis, em todas as dimensões aos alunos do 8.º ano de escolaridade. Provavelmente este resultado está conotado com “desejabilidade social” destes alunos, conforme já referido anteriormente.

Na análise qualitativa resultante dos dados da Biografia do Futuro, podemos considerar que a utilidade do programa é confirmada e que de acordo com o estudo de Bimrose, Barnes e Orton (2004, cit por Faria, 2011) também aqui o programa parece ter sido útil na promoção de resultados positivos para o cliente, pois possibilitou acesso a informação e conhecimento e representou oportunidades de reflexão e clarificação de ideias, assim como aspirações mais realistas e enquadradas na sua especificidade. De um modo geral, os alunos tornaram-se capazes de perspetivar de forma mais racional, organizada e realista o seu futuro profissional, escrevendo num segundo momento, diários mais coerentes e ajustados.

## CONCLUSÕES

A presente investigação tinha como objetivo inicial avaliar o impacto de uma intervenção vocacional na promoção da autoeficácia e no desenvolvimento de carreira. Para tal concebeu-se uma intervenção vocacional sustentada em sete sessões e formulou-se a hipótese de que este programa contribuiria para o incrementar dos níveis de autoeficácia dos alunos do percurso curricular alternativo.

Depois da análise da avaliação do programa realizado, podemos considerar que, de forma geral, os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que, apesar dos níveis de autoeficácia não terem seguido a ascensão formulada inicialmente, parecem ter havido ganhos do ponto de vista do desenvolvimento de carreira. Maior consciência daquilo que são as suas características, relativamente às suas crenças e àquilo que poderão vir a fazer em termos profissionais no futuro. Deste modo, os alunos parecem ter desenvolvido competências para perspetivar de forma mais racional, organizada e realista o seu futuro profissional.

Os resultados sugerem que, a adoção de programas específicos de intervenção vocacional é uma estratégia útil e eficaz do ponto de vista do desenvolvimento vocacional, produzindo resultados favoráveis.

A realização de uma avaliação *follow-up* deve ser considerada, uma vez que o impacto das intervenções nem sempre são visíveis imediatamente após o termo dos programas.

O presente programa pode e deve ser melhorado para uma utilização futura (em turmas de percurso curricular alternativo) nomeadamente no que diz respeito à duração das sessões e do programa e quanto aos participantes.

Em relação à duração das sessões, que no presente modelo estavam organizadas maioritariamente em 90 minutos, concluímos que aumentar o número de sessões e reduzir o tempo de duração de cada uma pode ser positivo. Isto porque, estávamos perante jovens com fraca capacidade de concentração, agitados e com algumas dificuldade em cumprir regras e por isso, sessões mais pequenas poderiam ser mais eficazes no que respeita à apreensão das ideias e oportunidade de reflexão.

Também a duração do programa na sua totalidade deveria ser alargada ao longo do ano letivo e não apenas ao terceiro período letivo, possibilitando assim a redução da duração das sessões e o alargamento do número de actividades de exploração, principalmente fora do contexto escolar.

O envolvimento e participação dos pais dos alunos neste tipo de intervenção, considerando a abordagem contextualista-desenvolvimentista, pode produzir

resultados favoráveis, representando um reforço positivo ao trabalho desenvolvido pelo psicólogo, sendo que consideramos que o programa poderia ter beneficiado caso pelo menos duas sessões tivessem sido criadas e dirigidas para intervenção junto dos pais.

Foram investigados os níveis de autoeficácia mas, dadas as diferenças observadas nos resultados relativos aos interesses, talvez se justifique que num programa futuro, a par da avaliação desta dimensão psicológica, se considere a adoção de estratégias de exploração no domínio dos interesses vocacionais.

Os resultados obtidos nesta investigação, reforçam a eficácia da intervenção vocacional em idade escolar e a importância da sua integração nos currículos das escolas, tal como defendido por Taveira (2005).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bandura, A. (2005). *Adolescent development from an agentic perspective*. Consultado em Abril de 2016 através de [www.des.emory.edu/mfp/001BanduraAdoEd2006.pdf](http://www.des.emory.edu/mfp/001BanduraAdoEd2006.pdf)
- Border, L. D. & Drury, S. M. (1992). Comprehensive school counseling programs: A review for policymakers and practitioners. *Journal of Counseling and Development*, 70, 487-498.
- Decreto-Lei n.º 139/2012. Diário da República. 1.ª Série – n.º 129 – 5 de julho de 2012 - estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário
- Despacho Normativo n.º 55/2008. Diário da República. 2.ª Série – n.º 206 – 23 de outubro de 2008 - define normas orientadoras para a constituição de territórios educativos de intervenção prioritária de segunda geração.
- Direção Geral da Educação (2015). *Regulamento para a constituição, funcionamento e avaliação de turmas com Percursos Curriculares Alternativos (PCA)* para o ano letivo de 2015/2016. Consultado em abril de 2015 em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/regulamento\\_para\\_a\\_constituicao\\_de\\_turmas\\_pca\\_2015\\_2016.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/regulamento_para_a_constituicao_de_turmas_pca_2015_2016.pdf)
- Direção Geral da Educação (2016). *Percursos Curriculares Alternativos*. Consultado em abril de 2015 em <http://www.dge.mec.pt/percursos-curriculares-alternativos>
- Faria, I. (2011). *Avaliação de um programa de educação para a carreira com alunos do 7.º ano de escolaridade em risco de abandono escolar*. Tese de Mestrado, Universidade de Lisboa
- Faria, L., Konigstedt, M., & Taveira, M.C. (2011). Avaliação da eficácia das intervenções vocacionais. *Psicologia, Educação e Cultura*, 15 (1), 107-123.
- Gamboa, Paixão, & Jesus (2011). A eficácia de uma intervenção de carreira para a exploração vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (2), 153-164.
- 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.

- Gysbers, N. C. (2008). Career guidance and counseling in primary and secondary settings. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 249-264). New York: Springer.
- Gysbers, N. C., & Henderson, P. (2000). *Developing and managing your school guidance program* (3rd ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2002). Social cognitive career theory (pp. 255-311). In D. Brown, L. Brooks, and Associates, *Career choice and development* (4th Ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lent, R.W., Brown, S.D., & Hackett, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: A social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- Lent, R., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. (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.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006), *Career Development and Systems Theory – connecting theory and practice* (Vol. 1). Rotterdam: Sense Publishers
- Pina Neves, S., & Faria, L. (2005) *Escala de Auto-Eficácia Académica* (EAEA). Porto: Edição das Autoras.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of career of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A development perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326-336.
- 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) NJ: John Wiley and Sons, Inc.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counselling and assessment* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications

- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções de carreira. In L. M. Leitão (coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 455-473). Coimbra: Quarteto Editora.
- 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. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (coord.), *Psicologia escolar – Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Teixeira, M. O. (2008). A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. *RIDEP*, 25 (1) 141-157
- Teixeira, M. O. (2009). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e académicos. *Psychologica*, 51, 47-55
- Teixeira, M. O. (2008). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), pp. 9-16.
- Teixeira, M. O. & Carmo, A. (s.d). *Versão portuguesa para a investigação da Multidimensional Scales of Perceived Self-Efficacy (MSPSE) de Bandura*. Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. Edição das autoras.
- Vieira, L. S. G. (2007). *A Realização Pessoal na Relação Pedagógica. Estudo do Bem-Estar Subjectivo de Professores dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário*, Tese de Doutoramento, Universidade do Algarve.
- Vieira, L. S., & Ferreira, J. A. (2006) Ser professor: uma mesma profissão com diferentes interesses vocacionais. Comunicação apresentada na III Conferência Desenvolvimento Vocacional: carreiras e longevidade. Universidade do Minho, Braga, 21 e 22 de Abril de 2006
- Young, R.A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual explanation of career. In D. Brown & Associates, *Career choice and development* (4th ed., pp. 206–250). San Francisco: Jossey-Bass.

# **ANEXOS**



## ANEXO 1

### Atividade – Faz o quê?

**Destinatários:** a partir dos 12 anos

**N.º de Participantes:** alunos da turma

**Duração:** 40 minutos

#### **Implementação passo-a-passo:**

Cada aluno diz qual a profissão que quer ter no futuro ou aquela que mais lhe interessa para já e explica aos restantes colegas o que faz e quais são os seus clientes.

Durante a explicação, os restantes elementos podem colocar questões para esclarecer aspetos menos evidentes.

No final, todos os participantes terão apresentado as suas profissões e o que se espera destas apresentações é que usem a imaginação mas ao mesmo tempo exercitem a sua capacidade de elencar tarefas e dificuldades associadas à profissão que gostam mais.

Tópicos de discussão:

- Foi fácil pensar nas tarefas associadas à profissão que escolheste?
- Sentes-te capaz de desempenhar essas tarefas?
- Que curso e escolaridade deves concluir para poderes ter essa profissão?



**ANEXO 2**

**A minha escolha Profissional**

Todos sabemos, que não tens obrigatoriamente que saber, para já, a profissão que vais desempenhar no futuro. Mas já sabes o que gostas, que coisas te interessam e, conheces certamente alguém, que tem uma profissão a qual te imaginas a ter. Deste modo, podes responder às questões seguintes com base nos teus interesses:

1. Que profissão queres ter?

---

2. O que mais gostas nessa profissão?

---

---

---

3. Que tarefas se desempenham nessa profissão?

---

---

---

4. Imaginas-te capaz de o fazer? Porquê?

---

---

---

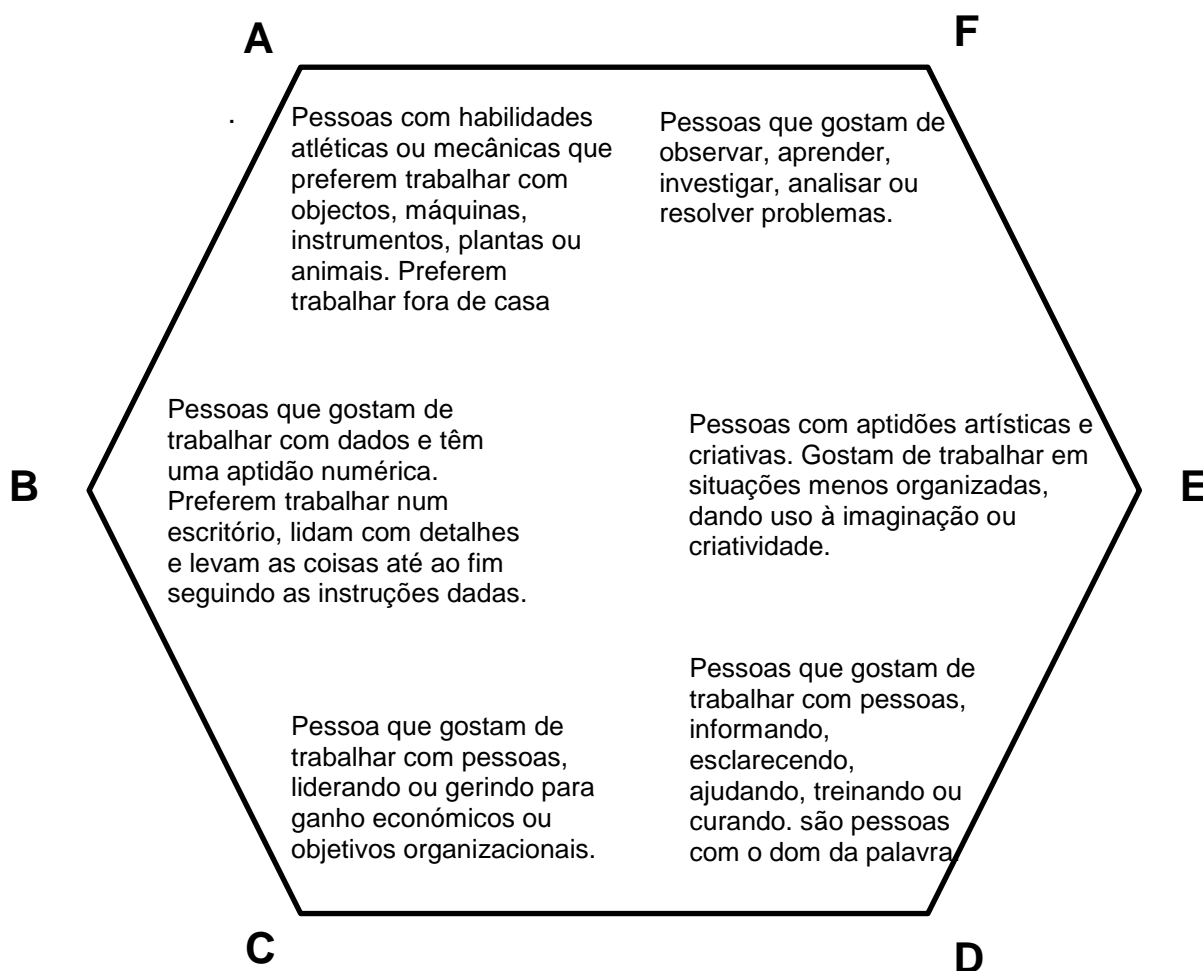
Código: \_\_\_\_\_



**ANEXO 3**

**A FESTA**

Abaixo encontra a planta de uma sala (vista de cima) na qual está a decorrer uma festa. Nesta festa, as pessoas com interesses iguais ou parecidos juntaram-se no mesmo canto da sala (A, B, C, D, E ou F).





**ANEXO 4**

**Inventário de Interesses Vocacionais**

(IIV-r , versão reduzida para a intervenção de Vieira e Ferreira, 2006)



**ANEXO 5**

**Biografia das Estrelas**

O que mais te impressionou na história de vida do Cristiano Ronaldo?

---

---

---

---

---

Achas que o Phelps pode ser um bom exemplo para a tua vida? Porquê?

---

---

---

---

---

Que característica identificas em ambos que os levaram a vencer na vida?

---

---

---

---

Que características acreditas possuir que te permitam vencer? Acreditas que podes ser um vencedor? Porquê? Em que área?

---

---

---

---



ANEXO 6

# III SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

19 | 20 | maio

Agrupamento de Escolas de Almancil

## Programa 19 de maio

9:00H | *Welcome drink / Recepção aos participantes*

9:30H | Sessão de abertura pelo Sr. Diretor do Agrupamento, Dr. Rui Filipe e Sr.ª Vereadora da Educação da Câmara Municipal de Loulé, Dr.ª Ana Machado

9:45H | Início do 1.º Painel

**“Tenho em mim todos os sonhos do mundo.”**

**Fernando Pessoa**

*Chef Paulo Monteiro - Catering Algarve Fine Food*

*Pedro Goinhas - Aluno de Pastelaria (nível 5) - Escola de Hotelaria e Turismo de Faro (ex-aluno do Curso Vocacional de Cozinha 2013/2015)*

*Chef do Ano João Viegas - Executivo - Sous Chef Restaurante São Gabriel*

*Dr. Alexandre Fernandes - Nutricionista — Desperdício Zero na Cozinha*

11:15H | Questões colocadas pelos alunos

11:30H | *Show-cooking pelos chefs do Restaurante São Gabriel + Dr. Alexandre Fernandes - 2016 - Ano de Combate ao Desperdício Alimentar*

13:00H | Almoço com os oradores convidados no Restaurante Pedagógico.

15:00H | Início do 2.º Painel

**“Escolhe um trabalho de que gostes, e não terás que trabalhar nem um dia na tua vida.”**

**Confúcio**

*Constantin Popescu - Chefe de Sala dos Restaurantes La Parrilla, Gourmet Natural e Coccina (ex-aluno do Curso CEF de Empregado de Mesa 2008/2009)*

*Miguel Romão - Bartender The Brewery - Marina de Vilamoura*

*João Sotto Mayor - Empresário - O Cubo, Izzy's, Quinta Burger e Hamburgueria da Beira*

16:00H | Questões colocadas pelos alunos

16:15H | Demonstração de *bottle flipping* e *cocktails*

**NOVOS CURSOS  
CEF e VOCACIONAL  
NO PRÓXIMO ANO LETIVO 2016/2017**



# III SEMINÁRIO EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

19 | 20 | maio

Agrupamento de Escolas de Almancil

## Programa 20 de maio

9:00H | *Welcome drink* / Recepção aos participantes

9:30H | Início 1.º Painel

**“A verdadeira motivação vem da realização, desenvolvimento pessoal, satisfação no trabalho e reconhecimento.”**

Frederick Herzberg

Prof. Doutor Luis Sérgio Gonçalves Vieira - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve

Dr. Paulo Gonçalves - Diretor de Recursos Humanos da empresa Quinta do Lago

Eng. Joaquim Rodrigues - Produtor de Laranja de Silves - MR Frutas

10:45H | Questões colocadas pelos alunos

11:00H | *Coffee Break*

11:15H | Início do 2.º Painel

**“Eu não tenho ídolos. Tenho admiração por trabalho, dedicação e competência.”**

Ayton Simão

Luis Filipe - Ex-jogador de Futebol (Sporting, Braga, Benfica, Olhanense)

Ana Cabecinha - Atletas apurada para os Jogos Olímpicos 2016 - Rio de Janeiro (Clube Oriental de Pechão)

Paulo Murta - Treinador da Federação Portuguesa de Atletismo

Rui Gonçalves - Performer, Serviço Educativo do Teatro das Figuras

Diogo Ramos - Aluno de Representação - Escola Secundária Tomás Cabreira

12:45H | Questões colocadas pelos alunos

13:00H | Encerramento do Seminário

Uma escola

O FUTURO!



EDUCAÇÃO

pág. 2/2





**ANEXO 7**

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

Código: \_\_\_\_\_

Caro Aluno (a),

No âmbito do Mestrado em Psicologia da Educação encontro-me a desenvolver um trabalho que tem como principal objetivo avaliar o impacto de uma intervenção vocacional na construção de carreira e no sucesso escolar em alunos dos percursos curriculares alternativos.

O questionário é anónimo e as respostas serão analisadas em grupo. Não existem repostas “certas” nem “erradas”

Porque a tua colaboração é muito importante, peço-te que:

- Respondas as todas as questões;
- Sejas sincero nas tuas respostas.

Muito obrigada pela tua preciosa colaboração!

**I - DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS**

Assinala com uma cruz , apenas uma opção, para indicares a tua resposta.

1. Idade \_\_\_\_\_

2. Sexo:                      Masculino                       Feminino

3. Ano de escolaridade: \_\_\_\_\_

4. Ao longo do teu percurso escolar sofreste alguma retenção?

- Nenhuma retenção
- Uma retenção
- Duas retenções
- Mais de duas retenções

5. Assinala, em baixo, com uma cruz (X) em que medida gostas de frequentar a a Escola:

Não Gosto Nada.....Gosto Muito

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
---	---	---	---	---	---	---	---	---	----	----	----

## Programa de Intervenção Vocacional “Tu és o Futuro”



6. Costumas estudar para os testes?

Sim Não

7. Qual é o nível de escolaridade que pensas que irás concluir?

6.1 – 9.º ano/3.º ciclo

6.2 – 12.º ano/ ensino secundário

Profissional\_\_\_ Vocacional\_\_\_

6.3 – Ensino Superior

TESP\_\_\_ Universitário\_\_\_

8. Qual é o nível de escolaridade que gostarias de concluir?

7.1 – 9.º ano/3.º ciclo

7.2 – 12.º ano/ ensino secundário

Profissional\_\_\_ Vocacional\_\_\_

7.3 – Ensino Superior

TESP\_\_\_ Universitário\_\_\_

9. Qual a profissão que gostarias de desempenhar no futuro?

---



**ANEXO 8**

**QUESTIONÁRIO AOS ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO**

Este questionário faz parte de uma investigação no âmbito de uma tese de mestrado em Psicologia da Educação, que decorre no Agrupamento de Escolas de Almancil e que tem como principal objetivo avaliar o impacto de uma intervenção vocacional na construção de carreira e no sucesso escolar em alunos dos percursos curriculares alternativos.

A sua opinião, enquanto encarregado de educação, é muito importante. Toda a informação recolhida através do questionário será confidencial, não sendo revelada a identidade dos respondentes.

**IDENTIFICAÇÃO**

1. Parentesco: \_\_\_\_\_

2. Encarregado de Educação de aluno a frequentar:

2.1 – 5.º ano

2.2 – 8.º ano

3. Sexo

3.1 – Masculino  3      2 - Feminino

4. - Idade \_\_\_\_ anos

5. - Habilitações literárias/ grau de escolaridade,

5.1 - 1º Ciclo

5.2 - 2º Ciclo

5.3 - 3º Ciclo

5.4 - Ensino Secundário

5.5 - Licenciatura

5.6 - Outras

5.7 - Quais \_\_\_\_\_

6. Profissão

\_\_\_\_\_

7. Situação profissional actual

7.1. Empregado(a)

7.2. Desempregado(a)

## Programa de Intervenção Vocacional “Tu és o Futuro”



7.3. Reformado(a)

7.4. Outra: \_\_\_\_\_

### EXPETATIVAS FACE AO FUTURO DOS EDUCANDOS

1. Qual é o nível de escolaridade que pensa que o seu educando irá concluir?

1.1 – 9.º ano/3.º ciclo

1.2 – 12.º ano/ ensino secundário

Profissional\_\_\_ Vocacional\_\_\_

1.3 – Ensino Superior

TESP\_\_\_ Universitário\_\_\_

2. Qual é o nível de escolaridade que gostaria que o seu educando concluisse?

2.1 – 9.º ano/3.º ciclo

2.2 – 12.º ano/ ensino secundário

Profissional\_\_\_ Vocacional\_\_\_

2.3 – Ensino Superior

TESP\_\_\_ Universitário\_\_\_

3. Qual a profissão que o seu educando quer desempenhar no futuro?

\_\_\_\_\_

4. Qual a profissão que pensa ser melhor para ele(a)?

\_\_\_\_\_

Porquê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Que tipo de apoio escolar dá ao seu educando?

Ajuda nos trabalhos de casa

Apoio no estudo para os testes

Auxílio na preparação da mochila e materiais

6. Qual a maior qualidade do seu educando?

\_\_\_\_\_

7. Que competências lhe reconhece?

\_\_\_\_\_

Obrigada pela colaboração!







## **ANEXO 10**

### **Escala de Autoeficácia Escolar Geral**

(Dimensão utilizada da Escala de Autoeficácia Académica de Pina Neves e Faria, 2005)



## **ANEXO 11**

### **Escala Multidimensional de Autoeficácia Percebida**

Foram utilizadas apenas cinco (autoeficácia para a obtenção de recursos sociais, autoeficácia para o sucesso académico, autoeficácia para a aprendizagem autorregulada, autoeficácia para ir ao encontro das expectativas dos outros e autoeficácia para obter o apoio parental e comunitário) das nove dimensões da escala de Teixeira e Carmo, s.d.



**ANEXO 12**

**Avaliação do Programa de Intervenção Vocacional**

**Qual a atividade que mais gostaste?** (Assinala com uma X apenas UMA OPÇÃO)

1) Conhecer melhor as profissões - Jogo da mimica	
2) Imaginar como seria se escolhesse uma profissão que gosto	
3) Falar sobre interesses e fazer a atividade da Festa	
4) Ouvir os testemunhos dos profissionais no Seminário de Educação e Formação	
5) Biografia do Cristiano Ronaldo e Michael Phelps	

**O que aprendeste nas atividades desenvolvidas?** (Assinala entre uma a três opções, colocando o 1 na que consideras mais importante, 2 para a seguinte e 3 para a posterior)

1) Conheci melhor o sistema educativo e saber quais são as melhores opções para mim	
2) Explorei novas profissões e as suas características	
3) Percebi que há profissões que exigem cursos superiores e outros cursos profissionais	
4) Explorei e identifiquei os meus interesses e a sua importância	
5) Aprendi que nos percursos alternativos há possibilidade de sucesso profissional	
6) Percebi que há que seguir os sonhos, traçar objetivos e trabalhar para alcança-los	

Em que te ajudou o programa?

---

---

---

Houve alguma atividade/aspecto menos positivo no programa? Qual?

---

---

---

**Obrigada pela tua colaboração!!**