

INTRODUÇÃO

INTRODUÇÃO

A problemática de qualquer investigação “envolve uma situação enigmática, inquietante, ou perturbadora”, e “a finalidade da pesquisa consiste na solução ou contribuição para a solução desse problema” (Polit & Hungler, 2004 citados por Reis, 2010, p. 45).

A Psicologia Vocacional é uma área da Psicologia, cuja origem aparece desde cedo associada a *Frank Parsons*. Este autor defendia que todas as pessoas desde cedo deveriam ser ajudadas a preparar a transição e a inserção no mercado de trabalho. Nesta área da Psicologia aborda-se, a questão da vocação e da adaptação das pessoas a alguma ocupação profissional. Para que se realizem escolhas de uma determinada profissão é necessário que estas sejam pensadas de forma a serem sensatas e inteligentes e este processo inicia-se, ou assume particular relevo, na adolescência e no contexto escolar (Faria & Taveira, 2011; Monteiro & Gonçalves, 2011).

Uma particularidade dos jovens contemporâneos é viverem num tempo de instabilidade e de incertezas, de elos persistentes de dependência e de anseios insistentes de constante independência. Nos dias que correm devido à grande evolução económica, social, cultural e política, o conceito de trabalho e o mundo do trabalho alterou-se bastante. Já não existe a estabilidade a nível do emprego, um mesmo sujeito pode ter mais do que um trabalho e exercer mais do que uma profissão, em simultâneo ou ao longo da sua história profissional (Monteiro & Gonçalves, 2011).

Com todas estas incertezas acerca do mundo do trabalho pretende-se com a Psicologia Vocacional orientar os indivíduos a partir da adolescência, momento em que, se confrontam com imensas dúvidas e se deparam com várias transformações (Faria & Taveira, 2011).

A exploração vocacional do mundo do trabalho e das profissões, entendida como um processo e não como um estágio do desenvolvimento (Taveira, 2007; Teixeira & Dias, 2011), assume-se como indispensável para que os adolescentes disponham de informação, que desenvolvam competências de procura, recolha, utilização e interpretação de informação vocacional (Ambiel & Augusto, 2010).

Como tal, o tema desta dissertação envolve dois estudos originais e inovadores, de um grande interesse pessoal, inseridos num conjunto muito vasto de investigações

acerca de fatores como a Exploração Vocacional, a intervenção baseada na modalidade Programa, a Auto-Eficácia na pesquisa de Informação Escolar e Profissional, as Tecnologias da Informação e Comunicação, nomeadamente o recurso, cada vez mais frequente, à *Internet*, a intervenção na adolescência e a avaliação da intervenção vocacional.

Na primeira parte desta dissertação procede-se à revisão da literatura com o objetivo de enquadrar teoricamente ambos os estudos que se pretendem abordar. Neste ponto são referenciados temas, tais como, a Exploração Vocacional, a Informação Escolar e Profissional, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, principalmente, no que respeita à utilização da *Internet*, a Exploração de Informação, a relevância da Intervenção Vocacional em adolescentes, a pertinência da Avaliação da Eficácia de determinada intervenção e a Auto-Eficácia sentida pelos alunos na pesquisa de informação escolar e profissional. As opções por estes temas devem-se especialmente, ao facto de, serem considerados de extrema importância para a compreensão global deste trabalho de investigação.

A segunda parte desta dissertação expõe a parte empírica de dois estudos realizados. Nesta parte procede-se à delimitação do problema, objetivo de investigação, a formulação das hipóteses do estudo, o plano de investigação utilizado, a amostra, instrumentos e procedimentos que foram seguidos, assim como, os resultados e as conclusões a que se pode chegar. Ambos os estudos que se apresentam são abordados, devido à particular importância em obter mais informações e ao crescente interesse que é nutrido por estes. No parágrafo seguinte são apresentados sucintamente os objetivos dos dois estudos.

Inicialmente, o Estudo 1 procura compreender e explicar o impacto da intervenção vocacional baseada na modalidade programa, ao nível do comportamento exploratório e da auto-eficácia na utilização da *internet* para a pesquisa de informação escolar e profissional, numa amostra de alunos do 9º ano de escolaridade, com recurso a um desenho *quasi-experimental*, com dois momentos de recolha de dados (pré e pós-teste), tendo os participantes sido organizados em três condições: a) grupo experimental sujeito a uma sessão de informação com reflexão posterior, b) grupo experimental sujeito a sessão de informação sem reflexão e, c) um grupo de controlo. No entanto, por situações problemáticas que surgiram com o grupo de controlo, aquando da realização do estudo, decide-se optar por retirar do estudo este grupo, continuando a avaliar desta forma, o impacto da intervenção vocacional com recurso à modalidade programa,

baseado num desenho *quasi-experimental*, organizando os participantes por duas condições: a) grupo experimental sujeito a uma sessão de informação com reflexão e b) grupo experimental sujeito a uma sessão de informação sem reflexão.

Por sua vez, o estudo 2 procura compreender as dimensões da exploração e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em alunos do ensino secundário, nomeadamente, averiguar as diferenças existentes entre os níveis de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º) e as duas vias de ensino (regular e profissional).

Finalmente, registam-se as reflexões consideradas mais importantes de cada um dos estudos, em particular, realçam-se os aspetos principais do que se fez, a relevância e o contributo prestados, bem como, se formulam juízos críticos (positivos e negativos) e das implicações que decorrem dos estudos e lançam-se sugestões para trabalhos futuros.

PARTE I – PARTE TEÓRICA

PARTE I – PARTE TEÓRICA

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Na primeira parte deste trabalho, destinada ao enquadramento teórico, procede-se à revisão da literatura que consiste em identificar, obter e consultar a bibliografia e outros materiais úteis no estudo: da Exploração Vocacional; da Informação Escolar e Profissional; da utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação, principalmente da *Internet*, na Exploração de Informação; da relevância da Intervenção Vocacional em adolescentes; da pertinência da Avaliação da eficácia de determinada intervenção; e por fim, a questão da Auto-Eficácia sentida pelos alunos relacionada com a pesquisa de informação escolar e profissional. A finalidade desta revisão da literatura é a de descrever, sucintamente, os aspetos mais significantes dos modelos teóricos que servem de fundamento ao objetivo principal e constituem referências fundamentais no que respeita à Exploração Vocacional.

CAPÍTULO 1

A EXPLORAÇÃO E INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM ADOLESCENTES BASEADA NO FORNECIMENTO DE INFORMAÇÃO COM RECURSO ÀS TIC E SUA AVALIAÇÃO.

1. A EXPLORAÇÃO VOCACIONAL
2. INFORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL
3. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO – *INTERNET*
4. A INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM ADOLESCENTES
5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL
6. AUTO-EFICÁCIA NA PESQUISA DE INFORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

CAPÍTULO 1

1. EXPLORAÇÃO VOCACIONAL

1.1. TEORIAS QUE ABORDAM O CONCEITO DE EXPLORAÇÃO

Ao longo dos anos, a conceção de exploração vocacional tem vindo a ser analisada de acordo com diferentes teorias da Psicologia, dando-se privilégio às teorias que se referem explicitamente à exploração como um conceito ainda por explicar ou como um conceito explicativo do comportamento e do desenvolvimento humano (Taveira, 1997).

De seguida serão apresentadas várias teorias que abordam o conceito de exploração.

A primeira teoria refere-se ao **Instinto Exploratório** (advêm dos estudos experimentais de Harlow). De acordo com as contribuições de Harlow e Berlyne, no seio da Psicologia Experimental, os primeiros enunciados sobre o comportamento exploratório derivaram dos resultados de estudos realizados em laboratórios destinados a identificar fontes de motivação do comportamento animal. Isto é, tentava-se compreender o que levava os animais a explorar objetos (Taveira, 1997).

A segunda teoria, o **Modelo de Berlyne** (1960 citado por Taveira, 1997): natureza e função da resposta exploratória. Para Berlyne, o comportamento exploratório é abordado em termos de estímulo (de natureza física ou sensorial) e resposta (motora). Segundo este autor, os sujeitos podem apresentar três tipos de resposta motora, ou seja: (1) a resposta de orientação, que consiste em focalizar ou dirigir os órgãos recetores para aumentar a quantidade de informação recebida, de acordo com determinado objeto-estímulo; (2) a resposta locomotora, que implica a manipulação do objeto-estímulo de informação; (3) e a resposta de investigação, que envolve a manipulação ou atividade sobre qualquer particularidade do meio. Ainda segundo este autor, diferentes motivos podem estar na origem da ocorrência e orientação do comportamento exploratório. Ou seja, a exploração pode ocorrer pelo valor instrumental que a pessoa aplica à situação-

estímulo, às consequências da exploração desse mesmo estímulo, ou ao prazer que a atividade de exploração oferece ao sujeito.

A terceira teoria aborda a **Perspetiva Motivacional da Exploração**, em que o comportamento exploratório se associa, segundo Harlow, ao conceito de motivação intrínseca, ou seja, trata-se de todo o comportamento que na ausência de incentivos é realizado pela satisfação que a atividade produz ao sujeito. Por outro lado, o conceito de motivação extrínseca refere-se ao comportamento, orientado para a obtenção de resultados exteriores a uma determinada atividade. A origem deste tipo de comportamentos pode ser definida por dois aspetos: o sentimento de competência e o sentimento de autonomia. No domínio da motivação, os ambientes estruturados e que apoiam a autonomia dos indivíduos facilitam as experiências de competência e de autonomia associadas à motivação intrínseca. Já os ambientes pouco estruturados, onde há um maior controlo e pouco motivadores para o sujeito dificultam a emergência dessas experiências. De acordo com a teoria da motivação pode concluir-se que o conceito de exploração vocacional faz sentido porque através dele se pode caracterizar mais precisamente a organização de comportamentos de exploração dirigidos para objetivos vocacionais (Taveira, 1997).

Numa perspetiva motivacional, a exploração vocacional apesar de, na sua origem, poder não se distinguir da exploração em geral, adquire uma identidade conceptual própria porque designa uma ação com uma finalidade específica, distinguindo-se de outros comportamentos exploratórios pelos seus objetivos (Taveira, 1997).

A quarta teoria abarca a **Exploração como um Sistema de Comportamentos da Teoria da Vinculação**. Nesta teoria, as primeiras informações acerca da exploração surgem na literatura sobre o desenvolvimento. Como tal, esta é considerada por vários modelos do desenvolvimento, um estágio importante do período da adolescência. A teoria da vinculação procura analisar os efeitos no desenvolvimento da personalidade da criança, da separação precoce da mãe ou figura materna com quem a criança estabeleceu uma ligação afetiva. Segundo Bowlby (1958 citado por Taveira, 1997), as relações de vinculação podem ser um fator de desenvolvimento e de ajustamento psicológico ao longo de todo o ciclo de vida. Um dos sistemas comportamentais que Bowlby relaciona com a vinculação é a exploração. Esta é definida como uma classe de comportamentos com identidade própria, mediada por um sistema comportamental que tem como finalidade extrair informação do ambiente e que pode ser reforçado ou inibido por fatores situacionais. Na teoria da vinculação, a exploração é definida como

um sistema de comportamentos contrários da vinculação, pois quando a exploração é ativada, verifica-se a inibição do comportamento de vinculação e a criança não procura aproximar-se da figura da vinculação.

A quinta teoria refere a **Exploração com uma Dimensão da Identidade**. A teoria da identidade desenvolveu-se em redor dos constructos de *self*. O objetivo é de perceber como é que os seres humanos compreendem quem são e até que ponto são semelhantes aos outros em certos aspetos, e diferentes deles em outros. O termo identidade refere-se ao constructo derivado da teoria de Erikson (1968 citado por Taveira, 1997). Nestes modelos, a exploração é concebida como uma dimensão fundamental do processo de identidade.

Por último, a sexta teoria analisa a **Exploração como uma Fase do Desenvolvimento Vocacional**. A exploração começou por ser considerada como um estágio característico da adolescência e recentemente tem sido conceptualizada como um processo que pode ocorrer ao longo da vida. Esta constitui a primeira etapa do estágio de Realismo. Somente neste estágio se verifica a tendência para considerar mais firmemente os fatores pessoais e sociais das preferências vocacionais. Os jovens procuram conhecer-se melhor, conhecer o meio, testar novas experiências e desenvolver novas perspetivas sobre a realidade. Durante esta fase, os indivíduos exploram o mundo em que vivem, a subcultura de que fazem parte, bem como, os papéis que esperam vir a ter e que vão de encontro às suas personalidades, interesses, valores e aptidões, desenvolvendo e implementando, deste modo, os seus autoconceitos (Bartley & Robitschek, 2000; Taveira, 1997).

1.2. CONCEÇÕES DE EXPLORAÇÃO VOCACIONAL

Seguidamente serão apresentadas várias perspetivas teóricas com o objetivo de descrever a exploração vocacional, entre as quais: a teoria de exploração vocacional de Jordaan, o modelo de processo de exploração vocacional de Stumpf e colaboradores e a perspetiva integradora de Blustein.

1.2.1. A TEORIA DE JORDAAN

O primeiro autor a sistematizar o **conceito de exploração vocacional** como um processo psicológico merecedor de estudo científico foi o teórico Jean Pierre Jordaan

(Sparta, 2003; Taveira, 2001; Konigstedt & Taveira, 2010). Jordaan (1963 citado por Sparta, 2003), um dos colaboradores de Super, contextualizou este conceito procurando a sua origem na Psicologia Experimental (Berlyne, 1960; Harlow, 1954 citados por Taveira, 2001), a sua presença na Psicologia do Desenvolvimento (Ausubel, 1954; Baldwin, 1955; Buehler, 1933, 1935 citados por Taveira, 2001) e a sua relevância na Psicologia Vocacional (Ginzberg et al., 1951; Miller & Form, 1951; Myers, 1941; Super, 1957; Super et al., 1957 citados por Taveira, 2001).

Foi na Psicologia Experimental que se desenvolveram os primeiros estudos sobre o comportamento exploratório. Nestes estudos surgiu a ideia da exploração como um simples comportamento instrumental de procura de informação. A Psicologia do Desenvolvimento, inicialmente utilizava pouco o conceito de exploração e, quando o utilizava, vinculava-o mais à infância do que propriamente à adolescência. Por sua vez, na Psicologia Vocacional o termo exploração apareceu pela primeira vez no trabalho de Parsons (Taveira, 2001).

Neste momento inicial da Psicologia Vocacional e da Orientação Profissional, o comportamento exploratório ocupava lugar de destaque como instrumento de procura de autoconhecimento e de conhecimento sobre as diferentes profissões, porém, com a ascensão dos testes psicométricos, a atividade exploratória como parte da escolha profissional passou a ser descurada (Sparta, 2003).

Apenas com o surgimento dos teóricos do desenvolvimento vocacional, a exploração voltou a ser vista como uma atividade essencial para o processo de escolha profissional (Sparta, 2003; Konigstedt & Taveira, 2010; Teixeira & Dias, 2011).

Jordaan (1963 citado por Sparta, 2003; Taveira, 1997) aponta Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma como os primeiros teóricos que, na década de 1950, trouxeram uma perspetiva desenvolvimental para dentro da Psicologia Vocacional, ou seja, para estes autores anteriormente referidos, a exploração vocacional é considerada inicialmente como um estágio do desenvolvimento vocacional e, posteriormente, uma categoria do comportamento exploratório em geral. Estes autores atribuíram à exploração um papel central neste processo de escolha e definiram-na como um dos estádios da escolha profissional realista, caracterizado pela experimentação e pela procura de conhecimentos sobre o mundo.

De acordo com Jordaan (1963 citado por Sparta, 2003), apesar desse interesse dos teóricos do desenvolvimento vocacional pela exploração, a sua preocupação centrou-se

apenas na descrição do estágio exploratório, na definição das atividades que geram a exploração e nos resultados do comportamento exploratório. Não houve a preocupação com a natureza do processo exploratório em si, processo este que, apesar de caracterizar a adolescência, também ocorre nos diferentes estádios da vida.

O objetivo de Jordaan, no seu trabalho de 1963, foi propor uma formulação teórica sobre a exploração em termos de processo (Teixeira & Dias, 2011).

De acordo com Jordaan (1963 citado por Magalhães & Redivo, 1998, p. 3) a exploração é vista como um processo de desenvolvimento vocacional, em que as “atividades, mentais ou físicas, empreendidas com maior ou menor propósito consciente, ou expectativa de prover informações sobre o próprio sujeito ou ambiente, ou de verificar ou encontrar uma base para conclusões ou hipótese que auxiliem em escolher, preparar, assumir, ajustar-se, ou progredir numa ocupação”. A atividade exploratória relaciona-se com diversos fatores, por exemplo: identificação com os pares, oportunidades de exploração, sentimento de confiança e independência, o contexto familiar, entre outros. A exploração vocacional é um processo intelectual, pois refere-se à atividade cognitiva de interpretar, reinterpretar ou recrear experiências passadas e de as projetar no futuro fazem parte desta conceção.

Para este autor, a exploração possui cinco elementos essenciais: **a pesquisa, a experimentação, a investigação, a tentativa e o teste de hipóteses**, e é, essencialmente, um comportamento de solução de problemas. Diferentes situações-problema podem originar o comportamento exploratório, entre estas situações estão: consciência sobre a necessidade de obter mais informações sobre si mesmo ou sobre o ambiente; sentimentos de falta de uma base adequada para o planeamento, a escolha ou tomada de decisão; incerteza sobre as expectativas externas com relação a um determinado papel social; sentimentos de necessidade de um plano para alcançar determinado objetivo; desejo de emoção, estímulo e risco; desejo de mudança (Sparta, 2003). Outra condição essencial do comportamento de exploração é o carácter intencional e deliberado daqueles que exploram. Para que a exploração possua este carácter, deve necessariamente envolver os cinco elementos essenciais referidos por Jordaan. Por outro lado, o que determina se uma atividade exploratória é vocacional, é segundo o autor, o propósito e a vontade mediante a qual ela ocorre, entretanto, a informação obtida de forma casual ou através de comportamento exploratório não-

vocacional pode ser posteriormente utilizada para a exploração vocacional (Sparta, 2003).

1.2.2. O MODELO DE STUMPF E COLABORADORES

Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) vem apresentar um modelo mais integrativo que permite colocar em prática muitos dos conceitos desenvolvidos anteriormente por Jordaan em 1963. No sentido de ultrapassar certas lacunas, os mesmos autores, desenvolvem um modelo que não pretende apenas abordar a problemática da exploração vocacional em termos de processo mas também enfatizar as dimensões cognitivas e motivacionais que levam os sujeitos a explorar.

Este modelo hierárquico é composto por três componentes: as crenças, comportamentos e reações face à exploração vocacional. Ainda segundo os mesmos autores, a exploração vocacional é percebida como um processo consciente, o que implica que as pessoas, num dado momento, estejam a agir sobre um conjunto de crenças relacionadas com a exploração (Stumpf et al., 1983).

1.2.2.1. DESENVOLVIMENTO DA ESCALA CES (*CAREER EXPLORATION SURVEY*)

Através de um estudo prévio sobre a exploração vocacional, Stumpf e Colarelli (1980) deram início a um trabalho de operacionalização do constructo.

Um modelo de exploração de carreira emergiu deste estudo preliminar composto por 16 dimensões distribuídas em três categorias distintas: Processo de Exploração, Reações à Exploração e Crenças sobre a Exploração (Stumpf et al., 1983). Tal modelo (Figura 1) deu **origem ao Career Exploration Survey (CES)**, instrumento para a mensuração da exploração vocacional, formado por 59 itens distribuídos num conjunto de 16 subescalas, correspondentes às 16 dimensões teóricas, agrupadas nas três categorias citadas acima (Stumpf et al., 1983). A categoria do **Processo de Exploração** é formada por sete dimensões: Exploração do meio, Exploração de si próprio/a, Exploração sistemática-intencional, Frequência, Quantidade de informação, Número de domínios/profissões explorados/consideradas e Foco. Estas dimensões respondem a quatro questões essenciais do comportamento exploratório: Onde, Como, Quanto e Direção (Weng & McElroy, 2010). A categoria **Reações à Exploração** relaciona-se aos

sentimentos provocados pelo processo de exploração vocacional e é composta por três dimensões: Satisfação com a informação, Stress na exploração e Stress na decisão. A estas dimensões correspondem o Afeto e o Stress. A categoria **Crenças sobre a Exploração** é definida como um conjunto de perceções conscientes, realistas ou não, que o adolescente tem sobre o processo de exploração vocacional. Ela abarca seis dimensões diferentes: Estatuto do emprego, Certeza dos resultados da exploração, Instrumentalidade externa, Instrumentalidade interna, Instrumentalidade do método e Importância de obter posição preferida. A estes domínios correspondem as Perceções sobre o mercado de trabalho, Instrumentalidade da exploração e Preferência.

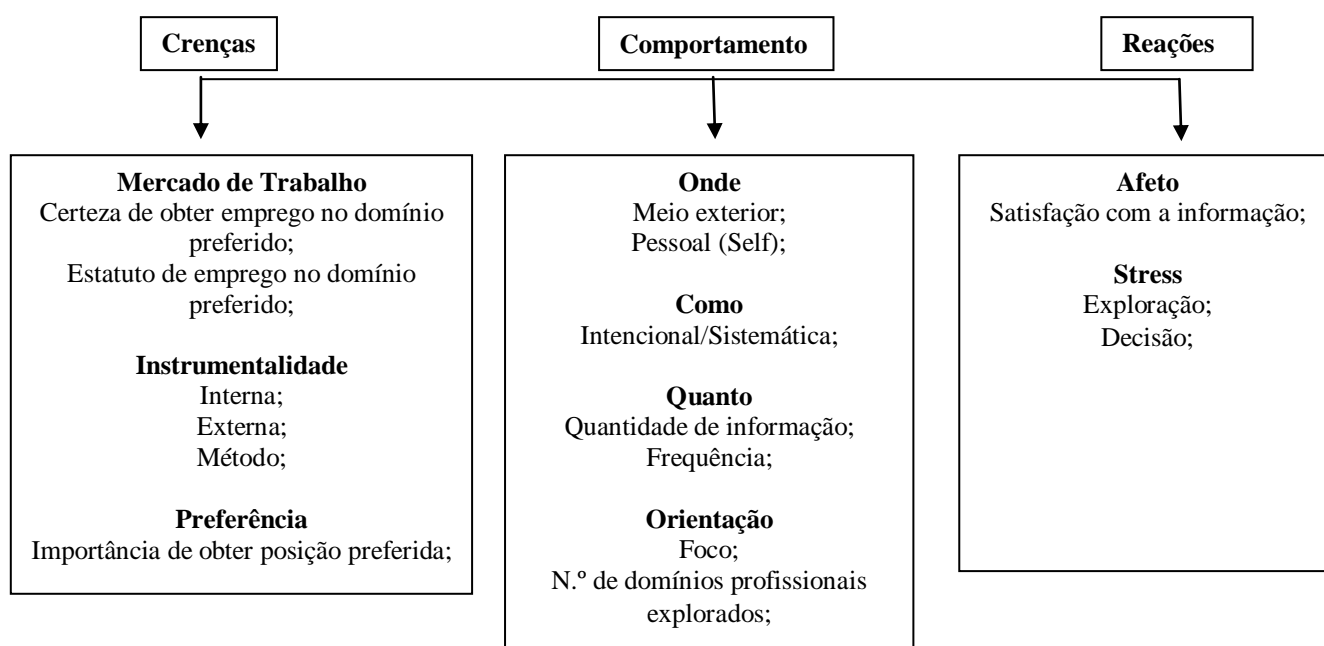


Figura 1. Modelo de Exploração Vocacional (Stumpf et al., 1993 citados por Taveira, 2002).

Com a construção desta escala, Stumpf et al. (1983) pretendiam oferecer uma medida de exploração vocacional que colmatasse algumas das lacunas existentes na avaliação da exploração vocacional e que concorresse para: (1) a existência de medidas de exploração baseadas na teoria; (2) a possibilidade de avaliar não só os componentes comportamentais da exploração como também os seus componentes cognitivo-motivacionais; (3) a avaliação da exploração face a diferentes objetos vocacionais e não só relativamente à profissão; (4) a possibilidade de avaliar outros parâmetros da exploração para além da frequência e intensidade dos comportamentos exploratórios; (5) fomentar a teoria e a investigação sobre a influência da exploração no

desenvolvimento vocacional (por exemplo: decisões vocacionais, desempenho do papel de profissional, satisfação, compromisso e mudanças vocacionais).

Desde que foi publicado pela primeira vez em 1983, no *Journal of Vocational Behavior*, este instrumento tem sido largamente utilizado nas várias pesquisas sobre exploração vocacional (Bartley & Robitschek, 2000; Blustein, 1988; Blustein & Phillips, 1988; Blustein, Pauling, DeMania & Faye, 1994; Ketterson & Blustein, 1997; Robitschek & Cook, 1999; Taveira, Silva, Rodriguez & Maia, 1998; Webel, 2000 citados por Sparta, 2003). Há poucos anos, foi traduzido e começou a ser adaptado para a realidade portuguesa.

A CES (*Career Exploration Survey*; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; adap. Taveira, 1997), versão adaptada para a população portuguesa surge como tentativa de superar alguns instrumentos de avaliação da exploração vocacional, que refletem uma visão demasiado comportamental do constructo, não atendendo às dimensões mais cognitivas e motivacionais do processo. Foi construída com base no modelo dimensional integrativo do processo de exploração vocacional de Stumpf, et al. (1983), anteriormente descrito (Quadro 1).

A versão adaptada da CES é um questionário destinado à investigação, constituído por 54 itens, 53 deles são de resposta tipo *likert* (escala de cinco categorias de resposta, nos itens 1 a 43 e sete categorias, nos itens 44 a 53), por fim, o último item (item 54) indica o número de domínios vocacionais explorados (Faria & Taveira, 2006a; 2006b).

Quadro 1. Definição das dimensões de exploração vocacional.

CES		
Crenças de Exploração Vocacional	Estatuto do emprego	Até que ponto parecem ser favoráveis as possibilidades de emprego na área preferida.
	Certeza nos resultados da exploração	O grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho.
	Instrumentalidade Externa	A probabilidade de exploração do mundo profissional concorrer para atingir objetivos vocacionais.
	Instrumentalidade Interna	A probabilidade de exploração de si próprio/a concorrer para atingir objetivos vocacionais.

	Importância de obter a posição preferida	O grau de importância atribuído à realização da preferência vocacional.
Processo de Exploração Vocacional	Exploração do meio	O grau de exploração de profissões, empregos, as organizações realizada nos últimos três meses.
	Exploração de si próprio	O grau de exploração pessoal e de retrospeção realizada nos últimos três meses.
	Exploração Sistemática-Intencional	Em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático.
	Quantidade de informação	Quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a.
Reações de Exploração Vocacional	Satisfação com a informação	A satisfação sentida com a informação obtida sobre as profissões, empregos e organizações mais relacionadas com os seus interesses, capacidades e necessidades.
	Stress na exploração	A quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de exploração, por comparação a outros acontecimentos de vida.
	Stress na decisão	A quantidade de stress indesejado que cada um sente como função do processo de tomada de decisão, por comparação a outros acontecimentos.

1.2.3. A PERSPETIVA INTEGRADORA DE DAVID BLUSTEIN

Blustein (1997) acredita que a exploração vocacional é influenciada tanto por fatores intrínsecos quanto por fatores extrínsecos ao sujeito. Estes fatores contextuais abarcam desde o ambiente familiar até o ambiente sócio-cultural e histórico no qual o indivíduo está inserido. Para além disso, segundo Blustein há ainda outros fatores importantes como os aspetos cognitivo-motivacionais. Nesta conceção evidencia-se a importância de conceber a exploração vocacional numa perspetiva contextual-desenvolvimental. Ou seja, este conceito tão comentado assume uma visão mais desenvolvimental e construtivista deixando de ser conceptualizado como um simples comportamento exploratório de procura de informação sobre o meio e passa a designar um processo psicológico complexo através do qual os sujeitos obtêm informação e testam hipóteses acerca de si e do meio, para prosseguir objetivos vocacionais (Taveira, 2001, 2004).

De acordo com Blustein (1997 citados por Taveira, 2001), seria relevante conceptualizar a exploração vocacional como um meio através do qual as pessoas se tornam agentes responsáveis em interação com o meio.

Flum e Blustein (2000) acreditam na necessidade de um revigoramento na teoria e na pesquisa da exploração vocacional. Estes autores reafirmam a ideia de Jordaan sobre a importância de a exploração ser vista como um processo que se mantém ao longo da vida do indivíduo; enfatizam a existência de fatores intrínsecos e fatores extrínsecos que influenciam o comportamento exploratório; destacam a importância do modelo *life-career rainbow* de Super (Super, 1980; Super, Savickas & Super, 1996) para futuros estudos na área; e propõe o incremento do estudo da exploração vocacional através da investigação da sua relação com a identidade, a motivação e as influências contextuais (relacionais, sócio-culturais e históricas). Este autor pretende oferecer uma perspetiva mais alargada e integrativa da exploração vocacional e aprofunda vários fatores que influenciam o seu desenvolvimento (Taveira, 2001; Konigstedt & Taveira, 2010).

2. INFORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Oliveira L. (2004, p.64) refere que “a informação é a matéria-prima do saber”. A informação e o conhecimento aparecem muitas vezes associados. O conhecimento por sua vez, não se resume apenas à posse de informação. A presença do computador e da *Internet* demonstra-nos que é possível dispormos de muita informação e não sermos capazes de a utilizar de forma mais adequada. A informação existe em grande abundância, quer em suportes físicos, quer digitais e virtuais, sem que seja utilizada na resolução de problemas, ou seja, sem que constitua conhecimento (Inácio & Gamboa, 2008; Neto, 2006).

Os meios de navegação que utilizamos para aceder à informação são muito vastos e suportados por múltiplos sistemas. A *Internet* é um exemplo de agregação de informações, o que exige novas competências, no sentido de fazer a já referida gestão criativa da informação, para que seja possível a produção de sentido e a construção de conhecimento (Neto, 2006).

As crianças que nos dias de hoje ingressam no mundo escolar, crescem rodeadas de informação, ou seja, não raciocinam da mesma forma, nem sabem o mesmo que as crianças que entraram há vinte anos atrás. A televisão e os computadores proporcionam-lhes aprendizagens, o desenvolvimento de capacidades e modos de aprendizagem, diferentes certamente daqueles que eram característicos de uma sociedade pouco informada, em que a televisão não estava massificada, nem era o veículo de informação que é hoje (Neto, 2006).

Qual a descrição que fazemos sobre a informação seja esta escolar ou profissional? Geralmente, os indivíduos tendem a interpretar os dados relativos a si e ao meio envolvente construindo a partir daí conhecimento a que se designa informação (Tricot, 2002).

O ser humano possui imensas vantagens principalmente no facto de estar rodeado de vários estímulos e dados que advêm do ambiente e das outras pessoas. Contudo, estas condições não são suficientes para constituir informação, se não houver novos conhecimentos, ou seja, se não houver uma constante atualização da informação ou esta for incompreensível (Dervin, 1999 citado por Tricot, 2002; Inácio & Gamboa, 2008).

De acordo com Harris e Dewdney (1994 citados por Tricot, 2002), no atual contexto sócio-económico, o facto de se proporcionar aos indivíduos fontes relevantes de informação e orientação sobre ocupações e carreiras é, um desafio. Existem muitos obstáculos que impedem os indivíduos de encontrar informação nesta área. Aliás, grande parte dos indivíduos pode nem estar conscientes das suas reais dificuldades neste domínio.

As pessoas nem sempre sabem qual a informação que necessitam ou onde procurá-la, podem também não estar conscientes da existência da variedade de fontes de informação e, nalguns casos, a informação pode simplesmente não existir (Harris & Dewdney, 1994 citados por Tricot, 2002).

A falta de informação profissional pode ser vista como uma das principais causas de dificuldade no momento de realizar escolhas profissionais (Lima, 1999 citado por Sparta, Bardagi & Andrade, 2005). De acordo com Faria e Taveira (2011), os primeiros dois tipos de problemas resultantes da ausência ou insuficiência de informação pessoal e sobre o mundo do trabalho, ou de barreiras pessoais, como o medo de falhar, ou a insegurança relativa às suas competências. Estes fatores podem ser responsáveis pelo terceiro problema, a imprudência na escolha, em que a pessoa e o trabalho estão mal articulados. Por sua vez, o quarto problema, relaciona-se com a discrepância entre as competências exigidas num determinado trabalho.

Quando o indivíduo se confronta com a necessidade de tomar uma decisão sobre algo, tem a tendência de se questionar a si próprio ou a outras pessoas competentes com a finalidade de obter informação, como por exemplo: quantos anos de formação são necessários para seguir uma determinada profissão, ou mais gerais, o que pode alguém fazer com um diploma do ensino secundário, numa dada área (Tricot, 2002).

Tricot (1993) descreveu a tarefa de procura de informação como o resultado da interação entre a representação da informação necessária e a sua localização. Para os utilizadores, estas diferentes tarefas resultavam em diferentes tipos de conduta, estratégias e dificuldades. Estas diferentes formas de explorar a informação poderão ser adaptadas e executadas através da *Internet*. Este suporte permite também a pesquisa de informação escolar e profissional (Inácio & Gamboa, 2008). Os jovens podem, assim, realizar a pesquisa através de *sites* específicos sobre um tema (específica e localizada), utilizar diversos motores de busca (vaga e única) ou, simplesmente, procurar ao acaso (vaga, múltipla e distribuída).

A necessidade de informação é definida de acordo com o que se conhece do processo de decisão de carreira. Esta informação é completada com outros aspetos como o autoconhecimento, o grupo de amigos e família e a familiaridade com o mundo do trabalho (Tricot, 1993).

O processo de preparação e a escolha profissional requer uma procura de informação ativa nas opções válidas, autoconhecimento das próprias capacidades, atitudes, valores e interesses (Tricot, 2002).

Vários fatores podem contribuir para que o nível e o conteúdo das informações adquiridas sejam parciais ou incompletas, como os valores de cada sujeito, o meio familiar e social e os estereótipos e preconceitos, denominados por Bohoslavsky (1977 citado por Sparta, Bardagi & Andrade, 2005), respetivamente, de fatores intra, inter e transpessoais.

A aquisição de informações deturpadas e insuficientes, por parte dos sujeitos, sobre o mundo profissional é um problema social generalizado no âmbito da orientação escolar e profissional, que leva à construção de projetos profissionais estereotipados e muitas das vezes, inconsistentes. Um dos principais objetivos do orientador profissional, ou Psicólogo, além de transmitir informações, é também corrigir as imagens distorcidas que o indivíduo já possui sobre as profissões, favorecendo a análise de estereótipos e representações sociais (Bohoslavsky, 1977; Ferretti, 1997; Lima, 1999 citados por Sparta, Bardagi & Andrade, 2005; Inácio & Gamboa, 2008). Ou seja, tal como Guichard e Huteau (2002) afirmam, torna-se importante produzir programas de orientação estruturados que auxiliem os sujeitos na aquisição de informação e, por sua vez, chamar a atenção para o facto de estarem constantemente em alerta, de forma a discriminarem inteligente e criticamente as fontes de informação.

3. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO - *INTERNET*

3.1. O SURGIMENTO DA *INTERNET* E O SEU IMPACTO NA PSICOLOGIA VOCACIONAL

A *Internet* surge no ano de 1962, através de J. Licklider. Durante as décadas de 70 e 80, vários fatores foram responsáveis pelo crescimento deste meio virtual (Oliveira H., 2004).

Nos últimos tempos, a *Internet* tornou-se numa grande inovação tecnológica, tendo penetrado em quase todos os aspetos da nossa vida diária, principalmente na nossa comunicação (Lenhart, Raine & Lewis, 2001).

A *Internet* tem desempenhado uma grande função a todos os que a utilizam no dia a dia, no que respeita às relações familiares, amigos, escola, entre outros (Lenhart et al., 2001; Oliveira H., 2004). Segundo Abrantes (2002 citado por Inácio & Gamboa, 2008), a maioria dos jovens considera que as informações que encontram na *Internet* são confiáveis, dando menos importância aos antigos instrumentos, como por exemplo, os livros.

Sem dúvida, a *Internet* tornou-se uma ferramenta inovadora e indispensável para muitos. Grande parte utiliza-a a fim de se comunicar com os outros (Medina, Ortuño & Ruiz, 2000 citados por Inácio & Gamboa, 2008).

O surgimento das tecnologias da informação e a rápida expansão da *Internet* têm implicações no acesso à informação, e também no distanciamento dos Psicólogos na exploração e aconselhamento vocacional (Guichard & Huteau, 2002; Inácio & Gamboa, 2008; Offer & Sampson, 1999; Watts, 2002).

De acordo com Watts (2002), as tecnologias da informação e da comunicação, no âmbito da orientação vocacional, têm sofrido uma grande evolução desde os anos 60 até os dias que correm.

Os psicólogos têm de reconhecer o potencial do impacto da *Internet* na sua prática profissional e investir a energia necessária para que o impacto seja positivo já que ele parece ser inevitável (Harris-Bowlsbey, 2000 citado por Oliveira H., 2004).

Todos os Psicólogos devem desenvolver novas formas de fornecer serviços aos seus clientes que podem ir desde a marcação de consultas via e-mail até ao desenvolvimento de programas de intervenção na *Internet*. Os inventários de avaliação vocacional podem ser respondidos *online* no tempo livre dos clientes e as oportunidades de exploração auto-orientada na *Internet* são ilimitadas (Gore & Leuwerke, 2000 citado por Oliveira H., 2004).

Atualmente, diversas tecnologias e métodos têm permitido, uma utilização mais variada de meios e a produção de novas atividades de intervenção (Guichard & Huteau, 2002; Taveira & Campos, 1989).

Neste contexto, investigações recentes sugerem, o progressivo aumento do uso de computadores, nomeadamente da *Internet*, entre os indivíduos para efeitos de exploração e planeamento de carreira (Inácio & Gamboa, 2008; Taveira & Campos, 1989). A possibilidade de oferecer, com este meio virtual, atividades de exploração vocacional com base na procura de informação adequada, atualizada e processada instantaneamente para a tomada de decisões, constitui um dos tipos de tarefas da consulta psicológica vocacional, de natureza mais repetitiva, para as quais a eficácia do uso das tecnologias tem sido demonstrada (Sampson, 1986 citado por Taveira & Campos, 1989).

O acesso cada vez mais frequente às Tecnologias da Informação e Comunicação teve impacto inevitável no domínio da Psicologia Vocacional. Com o aparecimento da *Internet*, surgiram *sites* com informação vocacional muito variada, colocada por entidades públicas e individuais, conhecidas e desconhecidas, no entanto, por estes motivos esta informação poderia ter um carácter pouco credível e até mesmo não estar atualizada (Robinson et al., 2000; Sampson & Lumsden, 2000 citados por Oliveira H., 2004).

Na Orientação Escolar e Profissional, as novas tecnologias são, nos dias que correm, um recurso do quotidiano dos psicólogos vocacionais e motivo de curiosidade científica dos investigadores que se interessam pelas questões da intervenção vocacional (Guichard & Huteau, 2002; Offer & Sampson, 1999; Taveira & Silva, 2008; Vieira, Gamboa & Figueira, 2009; Watts, 2002).

As tecnologias não só permitiram o acesso a uma grande quantidade de informação, como também, tiveram um papel de relevo na aprendizagem e avaliações à distância. Estas potencialidades interessaram aos Psicólogos que passaram assim a

poder prestar um melhor serviço no que diz respeito a formação contínua dos seus clientes, tão necessária no tempo em que vivemos (Oliveira H., 2004).

3.2. UTILIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO DA *INTERNET* NA PSICOLOGIA VOCACIONAL

Tradicionalmente, a grande parte dos serviços de orientação confinavam-se à consulta psicológica individual. Os modelos utilizados neste tipo de intervenção são variados: desde as abordagens centradas na avaliação, em que o papel do psicólogo passa por analisar as características dos indivíduos, até às abordagens centradas no cliente, em que se pretende ajudar o cliente a explorar as perceções que tem de si próprio, as oportunidades possíveis para si e a tomar as suas próprias decisões (Watts, 2002 citado por Oliveira H., 2004).

Recentemente, os serviços de orientação têm sido organizados com base em modelos mais compreensivos, nos quais a consulta psicológica individual é substituída ou acompanhada por uma variedade de intervenções, como a infusão curricular, os grupos de trabalho e o uso dos recursos baseados nas Tecnologias da Informação e da Comunicação como por exemplo a *Internet*, complementadas por um apoio interpessoal especializado, breve, ou mesmo informal, ficando a opção de realização de intervenções face-a-face, de longa duração, apenas para os casos em que estas são consideradas necessárias. Nestes modelos a ênfase é colocada no papel do indivíduo enquanto agente ativo no processo de orientação (Watts, 2002 citado por Oliveira H., 2004).

De acordo com Offer e Sampson (1999) **o uso da *Internet* na Psicologia Vocacional pode cumprir cinco funções distintas**: a) divulgar o serviço, promovendo o tipo de serviços prestados; b) ocupar os utilizadores, procurando diminuir a possível pressão associada aos serviços de orientação; c) oferecer oportunidades de informação e de aconselhamento virtual; d) criar fóruns de discussão, partilha de informação e experiências entre utilizadores, com questões ou problemas semelhantes, ou com pessoas que, não sendo profissionais, podem prestar alguma ajuda em aspetos específicos; e) e fornecer programas de ensino à distância.

Estas funções não são únicas, a escolha e a integração entre elas requerem a tomada de decisões estratégicas, não só por parte dos profissionais de orientação, no que diz respeito às metodologias de intervenção adotadas mas, também, ao nível da própria

prestação dos serviços de orientação, por parte das entidades que administram as organizações que disponibilizam esses mesmos serviços (Offer, Sampson & Watts, 2001 citados por Oliveira H., 2004).

Dada a diversidade dos recursos existentes, cabe ao profissional escolher aqueles que melhor se adequam às necessidades dos seus clientes (Dikel, 2002 citado por Oliveira H., 2004).

O aparecimento e utilização da *Internet* acarretaram alterações profundas, não só ao nível das metodologias de intervenção mas, também, no comportamento dos sujeitos que procuram algum tipo de apoio vocacional (Oliveira H., 2004).

No que respeita à intervenção vocacional através da *Internet*, foram identificadas **cinco componentes envolvidas no processo de escolha e implementação de uma decisão**, cuja realização pode beneficiar do recurso à *Internet* (Reile & Harris-Bowlsbey, 2000).

A primeira componente, seria **a avaliação**, realizada através de inventários de interesses, capacidades, valores e/ou tipo de personalidade, possui como objetivo principal promover o conhecimento dos sujeitos no que respeita às características pessoais que influenciam o processo de escolha vocacional. Por sua vez, a segunda componente diz respeito à **identificação de alternativas profissionais**. Para isso existem vários *sites* na *Internet* que oferecem a caracterização detalhada de profissões, isto permite aos utilizadores, sozinhos ou guiados por um profissional, explorar as alternativas que mais se adequam às suas características. A terceira componente, refere-se à **exploração das oportunidades de trabalho**, requer a avaliação de cada uma das alternativas possíveis. A forma mais eficaz de realizar este processo é obtendo informação a partir de pessoas que já estão inseridas no mercado de trabalho – *Job Shadowing*. A quarta componente, a **exploração de oportunidades educativas**, é outra das tarefas na qual os clientes podem beneficiar do uso da *Internet*. A existência de *sites* com informação detalhada sobre cursos e instituições oferece aos utilizadores a possibilidade de compararem as diferentes ofertas existentes numa área que seja da sua preferência, sem despendermos muito tempo, dinheiro nem esforço. Por último, a quinta componente, **a procura de emprego**, é outra das áreas em que a *Internet* pode ser útil aos clientes. Esta componente integra *sites* que fornecem ajuda, quer na preparação da procura de emprego (p. ex. elaboração do currículo e de cartas de apresentação e preparação para entrevistas de emprego), quer na obtenção do próprio emprego,

abundando, aqui, os *sites* que fornecem listas com oportunidades de emprego (Oliveira H., 2004).

Offer (2002), por seu turno, apresenta uma categorização do tipo de recursos existentes, bem como do tipo de apoio que os clientes, normalmente, necessitam. O tipo de recursos existentes pode agrupar-se em três níveis gerais: a) recursos de autoajuda: páginas da *Internet* direcionadas à autoajuda, bem como alguns programas informáticos, juntamente com livros, vídeos e cassetes áudio; b) recursos que requerem apoio ou aconselhamento personalizado: alguns recursos interativos mais complexos, como os Sistemas de Orientação Apoiados por Computador, embora possam ser utilizados numa base de autoajuda, tornam-se mais eficientes quando o seu uso é acompanhado por um profissional de orientação que apoia na análise e discussão do processo e/ou dos resultados obtidos; c) recursos que necessitam de formação ou apoio de um especialista para um uso mais eficiente: a interpretação de testes formais de avaliação das capacidades é um bom exemplo. Faz parte da ética da aplicação dos testes de avaliação psicológica que estes só sejam disponibilizados quando se tem a certeza de haver um profissional especializado que forneça, analise e interprete os resultados. Algumas fontes de informação acerca do mercado de trabalho também exigem o apoio de um profissional para que possam ser bem interpretadas. Tais recursos necessitam de ser utilizados num contexto particular, especializado e individualizado, como o contexto da consulta psicológica vocacional.

Relativamente ao **tipo de apoio que os clientes necessitam**, este também pode ser categorizado em três níveis gerais (Offer, 2002): a) a autoajuda: algumas pessoas são autossuficientes, sendo capazes de resolver os seus problemas com recursos de autoajuda; b) o apoio não-especializado ou em grupo: algumas pessoas necessitam de pouca ajuda ou apenas de algum tipo de conselho para começar, conseguindo atingir os seus objetivos ou satisfazer as suas necessidades sozinhas, sem grande ajuda ou orientação de um especialista. Poderão ajudar-se mutuamente num grupo; c) o apoio de um especialista, numa relação face-a-face: algumas pessoas necessitam de muita ajuda. Têm dificuldades significativas, são muito indecisas, ou têm desvantagens sociais, culturais ou económicas a ultrapassar. Poderão necessitar do apoio de um especialista para poderem utilizar os recursos que irão satisfazer as suas necessidades. Necessitam de apoio individualizado, do tipo face-a-face.

Sampson, Peterson, Reardon e Lenz (1999 citados por Oliveira H., 2004), afirmam que é necessário um processo de diagnóstico que permita encaminhar os clientes para o tipo de serviços que melhor se ajusta às suas necessidades. Estes autores distinguem **três níveis diferenciados no que toca à prestação dos serviços**. O primeiro nível, dos serviços de autoajuda, destina-se a indivíduos com um alto nível de prontidão para a tomada de decisão. Os indivíduos com um nível moderado de prontidão para a tomada de decisão devem ser encaminhados para serviços de apoio breve. Indivíduos com um baixo nível de prontidão para a tomada de decisão devem ser referenciados para serviços de acompanhamento personalizado.

O encaminhamento dos clientes para cada um destes níveis e tipos de intervenção deve realizar-se com base numa avaliação das características daqueles. Existe um conjunto de medidas de avaliação do grau de prontidão dos sujeitos, usando uma variedade de constructos (p. ex. decisão/indecisão, identidade vocacional, crenças irracionais), que podem dar uma ajuda neste processo de seleção (Sampson, Palmer & Watts, 1999 citados por Oliveira H., 2004).

Se, tradicionalmente, estes modelos de seleção destinavam a aplicar-se aos clientes que procuravam os serviços de orientação, com o aparecimento da *Internet* tornou-se possível levar estes serviços até indivíduos que até então, dificilmente, a eles teriam acesso, porque vivem em áreas remotas ou porque estão ocupados durante o seu período de funcionamento. O conceito de orientação à distância, principalmente por *Internet*, permitiu fazer chegar estes serviços a áreas remotas, com ou sem a assistência de pessoal especializado (Watts, 2002).

Cada vez mais, as pessoas querem ter disponíveis os serviços quando precisam deles, o mais rapidamente possível e com o menor esforço. Ou seja, alguns clientes preferem os serviços à distância (Oliveira H., 2004).

Sampson e colaboradores (1999 citados por Oliveira H., 2004), sugerem, baseando-se na tipologia da personalidade de Holland (1973 citado por Oliveira H., 2004), que o tipo Investigador, que tipicamente usa um estilo de resolução de problemas independente, prefere e pode obter melhores resultados recorrendo aos serviços disponíveis na *Internet*. Por seu lado, os indivíduos do tipo Social, que recorrem a um estilo mais interativo na resolução de problemas, preferem, e aprendem melhor, numa relação de interação face-a-face com um profissional de orientação.

3.3. BENEFÍCIOS E LIMITAÇÕES DO USO DA *INTERNET*

É impossível negar a vantagem mais óbvia decorrente do uso da *Internet* no que respeita a várias situações: a capacidade de comunicar com uma maior quantidade de pessoas, com maior rapidez e a um custo não muito elevado. Pretende-se com tudo isto fazer chegar vários serviços e recursos a um maior número de sujeitos e a áreas nunca antes possíveis (Oliver & Whiston, 2000; Sampson, 1999 citado por Oliveira H., 2004).

O acesso a todo o tipo de informação foi outra das áreas em que a *Internet* se traduziu numa verdadeira revolução. Atualmente, basta possuir um computador com ligação à *Internet* para se ter acesso a imensa informação. Da mesma forma, qualquer pessoa pode colocar informação na *Internet* que poderá chegar a todo o mundo em segundos. A *Internet* possui como vantagem permitir facilmente a atualização dos conteúdos (Oliveira H., 2004).

No que **respeita à informação vocacional na *Internet***, nos últimos anos, foi visível a sua larga expansão, bem como de todo o tipo de recursos vocacionais, como instrumentos de avaliação, bases de dados e, até, a possibilidade de fazer consulta online (Gore & Leuwerke, 2000 citados por Oliveira H., 2004).

O uso da *Internet* tem de acordo com Tait (1999 citado por Oliveira H., 2004), a grande vantagem de aumentar a quantidade e a qualidade no acesso a serviços de orientação, ao nível da quantidade de informação e dos recursos humanos disponíveis, do tipo de interações possíveis com os indivíduos (individualmente, ou em grupo), da quantidade de locais em que a prática de orientação pode ocorrer e da variabilidade de envolvimento que se pode desejar ter com os profissionais (pode ir desde a independência total até uma relação próxima e apoiante, independentemente da sua localização).

A possibilidade de manter o anonimato pode ser considerada uma outra vantagem para muitos sujeitos que, em outras condições, como por exemplo em consultório, numa relação face-a-face rejeitariam qualquer tipo de ajuda (Sampson, 1999; Tait, 1999 citados por Oliveira H., 2004).

Não se pode negar, nem ignorar o facto de o uso da *Internet* na intervenção vocacional ter vantagens. Além disto, há uma vantagem insuperável por qualquer outro meio de intervenção: o número de sujeitos que podem ser alvo de intervenção, com um

menor dispêndio de tempo, esforço e dinheiro (Oliver & Chartrand, 2000 citados por Oliveira H., 2004).

No entanto, apesar das vantagens, também existe um conjunto de limitações associadas ao uso da *Internet* na Psicologia Vocacional. Uma das limitações relaciona-se com o facto de os profissionais que se dedicam ao desenvolvimento de intervenções terem de lidar com um conjunto de aspetos técnicos. Estes aspetos prendem-se com o equipamento necessário (Oliveira H., 2004).

A *Internet* tem o potencial de fazer crescer o acesso aos serviços de orientação, libertando-o dos constrangimentos espaço-temporais. No entanto, podem existir restrições no acesso aos próprios recursos. É preocupante o facto de que o crescimento da *Internet* acentue as diferenças entre ricos e pobres, entre os países industrializados e em desenvolvimento (Iaccarino, 2000 citado por Oliveira H., 2004).

A qualidade dos serviços oferecidos na *Internet*, ou melhor, a dificuldade em distinguir os recursos com qualidade de todos os outros, pode ser considerada outra das grandes limitações da *Internet*. Dada a quantidade verdadeiramente impressionante de informação à qual é possível aceder através da *Internet*, pode ser uma tarefa impossível, para um utilizador com menos conhecimento, selecionar recursos de qualidade, podendo, inclusivamente, desistir perante tamanha sobrecarga de informação (Reile & Harris-Bowlsbey, 2000; Sampson, 1999 citado por Oliveira H., 2004).

A relação entre o profissional e o cliente é outro dos desafios que se coloca, quando o contexto passa a ser o espaço virtual. Pelo facto de não haver contacto direto, o profissional pode não estar capaz de avaliar o grau de prontidão do cliente para principiar um processo de intervenção via *Internet*. A juntar a isto está o problema da avaliação da eficácia da intervenção. Se já é difícil avaliar a eficácia das intervenções face-a-face, muito mais se torna neste contexto (Harris-Bowlsbey, 2000 citado por Oliveira H., 2004).

A forma como a *Internet* é usada, a eficácia das intervenções baseadas na *Internet*, as suas potencialidades, bem como os seus perigos e limitações, são áreas que carecem de conhecimento, conhecimento esse, que só pode ser produzido a partir da investigação (Watts, 2002). Ademais, a *Internet* apresenta, também, aos investigadores novas oportunidades. Por exemplo, os instrumentos de avaliação para investigação podem ser distribuídos pelo mundo com um custo e esforço mínimos (Gore & Leuwerke, 2000 citados por Oliveira H., 2004).

4. A INTERVENÇÃO VOCACIONAL EM ADOLESCENTES

A adolescência é um período do desenvolvimento humano que envolve grandes mudanças a todos os níveis, físico, cognitivo e psicossocial, além disso, trata-se de um período, alvo de atenção por parte da literatura científica no que respeita à Psicologia Vocacional, dado que, se trata de um estágio de preparação para a transição e para a inserção no mundo do trabalho e das profissões (Costa, 2010; O'Brien, 2001).

As transições associadas a mudanças na escolaridade são percebidas, frequentemente, pelos adolescentes, como situações ameaçadoras (Larose & Boivin, 1998 citados por Faria & Taveira, 2006b). É geralmente a partir do final do 9.º e 12.º anos de escolaridade que se processa a transição para o ensino secundário, formação profissional, para o ensino superior ou para o mundo do trabalho. Estes anos, em que se verifica a exigência de reflexão para uma transição são anos privilegiados no que diz respeito à intervenção vocacional (Leitão & Paixão, 1998). A intervenção psicológica vocacional pode fornecer a sustentação necessária para lidar com este tipo de situações (Faria & Taveira, 2006b).

A intervenção vocacional pode ser definida como “qualquer estratégia para ajudar um adolescente a tomar e implementar decisões eficazes de carreira” (Spokane, 2004 citado por Faria & Taveira, 2006b, p. 2). Pode ainda considerar-se toda a atividade ou programa, desenvolvido para facilitar o desenvolvimento da carreira das pessoas (Fretz, 1981 citado por Faria & Taveira, 2006b).

Nos dias que correm, dado a precariedade de trabalhos, o desemprego e a incerteza constante nas tomadas de decisão por parte dos jovens adolescentes, a preparação destes para uma transição e inserção no mercado de trabalho é bastante relevante e complexa (Azevedo, 1999). Na atualidade, o desenvolvimento vocacional já não se trata apenas de fornecer um aconselhamento pontual que elucide o jovem relativamente a uma determinada profissão recorrendo ao ajustamento, mas sim, de capacitar jovens para enfrentar os desafios colocados pela sociedade no dia a dia, a todos os níveis, principalmente ao nível do seu desenvolvimento vocacional (Amundson, 2006; Claes, 2003; Feller & Walz, 1996; Hughey & Hughey, 1999; Pelsma & Arnett, 2002). Quando se fala em capacitar os jovens, trata-se de “equipá-los” com qualidades, em termos de competências, capacidades e atributos motivacionais que lhes

podem eventualmente facilitar a seu processo de transição, por forma, a progredirem e alcançarem a sua autorrealização (Bowers, Sonnet & Bardone, 2005).

A adolescência torna-se uma fase complexa, pois neste momento verifica-se uma grande concorrência entre construir um projeto vocacional, construir uma identidade e ao mesmo tempo conquistar autonomia (Alarcão, 2000). A intervenção vocacional deve portanto ter em conta aspetos individuais e contextuais dos adolescentes, dentro dos contextuais estão subjacentes os aspetos: relacionais, temporais ou de estrutura. Os aspetos relacionais são aqueles que têm sido considerados mais relevantes por alguns autores (e.g. Blustein, 2001; Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Flum, 2001; Kenny, Blustein, Chaves, Grossman & Gallagher, 2003), pois quando o desenvolvimento vocacional ocorre num contexto de relações seguras, os adolescentes tendem a desenvolver identidade de forma mais autónoma tendo um maior à vontade para explorar o mundo que os rodeia. Dai que, as famílias, grupo de pares, professores, entre outros sejam recursos fundamentais utilizados na intervenção vocacional (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

O sistema educativo português apresenta diferentes ofertas formativas, uma mais orientada para o prosseguimento de estudos, onde se incluem os Cursos Científico-Humanísticos e outra vertente mais orientada para o mundo do trabalho, ou seja, para a preparação dos adolescentes para o ingresso no mercado de trabalho, os Cursos Profissionais (Ministério da Educação (ME) - Direção Geral da Inovação e do Desenvolvimento Curricular, 2009). Esta organização do sistema educativo deve ser sempre considerada aquando de uma intervenção vocacional. A preparação para a carreira deve ser um processo de aprendizagem, contínuo no tempo e nos espaços, no entanto, sem dúvida o período da adolescência é reconhecido como prioritário para a implementação de propostas de intervenção (Bloch, 1996; Law, 1996; Hoyt & Wickwire, 2001).

Nos últimos anos, Leitão e Paixão (1998), Taveira (2002, 2005) e Pinto (2004) são autores que têm contribuído na apresentação de propostas de intervenção vocacional na adolescência.

5. AVALIAÇÃO DA INTERVENÇÃO VOCACIONAL

Nos últimos anos, a intervenção vocacional tem assumido um papel de extrema relevância na sociedade, pois são inevitáveis as transformações e a incerteza que o mundo atravessa (Herr, 2003; Herr, Cramer & Niles, 2004; Monteiro & Gonçalves, 2011). Atualmente encontramos-nos numa situação em que a globalização tem estimulado o surgimento e ao mesmo tempo o desaparecimento de várias profissões o que se traduz na instabilidade da carreira. Este momento apresenta-se como uma oportunidade crucial de fortalecimento e expansão em áreas como o aconselhamento, o conhecimento sobre o papel da Psicologia Vocacional e as várias intervenções que se desenvolvem a este nível (Taveira & Silva, 2008).

No entanto, para que haja um reconhecimento das práticas de intervenção vocacional devem ser elaborados vários estudos e rigorosos planos de avaliação da eficácia desta, tudo isto permite um crescente avanço da Psicologia Vocacional (Savickas, 2003; Konigstedt & Taveira, 2010; Whiston, 1996; Whiston & Sexton, 1998).

A avaliação da eficácia da intervenção vocacional, primariamente refere-se à determinação dos resultados da intervenção, e por outro lado, à compreensão dos processos através dos quais esses resultados são produzidos (Heppner & Heppner, 2003). Com a avaliação pretende-se comprovar que uma determinada intervenção produz resultados considerados significativos.

Segundo Silva (2004) os sujeitos que recebem intervenção encontram-se, em média, melhor do que aqueles que não a recebem. O que se pretende com a avaliação é também descobrir que fatores possuem influência para a obtenção destes resultados, ou seja, qual o efeito que possuem diferentes modalidades de intervenção (e.g. tipo de tratamento, duração do tratamento), o efeito de variáveis, a interpretação e *feedback* individualizado, a informação sobre o mundo do trabalho, o apoio às redes sociais de suporte, os atributos individuais, entre outros. Tudo isto permite que haja um crescente aperfeiçoamento dos modelos de intervenção (Silva, 2004; Spokane, 2004).

Uma das maiores dificuldades encontradas na avaliação das intervenções vocacionais relaciona-se com a ausência de indicações sobre que tipos de tratamentos, sujeitos, procedimentos, contextos devem ser adotados (Silva, 2004).

Sintetizando, a exploração é uma dimensão fundamental na intervenção com adolescentes, pois promove o desenvolvimento vocacional através da modificação de conhecimentos, das competências, das atitudes, e das dimensões motivacionais. Segundo Taveira (2006) é de extrema importância haver uma renovação de estratégias no que respeita à intervenção no domínio da exploração vocacional. Vários autores, tais como, Atkinson e Murrell (1988), Campos e Coimbra (1991), Gonçalves (2000), Guile e Griffiths (2001), Petherbridge (1996) e Watts (1996) propuseram a utilização do modelo de David Kolb (1984) baseado na aprendizagem experiencial, ou seja, estes autores partem do pressuposto de que a exploração pode ser definida como uma situação de aprendizagem e transformação pessoal e que deve ser promovida através da articulação de momentos de ação e experiência concreta com momentos estruturados de expressão, reflexão e integração.

6. AUTO-EFICÁCIA NA PESQUISA DE INFORMAÇÃO ESCOLAR E PROFISSIONAL

Para Bandura (1986 citado por Inácio, 2007), a auto-eficácia reporta-se a às crenças dos sujeitos na sua capacidade de desempenhar várias tarefas específicas, necessárias ao sucesso ou a determinados níveis de performance, num dado domínio. Anos mais tarde, o mesmo autor (Bandura, 1995 citado por Coimbra & Fontaine, 2011) refere que as crenças de auto-eficácia podem ser definidas como crenças nas capacidades próprias para organizar e executar os cursos de ação requeridos para lidar com situações prospetivas.

Em termos gerais, a auto-eficácia é a capacidade que permite organizar, integrar e aplicar as capacidades pessoais em diferentes condições (Lent & Brown, 2006 citados por Inácio, 2007; Nunes, 2008).

As experiências passadas dos próprios sujeitos que serve como indicador de capacidade, as experiências observadas ou vicariantes em que as crenças se alteram por meio de transmissão de competências e da comparação com as conquistas dos outros, a persuasão verbal ou social que funcionam pelo convencimento que uma pessoa tem certas capacidades, e os estados fisiológicos e emocionais (ansiedade e stress) a partir das quais as pessoas julgam as suas capacidades, forças e vulnerabilidades, estas são as fontes onde as pessoas vão recolher informação que permite fortalecer ou debilitar as suas crenças de eficácia pessoal (Pajares, 2002 citado por Coimbra & Fontaine, 2011; Nunes, 2008).

A auto-eficácia tem sido estudada em diferentes domínios, muito embora, tenha atingido maior impacto no domínio escolar e na escolha de carreira porque as aplicações são bastantes diretas: quer isto dizer que aqueles alunos que são mais eficazes trabalham mais, persistem mais, mesmo quando encontram adversidades, têm mais otimismo e menor ansiedade e, conseqüentemente, tem melhores resultados (Coimbra & Fontaine, 2011).

Gushue, Clarke, Pantzer e Seanlan (2006 citados por Inácio, 2007; Nunes, 2008) constataram que elevados níveis de auto-eficácia na tomada de decisão estavam relacionados com um maior envolvimento com as tarefas de exploração vocacional.

No que respeita à exploração vocacional não podemos esquecer o facto de ser através de tecnologias como a *Internet* que abordamos a forma como o conceito da auto-eficácia se desenvolve. O conceito de auto-eficácia torna-se relevante no sentido de ajudar a entender a forma como os indivíduos rapidamente adotam e desenvolvem competências significativas no uso de novas ferramentas, como as tecnologias. É, de facto, um conceito que permite compreender melhor a aceitação das novas tecnologias, a sua implementação e o seu uso (Torkadeh & Dyke, 2002 citados por Inácio, 2007).

As crenças de auto-eficácia ou a sua confiança na utilização de tecnologias, assim como, a procura através de sistemas de informação eletrónicos afetam o número e os tipos de estratégias usadas na procura de informação (Joo, Bong & Cho, 2000 citados por Inácio, 2007).

São vários os estudos que referem que os indivíduos cujo nível de auto-eficácia é mais elevado, exploram a informação mais vigorosamente, demonstram atitudes mais positivas e maiores conhecimentos relacionados com as tecnologias. Por outro lado, aqueles indivíduos com um baixo nível de auto-eficácia, por se sentirem pouco confiantes face às tecnologias, retraem-se e concentram-se simplesmente na localização de informação (Inácio, 2007; Nunes, 2008).

O uso da *Internet* como um processo sócio-cognitivo tem recebido considerável apoio, na medida em que, expectativas de resultado positivas, a auto-eficácia elevada na *internet* e a adição percebida à mesma estão diretamente relacionadas com o aumento da sua utilização. Por outro lado, as expectativas de resultado negativas, assim como a autodepreciação das suas competências estão negativamente relacionadas com o uso da *internet* (Inácio, 2007; Nunes, 2008).

Contudo, é possível que expectativas elevadas relativamente às consequências negativas da utilização da *Internet* expliquem níveis elevados e baixos de utilização da *Internet* (Inácio, 2007).

O que poderá significar que a antecipação de consequências negativas pode levar alguns utilizadores a desistir da tarefa, mas outros a persistir. Aqueles sujeitos que apresentam uma maior persistência são normalmente indivíduos com elevada auto-eficácia. A auto-eficácia torna-se, assim, um poderoso preditor da utilização da *Internet* (LaRose et al., 2001 citados por Inácio, 2007).

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

PARTE II – PARTE EMPÍRICA

METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Na segunda parte deste trabalho, destinada à Metodologia de Investigação da Etapa Empírica, procede-se à descrição de dois estudos em que se pretende delimitar o problema que motivou ambos os estudos. A metodologia é uma condição necessária para que o trabalho científico tenha rumo e que possa ser analisado de forma crítica por outros, daí que, serão apresentados e descritos os objetivos da investigação, os instrumentos de recolha de dados, os vários procedimentos utilizados, a amostra a que se recorreu, e por fim, a análise de dados efetuada e os resultados obtidos, isto para, ambos os estudos.

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO DO ESTUDO 1

1. METODOLOGIA
2. RESULTADOS
3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

CAPÍTULO 2

DESCRIÇÃO DO ESTUDO 1

1. METODOLOGIA

1.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

Atualmente, no Sistema Educativo Português os estudantes são confrontados com o simples facto de, desde cedo, terem que tomar várias decisões sobre o seu futuro escolar e profissional, tendo a necessidade de fazer opções como: que curso vou escolher?, que saída profissional terá este curso?, será que este curso é apropriado para mim?, entre outras. De forma a responder a estas preocupações, os estudantes tendem a procurar a informação de que necessitam para tomar decisões de forma autónoma, ou então, uma outra opção é o recurso ao Psicólogo, cujo papel, neste caso, será o de fornecer uma intervenção vocacional ajustada apoiando os estudantes neste processo de análise de informação.

Nos tempos que correm, quando se fala na procura de informação, a primeira questão que surge é “Onde posso encontrar a informação de que preciso?”. A resposta é quase que automática “na *Internet*”. A *internet* permite aos estudantes aceder a uma maior quantidade de informação de forma rápida, mas por vezes, a informação que encontram precisa de ser explorada e trabalhada, pois nem sempre é compreendida pelo estudante, e por vezes, estes tem necessidade de confirmar com outra pessoa a fiabilidade da informação adquirida.

Como tal, são concebidas certas modalidades denominadas de programas de intervenção vocacional aplicados em contexto escolar que permitem aos estudantes fazer conjuntamente com os Psicólogos de Orientação Vocacional uma exploração profunda da informação, de cursos, profissões, da organização atual do sistema educativo e outras dúvidas que surgem frequentemente no dia a dia destes.

Quando implementada em contexto escolar, espera-se que a intervenção baseada na modalidade programa seja capaz de produzir um impacto significativo de forma a promover o desenvolvimento vocacional dos jovens estudantes.

Delimitando o problema que motivou esta investigação, pretende-se compreender o impacto que uma determinada modalidade programa possui no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, além disso, estudar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*.

1.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo possui como objetivo geral investigar o impacto da modalidade programa no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade e o averiguar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*.

Em termos de objetivos específicos, este estudo procura, ainda, compreender e explicar o impacto de uma determinada modalidade programa e, em particular, o contributo relativo de dois parâmetros distintos, a prestação de informação com reflexão e a prestação de informação sem reflexão.

Pretende-se, ainda, avaliar e compreender o comportamento exploratório e a auto-eficácia dos estudantes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em dois momentos de intervenção (antes e após a aplicação do programa).

1.3. HIPÓTESES

A partir da revisão da literatura científica realizada, dos objetivos do estudo e do problema que originou este trabalho de investigação foram formuladas relativamente a este estudo *quasi-experimental* a seguinte **hipótese geral** (Almeida & Freire, 2008):

Hipótese geral 1 – A modalidade programa produz um impacto considerado positivo no comportamento exploratório e na perceção de auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, dos estudantes de 9.º ano de escolaridade.

Da hipótese geral formulada deduziram-se as seguintes **hipóteses operacionais**:

H1 – O parâmetro de intervenção da modalidade programa, prestação de informação com reflexão, produz um impacto positivo no comportamento exploratório,

no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção com este parâmetro e sem este parâmetro.

H2 – O parâmetro de intervenção da modalidade programa, prestação de informação com reflexão, produz um impacto positivo na perceção de auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção com este parâmetro e sem este parâmetro.

1.4. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

De forma a testar as hipóteses formuladas foi desenhado inicialmente um plano de investigação *quasi-experimental*, com recurso a grupos de controlo e experimentais e medidas estandardizadas de pré e pós-teste das variáveis dependentes, variáveis que neste estudo são constituídas, pelas dimensões de exploração vocacional e a perceção de auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*.

No desenho do plano de investigação considerou-se necessário, constituir diferentes grupos de estudantes, de forma a corresponderem a diferentes condições cujo impacto se pretende investigar, isto é, submetidos a diferentes tratamentos.

Como suporte ao plano de investigação foi construída e implementada, em contexto escolar, uma intervenção vocacional, denominada por “Caminhar Rumo ao Futuro” (Apêndice 3) baseada na modalidade programa constituída pelos dois parâmetros essenciais, prestação de informação com reflexão e sem reflexão.

À partida este estudo possuía três grupos, o grupo de controlo com ausência de tratamento, o grupo experimental 1 incluía estudantes sujeitos a informação com reflexão e o grupo experimental 2 incluía estudantes sujeitos a informação sem reflexão (Tabela 1).

No entanto, por alterações que se sucederam ao longo do estudo, ao nível do grupo de controlo, sentiu-se a necessidade de alterar o desenho de investigação eliminando da amostra este mesmo grupo. Isto porque, ao longo do ano letivo, este grupo que tinha ausência de tratamento, passou a usufruir de um aconselhamento e intervenção através da modalidade programa (Tabela 2).

Tabela 1. Estrutura base inicial do Plano de Investigação.

Grupo de Controlo	Pré-Teste	Ausência de Tratamento	Pós-Teste	
Grupo Experimental 1	Pré-Teste	Prestação de informação “+” Reflexão	Pós-Teste	
Grupo Experimental 2	Pré-Teste	Prestação de informação “-” Reflexão	Pós-Teste	Sessão de Reflexão

Tabela 2. Estrutura base final do Plano de Investigação.

Grupo Experimental 1	Pré-Teste	Prestação de informação “+” Reflexão	Pós-Teste	
Grupo Experimental 2	Pré-Teste	Prestação de informação “-” Reflexão	Pós-Teste	Sessão de Reflexão

1.5. AMOSTRA

Neste estudo a amostra foi considerada de conveniência, constituída por casos facilmente disponíveis tendo em conta o contexto em que foi desenvolvido o estudo.

Participaram neste estudo 127 estudantes do 9.º ano de escolaridade, pertencentes à Escola Pedro Barbosa e à Escola da Abelheira, ambas do Distrito de Viana do Castelo, no ano letivo de 2010/2011.

A amostra inicial incluía 127 participantes, contudo, alguns destes foram excluídos por não responderem a grande parte das questões do questionário, conjuntamente, verificou-se uma mortalidade de 23 sujeitos e, por as razões atrás mencionadas (relacionadas com a eliminação do grupo de controlo), a amostra final deste estudo resumiu-se a 52 sujeitos.

Dos 52 sujeitos que constituem este estudo, pode verificar-se que 30 (57,7%) são do sexo masculino e 22 (42,3%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos de idade, com uma média de idade de 14,42 (DP = 0,64) (Tabela 3).

Tabela 3. Distribuição da amostra por idade e grupos.

	Idade			
	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental 1	14,44	,70	14	16
Grupo Experimental 2	14,40	,58	14	16
Amostra Total	14,42	,64	14	16

Esta amostra encontra-se organizada por quatro turmas de 9.º ano de escolaridade do Ensino Regular, nomeadamente, duas turmas pertencentes ao grupo experimental sujeito à prestação de informação com reflexão com 27 (51,9%) alunos e duas turmas pertencentes a um segundo grupo experimental sujeito a prestação de informação sem reflexão com 25 (48,1%) alunos (Tabela 4).

Na constituição dos grupos experimentais utilizaram-se igualmente critérios de conveniência: o grupo experimental 1 e experimental 2, com correspondência à condição de participação na intervenção, foram constituídos por estudantes da Escola Pedro Barbosa, escola em que foi aplicado o programa de intervenção cujo impacto se queria investigar (Cf. Tabela 4).

Tabela 4. Distribuição da amostra pelos grupos e escola.

Grupos/Escola	Escola Pedro Barbosa N / %
Grupo Experimental 1	27 / 51,9 %
Grupo Experimental 2	25 / 48,1%
Amostra Total	52 / 100 %

Em relação à distribuição da amostra pelo nível socioeconómico, verifica-se que a maioria dos participantes integra famílias que se situam no nível socioeconómico baixo (48,1%) e no nível socioeconómico média (34,6%). Ao nível socioeconómico alto (17,3%).

1.6. INSTRUMENTOS

Para a recolha dos dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

- 1) Questionário Sócio-demográfico “*Internet e a Pesquisa de Informação Escolar e Profissional*”** (Inácio & Gamboa, 2008);
- 2) CES** (Career Exploration Survey; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983; adap. Taveira, 1997) para avaliar o processo de Exploração Vocacional;
- 3) APIEPI** (Auto-Eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional; adap. Inácio & Gamboa, 2008) para avaliar a Auto-Eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional na *Internet*.

Durante a fase de preparação deste estudo, foram contactados os autores dos diferentes instrumentos no sentido de ser obtida autorização relativa à sua utilização no presente estudo.

Constatou-se que a aplicação dos dois instrumentos, juntamente com o questionário, exige um tempo médio de 30 minutos.

De seguida são apresentadas as principais características dos instrumentos utilizados.

O Questionário Sócio-demográfico “*Internet e a Pesquisa de Informação Escolar e Profissional*” (Inácio & Gamboa, 2008) está organizado em 6 dimensões. A primeira dimensão pretende caracterizar os participantes através das suas características pessoais, a segunda através das características familiares e a terceira através da sua trajetória escolar, por sua vez, a quarta pretende avaliar as fontes de informação escolar e profissional a que os estudantes recorrem, a quinta pretende caracterizar os padrões de utilização da *internet* por parte dos estudantes, e por fim, a última dimensão pretende avaliar a pesquisa de informação escolar e profissional.

As respostas ao questionário são do tipo: respostas fechadas, tipo *Likert* de 1 a 5, questões de resposta dicotómica e ainda questões de resposta do tipo escolha múltipla.

Essencialmente com este questionário procurou-se recolher elementos para complementar a caracterização, quer ao nível das informações demográficas (como sexo, idade, curso, ano de escolaridade), quer ao nível da caracterização da utilização das TIC, nomeadamente do uso da *Internet* na recolha de informação no âmbito da exploração vocacional.

A **CES** é uma escala de origem norte-americana, o que implicou a sua tradução para a Língua Portuguesa. A escala utilizada neste estudo foi portanto uma versão adaptada por Taveira em 1997, para a população portuguesa da *Career Exploration Survey* para avaliar o processo de Exploração Vocacional. Este instrumento trata-se de um questionário multidimensional e surge como tentativa de superar alguns instrumentos de avaliação da exploração vocacional, que refletem uma visão demasiado comportamental do constructo, não atendendo às dimensões mais cognitivas e motivacionais do processo. Foi construída com base no modelo dimensional integrativo do processo de exploração vocacional de Stumpf, Colarelli e Hartman (1983), composto

por três componentes: as crenças, os comportamentos e as reações face à exploração vocacional. Ou seja, tem como objetivos avaliar os fatores de natureza comportamental, assim como também, dimensões cognitivo-motivacionais que estão envolvidas na exploração vocacional.

A versão adaptada da CES é um questionário destinado à investigação, constituído por 54 itens, 53 deles são de resposta tipo *likert* (escala de cinco categorias de resposta, nos itens 1 a 43; e sete categorias, nos itens 44 a 53), por fim, o último item (item 54) indica o número de domínios vocacionais explorados (Faria & Taveira, 2006b).

A escala de **Auto-eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional na Internet (APIEPI)** foi baseada na escala de auto-eficácia na *Internet* de Joo, Bong e Cho (2000), a qual era constituída por 13 itens, avaliados numa escala de tipo *Likert* de 1 a 5, em que 1 correspondia a “nada verdadeiro” e 5 a “totalmente verdadeiro”. Posteriormente, procedeu-se à tradução e retroversão da escala em que foram acrescentados 7 itens à escala relativos à pesquisa de informação escolar e profissional. Mais tarde ainda foram acrescentados 5 itens no sentido de especificar o tipo de pesquisa, sendo que a versão final da escala é constituída por 25 itens, que são avaliados numa escala de 7 pontos que poderá variar entre 1 (Nada confiante) e 7 (Totalmente confiante). De acordo com Inácio e Gamboa (2008) a versão final da escala APIEPI é constituída por 17 itens, que são avaliados numa escala de 7 pontos que poderá variar entre 1 (Nada confiante) e 7 (Totalmente confiante), adaptadas ao domínio de interesse selecionado, para que correspondam à performance alvo e se possa maximizar a predição. O instrumento procura obter uma medida consistente e fíavel de auto-eficácia, que reflita o domínio específico da pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*.

1.7. PROCEDIMENTOS

Para a realização deste estudo era essencial uma escola que me permitisse a aplicação de um Programa de Intervenção Psicológica Vocacional a alunos do 9.º ano de escolaridade. Como tal foi sugerido a aplicação desse Programa de Intervenção à Escola Pedro Barbosa (Anexo 1). Após a aceitação do Programa por parte dos órgãos da escola foram realizados os vários pedidos necessários de autorização aos Encarregados

de Educação dos estudantes. Aliado ao Programa de Intervenção teria de ter em conta a administração dos instrumentos que fazem parte do estudo.

De forma a possuir um grupo de comparação, neste caso, um grupo de controlo com ausência de qualquer tratamento foi considerado condição favorável recorrer a uma outra escola para poder fazer a aplicação dos instrumentos de avaliação, neste caso, a Escola da Abelheira (Anexo 2). Portanto, foram também necessários os vários pedidos de autorização aos órgãos de gestão desta mesma escola e aos encarregados de educação dos estudantes que participaram neste estudo.

O facto de se recrutar o grupo de controlo na Escola da Abelheira é justificado por se tratar de escolas do mesmo distrito e do mesmo conselho e também pelo elevado grau de semelhança a nível sócio-económico, bem como, das metas e finalidades ao nível de escola. É necessário assegurar a condição de ausência de tratamento de forma eficaz, o que provavelmente, à partida, não seria possível se o grupo de controlo fosse recrutado na escola em que se desenvolveu a intervenção, por eventuais efeitos contaminadores não controláveis.

De acordo com o plano de investigação inicialmente delineado, a aplicação dos instrumentos de caracterização e de medida seleccionados foi realizada junto do grupo experimental 1, experimental 2 e grupo de controlo em dois momentos, pré e pós-teste. Os momentos de pré e pós-teste ocorreram, em todos os grupos, no mesmo período temporal.

A confidencialidade e anonimato dos dados foram garantidos a todos os estudantes, tendo os questionários sido codificados através de um código que permitisse identificar o questionário no 1.º momento e no 2.º momento do mesmo sujeito.

A administração dos instrumentos foi efetuada, na presença do professor diretor de turma. O pedido de cooperação aos estudantes foi acompanhado por uma breve explicação acerca da razão da aplicação dos questionários e do estudo em geral. Neste momento foram comunicadas algumas instruções aos estudantes de forma a facilitar o preenchimento dos questionários.

A intervenção global consiste na aplicação de um programa de orientação, o qual se encontra estruturado em cerca de 10 sessões, conjuntamente com uma sessão de pré-teste, em ambiente de sala de aula, onde será aplicado ambos os instrumentos anteriormente referidos, e por último, uma sessão de pós-teste, em tudo semelhante à sessão de pré-teste, no entanto, já no final da aplicação do programa de intervenção.

1.8. ANÁLISE DE DADOS

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

Num primeiro momento procedeu-se a observação da base de dados com o sentido de identificar eventuais problemas relacionados com situações de não-resposta, de casos omissos e também situações onde não foi possível garantir as condições anteriormente desenhadas no plano de investigação (por efeitos contaminadores e não controláveis). Após fazer as correções necessárias procedeu-se a análise detalhada dos dados.

Para a análise de dados foram utilizadas as técnicas estatísticas mais ajustadas para a verificação das hipóteses formuladas, neste caso, a análise descritiva e análise de variância.

2. RESULTADOS

2.1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Os resultados obtidos através das análises estatísticas vão permitir testar as hipóteses formuladas anteriormente. Relembrando o objetivo principal deste estudo, este visa compreender e explicar o impacto que uma determinada modalidade programa possui no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, além disso, estudar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*. Além disso, vai permitir averiguar o contributo relativo de dois parâmetros distintos, a prestação de informação com reflexão e prestação de informação sem reflexão.

Ao nível dos resultados espera-se observar diferenças entre estudantes submetidos a diferentes tratamentos, ou seja, espera-se, por exemplo que, a combinação prestação de informação com reflexão produza melhores resultados do que a prestação de informação sem reflexão.

Como se trata de um plano *quasi-experimental*, para o teste de hipóteses irão selecionar-se as técnicas capazes de comparar as diferenças entre grupos no momento de pré e pós-teste.

2.2. ANÁLISES PRELIMINARES

De forma a aferir a validade interna deste estudo, deverá proceder-se à medição da consistência interna das escalas utilizadas, neste caso, da escala CES – *Career Exploration Survey*, e da escala APIEPI – Auto-Eficácia para a Pesquisa de Informação Escolar e Profissional na *Internet*. Para o efeito utilizar-se-á para medir a consistência interna de ambas as escalas, o Coeficiente de Alfa de *Cronbach* (Almeida & Freire, 2008).

Para medir a consistência interna da Escala CES são usadas as 12 medidas da escala, desta forma, obteve-se no primeiro momento o coeficiente de Alfa de *Cronbach* no valor de 0,81, e no segundo momento, obteve-se um Alfa de *Cronbach* no valor de 0,75. Os resultados obtidos vão de encontro aos valores observados em outros trabalhos de investigação realizados pela mesma autora da Escala. Esta refere que foi verificado que as escalas da CES apresentam valores bons ou aceitáveis quando Alfa de *Cronbach* se encontra entre 0,69 e 0,95 (e.g. Faria & Taveira, 2011; Königstedt & Taveira, 2010).

No presente estudo, no momento pré-teste são usadas as 12 medidas da escala que se encontram organizadas em três dimensões: **1) *Crenças de Exploração Vocacional*** (alfa = 0.94)¹: CES.EE (Crença no Estatuto de Emprego) (alfa = 0,82), CES.CRE (Crença na Certeza dos Resultados de Exploração) (alfa = 0.89), CES.IE (Crença na Instrumentalidade Externa) (alfa = 0.95), CES.II (Crença na Instrumentalidade Interna) (alfa = 0.89), CES.IOPP (Crença na Importância de Obter Posição Preferida) (alfa = 0.75); **2) *Processo de Exploração Vocacional*** (alfa = 0,93): CES.ES (Processo de Exploração de Si Próprio), (alfa = 0.86); CES.EM (Processo de Exploração do Meio) (alfa = 0.90), CES.ESI (Processo de Exploração Sistemática-Intencional) (alfa = 0.82), CES.QI (Processo de Quantidade de Informação Obtida) (alfa = 0.85); **3) *Reações de Exploração Vocacional*** (alfa = 0,89): CES.SI (Reação de Satisfação com a Informação) (alfa = 0.90), CES.SE (Reação de Stress na Exploração) (alfa = 0.85), e CES.SD (Reação de Stress na Tomada de Decisão) (alfa = 0.87) (Tabela 5).

Por sua vez, no momento pós-teste são usadas as 12 medidas da escala que se encontram organizadas nas três dimensões: **1) *Crenças de Exploração Vocacional*** (alfa

¹ Os coeficientes de consistência interna referidos (alfa de *Cronbach*), dizem respeito ao estudo atual (N=52).

= 0.94)²: CES.EE (Crença no Estatuto de Emprego) (alfa = 0,92), CES.CRE (Crença na Certeza dos Resultados de Exploração) (alfa = 0,88), CES.IE (Crença na Instrumentalidade Externa) (alfa = 0.94), CES.II (Crença na Instrumentalidade Interna) (alfa = 0.90), CES.IOPP (Crença na Importância de Obter Posição Preferida) (alfa = 0.74); **2) Processo de Exploração Vocacional** (alfa = 0,94): CES.ES (Processo de Exploração de Si Próprio), (alfa = 0.91); CES.EM (Processo de Exploração do Meio) (alfa = 0.88), CES.ESI (Processo de Exploração Sistemática-Intencional) (alfa = 0.84), CES.QI (Processo de Quantidade de Informação Obtida) (alfa = 0.75); **3) Reações de Exploração Vocacional** (alfa = 0,86): CES.SI (Reação de Satisfação com a Informação) (alfa = 0.88), CES.SE (Reação de Stress na Exploração) (alfa = 0.82), e CES.SD (Reação de Stress na Tomada de Decisão) (alfa = 0.82) (Tabela 5).

Tabela 5. Consistência interna da Escala CES no momento pré e pós-teste (N= 52).

Variáveis	Coefficiente Alfa de Cronbach – Pré-teste	Coefficiente Alfa de Cronbach – Pós-teste
CES.EE	,82	,92
CES.CRE	,89	,88
CES.IE	,95	,94
CES.II	,89	,90
CES.IOPP	,75	,74
CES.ES	,86	,91
CES.EM	,90	,88
CES.ESI	,82	,84
CES.QI	,85	,75
CES.SI	,90	,88
CES.SE	,85	,82
CES.SD	,87	,82

Na Escala APIEPI com a amostra reduzida a cerca de 52 sujeitos obteve-se no momento de pré-teste o coeficiente de Alfa de *Cronbach* de 0,98 e, no momento de pós-teste, obteve-se um Alfa de *Cronbach* de 0,99. Estes valores vão de encontro aqueles que os autores da Escala apresentam no seu estudo (e.g. Inácio & Gamboa, 2008.)

² Os coeficientes de consistência interna referidos (alfa de *Cronbach*,) dizem respeito ao estudo atual (N=52).

De seguida, de forma a poder analisar a homogeneidade de variâncias dos grupos (grupo experimental 1 e 2) são apresentados os seguintes valores obtidos (Tabela 6).

Tabela 6. Teste de Homogeneidade de Variâncias.

Variáveis	Pré-teste		Pós-teste	
	Estatística de <i>Levene</i>	<i>p</i>	Estatística de <i>Levene</i>	<i>p</i>
1. CES.EE	12,863	,434	,010	,922
2. CES.CRE	,010	,001	,890	,350
3. CES. IE	4,751	,923	,527	,471
4. CES.II	4,751	,034	,329	,569
5. CES.IOPP	3,984	,051	,254	,616
6. CES.EM	2,201	,144	,276	,601
7. CES.ES	4,757	,034	,006	,941
8. CES.ESI	2,527	,118	,355	,554
9. CES.QI	,613	,437	,990	,324
10. CES.SI	,630	,431	,039	,844
11. CES.SE	3,913	,053	1,738	,193
12. CES.SD	1,996	,164	3,350	,073
13. APIEPI	3,174	,081	3,288	,076

Através da leitura da Tabela 6 pode concluir-se que, nem todas as variáveis apresentam valores de significância (*Levene*) com o $p > 0,05$. Segundo Maroco (2007), só podem ser trabalhadas as variáveis cujos valores de $p > 0,05$.

A Tabela 7 reporta os valores das médias e os desvios-padrão, das doze medidas da exploração vocacional - CES e da escala APIEPI, encontrados em cada um dos grupos, em ambos os momentos de pré e pós-teste, além disso, encontra-se representado na tabela o teste *t de student* para amostras emparelhadas e análises de variância (ANOVAS) com medidas repetidas.

Os resultados dos testes *t* para amostras emparelhadas evidenciam diferenças quando se comparam os resultados médios do primeiro com o segundo momento. Assim sendo, no grupo experimental 1, entre o pré-teste e o pós-teste podemos observar a partir da tabela que não ocorreu qualquer variação, no sentido de ganhos, em nenhuma das medidas sejam estas de exploração ou de auto-eficácia. Apenas são observadas três diferenças estatisticamente significativas, a saber: Exploração do Meio ($t = -2.39$; $p =$

.024), Exploração de Si Próprio ($t = -2.26$; $p = .032$) e Satisfação com a Informação ($t = -2.68$; $p = .013$).

Quando nos reportamos ao grupo experimental 2, observam-se ganhos em sete das treze dimensões em estudo: no Estatuto de Emprego, Instrumentalidade Interna, Instrumentalidade Externa, Importância de Obter Posição Preferida, Satisfação com a Informação, Stress na Exploração e Auto-Eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional na Internet. Ao nível do grupo experimental 2 apenas se encontra uma única variação significativa do ponto de vista estatístico e foi observada na medida Instrumentalidade Interna ($t = 2.23$; $p = .036$), refletindo uma variação no sentido da diminuição.

Para analisar os efeitos da intervenção foram desenvolvidas análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas. No factor de medições repetidas (*Within-Subject Factor*) entraram sucessivamente as treze medidas da exploração vocacional e de auto-eficácia, com dois níveis (pré e pós-teste), enquanto no factor independente (*Between-Subject Factor*), entra a variável grupo (Experimental 1 e Experimental 2).

Na análise de variância dos resultados com medidas repetidas emparelhadas, estes sugerem interações momento (Pré e Pós-teste) x grupo (Experimental 1 e 2) nas seguintes dimensões: Instrumentalidade Interna [$F(1) = 5,978$; $p = ,018$; $\eta^2 = .107$; $p = .018$] e Satisfação com a Informação [$F(1) = 7,458$; $p = ,009$; $\eta^2 = .009$; $p = .130$]. Na Instrumentalidade Interna, a média (pós-teste) do grupo experimental 1 foi de 14,48 (DP= 3,19), enquanto o valor do grupo experimental 2 foi de 12,44 (DP= 3,18). No que diz respeito à dimensão Satisfação com a Informação, a média do grupo experimental 1 no momento pós-teste é de 10,59 (DP= 2,19) também foi superior ao valor apresentado no grupo experimental 2 que foi de 8,64 (DP= 2,41). Neste sentido, podemos afirmar que existe evidência de que o grupo experimental 1 (com reflexão) beneficiou da intervenção vocacional (programa) nestas duas dimensões do processo de exploração vocacional. Ao nível da auto-eficácia apesar de nesta dimensão o F entre os grupos não se apresentar como estatisticamente significativo, a verdade é que existe como sugere o gráfico (1), uma tendência no sentido desejado, de um segmento em ascendente, ilustrando uma variação positiva.

Tabela 7. Médias, desvios-padrão, teste t para amostras emparelhadas e ANOVAS com medições repetidas.

Variáveis	Grupo Experimental 1 – com reflexão				Grupo Experimental 2 – sem reflexão					
	Pré-Teste		Pós-Teste		Pré-Teste		Pós-teste		F	p
	Média (DP)	Média (DP)	t	p	Média (DP)	Média (DP)	t	p		
1. CES.EE	10,67 (2,80)	11,07 (2,27)	-0,69	,111	9,96 (1,59)	9,72 (2,49)	0,49	,632	,692	,409
2. CES.CRE	8,81 (3,40)	9,15 (3,13)	-0,50	,625	8,04 (3,17)	8,44 (2,27)	-0,62	,540	1,119	,295
3. CES. IE	34,85 (11,81)	37,15 (8,95)	-1,02	,315	33,72 (7,90)	33,64 (7,61)	0,08	,938	,883	,352
4. CES.II	13,26 (4,28)	14,48 (3,19)	-1,57	,128	13,48 (2,93)	12,44 (3,18)	2,23	,036	5,978	,018
5. CES.IOPP	11,74 (3,19)	12,04 (2,33)	-0,42	,681	11,12 (2,11)	10,72 (2,46)	0,65	,523	,539	,466
6. CES.EM	10,81 (5,18)	12,56 (4,14)	-2,26	,032	10,64 (3,45)	11,32 (3,41)	-0,87	,391	,938	,337
7. CES.ES	14,26 (5,47)	16,44 (5,18)	-2,68	,013	14,84 (4,30)	15,16 (4,90)	-0,28	,779	1,842	,181
8. CES.ESI	5,33 (2,67)	5,59 (2,31)	-0,70	,488	4,76 (2,13)	5,40 (2,00)	-1,41	,172	,430	,515
9. CES.QI	9,26 (3,02)	9,70 (2,88)	-0,92	,364	7,84 (2,75)	9,04 (2,13)	-2,04	,053	1,000	,322
10. CES.SI	9,11 (3,36)	10,59 (2,19)	-2,39	,024	9,36 (1,98)	8,64 (2,41)	1,43	,167	7,458	,009
11. CES.SE	17,56 (5,96)	18,37 (5,39)	-0,73	,471	16,00 (4,61)	15,00 (4,41)	0,82	,423	1,206	,277
12. CES.SD	24,41 (7,58)	25,44 (6,52)	-0,67	,511	22,32 (5,76)	23,12 (5,00)	-0,62	,544	0.013	,908
13. APIEPI	75,85 (30,89)	83,41 (27,68)	-1,65	,112	78,16 (29,63)	68,52 (35,65)	1,17	,254	3,446	,069

De seguida apresentam-se os gráficos de todas a variáveis em estudo da escala APIEPI e CES (de acordo com as 12 dimensões), consoante os grupos em estudo e os dois momentos de pré e pós-teste. O que se pretende através destes gráficos é observar as diferenças entre o grupo alvo sujeito a prestação de informação com reflexão e sem reflexão, no momento antes e após a aplicação do Programa de Intervenção.

No Gráfico 1 que se refere à Escala APIEPI pode observar-se que no primeiro momento ambos os grupos se encontram aproximadamente nas mesmas condições ao nível da informação que possuem, denotando-se que o grupo sujeito a prestação de informação com reflexão se encontra até num plano inferior em relação ao outro grupo. Posteriormente, num segundo momento, o que se verifica é que o grupo alvo com reflexão apresenta uma subida bastante acentuada, enquanto que, o grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão apresenta uma ligeira descida. Neste caso, a análise de variância dos resultados com medidas repetidas emparelhadas nesta dimensão sugere que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F= 3.446$; $p=.069$; $\eta^2= .001$; $p=.823$]; entre os grupos [$F=3.446$; $p=.069$; $\eta^2=.015$; $p=.391$]; e momento x grupo [$F= 3.446$; $p=.069$; $\eta^2= .064$; $p=.069$].

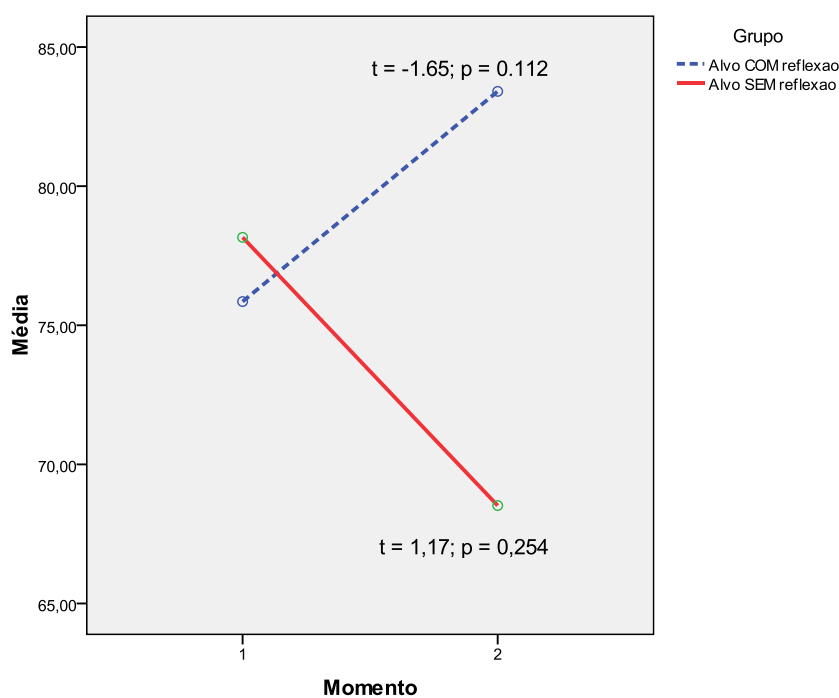


Gráfico 1. Auto-Eficácia.

No Gráfico 2 que se refere a uma das dimensões da Escala CES, nomeadamente à visão que os sujeitos possuem em relação ao Estatuto de Emprego, observa-se que entre o primeiro e o segundo momento, neste caso, antes e após a intervenção, o grupo sujeito a reflexão apresenta um segmento em ascendente, que ilustra uma variação positiva, enquanto o grupo sem reflexão apresenta uma ligeira descida. Através da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F= .692$; $p=.409$; $\eta^2= .001$; $p=.831$]; entre os grupos [$F=.692$; $p=.409$; $\eta^2=.073$; $p=.053$]; e momento x grupo [$F= .692$; $p=.409$; $\eta^2= .014$; $p=.409$].

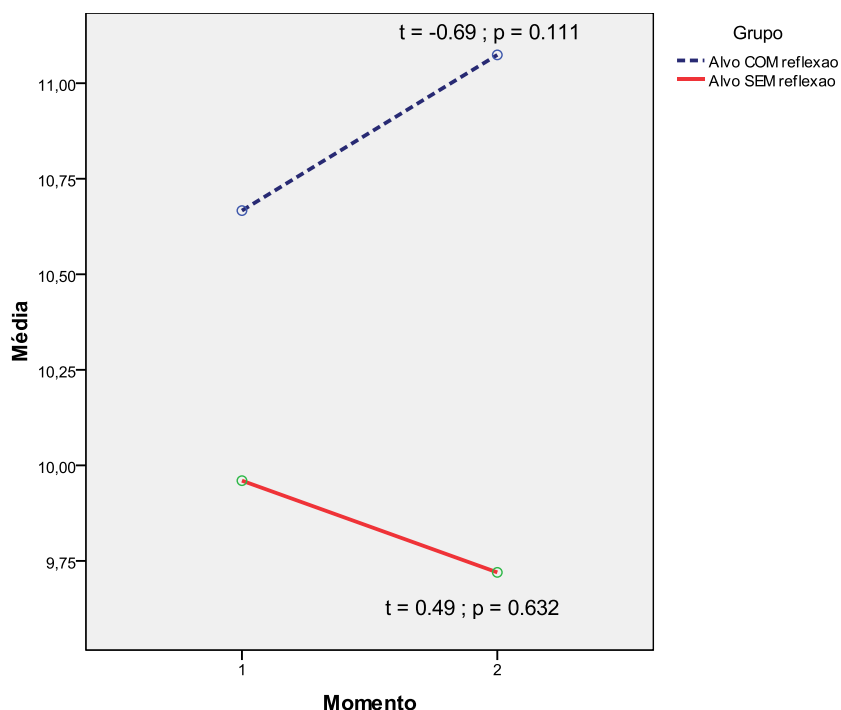


Gráfico 2. CES – Estatuto de Emprego.

Através da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=1.119$; $p=.295$; $\eta^2=.012$; $p=.436$]; entre os grupos [$F=1.119$; $p=.295$; $\eta^2=.022$; $p=.295$]; e momento x grupo [$F= 1.119$; $p=.295$; $\eta^2= .000$; $p=.943$]. No Gráfico 3 referente à dimensão da Escala CES, Certeza nos resultados de Exploração o que se verifica é uma subida gradual em ambos os grupos.

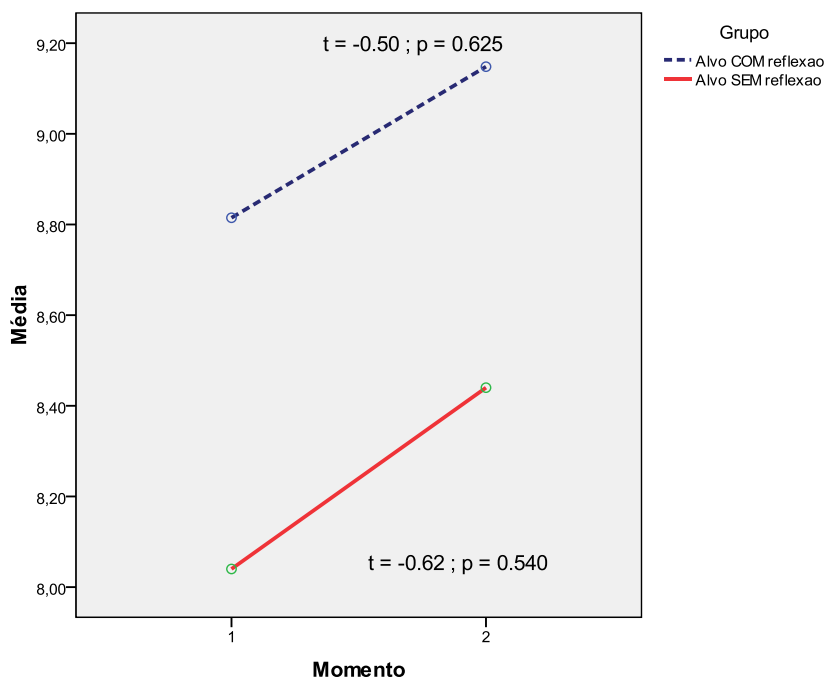


Gráfico 3. CES – Certeza dos Resultados de Exploração.

No Gráfico 4 referente à dimensão da Escala CES, Instrumentalidade Externa o que se verifica do primeiro para o segundo momento é uma subida bastante acentuada do grupo sujeito a reflexão e uma ligeira descida do grupo sem reflexão, o segmento de recta mantém-se quase na horizontal. Da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=.883$; $p=.352$; $\eta^2= .015$; $p=.335$]; entre os grupos [$F=.883$; $p=.352$; $\eta^2=.021$; $p=.306$]; e momento x grupo [$F= .883$; $p=.352$; $\eta^2= .017$; $p=.352$].

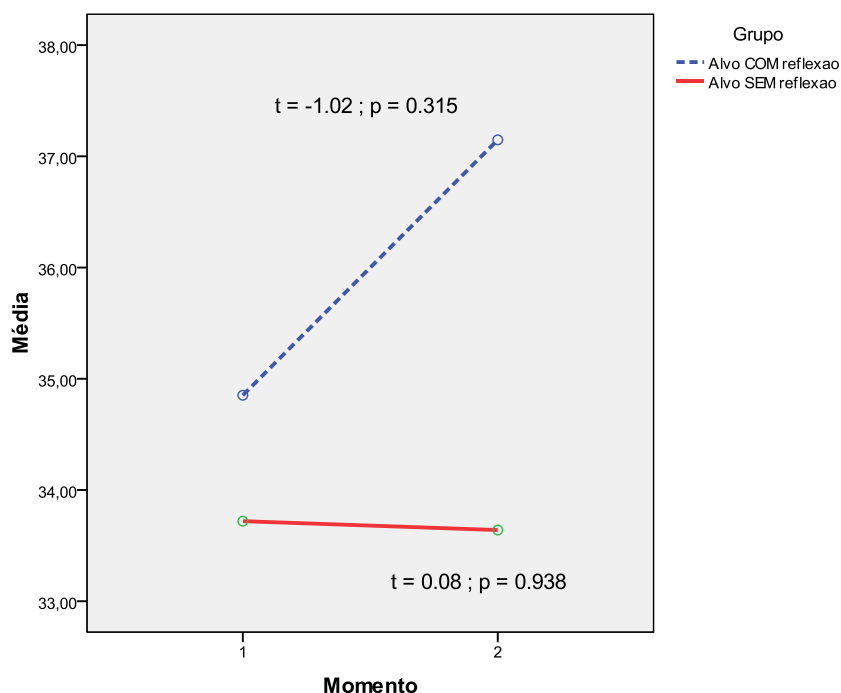


Gráfico 4. CES – Instrumentalidade Externa.

No Gráfico 5 acerca da dimensão da Escala CES, Instrumentalidade Interna pode observar-se que no primeiro momento o grupo sujeito a prestação de informação com reflexão se encontra num plano inferior em relação ao outro grupo. Posteriormente, num segundo momento, o que se verifica é que este grupo apresenta uma subida bastante acentuada, enquanto que, o grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão apresenta uma ligeira descida. Da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=5.978$; $p=.018$; $\eta^2=.001$; $p=.845$]; e entre os grupos [$F=5.978$; $p=.018$; $\eta^2=.023$; $p=.283$]. No entanto, evidencia-se um diferença estatisticamente significativa entre momento x grupo [$F=5.978$; $p=.018$; $\eta^2=.107$; $p=.018$].

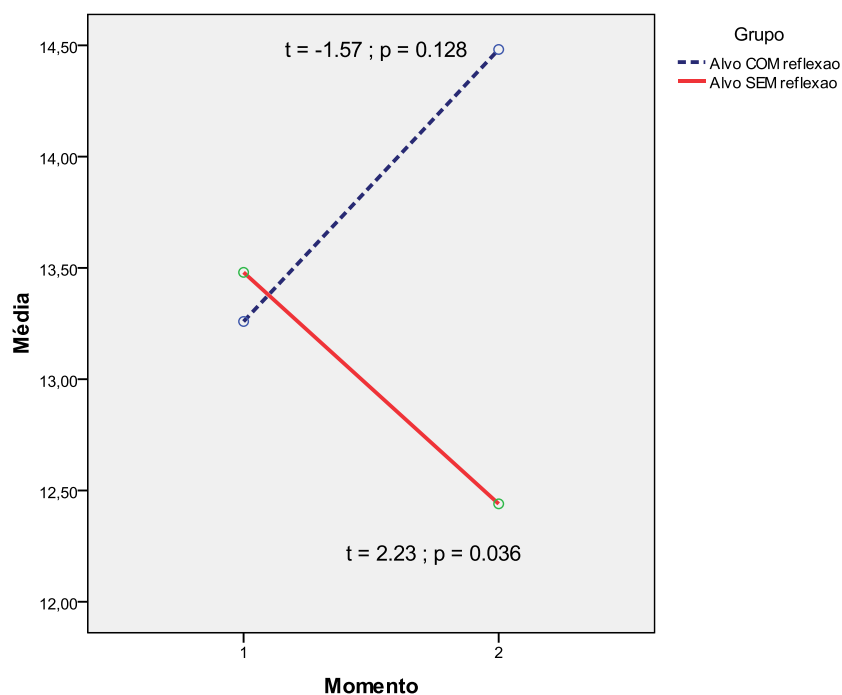


Gráfico 5. CES – Instrumentalidade Interna

Da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=.539$; $p=.466$; $\eta^2=.000$; $p=.913$]; e entre os grupos [$F=.539$; $p=.466$; $\eta^2=.062$; $p=.074$]; entre momento x grupo [$F=.539$; $p=.466$; $\eta^2=.011$; $p=.446$]. No Gráfico 6 referente à dimensão da Escala CES, Importância em Obter Posição Preferida verifica-se do primeiro para o segundo momento uma subida bastante acentuada do grupo sujeito a reflexão e uma ligeira descida do grupo sem reflexão.

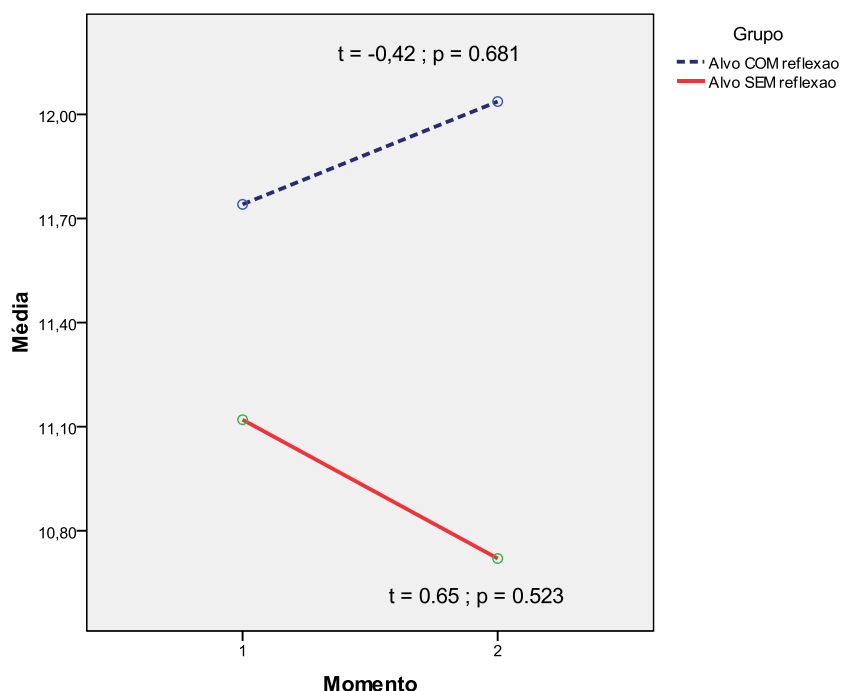


Gráfico 6. CES – Importância em Obter a Posição Preferida

No Gráfico 7 referente à dimensão da Escala CES, Exploração do Meio verifica-se do primeiro para o segundo momento, uma subida bastante acentuada do grupo sujeito a prestação de informação com reflexão e uma ligeira subida do grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão. A partir da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=.938$; $p=.337$; $\eta^2= .089$; $p=.032$]; e entre os grupos [$F=.539$; $p=.337$; $\eta^2=.010$; $p=.487$]; entre momento x grupo [$F=.539$; $p=.337$; $\eta^2= .018$; $p=.337$].

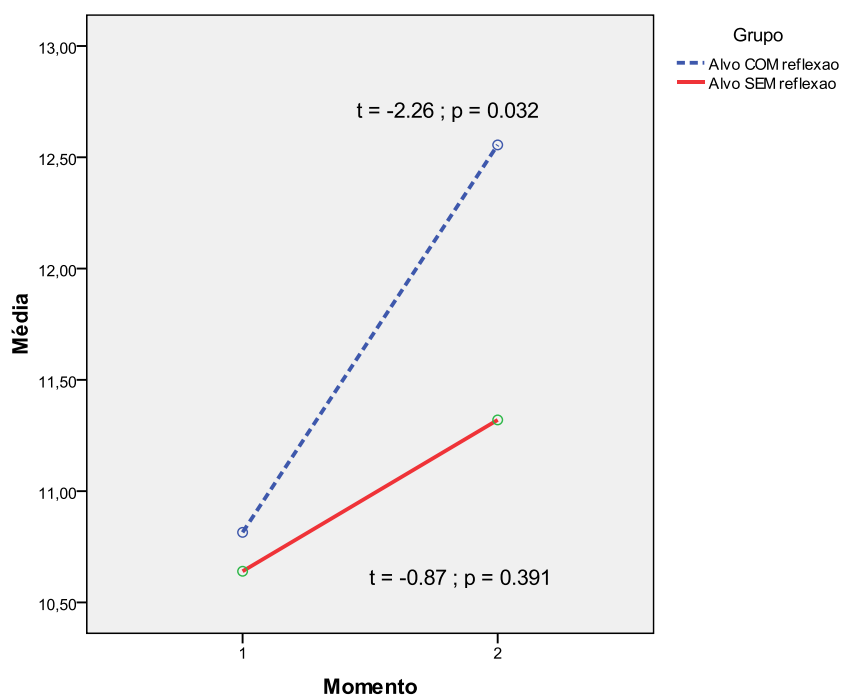


Gráfico 7. CES – Exploração do Meio.

No Gráfico 8, na dimensão da Escala CES, Exploração de Si Próprio pode observar-se que no primeiro momento o grupo sujeito a prestação de informação com reflexão se encontra num plano bastante inferior em relação ao outro grupo. Posteriormente, num segundo momento, o que se verifica é que este grupo apresenta uma subida bastante acentuada, enquanto que, o grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão apresenta uma ligeira subida, no entanto, não tão acentuada. A partir da análise de variância dos resultados evidencia-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=1.842$; $p=.181$; $\eta^2=.062$; $p=.074$]; e entre os grupos [$F=1.842$; $p=.181$; $\eta^2=.002$; $p=.771$]; entre momento x grupo [$F=1.842$; $p=.181$; $\eta^2=.036$; $p=.181$].

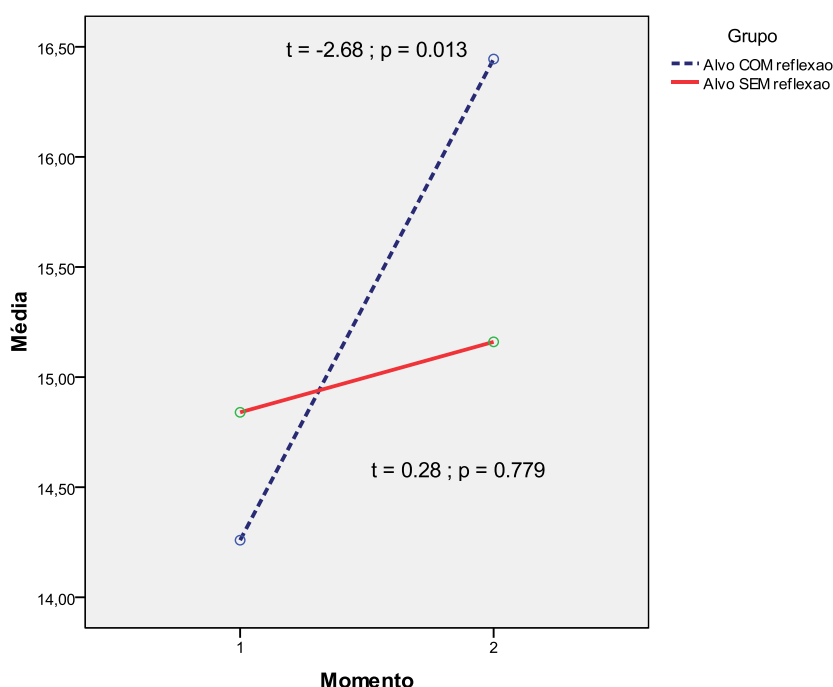


Gráfico 8. CES – Exploração de Si Próprio.

No que respeita ao Gráfico 9, a análise de variância dos resultados evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=.430$; $p=.515$; $\eta^2= .046$; $p=.128$]; e entre os grupos [$F=.430$; $p=.515$; $\eta^2=.009$; $p=.504$]; entre momento x grupo [$F=.430$; $p=.515$; $\eta^2= .009$; $p=.515$]. No Gráfico 9, na dimensão da Escala CES, Exploração Sistemática-Intencional pode presenciar-se tanto no grupo sujeito a prestação de informação com reflexão como no grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão pode verificar-se que ambos os grupos do primeiro para o segundo momento apresentam subidas, no entanto, neste caso denota-se uma subida acentuada no grupo alvo sem reflexão.

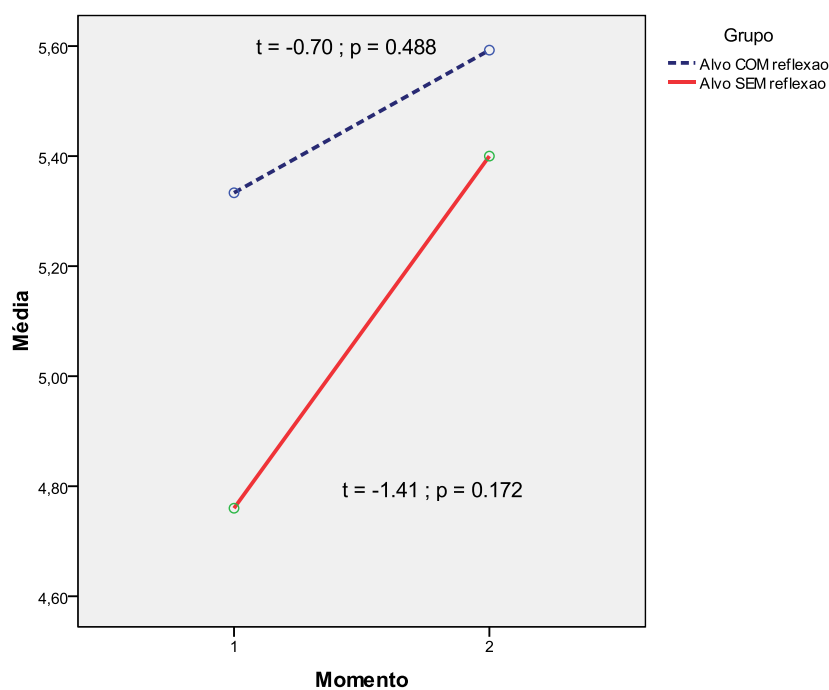


Gráfico 9. CES – Exploração de Sistemática-Intencional.

No que respeita ao Gráfico 10, a análise de variância dos resultados evidencia que existe uma diferença estatisticamente significativas entre os momentos [$F=1.000$; $p=.322$; $\eta^2= .087$; $p=.034$]; não se verificando posteriormente diferenças significativas entre os grupos [$F=1.000$; $p=.322$; $\eta^2=.048$; $p=.118$]; e entre momento x grupo [$F=1.000$; $p=.322$; $\eta^2= .020$; $p=.322$]. No Gráfico 10, na dimensão da Escala CES, Quantidade de Informação pode presenciar-se tanto no grupo sujeito a prestação de informação com reflexão como no grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão, subidas graduais.

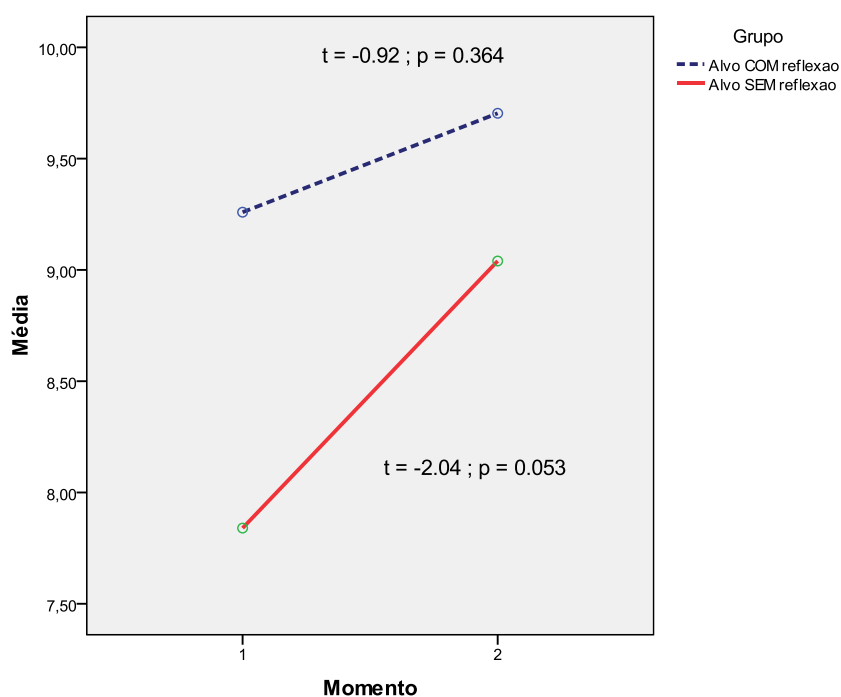


Gráfico 10. CES – Quantidade de Informação.

No Gráfico 11 na dimensão da Escala CES, Satisfação com a informação pode observar-se que no primeiro momento o grupo sujeito a prestação de informação com reflexão se encontra num plano inferior em relação ao outro grupo. Posteriormente, num segundo momento, o que se verifica é que este grupo apresenta uma subida bastante acentuada, enquanto que, o grupo sujeito a prestação de informação sem reflexão apresenta uma ligeira descida. No que respeita ao Gráfico 11, a análise de variância dos resultados evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=7.458$; $p=.009$; $\eta^2= .018$; $p=.349$]; entre os grupos [$F=7.458$; $p=.009$; $\eta^2=.041$; $p=.150$]; entre momento x grupo [$F=7.458$; $p=.009$; $\eta^2= .009$; $p=.130$].

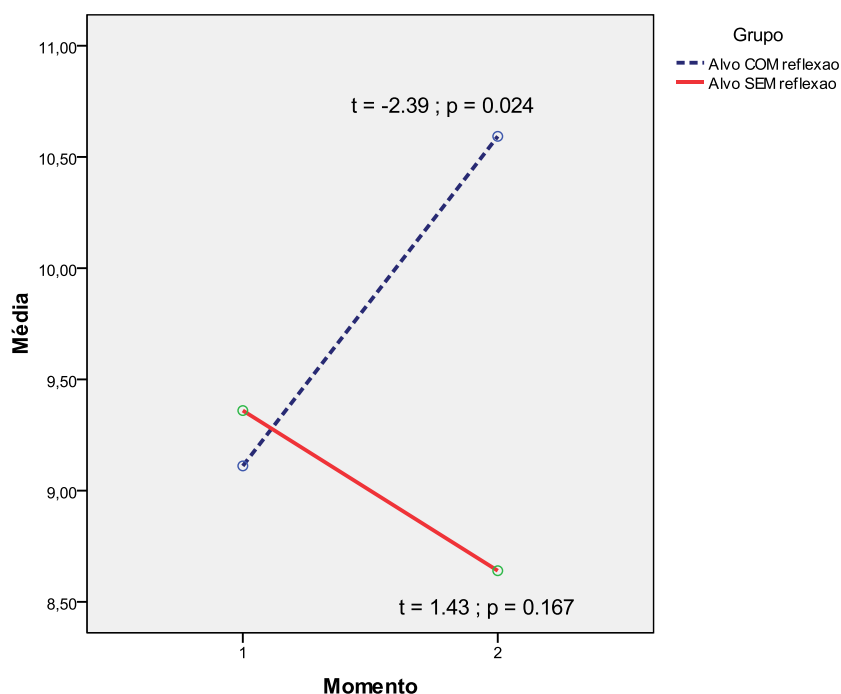


Gráfico 11. CES – Satisfação com a informação

No Gráfico 12 referente à dimensão da Escala CES, Stress na Exploração verifica-se do primeiro para o segundo momento uma subida bastante acentuada do grupo sujeito a reflexão e uma ligeira descida do grupo sem reflexão. No que respeita ao Gráfico 12, a análise de variância dos resultados evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=1,206$; $p=.227$; $\eta^2=.000$; $p=.911$]; e entre momento x grupo [$F=1,206$; $p=.227$; $\eta^2=.024$; $p=.277$]. No entanto, verifica-se uma diferença estatisticamente significativa entre os grupos [$F=1,206$; $p=.227$; $\eta^2=.082$; $p=.040$];

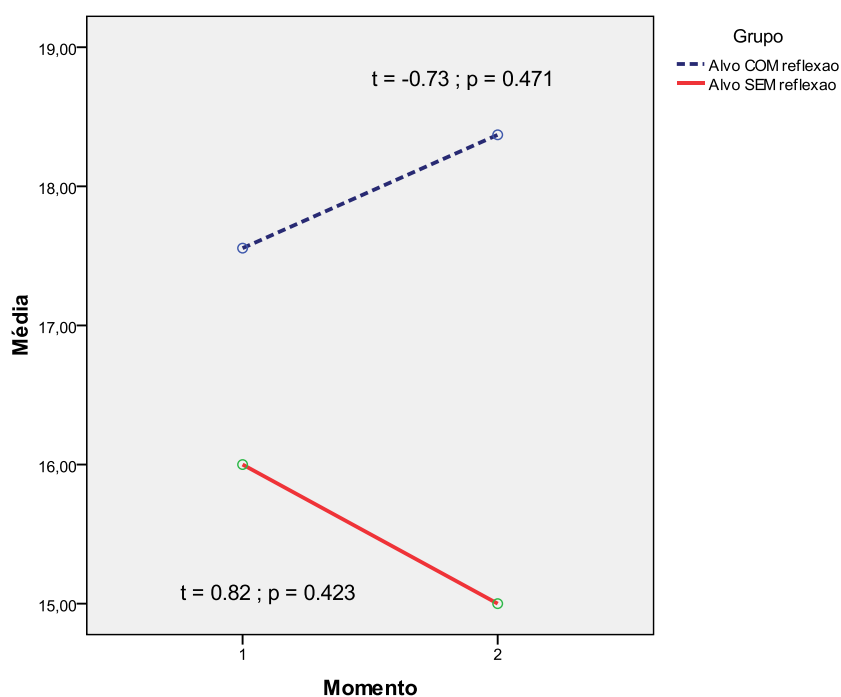


Gráfico 12. CES – Stress na Exploração.

No Gráfico 13 no que diz respeito à medida Stress na Decisão da Escala CES verifica-se do primeiro para o segundo momento uma subida gradual tanto no grupo sujeito a reflexão como no grupo sem reflexão. Na análise de variância dos resultados evidencia que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os momentos [$F=.013$; $p=.908$; $\eta^2=.016$; $p=.374$]; entre os grupos [$F=.013$; $p=.908$; $\eta^2=.128$; $p=.150$]; entre momento x grupo [$F=.013$; $p=.908$; $\eta^2=.000$; $p=.908$].

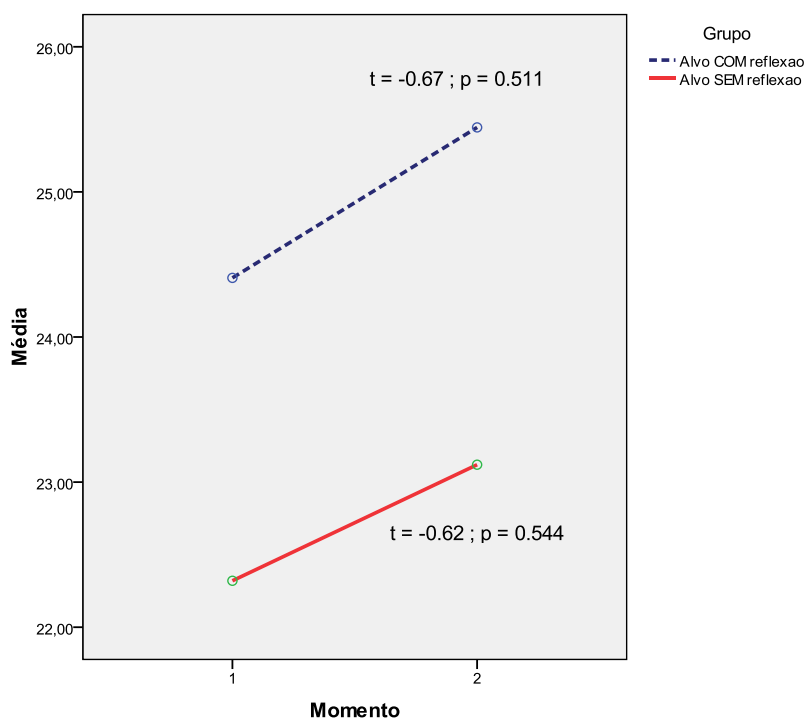


Gráfico 13. CES – Stress na Decisão.

3. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O objetivo inicial deste estudo pretendia compreender o impacto que uma determinada modalidade programa possuía no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, além disso, estudar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, com dois momentos de intervenção de pré e pós-teste; e três grupos: grupo experimental 1 (prestação de informação com reflexão), grupo experimental 2 (prestação de informação sem reflexão) e grupo de controlo (sem qualquer intervenção).

Ao longo do estudo o grupo que se encontrava sem qualquer intervenção (grupo de controlo) inicialmente, a meio do ano lectivo contou com a presença de uma Psicóloga na escola, a qual aplicou um programa de orientação aos alunos do grupo de controlo. Desta forma, os alunos que à partida não tinham qualquer intervenção passaram a ter. Por este motivo e de forma a não alterar demasiado o plano de investigação que já tinha sido delineado, decidiu-se apenas eliminar o grupo de controlo de 53 sujeitos, ficando com os dois grupos experimentais (grupo sujeito a prestação de informação com reflexão e o grupo sujeito prestação de informação sem reflexão).

Assim sendo, o objetivo inicial alterou-se, a partir daí com este estudo pretendia-se compreender o impacto que uma modalidade programa possuía no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, estudar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, com dois momentos de intervenção de pré e pós-teste, em dois grupos: grupo experimental 1, sujeito a prestação de informação com reflexão e o grupo experimental 2 sujeito a prestação de informação sem reflexão.

É obvio que esta alteração reduziu bastante a amostra inicial, alterou o *design* de investigação, alterou a hipóteses que se tinham anteriormente formulado, no entanto, é de referir que mesmo sabendo que a condição do grupo de controlo se tinha alterado os instrumentos foram aplicados como estava previsto, os procedimentos foram todos seguidos, apenas se abdicou deste grupo na etapa final, aquando da análise estatística.

Os índices de confiança (Alfa de *Cronbach*) encontrados com a aplicação dos instrumentos CES (de exploração vocacional) e APIEPI (de auto-eficácia) vão de encontro aos valores apontados pela literatura, sendo considerados valores bons e aceitáveis.

Ao longo da elaboração deste estudo pressupunha-se confirmar ou negar as hipóteses formuladas, ou seja, como hipótese geral: pretendia-se averiguar se a modalidade programa produz um impacto considerado positivo no comportamento exploratório e na perceção de auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, dos estudantes de 9.º ano de escolaridade. Esta hipótese confirma-se, no entanto, apenas em relação ao comportamento exploratório, não sendo evidenciado qualquer diferença estatisticamente significativa no que respeita à auto-eficácia.

No que respeita às hipóteses operacionais formuladas, na **H1** – O parâmetro de intervenção da modalidade programa, prestação de informação com reflexão, produz um

impacto positivo no comportamento exploratório, no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção com este parâmetro e sem este parâmetro. A hipótese 1 confirma-se, pois a partir da análise dos resultados evidenciam-se diferenças estatisticamente significativas, isto é, os resultados indicam que o grupo experimental 1, sujeito a prestação de informação com reflexão apresenta melhores resultados do que o grupo a quem foi prestada informação sem reflexão. Na **H2** – O parâmetro de intervenção da modalidade programa, prestação de informação com reflexão, produz um impacto positivo na perceção de auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, no sentido do aumento, podendo ser observada uma diferença significativa entre os estudantes a quem foi disponibilizada esta modalidade de intervenção com este parâmetro e sem este parâmetro. Esta hipótese é verificada, no sentido em que, apesar de F (ANOVA) entre grupos não ser estatisticamente significativo existe como sugere o gráfico da Auto-Eficácia (apresentado em cima – Cf. Gráfico 1) uma tendência a uma variação no sentido positivo.

A partir da análise de resultados ao teste de *t* de *Student* para amostras emparelhadas evidenciaram-se diferenças estatisticamente significativas quando se comparam os resultados médios entre o primeiro e o segundo momento, em ambos os grupos (Experimental 1 e 2). O que se verificou com este teste é que no grupo experimental 1, o qual foi sujeito a prestação de informação com reflexão, entre o momento de pré e pós-teste, podemos verificar diferenças significativas nas dimensões de exploração do meio, exploração de si próprio e satisfação com a informação. Quer isto dizer que, o facto de na modalidade programa se refletir com os alunos, surte efeito nestes, nas dimensões anteriormente mencionadas. Os alunos sentem um maior grau de exploração de profissões, empregos, organizações, de exploração pessoal e de retrospeção e também uma maior satisfação relacionada com os seus interesses, capacidades e necessidades. No grupo experimental 2, com informação, mas sem reflexão, do primeiro para o segundo momento, apenas se verifica uma diferença estatisticamente significativa na dimensão de instrumentalidade interna. Ou seja, o facto de aquando da modalidade programa não se fazer reflexão com os alunos aumenta a probabilidade de exploração de si próprio/a concorrer para atingir os objetivos vocacionais.

Os resultados das análises de variância (ANOVAS) com medições repetidas para estudar as interações momento (Pré e Pós-teste) x grupo (Experimental 1 e 2) nas

dimensões da exploração e da auto-eficácia, sugerem ganhos significativas nas dimensões de instrumentalidade interna e satisfação com a informação. em cada uma destas dimensões foi encontrada uma interacção com significado estatístico, que representa ganhos do grupo experimental alvo de reflexão relativamente ao grupo experimental alvo sem reflexão.

Globalmente, estes resultados parecem-nos relevantes, na medida em que a intervenção vocacional levada a cabo junto dos alunos do grupo experimental sujeito a prestação de informação com reflexão teve um impacto positivo e significativo. Os resultados deste estudo indicam que uma intervenção vocacional através da modalidade programa pode ser eficaz no incremento da actividade exploratória dos alunos.

Por último, são identificadas algumas limitações, que devem ser consideradas nas interpretações dos resultados. Em primeiro lugar, referimo-nos a questões relacionadas com o tamanho da amostra bem como a sua seleção. Pelo facto de se tratar de uma amostra de conveniência, podem existir fatores de autoseleção que interfiram na decisão dos sujeitos participarem ou não no estudo. Em futuros programas, o desejável seria proceder à distribuição aleatória dos participantes pelas várias condições. O facto da recolha de dados do estudo se ter confinado à zona norte do País, constitui uma limitação acrescida, neste caso, à generalização dos resultados ao resto da população. Além disso, não foi possível controlar a participação dos elementos do grupo de controlo em outras actividades de orientação escolar e profissional, desenvolvidas na escola. Por essa razão, decidiu-se eliminar da interpretação dos dados, o grupo de controlo.

Relativamente às implicações práticas, considera-se importante que o Psicólogo reforce a ideia de que o Aconselhamento Vocacional é um processo contínuo. Nesse sentido, deve desde cedo incentivar-se os adolescentes a participarem em actividades exploratórias de forma autónoma inclusivamente.

Na relação à recolha de informação escolar e profissional na *internet*, nem sempre a informação é integrada da melhor forma, daí que o Psicólogo deva desempenhar, aqui, um papel substancial, no sentido de orientar os alunos a desenvolver atitudes críticas face à informação que encontram e à qualidade destas mesmas informações.

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO DO ESTUDO 2

3. METODOLOGIA

4. RESULTADOS

5. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

CAPÍTULO 3

DESCRIÇÃO DO ESTUDO 2

4. METODOLOGIA

4.1. DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA

O ensino secundário abrange uma vasta gama de opções curriculares, disponíveis para vários tipos de identidades, ou seja, para vários adolescentes com características distintas. Com a entrada para o ensino secundário os estudantes deparam-se com o facto de ter que optar por uma determinada via de ensino (profissional ou regular), e por um determinado curso que garanta no futuro o seguimento numa área profissional do seu agrado.

O ensino secundário representa uma escolha pessoal, um desejo de concretizar um projeto em termos educacionais e profissionais. Nesta etapa da vida dos adolescentes surgem várias questões, dúvidas, cujos comportamentos exploratórios e auto-eficácia, são as características mais importantes para pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*.

Delineando o problema que originou este estudo, pretende-se tomar conhecimento do impacto das dimensões da exploração e da auto-eficácia de estudantes do ensino secundário, entre o 10.º e 12.º ano de escolaridade, a frequentar ambas as vias de ensino, profissional e regular, entre vários cursos que permitem diferentes trajetórias futuras.

4.2. OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO

Este estudo tem com objetivo geral analisar as dimensões da exploração e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em alunos do ensino secundário.

Os objetivos específicos deste estudo passam por compreender, ao nível do comportamento exploratório e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, as diferenças existentes entre os níveis de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º) e as duas vias de ensino (regular e profissional).

4.3. PLANO DE INVESTIGAÇÃO

Estamos perante um estudo descritivo com recurso a uma população com duas vias e três níveis de ensino, via regular e profissional, e 10.º, 11.º e 12.º ano de escolaridade, respetivamente. Cada ano de escolaridade é constituído por oito cursos diferentes, sendo quatro deles do ensino regular e outros quatro do ensino profissional. Procurou-se recorrer a cada uma das áreas existentes no Ensino Secundário, dentro dos cursos Científico-Humanísticos, nomeadamente, ao curso de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; dentro dos cursos Profissionais, ao curso de Gestão de Equipamentos, Gestão, Animação Sociocultural e Design de Equipamentos (Tabela 8).

Tabela 8. Descrição da população utilizada pelas vias de ensino, cursos e anos de escolaridade.

Via de Ensino	Cursos	10.º Ano de Escolaridade	11.º Ano de Escolaridade	12.º Ano de Escolaridade	n; %
Regular n = 197; 50,1%	Ciências e Tecnologias	n = 25	n = 19	n = 7	n = 51; 12,9 %
	Ciências Socioeconómicas	n = 22	n = 19	n = 8	n = 49; 12,4%
	Línguas e Humanidades	n = 0	n = 18	n = 24	n = 42; 10,6%
	Artes Visuais	n = 25	n = 23	n = 7	n = 55; 13,9%
Profissional n = 198; 49,9%	Gestão de Equipamentos Informáticos	n = 17	n = 22	n = 22	n = 61; 15,4%
	Gestão	n = 15	n = 15	n = 20	n = 50; 12,7%
	Animação Sociocultural	n = 14	n = 17	n = 20	n = 51; 12,9%
	Design de Equipamentos	n = 8	n = 13	n = 15	n = 36; 9,1%

4.4. AMOSTRA

Participaram neste estudo 395 alunos do ensino secundário, 171 (43,3%) do sexo masculino e 224 (56,7%) do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 15 e os 23 anos de idade, para uma média de idade de 16,82 (DP=1.371). Estes alunos encontram-se divididos por três anos de escolaridades do ensino secundário: 126

(31,9%) frequenta o 10.º ano de escolaridade, 146 (37%) o 11.º e 123 (31,1%) o 12.º ano. Estes mesmos alunos repartem-se de modo equivalente pela frequência de cursos do ensino profissional (n=198; 50,1%) e por cursos do ensino regular (n=197; 49,9%).

Quanto à área de formação, a amostra está distribuída por oito cursos distintos, sendo quatro deles da via de ensino regular: Ciências e Tecnologias (n=51; 12,9%), Ciências Socioeconómicas (n=49; 12,4%), Línguas e Humanidades (n=42; 10,6%) e Artes Visuais (n=55; 13,9%); e os outros quatro da via de ensino profissional: Gestão de Equipamentos Informáticos (n=61; 15,4%), Gestão (n=50; 12,7%), Animação Sociocultural (n=51; 12,9%) e Design de Equipamentos (n=36; 9,1%), agrupados em quatro áreas de modo a fazer associar alunos de ambos os tipos de curso. Assim, 112 (28,4%) frequenta cursos da área das ciências e tecnologias, 99 (25,1%) frequenta cursos da área das ciências socioeconómicas, 93 (23,5%) da área das línguas e humanidades e 91 (23%) cursos da área das artes visuais. Registe-se, ainda, que o cruzamento das variáveis tipo de curso, ano de escolaridade e área científica apresenta uma distribuição equilibrada e, nalguns aspetos, mesmo homogénea.

Em relação à distribuição da amostra pelo nível socioeconómico, verifica-se que a maioria dos participantes integra famílias que se situam no nível socioeconómico baixo (70,1%) e no nível socioeconómico médio (20,3%).

No que se refere às atividades de lazer as que são mais praticadas pela amostra são: usar *Internet*, ver televisão, ouvir música e praticar algum tipo de desporto.

Em relação às Fontes de Informação a que os alunos recorrem mais frequentemente quando precisam de informação sobre cursos, empregos, profissões, entre outros, são aos amigos, à *Internet*, seguido de professores e do Psicólogo da escola.

Em relação aos Padrões de Utilização da *Internet*, cerca de 98,7% dos participantes referem que utilizam a *Internet*, a primeira vez que navegaram foi há mais de 3 anos, as pessoas mais importantes com quem aprenderam a utilizar a *Internet* foi com os pais, amigos e inclusive sozinhos. Os participantes revelam que utilizam a *Internet* com maior frequência na Escola, geralmente menos de 1 vez por semana, no entanto, com uma duração média de 30 minutos ou mais. As aplicações mais utilizadas pelos participantes são o *e-mail*, os motores de busca e as mensagens instantâneas. A amostra acede à *internet* maioria para atividades de lazer e conversar com outras pessoas.

Em relação à Exploração de Informação Escolar e Profissional na *Internet* os participantes pesquisam informação maioritariamente sobre universidades, seguida de profissões, com uma duração média de 2 horas ou mais, sendo considerada a quantidade de informação recolhida por esta grande parte como suficiente. A amostra considera como objetivos principais da pesquisa de informação conhecer as saídas profissionais dos cursos que lhe interessam e a pesquisa sobre universidades.

4.5. INSTRUMENTOS

Para a recolha dos dados foram utilizados os mesmos instrumentos aplicados no estudo anterior (Estudo 1), os quais se encontram descritos no capítulo 2 no ponto em que se faz referência aos instrumentos.

No que respeita aos instrumentos do Estudo 2, apenas se realizaram algumas alterações ao nível do Questionário Sócio-demográfico, por se tratar de uma amostra distinta à do Estudo 1 (Apêndice 1 e 2).

4.6. PROCEDIMENTOS

Neste estudo a administração dos instrumentos foi precedida dos necessários pedidos de autorização aos órgãos de gestão da Escola Secundária de Monserrate (Anexo 3).

A confidencialidade e anonimato dos dados foram garantidos a todos os estudantes. De igual forma, foram assegurados os princípios de participação informada e esclarecida, livre e voluntária, não sujeita a qualquer penalização para o aluno.

A administração dos instrumentos foi efetuada em contexto de sala de aula, na presença do professor Diretor de Turma preferencialmente, no entanto, por uma questão de não interromper as atividades letivas dos alunos, em certos casos, houve a necessidade de recorrer a outras aulas. O pedido de cooperação aos estudantes foi acompanhado com uma breve explicação acerca da razão da aplicação dos questionários. Anteriormente à administração dos questionários foram comunicadas as instruções mínimas essenciais para o facto de não haver a necessidade de ocupar todo o período de aula. Ao longo do preenchimento dos questionários foram surgindo dúvidas ao nível da compreensão da questão as quais foram dadas, de acordo com, as recomendações fornecidas pelos autores dos instrumentos.

Em geral, os estudantes demonstraram compreender de forma positiva as finalidades deste estudo manifestando uma atitude colaborante.

4.7. ANÁLISE DE DADOS

Para o tratamento estatístico e análise de dados foi utilizada a versão 17.0 do SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*). Num primeiro momento verificaram-se situações relacionadas com a base de dados, nomeadamente casos de não-resposta e erros de digitação.

Para a análise de dados foram utilizadas as técnicas estatísticas consideradas mais adequadas, de acordo com as finalidades deste estudo e do plano de investigação. O conjunto de técnicas estatísticas utilizado incluiu testes descritivos, correlações e análise de variância (Maroco, 2007).

5. RESULTADOS

5.1. CONSIDERAÇÕES PRÉVIAS

Este ponto tem como finalidade apresentar os resultados das análises estatísticas deste estudo.

Tal como referimos anteriormente, este estudo visa compreender e explicar as dimensões da exploração e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em alunos do ensino secundário, em particular, o contributo relativo às diferenças existentes entre os níveis de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º) e as duas vias de ensino (regular e profissional).

Neste estudo espera-se observar diferenças significativas entre as várias dimensões do comportamento exploratório e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*. Além disso, espera-se observar também diferenças ao nível do sexo, masculino e feminino em função do tipo de curso.

5.2. ANÁLISES PRELIMINARES

À semelhança do estudo anterior calculámos os coeficientes Alfas de *Cronbach* para avaliar a consistência interna dos instrumentos usados no estudo (Almeida & Freire, 2008).

Na consistência interna da Escala CES através da utilização das 12 medidas obteve-se um Alfa de *Cronbach* de 0,701. Os resultados obtidos vão de encontro aos valores observados em outros trabalhos de investigação realizados pela mesma autora da Escala. Tal como já referi no estudo anterior, a autora refere que foi verificado que as escalas da CES apresentam valores bons ou aceitáveis quando Alfa de *Cronbach* se encontra entre 0,69 e 0,95 (e.g. Faria & Taveira, 2011; Königstedt & Taveira, 2010).

No presente estudo são usadas as 12 medidas da escala que se encontram organizadas em três dimensões: **1) Crenças de Exploração Vocacional** (alfa = 0.614)³: CES.EE (Crença no Estatuto de Emprego) (alfa = 0,679), CES.CRE (Crença na Certeza dos Resultados de Exploração) (alfa = 0.698), CES.IE (Crença na Instrumentalidade Externa) (alfa = 0.652), CES.II (Crença na Instrumentalidade Interna) (alfa = 0.670), CES.IOPP (Crença na Importância de Obter Posição Preferida) (alfa = 0.682); **2) Processo de Exploração Vocacional** (alfa = 0,697): CES.ES (Processo de Exploração de Si Próprio), (alfa = 0.649); CES.EM (Processo de Exploração do Meio) (alfa = 0.661), CES.ESI (Processo de Exploração Sistemática-Intencional) (alfa = 0.692), CES.QI (Processo de Quantidade de Informação Obtida) (alfa = 0.687); **3) Reações de Exploração Vocacional** (alfa = 0,522): CES.SI (Reação de Satisfação com a Informação) (alfa = 0.688), CES.SE (Reação de Stress na Exploração) (alfa = 0.690), e CES.SD (Reação de Stress na Tomada de Decisão) (alfa = 0.726).

Por sua vez, na Escala APIEPI obteve-se no coeficiente de Alfa de *Cronbach* no valor de 0,976. Este valor vai de encontro aos valores apresentados nos trabalhos de investigação elaborados pela autora (e.g. Inácio & Gamboa, 2008).

Seguidamente procede-se à apresentação e análise estatística dos resultados obtidos, principalmente, no que se refere: análise dos resultados ao nível da amostra e análise de variância.

Na tabela 9 é apresentada a estatística descritiva (média, desvios-padrão, mínimo e máximo), assim como a matriz das correlações das variáveis em estudo. Da leitura da tabela, é de notar, a existências das correlações significativas, entre as várias dimensões da Escala de Exploração (CES) e da Escala de Auto-Eficácia (APIEPI). Podem observar-se correlações mais significativas entre: as Crenças na Instrumentalidade

³ Os coeficientes de consistência interna referidos (alfa de *Cronbach*), dizem respeito ao estudo atual (N=395).

Externa e Crenças na Instrumentalidade Interna ($r = ,622$), Processo de Exploração do Meio e Processo de Exploração de Si Próprio ($r = ,643$), Reações de Stress na Exploração e Reações de Stress da Decisão ($r = ,614$), Processo de Quantidade de Informação e Processo de Satisfação da Informação ($r = ,509$). No que respeita à Escala da Auto-Eficácia (APIEPI) as correlações mais significativas são entre: Crenças na Instrumentalidade Externa e APIEPI ($r = ,368$), Processo de Quantidade de Informação e APIEPI ($r = ,321$) e Processo de Satisfação da Informação e APIEPI ($r = ,304$).

Da leitura da tabela, é de notar ainda que em algumas dimensões os resultados obtidos pelos participantes estão tendencialmente mais próximos do valor máximo que era possível obter em cada dimensão, alcançando os extremos superiores nas dimensões: Crença no Estatuto de Emprego, Crença na Instrumentalidade Externa, Crença na Importância de Obter Posição Preferida, Processo de Exploração de Si Próprio, Reações de Stress na Exploração e Reações de Stress na Decisão. Pelo contrário, em todas as restantes dimensões podem observar-se exemplos de correlações negativas. Na Escala de Auto-Eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *Internet* podem-se observar correlações significativas, no entanto, existe uma variação no sentido do aumento de todas as dimensões da escala, menos na dimensão Reações de Certeza dos Resultados de Exploração que apresenta uma correlação negativa pouco significativa.

Tabela 9. Correlações entre as variáveis da Exploração Vocacional e a APIEPI.

Variáveis	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
1. CES.EE	-	,350**	,278**	,219**	,275**	,271**	,243**	,211**	,244**	,306**	,144	,046**	,182**
2. CES.CRE		-	,175**	,084	,041	,200**	,136**	,222**	,163**	,199**	,063	-,034	-,033
3. CES. IE			-	,622**	,290**	,424**	,449**	,219**	,270**	,255**	,043	,051	,368**
4. CES.II				-	,215**	,237**	,362**	,119*	,177**	,178**	-,005	,040	,274**
5. CES.IOPP					-	,180**	,186**	,025	,192**	,251**	,117*	,123*	,252**
6. CES.EM						-	,643**	,447**	,391**	,417**	,072	-,020	,212**
7. CES.ES							-	,362**	,267**	,288**	,128*	,126*	,242**
8. CES.ESI								-	,228**	,218**	,142**	-,015	,079
9. CES.QI									-	,509**	,073	-,070	,321**
10. CES.SI										-	,023	-,034	,304**
11. CES.SE											-	,614**	,047
12. CES.SD												-	,097
13. APIEPI													-
M	9,65	36,49	13,96	15,31	11,68	15,45	5,47	9,62	9,70	15,42	21,63	8,44	83,81
DP	2,41	6,76	3,74	3,14	3,30	4,15	1,77	2,04	1,81	4,58	6,57	2,58	24,33
Mínimo	3	14	5	5	4	5	2	3	3	4	5	3	17
Máximo	16	74	49	20	20	25	10	15	15	27	35	15	119

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Abreviaturas: CES.EE = Crença no Estatuto Emprego, CES. IE = Crença na Instrumentalidade Externa, CES.II = Crença na Instrumentalidade Interna, CES.IOPP = Crença na Importância de Obter Posição Preferida, CES.EM = Processo de Exploração do Meio, CES.ES = Processo de Exploração de si Próprio, CES.ESI = Processo de Exploração de Sistemática Intencional, CES.QI = Processo de Quantidade de Informação, CES.SI = Reações de Satisfação da Informação, CES. SE = Reações de Stress na Exploração, CES.SD = Reações de Stress de Decisão, CES. CRE = Reações de Certeza dos Resultados Exploração, APIEPI = Auto-Eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional.

Quanto às análises de variância verificámos que (Tabela 10), ao nível do género, observámos quatro diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos participantes do sexo masculino, nas dimensões da Crença no Estatuto Emprego ($t=2,110$; $p=0,036$), da Crença da Instrumentalidade Externa ($t=3,030$; $p=0,003$), Processo de Exploração de Sistemática Intencional ($t=3,751$; $p<0,000$) e Processo de Quantidade de Informação ($t=2,493$; $p=0,013$). Já em relação à análise de variância em função do tipo de curso verificámos quatro diferenças estatisticamente significativas, três delas favoráveis aos alunos que frequentam cursos do ensino regular – Crença na Instrumentalidade Interna ($t=-2,581$; $p=0,008$), Processo de Exploração de si Próprio ($t=-3,223$; $p=0,001$) e na Auto-Eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional na *Internet* ($t=-4,977$; $p<0,000$) – e de uma favorável aos alunos que frequentam cursos profissionais ($t=2,564$; $p=0,011$). Para além destas, observámos ainda uma diferença marginal na escala de Crença na Instrumentalidade Externa ($t=-1,958$; $p=0,051$) a favor dos alunos do ensino regular.

Tabela 10. Distribuição dos resultados em função do sexo e do tipo de curso nas variáveis estudadas.

Variáveis	Sexo			Tipo de Curso		
	Masculino M (DP)	Feminino M (DP)	<i>t-Student</i>	Profissional M (DP)	Regular M (DP)	<i>t-Student</i>
1. CES.EE	9,95 (2,39)	9,42 (2,50)	2,110*	9,59 (2,42)	9,70 (2,52)	,663
2. CES.CRE	8,84 (2,40)	8,04 (2,79)	3,030**	8,51 (2,26)	8,26 (3,00)	,919
3. CES. IE	35,99 (6,51)	36,81 (6,78)	-1,182	35,80 (6,25)	37,13 (7,04)	-1,958
4. CES.II	13,74 (3,80)	14,07 (3,51)	-,882	13,44 (2,52)	14,44 (4,46)	-2,581**
5. CES.IOPP	15,03 (3,44)	15,48 (2,85)	-1,426	15,12 (3,19)	15,46 (3,05)	-1,090
6. CES.EM	11,64 (3,50)	11,57 (3,31)	,182	11,45 (3,17)	11,76 (3,60)	-,906
7. CES.ES	15,18 (4,06)	15,56 (4,28)	-,902	14,72 (4,01)	16,08 (4,25)	-3,223**
8. CES.ESI	5,81 (1,82)	5,13 (1,75)	3,751***	5,56 (1,64)	5,28 (1,96)	1,571
9. CES.QI	9,87 (2,06)	9,34 (2,04)	2,493*	9,54 (1,97)	9,59 (2,16)	-,225
10. CES.SI	9,85 (1,79)	9,61 (1,92)	1,255	9,63 (1,60)	9,80 (2,10)	-,892
11. CES.SE	15,60 (4,41)	14,96 (4,70)	1,371	15,83 (4,23)	14,64 (4,86)	2,564*
12. CES.SD	21,09 (6,29)	21,82 (6,88)	-1,089	21,60 (6,17)	21,41 (7,08)	,282
13. APIEPI	81,57 (26,23)	85,48 (22,74)	-1,503	77,69 (24,59)	89,89 (22,55)	-4,977***

* $p<0.05$; ** $p<0.01$; *** $p<0.001$

Em relação às análises de variância verificámos que (Tabela 11), ao nível do Ano de Escolaridade, observámos duas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Crenças no Estatuto de Emprego e Crenças nos Resultados de Exploração. Realizado o teste de contraste - *Post hoc test* – *Tukey* - verifica-se uma diferença estatisticamente significativa a favor dos alunos do 10.º ano quando comparados com o 12.º ano ($p= 0.006$)

em relação à dimensão da Crença no Estatuto Emprego. Por sua vez, na dimensão Crenças nos Resultados de Exploração através do teste verificam-se duas diferenças significativas a favor do 10.º e 11.º ano em desfavor do 12.º ano ($p = 0,001$).

Tabela 11. Distribuição dos resultados em função do ano de escolaridade e variáveis estudadas.

Variáveis	Ano de Escolaridade			F (df)	p
	10.º Ano M (DP)	11.º Ano M (DP)	12.º Ano M (DP)		
1. CES.EE	10,23 (2,27)	9,58 (2,61)	9,24 (2,49)	5,17 (2)	,006
2. CES.CRE	8,81 (2,84)	8,72 (2,45)	7,70 (2,68)	6,84 (2)	,001
3. CES. IE	36,97 (6,37)	35,88 (5,86)	36,12 (5,95)	1,18 (2)	,309
4. CES.II	14,03 (2,77)	13,62 (2,72)	13,70 (2,71)	,83 (2)	,437
5. CES.IOPP	15,48 (2,99)	15,09 (3,36)	15,28 (2,93)	,55 (2)	,580
6. CES.EM	11,46 (3,72)	11,55 (3,23)	12,03 (3,28)	1,03 (2)	,359
7. CES.ES	15,98 (4,89)	15,19 (3,86)	15,32 (3,89)	1,30 (2)	,274
8. CES.ESI	5,63 (1,97)	5,51 (1,92)	5,20 (1,59)	1,83 (2)	,162
9. CES.QI	9,82 (1,90)	9,51 (2,12)	9,50 (2,17)	,98 (2)	,377
10. CES.SI	9,96 (1,97)	9,82 (1,85)	9,54 (1,95)	1,49 (2)	,227
11. CES.SE	15,44 (4,82)	15,32 (4,51)	15,22 (4,67)	0,07 (2)	,936
12. CES.SD	21,75 (7,01)	21,27 (6,40)	21,71 (6,57)	,23 (2)	,799
13. APIEPI	81,28 (25,92)	84,32 (24,50)	85,76 (22,37)	1,03 (2)	,358

A Tabela 12 retrata a distribuição dos resultados em função dos cursos e variáveis em estudo. Através da leitura da tabela podemos observar várias diferenças significativas.

Na dimensão Crenças de Exploração na Importância de Obter Posição Preferida observa-se uma diferença estatisticamente significativa, $p=0,006$, a favor do curso de Ciências e Tecnologias com o curso de Gestão de Equipamentos Informáticos; a favor de Línguas e Humanidades com o curso de Gestão de Equipamentos Informáticos.

Na dimensão Processo de Exploração de Si Próprio observa-se também diferenças significativas, $p=0,007$, a favor das Ciências Socioeconómicas com o curso de Gestão; a favor das Artes Visuais com o curso de Gestão.

Na dimensão Processo de Exploração Sistemática-Intencional verifica-se uma diferença estatisticamente significativa, $p=0,002$, entre os cursos de Ciências e Tecnologias e Artes Visuais, a favor das Artes, com Gestão de Equipamentos Informáticos, a favor destes; entre Línguas e Humanidades e Artes Visuais, a favor das Artes, com Gestão de Equipamentos Informáticos, a favor destes.

Na dimensão Reações de Stress na Exploração observa-se diferenças significativas, $p=0.001$, entre os cursos de Ciências e Tecnologias e Artes Visuais, a favor destas; entre Línguas e Humanidades e Artes Visuais, a favor destas.

Nas dimensões da Escala APIEPI observa-se diferenças significativas, $p=0,000$, a favor das Ciências e Tecnologias com o curso de Gestão de Equipamentos Informáticos, com Animação Sociocultural e *Design* de Equipamentos; a favor das Línguas e Humanidades com o curso de Animação Sociocultural; a favor das Artes Visuais com o curso de Animação Sociocultural, e com *Design* de Equipamentos.

Tabela 12. Distribuição dos resultados em função do curso e variáveis estudadas.

Variáveis	Cursos								F (df)	p
	Ciências e Tecnologias M (DP)	Ciências Socioeconómicas M (DP)	Línguas e Humanidades M (DP)	Artes Visuais M (DP)	Gestão de Equip. Informáticos M (DP)	Gestão M (DP)	Animação Sociocultural M (DP)	Design de Equipamentos M (DP)		
1. CES.EE	9,59 (3,19)	9,76 (2,25)	9,64 (2,30)	9,96 (2,33)	9,49 (2,72)	10,02 (2,05)	9,39 (2,36)	9,61 (2,62)	,40 (7)	,903
2. CES.CRE	8,39 (3,50)	9,00 (2,30)	8,00 (3,25)	8,00 (3,07)	9,05 (1,78)	8,78 (2,37)	8,00 (2,55)	7,94 (2,22)	1,63 (7)	,127
3. CES. IE	36,55 (7,39)	37,27 (5,93)	38,33 (6,16)	36,27 (6,11)	35,43 (6,12)	35,58 (4,96)	35,94 (5,60)	35,31 (5,69)	1,32 (7)	,240
4. CES.II	13,86 (3,42)	14,18 (2,67)	14,29 (2,81)	14,15 (2,68)	12,90 (2,55)	13,56 (2,92)	13,41 (2,03)	14,25 (2,38)	1,76 (7)	,094
5. CES.IOPP	16,08 (2,73)	14,41 (2,87)	16,19 (2,90)	15,18 (3,30)	14,31 (3,64)	15,32 (2,83)	15,06 (2,96)	16,25 (2,84)	3,05 (7)	,004
6. CES.EM	11,31 (4,22)	11,45 (3,59)	12,76 (3,00)	12,04 (3,40)	11,70 (3,04)	11,20 (3,32)	11,69 (3,26)	11,22 (3,26)	1,04 (7)	,402
7. CES.ES	15,06 (4,97)	16,78 (4,59)	16,02 (3,64)	16,75 (3,64)	14,90 (4,00)	14,14 (4,37)	15,59 (4,07)	14,44 (3,71)	2,81 (7)	,007
8. CES.ESI	4,94 (2,18)	5,20 (1,76)	4,93 (1,67)	6,09 (2,12)	6,05 (1,72)	5,16 (1,66)	5,49 (1,48)	5,53 (1,70)	3,35 (7)	,002
9. CES.QI	9,82 (2,44)	9,41 (1,84)	10,10 (2,17)	9,36 (2,19)	9,75 (2,04)	9,66 (1,77)	9,45 (2,19)	9,25 (1,75)	,83 (7)	,564
10. CES.SI	10,06 (2,31)	9,90 (1,98)	10,26 (2,17)	9,49 (2,24)	9,43 (1,48)	9,92 (1,47)	9,76 (2,10)	9,50 (1,38)	1,17 (7)	,321
11. CES.SE	13,65 (5,05)	15,20 (5,33)	13,34 (4,74)	16,63 (4,27)	16,05 (4,46)	16,02 (3,85)	15,04 (3,74)	16,42 (4,93)	3,45 (7)	,001
12. CES.SD	21,24 (8,29)	22,31 (6,76)	19,79 (6,78)	22,44 (6,29)	20,59 (5,76)	22,82 (6,94)	21,08 (6,20)	22,33 (5,51)	1,23 (7)	,287
13. APIEPI	90,82 (24,56)	87,98 (21,18)	90,66 (18,77)	90,16 (24,75)	76,66 (26,78)	85,05 (21,64)	74,43 (23,19)	73,89 (25,42)	4,54 (7)	,000

A Tabela 13 apresenta a distribuição dos resultados em função das quatro áreas e variáveis de Exploração vocacional e da Auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *Internet*. Através da análise da seguinte tabela podemos observar três diferenças estatisticamente significativas nas dimensões Crenças nos Resultados de Exploração ($p=0.024$), Processo de Exploração Sistemática-Intencional ($p=0.039$) e Reações de Stress na Exploração ($p=0.007$). Apesar de na análise de variância (ANOVA com medidas repetidas) se encontrar uma diferença estatisticamente significativa na dimensão Crenças nos Resultados de Exploração, no teste de contraste *Post hoc* esta diferença não se confirma. Em relação à dimensão Processo de Exploração Sistemática-Intencional observa-se uma relação entre a Área das Ciências Socioeconómicas e as Artes Visuais, a favor das Artes. Na dimensão Reações de Stress na Exploração podemos encontrar uma relação entre a Área de Línguas e Humanidades e Artes Visuais, a favor das Artes.

Tabela 13. Distribuição dos resultados em função da Área e variáveis estudadas.

Variáveis	Área				F (df)	p
	Ciências e Tecnologias M (DP)	Ciências Socioeconómicas M (DP)	Línguas e Humanidades M (DP)	Artes Visuais M (DP)		
1. CES.EE	9,54 (2,93)	9,89 (2,14)	9,51 (2,33)	9,82 (2,44)	,61 (3)	,610
2. CES.CRE	8,75 (2,71)	8,89 (2,33)	8,00 (2,87)	7,98 (2,75)	3,19 (3)	,024
3. CES. IE	35,94 (6,72)	36,41 (5,50)	37,02 (5,95)	35,89 (5,93)	,722 (3)	,539
4. CES.II	13,34 (3,00)	13,87 (2,80)	13,81 (2,44)	14,19 (2,55)	1,69 (3)	,168
5. CES.IOPP	15,12 (3,36)	14,87 (2,87)	15,57 (2,97)	15,60 (3,16)	1,28 (3)	,280
6. CES.EM	11,53 (3,61)	11,32 (3,44)	12,17 (3,18)	11,71 (3,35)	1,09 (3)	,355
7. CES.ES	14,97 (4,45)	15,44 (4,65)	15,78 (3,87)	15,84 (3,82)	,912 (3)	,435
8. CES.ESI	5,54 (2,01)	5,18 (1,70)	5,24 (1,58)	5,87 (1,97)	2,81 (3)	,039
9. CES.QI	9,79 (2,22)	9,54 (1,80)	9,74 (2,20)	9,32 (2,02)	1,04 (3)	,375
10. CES.SI	9,71 (1,92)	9,91 (1,73)	9,99 (2,13)	9,49 (1,94)	1,22 (3)	,303
11. CES.SE	14,95 (4,87)	15,62 (4,64)	14,28 (4,27)	16,54 (4,52)	4,08 (3)	,007
12. CES.SD	20,88 (7,00)	22,57 (6,82)	20,49 (6,47)	22,40 (5,96)	2,45 (3)	,063
13. APIEPI	83,34 (26,60)	86,50 (21,35)	81,68 (22,71)	83,53 (26,14)	,61 (3)	,606

6. DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O objetivo principal deste estudo foi o de analisar as dimensões da exploração e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em alunos do ensino secundário. Nomeadamente, procurou-se avaliar as semelhanças e diferenças, quer

ao nível do período escolar do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º), quer entre as duas vias de ensino (regular e profissional) secundário.

Os índices de confiança (Alfa de *Cronbach*) encontrados com a aplicação dos instrumentos CES (de exploração vocacional) e APIEPI (de auto-eficácia) vão de encontro aos valores apontados pela literatura, sendo considerados valores bons e aceitáveis.

Os resultados deste estudo sugerem através das intercorrelações entre as várias dimensões do comportamento exploratório e da auto-eficácia, diversas associações estatisticamente significativas.

A partir da análise de variância de resultados com recurso ao teste de *t* de *Student* podemos verificar a ocorrência de diferenças estatísticas significativas a favor dos participantes do sexo masculino em várias dimensões do comportamento exploratório. Estes resultados parecem sugerir que os alunos do sexo masculino têm maior tendência a apresentar crenças em relação: ao estatuto de emprego e nos resultados de exploração, e possuem uma maior tendência para o processo de exploração sistemática de informação e quantidade de informação que os alunos do sexo feminino. O mesmo teste evidencia, também, diferenças estatisticamente significativas favoráveis aos alunos que frequentam cursos do ensino regular nas dimensões do comportamento exploratório como a instrumentalidade interna, exploração de si próprio, reacções de stress na decisão e no sentimento de auto-eficácia, quando comparados com os de ensino profissional.

No que respeita ao Ano de escolaridade verifica-se a favor dos alunos do 10.º ano de escolaridade, diferenças estatisticamente significativas na dimensão de crença no estatuto de emprego, quando comparados com os alunos do 12.º ano de escolaridade, quer isto dizer que, os alunos que se encontram a iniciar o ensino secundário apresentam maior crença no estatuto de emprego do que os alunos que se encontram em término do ensino secundário e em transição para o ensino universitário. Os resultados indicam, também, a favor dos alunos 10.º e 11.º ano uma maior crença no resultados de exploração do que os alunos do 12.º ano, o que pode sugerir que quanto menor a idade dos alunos maior efeito pode surtir nas atividades inerentes ao comportamento exploratório.

Na comparação das quatro áreas retratadas neste estudo, os resultados evidenciam diferenças estatisticamente significativas entre as áreas das Ciências Socioeconómicas e as Artes Visuais e entre as Línguas e Humanidades e as Artes Visuais, no caso, sempre a favor da área das Artes Visuais, no que respeita à dimensão de Processo de Exploração Sistemática-Intencional e na de Reação de Stress na Exploração. Este resultado poderá estar relacionado com o perfil do curso em si, dado se tratar de uma área em que existem

várias dificuldades no que respeita à inserção dos próprios alunos no mercado de trabalho. Ou seja, esta diferença significativa encontrada a favor das Artes Visuais, ao nível da exploração sistemática por parte dos alunos, pode também estar ligada a grande pressão social que estes sofrem (e.g. ter de estar constantemente a demonstrar o seu valor perante os outros). Além disso, esta área apresenta uma média de idades bastante baixa, o que pode explicar o facto das Artes Visuais apresentar este valor significativo.

Em geral, os resultados encontrados neste estudo parecem-nos relevantes, essencialmente nas diferenças observadas, no comportamento exploratório e no sentimento de auto-eficácia dos alunos, em função do ano de escolaridade. Globalmente, os resultados obtidos parecem sugerir, apesar de algumas diferenças pontuais, nomeadamente quando considerados os fatores curso e via de ensino, que os alunos são, do ponto de vista do seu comportamento exploratório e da crença de auto-eficácia, mais semelhantes do que distintos. Ou seja, não se observaram, nas dimensões em estudos, evidências que permitam diferenciar de modo evidente os alunos de um curso dos de outro curso, ou os alunos de uma via dos de outra via. As diferenças parecem estar muito mais associadas a fatores do desenvolvimento do adolescente do que à escolha vocacional que tenha efetuado.

Este estudo apresenta algumas limitações, tais como, o facto de a amostra não ser equilibrada no que respeita ao sexo, pois neste estudo, os elementos do sexo feminino estão em maior número. Como os homens e as mulheres não percebem o mundo de igual forma, isto pode influenciar os resultados. O sexo como característica biológica diferencia necessariamente os seres humanos e predispõem a definição de uma certa identidade do ponto de vista do género (Silva, 1999).

Outra das limitações pode relacionar-se com o facto de por vezes os alunos possuírem um elevado sentimento auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na internet, não significa que esta seja realizada da forma mais adequada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos atualmente numa sociedade marcada pela incerteza, que desafia cada vez mais a Psicologia Vocacional, os Psicólogos e, também, as escolas.

A realização desta dissertação permite procurar novas respostas para os problemas vocacionais com os quais os jovens se cruzam.

Na parte final deste processo de investigação, pretende-se sintetizar os resultados obtidos durante este estudo de investigação.

Esta dissertação divide-se em dois estudos principais, cujos objetivos foram os seguintes. Com o estudo 1 pretendia-se compreender o impacto que uma modalidade programa possuía no desenvolvimento vocacional dos estudantes do 9.º ano de escolaridade, estudar o comportamento exploratório e a auto-eficácia destes na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet*, com dois momentos de intervenção de pré e pós-teste, em dois grupos: grupo experimental 1, sujeito a prestação de informação com reflexão e o grupo experimental 2 sujeito a prestação de informação sem reflexão. Já o estudo 2 tinha como objetivo principal analisar as dimensões da exploração e da auto-eficácia na pesquisa de informação escolar e profissional na *internet* em alunos do ensino secundário, nomeadamente tentar compreender, as diferenças existentes entre os níveis de escolaridade (10.º, 11.º e 12.º) e as duas vias de ensino (regular e profissional).

Fundamentalmente, no estudo 1 comprova-se que a disponibilização da modalidade programa por si só possui, de facto, um impacto positivo para os alunos. No entanto, quando se encontra acrescido a uma determinada intervenção (prestação de informação), o parâmetro reflexão, chegamos à conclusão de que se evidenciam melhores resultados ao nível do comportamento exploratório, do que qualquer intervenção sem este parâmetro (reflexão). No que respeita à percepção de auto-eficácia, o facto de, a intervenção ter aliada a prestação de informação, com reflexão, demonstra-se mais significativo, pois apresenta-se tendencialmente uma variação no sentido positivo, quando comparado com o grupo sem reflexão.

No estudo 2, os resultados obtidos neste estudo parecem sugerir, também, apesar de algumas diferenças pontuais, nomeadamente quando considerados os fatores curso e via de ensino, que os alunos são, do ponto de vista do seu comportamento exploratório e da crença de auto-eficácia, mais semelhantes do que distintos. Ou seja, não se observaram, nas dimensões em estudos, evidências que permitam diferenciar de modo evidente os

alunos de um curso dos de outro curso, ou os alunos de uma via dos de outra via. As diferenças parecem estar muito mais associadas, a fatores do desenvolvimento do adolescente do que à escolha vocacional que tenha efetuado.

Face aos resultados obtidos considera-se pertinente referir que ambos os estudos demonstram originar resultados importantes, com impacto positivo e significativo, para a intervenção psicológica em contexto escolar. Além disso, apresentam fatores interessantes relacionados com o comportamento exploratório e com o sentimento de auto-eficácia dos adolescentes da atualidade.

Em forma de balanço final, este trabalho de investigação permitiu de certa forma “saciar” a nossa curiosidade e conhecer outros pontos interessantes que não tinham sido até então por nós considerados.

Este trabalho de investigação trata-se apenas de um trabalho realizado num determinado momento, num determinado contexto, pelo que este estudo esgota, à semelhança de outras investigações, procurou dar por esgotado um determinado assunto. Assim, torna-se sempre importante referir algumas sugestões para eventuais futuras pesquisas.

Em futuras investigações seria relevante elaborar estudos semelhantes aos realizados com uma outra população, num outro contexto, com características distintas aos adolescentes deste estudo. Provavelmente, não será fácil, na medida em que, poucas são as escolas que na atualidade não possuem uma Psicóloga, ou em que os alunos não façam qualquer actividade de orientação. Na verdade, os alunos mesmo não possuindo orientação na escola, são sempre elaboradas feiras de orientação vocacional, ou de divulgação de cursos com a prestação de informação. Ao nível das escolas secundárias, também não é propriamente fácil, encontrar nos dias de hoje, escolas que integrem conjuntamente cursos profissionais e cursos regulares, com um leque vasto de opções como a escola em que se realizou um destes estudos. Outra das sugestões deixadas estaria relacionada com a melhoria ou alteração dos instrumentos de medida aplicados. Quando se descreve melhoria ou alterações referimo-nos, muitas vezes, por exemplo ao tamanho do instrumento que para quem preenche um instrumento de grandes extensões torna-se cansativo e desgastante.

Para além dos benefícios diretos decorrentes da própria investigação, o facto de ela ter incluído uma intervenção psicológica permitiu um conhecimento mais alargado e estruturante dos construtos e processos relacionados com a investigação em orientação vocacional, quer com a realidade da própria intervenção com jovens e adolescentes.

Sentimo-nos satisfeitos por termos realizado um trabalho que não esteve ligado, em exclusivo, ao uso das novas tecnologias de informação e comunicação - como o computador e a *Internet* – tendo-nos ligado a questões/problemas centrais do dia a dia do adolescente como um ser biopsicossocial, e da prática psicológica em contexto escolar.

É claro que ainda ficaram muitas coisas por aprender e muitos conhecimentos por adquirir.

Agora questionamo-nos, o que será que segue?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, M. (2000). *(Des) Equilíbrios Familiares*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Almeida, L. S. & Freire, T. (2008). Metodologia de Investigação em Psicologia e Educação. Psiquilibrios edições: Braga.
- Ambiel, M. & Augusto, R. (2010). Um estudo de caso em Orientação Profissional: Os papéis da avaliação psicológica e da informação profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (1): 133-143.
- Amundson, N. (2006). Challenges for career interventions in changing contexts. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 6: 3-14.
- Atkinson, Jr. G. & Murrell, P. H. (1998). Kolb's Experiential Learning Theory: A meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66 (8): 374-377.
- Azevedo, J. (1999). Voos de borboleta – Escola, trabalho e profissão. Porto: Edições ASA.
- Bartley, D. F. & Robitschek, C. (2000). Career Exploration: A multivariate analyses of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1): 63-81.
- Bloch, D. P. (1996). Career Development and workforce preparation: Educational policy versus school practice. *The Career Development Quarterly*, 45 (1): 20-40.
- Blustein, D. L. (1997). A Context-Rich Perspective of Career Exploration across the life Roles. *Career Development Quarterly*, 45 (3): 260-274.
- Blustein, D. L. (2001). The interface of work and relationships: Critical knowledge for 21st Century Psychology. *The Counseling Psychologist*, 29: 179-192.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S. & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist*, 23 (3): 416-432.
- Bowers, N., Sonnet, A. & Bardone, L. (2005). Giving Young People a Good Start: The Experience of OECD Countries. Paris: OECD.

- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8: 5-16.
- Claes, M. (2003). Les relations entre parents et adolescents: Un bref bilan des travaux actuels. *L'orientation Scolaire et Professionnelle*, 33 (2): 205-226.
- Coimbra, S. & Fontaine, A. (2010). Será que sou capaz? Estudo diferencial de auto-eficácia com alunos do nono ano. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11 (1): 5-22.
- Costa, M. (2010). *Relação entre o apoio dos amigos e as atitudes de exploração e planeamento de carreira*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação e da Orientação. Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia. Lisboa.
- Faria, L. & Taveira, M. (2006a). Avaliação da Exploração e da Indecisão de Jovens no contexto da Consulta Psicológica Vocacional: um estudo de eficácia da intervenção. *Anais da XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Braga, Portugal: Psiquilibrios.
- Faria, L. & Taveira, M. (2006b). Avaliação dos resultados da Intervenção Psicológica Vocacional: um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico. *Atas do VI Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia* (pp. 24-48). Évora: Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Faria, L. C. & Taveira, M. C. (2011). Avaliação do Processo de Aconselhamento Vocacional: Revisão da Literatura. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27 (1): 93-101.
- Faria, L. & Taveira, M. (2011). Proceso y Productos de una Intervención Psicología Vocacional. *Revista de Psicología*, 23 (2): 243-254.
- Feller, R. W. & Walz, G. (Eds.) (1996). *Career transitions in turbulent times: Exploring work, learning and careers*. Greensboro, NC: ERIC/CASS Publications.
- Flum, H. & Blustein, L. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56 (1): 380-404.
- Flum, H. (2001). Relational dimensions in career development. *Journal of Vocational Behavior*, 59: 1-16.

- Gonçalves, C. M. (2000). Desenvolvimento vocacional e promoção de competências. Consultado em 7 de setembro de 2011, www.psicologia.pt.
- Guichard, J. & Huteau, M. (2001). Problemáticas e finalidades da orientação. *Psychologie de l'Orientation*. Paris: Dunod.
- Guile, D. & Griffiths, T. (2001). Learning through work experience. *Journal of Education and Work*, 14 (1): 113-131.
- Heppner, M. J. & Heppner, P. P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62: 429-452.
- Herr, E. L. (2003). The future of career counseling as an instrument of public policy. *The Career Development Quarterly*, 52 (1): 8-17.
- Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling Through the Lifespan – Systematic Approachs* (6ª Ed.). Boston: Pearson Education.
- Hoyt, K. B. & Wickwire, P. N. (2001). Knowledge-information-service era changes in work and education and the changing role of the school counselor in career education. *The Career Development Quarterly*, 49 (3): 238-249.
- Hughey, K. F. & Hughey, J. K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25 (3): 203-216.
- Inácio, P. (2008). *A auto-eficácia na utilização da Internet para a pesquisa de informação escolar e profissional*. Monografia de Licenciatura em Psicologia. Universidade do Algarve: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Faro.
- Inácio, P., & Gamboa, V. (2008). A Auto-eficácia na utilização da *internet* para a pesquisa de informação escolar e profissional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1): 13-28.
- Kenny, M. E., Blustein, D. L., Chaves, A., Grossman, J. M., & Gallagher, L. A. (2003). The role of perceived barriers and relational support in the educational and vocational lives of urban high school students. *Journal of Counseling Psychology*, 50: 142-155.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Konigstedt, M. & Taveira, M. C. (2010). Exploração Vocacional em Adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 47 (20): 303-312.
- Law, B. (1996). A career learning theory. In A. G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance. Theory, Policy and Practice* (46-71). London: Routledge.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (1998). *Viagem ao Futuro – Programa de Desenvolvimento Vocacional de Apoio à Transição Ensino Secundário – Ensino Superior*. Coimbra: Núcleo de Orientação Escolar e Profissional, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Lenhart, A., Rainie, L., & Lewis, O. (2001). *Teenage Life Online: The Rise of the Instant-Message Generation and the Internet's Impact on Friendships and Family Relationships*. Washington, DC: Pew Internet & American Life Project.
- Magalhaes, M. & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 2 (2): 7-28.
- Maroco, J. (2007). *Análise Estatística: com utilização do SPSS*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Ministério da Educação (ME). (2009). <http://www.dgidec.min-edu.pt/orientacao/ofcchindice.asp> . Consultado a 9 de junho de 2011. Portugal;
- Monteiro, A. M. & Gonçalves, C. M. (2011). Desenvolvimento vocacional no ensino superior: Satisfação com a formação e desempenho académico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12 (1): 15-27.
- Neto, C. (2006). *O papel da Internet no processo de construção do conhecimento: uma perspetiva crítica sobre a relação dos alunos do 3º Ciclo com a Internet*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação – Comunicação, Cidadania e Educação. Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais, Braga.
- Nunes, M. (2008). Funcionamento e desenvolvimento das crenças de auto-eficácia: uma revisão. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (1): 29-42.

- O'Brien, K. M. (2001). The legacy of Parsons: Career counselors and vocational psychologists as agents of social change. *The Career Development Quarterly*, 50 (1): 66-76.
- Offer, M. (2002). Getting Started with the Internet in Adult Guidance. NICEC. United Kingdom.
- Offer, M., & Sampson, J. P., Jr. (1999). Quality in the content and use of information and communications technology in guidance. *British Journal of Guidance and Counselling*, 27: 501-516.
- Oliveira, H. M. (2004). *O uso do Computador e da Internet na Psicologia Vocacional*. Dissertação de Mestrado em Psicologia da Educação. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Oliveira, L. R. (2004). *A comunicação educativa em ambientes virtuais. Um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. Fundação para a Ciência e a Tecnologia – Ministério da Ciência e do Ensino Superior. Universidade do Minho. Braga
- Oliver, L. W. & Whiston, S. C. (2000). Internet Career Assessment for the New Millennium. *Journal of Career Assessment*, 8: 361-369.
- Pelsma, D. & Arnett, R. (2002). Helping clients cope with change in the 21st century: A balancing act. *Journal of Career Development*, 28 (3): 169-179.
- Petherbridge, J. (1996). Debriefing work experience: a reflection on reflection? *British Journal of Guidance and Counselling*, 24 (2): 243-257.
- Pinto, H. R. (2004). *Construir o Futuro*. Manual Técnico. Lisboa: CEGOC-TEA.
- Reile, D. M. & Bowsbey, J. H. (2000). Using the Internet in Career Planning and Assessment. *Journal of Career Assessment*, 8 (1): 69-84.
- Reis, F. L. (2010). *Como elaborar uma Dissertação de Mestrado segundo Bolonha*. Pactor: Lisboa.
- Savickas, M. L. (2003). Advancing the Career Counseling Profession: Objectives and Strategies for the Next decade. *The Career Development Quarterly*, 52 (1): 87-96.

- Silva, M. (1999). *A Igualdade de Género - Caminhos e Atalhos para uma Sociedade Inclusiva*. Lisboa: Comissão para a Igualdade e para os Direitos das Mulheres.
- Silva, J. T. (2004). A eficácia da intervenção vocacional em análise: Implicações para a prática psicológica. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida – Fundamentos, princípios e orientações* (95-126). Coimbra: Almedina.
- Sparta, M. (2003). *A exploração e a indecisão vocacionais em adolescentes no contexto educacional Brasileiro*. Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Instituto de Psicologia. Porto Alegre.
- Sparta, M., Bardagi, M., Andrade, A. (2005). Exploração vocacional e informação profissional percebida em estudantes carentes. *Aletheia*, 22: 79-88.
- Spokane, A. R. (2004). Avaliação das intervenções e carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (455-473). Coimbra: Quarteto Editora.
- Stumpf, A. & Colarelli, M. (1980). Career Exploration: Development of Dimensions and some preliminary findings. *Psychological Reports*, 47 (1): 979-988.
- Stumpf, A., Colarelli, M. & Hartman, R. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22 (1): 191-226.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, E. (1980). A life-Span, Life-Space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16 (1): 282-298.
- Super, E., Savickas, M. & Super, M. (1996). The Life-Span, Life-Space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3^a Ed.) (pp. 178-221). San Francisco: Jossey-Boss Publishers.
- Taveira, M. C. & Campos, B. P. (1989). Novas Tecnologias de Informação na Orientação Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 5: 81-94.

- Taveira, M. C. & Silva, J. T. (2008). O uso da tecnologia na intervenção vocacional: implicações para a teoria e a prática. In M. C. Taveira & J. T. da Silva (Coords.), *Psicologia Vocacional: Perspetivas para a intervenção (13-27)*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Taveira, M. C. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens*. Dissertação de Doutoramento em Psicologia. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia. Braga.
- Taveira, M. C. (2001). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26 (1): 55-77.
- Taveira, M. C. (2002). Educação e desenvolvimento da carreira ao longo da vida. A intervenção vocacional baseada em programas. In *Homenagem ao Prof. Doutor J. Ferreira Marques (75-89)*. Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Taveira, M. C. (2004). A avaliação da Exploração Vocacional. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional (317-345)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Taveira, M. C. (2006). *Criar e recriar oportunidades: Novas estratégias de exploração vocacional*. Comunicação apresentada no IV Encontro Anual do IOP “O presente e o futuro das profissões”, Lisboa, Portugal.
- Taveira, M. C. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M. C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar – Uma proposta científico-pedagógica (143-177)*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Teixeira, M, A. & Dias, A. C. (2011). Vocational exploration scales for high school students. *Estudos de Psicologia*, 28 (1): 89-96.
- Tricot, A. (1993). Ergonomie cognitive des systemes hy-permédia. Em Colloque de prospective “*recherches pour l’ergonomie*” (pp. 115-122). Toulouse, França: CNRS PIR. Retirado em 20 agosto 2011, de http://pagesperso-orange.fr/andre.tricot/tricot_collergonomie93.pdf.

- Tricot, A. (2002). *Improving Occupational Information*. Paris : OECD. Retirado em 20 agosto 2011, de <http://www.oecd.org/dataoecd/59/26/2485392.pdf>.
- Vieira, L.S., Gamboa, V. & Figueira, D. (2010). Auto-eficácia na utilização das tecnologias da comunicação e da informação, numa amostra de psicólogos portugueses. *International Journal of developmental and Educational Psychology*, 4: 159-168.
- Vondracek, K., Lerner, R. M. & Schulenberg, S. E. (1986). *Career Development: A life span development approach*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Watts, A. G. (1996). Experience-based learning about work. In A. G. Watts, B. Law, J. Killen, J. Kidd & R. Hawthorn (Eds.), *Rethinking Careers Education and Guidance*. Theory, Policy and Practice (233-246). London: Routledge.
- Watts, A. G. (2002). The role of information and communication technologies in integrated career information and guidance systems: A policy perspective. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2 (3): 139-155.
- Weng, Q. & McElroy, J. C. (2010). Vocacional self-concept crystallization as a mediator of the relationship between career self-management and job decision effectiveness. *Journal of Vocational Behavior*, 76: 234-243.
- Whiston, S. C. & Sexton, T. L. (1998). A review of school counseling outcome research: Implications for practice. *Journal of Counseling and Development*, 76 (4): 412-426.
- Whiston, S. C. (1996). Accountability through action research: Research methods for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 74: 616-623.

ANEXOS

ANEXO 1

**Carta de apresentação e autorização à Escola Pedro Barbosa
para recolha de dados – Estudo 1**

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas do Atlântico
Eduardo Cardoso Martins
Avenida do Atlântico
4900 - 348 Viana do Castelo

Viana do Castelo, 04 janeiro de 2011.

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados.**

A grande maioria dos estudantes passam por um processo psicológico complexo designado de **Exploração Vocacional**, este é um dos eixos de atenção da Psicologia da Educação. É através deste processo de exploração que os indivíduos adquirem informação e a partir desta constroem um novo conhecimento encontrando-se constantemente a testar hipóteses acerca de si e do meio, para poderem prosseguir com os seus objetivos vocacionais. Conhecer a opinião dos alunos ajudar-nos-á a compreender melhor os motivos que levam os indivíduos a se envolverem na Exploração Vocacional.

Nesse sentido, serve a presente carta para solicitar a V. Exa. a devida autorização para recolha de dados junto dos alunos da Vossa Escola, no âmbito de uma investigação integrada no Mestrado em Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sobre os contributos da Internet nos comportamentos exploratórios de informação: estudos com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira.

O conjunto de instrumentos utilizados, de aplicação individual, requer que cada aluno assinale (com uma cruz) a sua opinião pessoal sobre um conjunto de afirmações. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito da referida investigação, pelo que a confidencialidade das respostas está assegurada.

Contactar-vos-ei em breve, todavia, para qualquer esclarecimento complementar poderão contactar-me através do telefone 967505390 ou pelo E-mail: a31570@ualg.pt.

Agradeço a Vossa disponibilidade e subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Ana Patrícia da Silva Monteiro

**Carta de apresentação e autorização à Escola da Abelheira para
a recolha de dados – Estudo 1**

Exmo. Senhor
Diretor do Agrupamento de Escolas da Abelheira
Cecília de Fátima Ribeira da Cunha Pita de Araújo
Rua José Augusto Vieira - Abelheira
4900 - 438 Viana do Castelo

Viana do Castelo, 04 janeiro de 2011.

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados.**

A grande maioria dos estudantes passam por um processo psicológico complexo designado de **Exploração Vocacional**, este é um dos eixos de atenção da Psicologia da Educação. É através deste processo de exploração que os indivíduos adquirem informação e a partir desta constroem um novo conhecimento encontrando-se constantemente a testar hipóteses acerca de si e do meio, para poderem prosseguir com os seus objetivos vocacionais. Conhecer a opinião dos alunos ajudar-nos-á a compreender melhor os motivos que levam os indivíduos a se envolverem na Exploração Vocacional.

Nesse sentido, serve a presente carta para solicitar a V. Exa. a devida autorização para recolha de dados junto dos alunos da Vossa Escola, no âmbito de uma investigação integrada no Mestrado em Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sobre os contributos da Internet nos comportamentos exploratórios de informação: estudos com alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira.

O conjunto de instrumentos utilizados, de aplicação individual, requer que cada aluno assinale (com uma cruz) a sua opinião pessoal sobre um conjunto de afirmações. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito da referida investigação, pelo que a confidencialidade das respostas está assegurada.

Contactar-vos-ei em breve, todavia, para qualquer esclarecimento complementar poderão contactar-me através do telefone 967505390 ou pelo E-mail: a31570@ualg.pt.

Agradeço a Vossa disponibilidade e subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Ana Patrícia da Silva Monteiro

**Carta de apresentação e autorização à Escola Secundária de
Monserrate para a recolha de dados – Estudo 2**

Exmo. Senhor
Diretor da Escola Secundária de Monserrate
José Luís Carvalhido da Ponte
Avenida do Atlântico
4904 - 860 Viana do Castelo

Viana do Castelo, 04 janeiro de 2011.

Assunto: **Pedido de autorização para recolha de dados.**

A grande maioria dos estudantes passam por um processo psicológico complexo designado de **Exploração Vocacional**, este é um dos eixos de atenção da Psicologia da Educação. É através deste processo de exploração que os indivíduos adquirem informação e a partir desta constroem um novo conhecimento encontrando-se constantemente a testar hipóteses acerca de si e do meio, para poderem prosseguir com os seus objetivos vocacionais. Conhecer a opinião dos alunos ajudar-nos-á a compreender melhor os motivos que levam os indivíduos a se envolverem na Exploração Vocacional.

Nesse sentido, serve a presente carta para solicitar a V. Exa. a devida autorização para recolha de dados junto dos alunos da Vossa Escola, no âmbito de uma investigação integrada no Mestrado em Psicologia da Educação, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade do Algarve, sobre os contributos da Internet nos comportamentos exploratórios de informação: estudos com alunos do Ensino Secundário, sob a orientação do Prof. Doutor Luís Sérgio Vieira.

O conjunto de instrumentos utilizados, de aplicação individual, requer que cada aluno assinale (com uma cruz) a sua opinião pessoal sobre um conjunto de afirmações. Os dados recolhidos serão utilizados exclusivamente no âmbito da referida investigação, pelo que a confidencialidade das respostas está assegurada.

Contactar-vos-ei em breve, todavia, para qualquer esclarecimento complementar poderão contactar-me através do telefone 967505390 ou pelo E-mail: a31570@ualg.pt.

Agradeço a Vossa disponibilidade e subscrevo-me com os melhores cumprimentos.

Ana Patrícia da Silva Monteiro

APÊNDICES

APÊNDICE 1

**Questionário Socio-Demográfico aplicado ao 9.º Ano de
Escolaridade – Estudo 1**

Este questionário tem como objetivo conhecer em que medida os estudantes do 9.º ano se sentem capazes (confiantes) de utilizar a Internet, sobretudo na exploração de informação escolar e profissional. Trata-se de uma investigação no âmbito de uma Dissertação em Psicologia da Educação.

Solicitamos que leia com atenção e responda sinceramente a todas as questões, visto não existirem respostas certas ou erradas. Desde já garantimos que a vossa participação é inteiramente voluntária, anónima e confidencial.

Obrigado (a) pela vossa colaboração e disponibilidade.

Exemplo: Ana Patrícia da Silva Monteiro – 06/07/1988 **Código: AM - 06/07/1988**

Insera o teu... **Código:**

I. Identificação

1.1. Sexo: Masculino ___ Feminino ___

1.2. Idade: ___

1.3. Ano de Escolaridade: ___

II. Meio Familiar

2.1. Profissão do Pai: _____

2.2. Profissão da Mãe: _____

2.3. Habilitações Literárias: (Assinala com uma X)

Pai	Habilitações Literárias	Mãe
	Não sabe ler, nem escrever	
	Sabe ler e escrever, sem ter concluído o 4.º Ano	
	4.º Ano	
	6.º Ano	
	9.º Ano	
	Ensino Secundário	
	Ensino Superior	

2.4. Tens irmão? Sim ___ Não ___

2.4.1. Se sim, quantos? _____

III. Trajetória Escolar

3.1. Já reprovaste algum ano? Sim ___ Não ___

3.1.1. Em caso afirmativo:

Em que anos? _____ Quantas vezes? _____

3.2. Qual o nível de escolaridade que esperas concluir? (Assinala com uma X)

...9.º Ano

...Ensino Secundário

...Ensino Superior

3.3. Qual o nível de escolaridade que gostarias de concluir? (Assinala com uma X)

...9.º Ano

...Ensino Secundário

...Ensino Superior

IV. Ocupações de Tempos Livres

4.1. Indica numa escala de 1 a 5 a frequência com que realizas as seguintes atividades:

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase todos os dias	Todos os dias
1	2	3	4	5

Praticar desporto	1	2	3	4	5
Ver televisão	1	2	3	4	5
Ouvir música	1	2	3	4	5
Ler	1	2	3	4	5
Jogos de computador	1	2	3	4	5
Usar a Internet	1	2	3	4	5
Ir ao cinema	1	2	3	4	5
Ir ao Teatro	1	2	3	4	5
Sair com os amigos	1	2	3	4	5

Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer a utilização que fazes das diferentes fontes de informação escolar e profissional, os teus padrões de utilização da Internet e ainda a exploração de informação escolar e profissional que desenvolves neste meio.

V. Fontes de Informação

5.1. Imagina que precisas de informação sobre cursos, profissões, empregos, organizações, indica o grau de probabilidade com que recorrerias a:

1	2	3	4	5
Nada provável	Pouco provável	Provável	Bastante provável	Muito provável

Professores	1	2	3	4	5
Psicólogo da escola	1	2	3	4	5
Familiares	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Pessoas que estão na profissão, na escola ou universidade para onde penso ir	1	2	3	4	5
Programas informáticos de orientação (CD-ROMs)	1	2	3	4	5
Internet	1	2	3	4	5
Livros/Revistas	1	2	3	4	5
Outros documentos. Indica:	1	2	3	4	5

VI. Padrões de utilização da Internet

6.1. Utilizas a Internet?

Sim___ Não___

6.2. A primeira vez que naveguei na Internet foi há: (Assinala com uma X, uma das opções)

- Menos de 6 meses ____
- 1 Ano ____
- 2 Anos ____
- 3 Anos ou mais ____

6.3. Refere que importância tiveram as pessoas ou instituições, abaixo referidas quando aprendeste a usar a Internet: (Assinala com uma X a importância de cada um)

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

Pais	1	2	3	4	5
Irmãos	1	2	3	4	5
Escola	1	2	3	4	5
Psicólogo da Escola	1	2	3	4	5
Professores	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Curso de Informática	1	2	3	4	5

6.4. Indica, para cada uma das situações, a frequência com que utilizas a Internet? (Assinala com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Café	1	2	3	4	5
Escola	1	2	3	4	5
<i>CyberCafé</i>	1	2	3	4	5
Casa de amigos	1	2	3	4	5
Centros de Informática	1	2	3	4	5
Explicação	1	2	3	4	5

6.5. Com que frequência acedes à Internet? (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

- Todos os dias ____
- 3 ou 4 vezes por semana ____
- 1 a 2 vezes por semana ____
- Menos de 1 vez por semana ____
- Não sei ____

6.6. Qual a duração em média de cada utilização? (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

- Menos de 30 minutos ____
- 30 minutos ou mais ____
- 1 hora ____
- 2 horas ou mais ____
- Não sei ____

6.7. Indica a frequência com que utilizas cada uma das aplicações? (Assinala com uma X a frequência com que utilizas cada aplicação)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

E-mail	1	2	3	4	5
Chat	1	2	3	4	5
“Mensagens instantâneas”*	1	2	3	4	5
Motores de busca (Google)	1	2	3	4	5
Jogos online	1	2	3	4	5

*São conversações em tempo real com outros utilizadores on-line. Como por exemplo: Messenger.

6.8. Para cada uma das razões, indica a frequência com que acedes à Internet? (Indica com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Pesquisa para trabalhos na escola	1	2	3	4	5
Lazer	1	2	3	4	5
Conversar com outras pessoas	1	2	3	4	5
Enviar ou receber E-mail	1	2	3	4	5
Pesquisa de informação escolar e profissional	1	2	3	4	5
Nenhuma razão em especial	1	2	3	4	5

VII. Exploração de Informação Escolar e Profissional na Internet

(Responde às seguintes questões, tendo em conta os últimos 3 meses)

7.1. Pesquisou informação sobre:

1	2	3	4	5
Muito poucas	Poucas Vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Muitas vezes

Profissões	1	2	3	4	5
Cursos das Escolas Secundárias	1	2	3	4	5
Cursos das Escolas Profissionais	1	2	3	4	5
Cursos dos Centros de Emprego/Formação	1	2	3	4	5
Escolas Secundárias	1	2	3	4	5
Escolas Profissionais	1	2	3	4	5
Universidades	1	2	3	4	5
Ofertas de Emprego	1	2	3	4	5

7.2. Qual a duração em média de cada utilização: (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

- ___ Menos de 30 minutos
- ___ 30 minutos ou mais
- ___ 1 hora
- ___ 2 horas ou mais
- ___ Não sei

7.3. Tendo em conta os últimos 3 meses, a quantidade de informação que recolheste sobre as profissões, empregos, cursos, escolas, universidades, pareceu-te: (Assinala com uma X)

- Insuficiente ___
 Pouca ___
 Suficiente ___
 Bastante ___
 Muita ___

7.4. Indica numa escala de 1 a 5, em que o 1 será nada satisfeito e 5 será muito satisfeito:

O nível de satisfação em relação à informação que obtiveste:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.5. Com que objetivos pesquisas essa informação? (Assinala com uma X a frequência com que pesquisas cada uma)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Conhecer diferentes profissões	1	2	3	4	5
Informar-me sobre a área que devo seguir para aceder ao curso que pretendo	1	2	3	4	5
Investigar Cursos superiores	1	2	3	4	5
Conhecer outros cursos	1	2	3	4	5
Conhecer as saídas profissionais dos cursos que me interessam	1	2	3	4	5
Pesquisas sobre escolas profissionais	1	2	3	4	5
Pesquisar sobre universidades	1	2	3	4	5
Consultar provas de ingresso (disciplinas) necessárias para determinado curso	1	2	3	4	5

7.6. Quando acedes à Internet para explorar informação de natureza escolar e/ou profissional costumias: (Para cada uma das opções assinala com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Fazer pesquisa num site específico através de palavra-chave	1	2	3	4	5
Fazer pesquisa em motores de busca (procura por palavra-chave)	1	2	3	4	5
Pesquisar ao acaso, sem palavra-chave	1	2	3	4	5
Fazer pesquisa num site específico, sem palavras-chave	1	2	3	4	5
Outra situação. Indica:	1	2	3	4	5

Auto-eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional

Por favor, lê as afirmações que se seguem e indica para cada uma delas o grau de confiança que tens na tua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações, coloca uma X sobre o número da alternativa que corresponder à tua opção de resposta.

Nada confiante

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Totalmente confiante

Sinto que sou capaz de:

1. Ligar-me a páginas de Internet sobre o acesso ao ensino superior	1	2	3	4	5	6	7
2. Ligar-me a páginas de Internet sobre cursos	1	2	3	4	5	6	7
3. Fazer o download (descarregar) dos ficheiros relativos a informação escolar e profissional	1	2	3	4	5	6	7
4. Ligar-me a páginas de Internet sobre profissões	1	2	3	4	5	6	7
5. “Clicar” nos portais desejados	1	2	3	4	5	6	7
6. Ligar-me a páginas de Internet sobre a oferta de emprego	1	2	3	4	5	6	7
7. Usar motores de busca da Internet, tais como Google, Sapo, para pesquisar informação relativa a cursos	1	2	3	4	5	6	7
8. Usar motores de busca da Internet, tais como Google, Sapo, para pesquisar informação relativa a universidades	1	2	3	4	5	6	7
9. Localizar na Internet informações num tema específico	1	2	3	4	5	6	7
10. Encontrar informação na Internet sobre universidades	1	2	3	4	5	6	7
11. Encontrar informação na Internet sobre profissões	1	2	3	4	5	6	7
12. Imprimir os ficheiros localizados na Internet, relativos a informação escolar e profissional	1	2	3	4	5	6	7
13. Encontrar informação na Internet sobre cursos	1	2	3	4	5	6	7
14. Consultar as provas de ingresso (disciplinas) necessárias para determinado curso, na Internet	1	2	3	4	5	6	7
15. Encontrar informação na Internet sobre empregos	1	2	3	4	5	6	7
16. Pesquisar informação sobre a área que devo seguir para aceder ao curso que pretendo	1	2	3	4	5	6	7
17. Localizar informação na Internet sobre as saídas profissionais dos cursos que me interessam	1	2	3	4	5	6	7

Obrigado pela tua colaboração!

Escala CES (*Career Exploration Survey*)

Maria do Céu Taveira

Departamento de Psicologia – Universidade do Minho

Braga (1993)

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

(Faça uma cruz no quadrado apropriado)

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

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

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

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

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

- Nas questões 4 a 6, indique até que ponto está satisfeito/a com a informação que possui acerca dos aspectos abaixo mencionados.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

	Nada satisfeito/a					Muito satisfeito/a
4. Quanto à informação que possuo acerca da profissão ou profissões (ex.: médico/a, comerciante, técnico de electrónica) que me interessam, sinto-me...	1	2	3	4	5	
5. Quanto à informação que possuo acerca dos tipos de emprego (ex: hospital central, centro comercial, empresa de computadores) mais relacionados com os minhas capacidades e interesses, sinto-me...	1	2	3	4	5	
6. Quanto à informação que possuo acerca das empresas ou organizações de trabalho (ex: Hospital Geral de St.º António, no Porto; Empresa Sonae; Empresa Texas Instrument) que me interessam mais, sinto-me ...	1	2	3	4	5	

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

1. Muito poucas vezes
2. Poucas vezes
3. Algumas vezes
4. Bastantes vezes
5. Muitas vezes

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

7. Nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
8. Nos últimos três meses, experimentei alguns trabalhos específicos para ver se gostava deles.	1	2	3	4	5
9. Nos últimos três meses, tentei obter informações sobre algumas profissões.	1	2	3	4	5
10. Nos últimos três meses, frequentei um programa de orientação vocacional.	1	2	3	4	5

11. Nos últimos três meses, obtive informação sobre o tipo de empregos ou locais de trabalho relacionados com o que quero seguir. 1 2 3 4 5
12. Nos últimos três meses, conversei com pessoas especializadas na área profissional que me interessa. 1 2 3 4 5
13. Nos últimos três meses, obtive informação sobre as possibilidades de emprego na área profissional que quero seguir. 1 2 3 4 5
14. Nos últimos três meses, pensei na minha vida e compreendi a importância da minha história pessoal para o meu futuro escolar e profissional. 1 2 3 4 5
15. Nos últimos três meses, pensei na minha vida escolar passada. 1 2 3 4 5
16. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as expectativas da minha família. 1 2 3 4 5
17. Nos últimos três meses, comparei as minhas opções escolares e profissionais com as dos meus amigos e colegas. 1 2 3 4 5
18. Nos últimos três meses, imaginei-me nas diferentes profissões que tenho estado a considerar. 1 2 3 4 5

- Nas questões 19 a 21, utilize a escala de 5 pontos para indicar quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Más | | | | Muito Boas |
|---|-----|---|---|---|------------|
| 19. Nos locais de trabalho que mais lhe interessam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Na(s) organização(ões) ou empresas que prefere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Na(s) profissão(ões) que mais lhe interessa(m). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Nas questões 22 a 24, utilize a escala de 5 pontos para indicar até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

	Não tenho certeza				100% de certeza
22. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, no emprego específico que prefere (exs: contabilista numa repartição pública, professora numa escola primária)?	1	2	3	4	5
23. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na empresa ou companhia específica em que está interessado/a (exs: Grupo Sonae, no Porto, Escola Primária Cidade de Jardim, na Maia)	1	2	3	4	5
24. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na profissão específica que prefere (exs: contabilista, professora, assistente social).	1	2	3	4	5

- Nas questões 25 a 38, indique até que ponto cada uma das actividades que se seguem o/a podem ajudar a atingir os seus objectivos vocacionais. Responda de acordo com a seguinte escala:

1. Probabilidade muito baixa
2. Probabilidade baixa
3. Probabilidade moderada
4. Probabilidade alta
5. Probabilidade muito alta

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

25. Falar com pessoas que têm empregos nas áreas em que eu quero aprender mais sobre as profissões.	1	2	3	4	5
26. Determinar sistematicamente as profissões mais relacionadas com os cursos que me interessam.	1	2	3	4	5
27. Encontrar-me com especialistas de orientação vocacional para aprender mais sobre as minhas opções profissionais.	1	2	3	4	5
28. Consultar várias fontes e meios de informação profissional (exs: pessoas, guias, revistas, filmes sobre as profissões, etc.)	1	2	3	4	5

29. Planear uma procura de emprego detalhada nas profissões que me interessam. 1 2 3 4 5
30. Pensar em questões para colocar em entrevistas a profissionais 1 2 3 4 5
31. Procurar saber sistematicamente quais são as empresas mais importantes, na minha área profissional preferida. 1 2 3 4 5
32. Avaliar-me com o fim de encontrar um emprego que vá de encontro às minhas necessidades. 1 2 3 4 5
33. Aprender mais coisas sobre mim própria. 1 2 3 4 5
34. Compreender a importância do meu comportamento passado para a minha futura carreira. 1 2 3 4 5
35. Pensar em mim como uma pessoa com características próprias. 1 2 3 4 5
36. Obter informações sobre o mercado de trabalho na minha área profissional preferida. 1 2 3 4 5
37. Conversar com amigos e familiares acerca das profissões e das carreiras. 1 2 3 4 5
38. Conversar com outros estudantes sobre as suas entrevistas a profissionais. 1 2 3 4 5

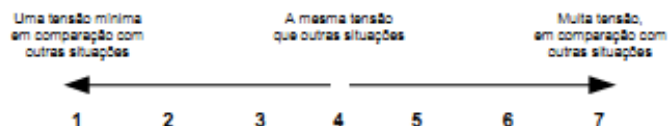
- Nas questões 39 a 43, indique até que ponto é importante para si, neste momento, atingir os seguintes objectivos vocacionais.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Nada
importante | | | | Muito
importante |
|--|--------------------|---|---|---|---------------------|
| 39. Trabalhar no seu emprego preferido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Trabalhar numa empresa específica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Exercer a sua profissão preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Ocupar uma determinada posição profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Trabalhar na sua empresa preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Nas questões 44 a 51, indique até que ponto as situações abaixo apresentadas lhe causariam mais tensão, nervosismo ou stress do que outras situações com que já teve que lidar (ex: realizar um teste numa disciplina).

(Faça um círculo à volta do número apropriado)



44. Informar-me sobre empregos específicos na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

45. Tentar obter informações acerca de cursos específicos.

1 2 3 4 5 6 7

46. Fazer entrevistas em empresas específicas, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

47. Procurar um emprego na área da minha profissão.

1 2 3 4 5 6 7

48. Decidir o que quero fazer.

1 2 3 4 5 6 7

49. Decidir-me por um curso.

1 2 3 4 5 6 7

50. Decidir-me por uma profissão.

1 2 3 4 5 6 7

51. Decidir-me por um emprego, relacionado com a minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

52. Decidir-me por uma empresa específica, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

53. Quantas áreas ou domínios profissionais (exs: ciências da saúde, negócios, artes) já explorou?
(Indique simplesmente o número de domínios) _____

APÊNDICE 2

**Questionário Socio-Demográfico aplicado ao Ensino Secundário
do 10.º, 11.º e 12.º Ano Escolaridade – Estudo 2**

Este questionário tem como objetivo conhecer em que medida os estudantes do **Ensino Secundário** se sentem capazes (confiantes) de utilizar a Internet, sobretudo na exploração de informação escolar e profissional. Trata-se de uma investigação no âmbito de uma Dissertação em Psicologia da Educação.

Solicitamos que leia com atenção e responda sinceramente a todas as questões, visto não existirem respostas certas ou erradas. Desde já garantimos que a vossa participação é inteiramente voluntária, anónima e confidencial.

Obrigado (a) pela vossa colaboração e disponibilidade.

Exemplo: Ana Patrícia da Silva Monteiro – 06/07/1988 **Código: AM - 06/07/1988**

Insera o teu... **Código:**

I. Identificação

- 1.1. **Sexo:** Masculino ___ Feminino ___
 1.2. **Idade:** ___
 1.3. **Ano de Escolaridade:** 10.º ___ 11.º ___ 12.º ___
 1.4. **Ensino Profissional:** ___ **Ensino Regular:** ___
 1.5. **Curso:** _____

II. Meio Familiar

- 2.1. Profissão do Pai: _____
 2.2. Profissão da Mãe: _____
 2.3. **Habilitações Literárias:** (Assinala **apenas com uma X** em cada uma das colunas)

Pai	Habilitações Literárias	Mãe
	Não sabe ler, nem escrever	
	Sabe ler e escrever, sem ter concluído o 4.º Ano	
	4.º Ano	
	6.º Ano	
	9.º Ano	
	Ensino Secundário	
	Ensino Superior	

- 2.4. Tens irmão? Sim ___ Não ___
 2.4.1. Se sim, quantos? _____

III. Trajetória Escolar

- 3.1. Já reprovaste algum ano? Sim ___ Não ___
 3.1.1. Em caso afirmativo:
 Em que anos? _____ Quantas vezes? _____
 3.2. Qual o nível de escolaridade que esperas concluir? (Assinala com uma X)
 ___Ensino Secundário
 ___Ensino Superior
 3.3. Qual o nível de escolaridade que gostarias de concluir? (Assinala com uma X)
 ___Ensino Secundário
 ___Ensino Superior

IV. Ocupações de Tempos Livres

4.1. Indica numa escala de 1 a 5 a frequência com que realizas as seguintes atividades:

Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase todos os dias	Todos os dias
1	2	3	4	5

Praticar desporto	1	2	3	4	5
Ver televisão	1	2	3	4	5
Ouvir música	1	2	3	4	5
Ler	1	2	3	4	5
Jogos de computador	1	2	3	4	5
Usar a Internet	1	2	3	4	5
Ir ao cinema	1	2	3	4	5
Ir ao Teatro	1	2	3	4	5
Sair com os amigos	1	2	3	4	5

Nesta parte do questionário gostaríamos de conhecer a utilização que fazem das diferentes fontes de informação escolar e profissional, os vossos padrões de utilização da Internet e ainda a exploração de informação escolar e profissional que desenvolve neste meio.

V. Fontes de Informação

5.1. Imagina que precisas de informação sobre cursos, profissões, empregos, organizações, indica o grau de probabilidade com que recorrerias a:

1	2	3	4	5
Nada provável	Pouco provável	Provável	Bastante provável	Muito provável

Professores	1	2	3	4	5
Psicólogo da escola	1	2	3	4	5
Familiares	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Pessoas que estão na profissão, na escola ou universidade para onde penso ir	1	2	3	4	5
Programas informáticos de orientação (CD-ROMs)	1	2	3	4	5
Internet	1	2	3	4	5
Livros/Revistas	1	2	3	4	5
Outros documentos. Indica:	1	2	3	4	5

VI. Padrões de utilização da Internet

6.1. Utilizas a Internet?

Sim___ Não___

6.2. A primeira vez que naveguei na Internet foi há: (Assinala com uma X, uma das opções)

Menos de 6 meses ____
 1 Ano ____
 2 Anos ____
 3 Anos ou mais ____

6.3. Refere que importância tiveram as pessoas ou instituições, abaixo referidas quando aprendeste a usar a Internet: (Assinala com uma X a importância de cada um)

1	2	3	4	5
Nada importante	Pouco importante	Importante	Bastante importante	Muito importante

Pais	1	2	3	4	5
Irmãos	1	2	3	4	5
Escola	1	2	3	4	5
Psicólogo da Escola	1	2	3	4	5
Professores	1	2	3	4	5
Amigos	1	2	3	4	5
Sozinho	1	2	3	4	5
Curso de Informática	1	2	3	4	5

6.4. Indica, para cada uma das situações, a frequência com que utilizas a Internet? (Assinala com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Café	1	2	3	4	5
Escola	1	2	3	4	5
<i>CyberCafé</i>	1	2	3	4	5
Casa de amigos	1	2	3	4	5
Centros de Informática	1	2	3	4	5
Explicação	1	2	3	4	5

6.5. Com que frequência acedes à Internet? (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

Todos os dias ____
 3 ou 4 vezes por semana ____
 1 a 2 vezes por semana ____
 Menos de 1 vez por semana ____
 Não sei ____

6.6. Qual a duração em média de cada utilização? (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

Menos de 30 minutos ____
 30 minutos ou mais ____
 1 hora ____
 2 horas ou mais ____
 Não sei ____

6.7. Indica a frequência com que utilizas cada uma das aplicações? (Assinala com uma X a frequência com que utilizas cada aplicação)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

E-mail	1	2	3	4	5
Chat	1	2	3	4	5
“Mensagens instantâneas”*	1	2	3	4	5
Motores de busca (Google)	1	2	3	4	5
Jogos online	1	2	3	4	5

*São conversações em tempo real com outros utilizadores on-line. Como por exemplo: Messenger.

6.8. Para cada uma das razões, indica a frequência com que acedes à Internet? (Indica com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Pesquisa para trabalhos na escola	1	2	3	4	5
Lazer	1	2	3	4	5
Conversar com outras pessoas	1	2	3	4	5
Enviar ou receber E-mail	1	2	3	4	5
Pesquisa de informação escolar e profissional	1	2	3	4	5
Nenhuma razão em especial	1	2	3	4	5

VII. Exploração de Informação Escolar e Profissional na Internet

(Responde às seguintes questões, tendo em conta os últimos 3 meses)

7.1. Pesquisou informação sobre:

1	2	3	4	5
Muito poucas	Poucas vezes	Algumas vezes	Bastantes vezes	Muitas vezes

Profissões	1	2	3	4	5
Cursos das Escolas Secundárias	1	2	3	4	5
Cursos das Escolas Profissionais	1	2	3	4	5
Cursos dos Centros de Emprego/Formação	1	2	3	4	5
Escolas Secundárias	1	2	3	4	5
Escolas Profissionais	1	2	3	4	5
Universidades	1	2	3	4	5
Ofertas de Emprego	1	2	3	4	5

7.2. Qual a duração em média de cada utilização: (Assinala com uma X a opção que mais se aproxima)

- Menos de 30 minutos ____
- 30 minutos ou mais ____
- 1 hora ____
- 2 horas ou mais ____
- Não sei ____

7.3. Tendo em conta os últimos 3 meses, a quantidade de informação que recolheste sobre as profissões, empregos, cursos, escolas, universidades, pareceu-te: (Assinala com uma X)

- Insuficiente ____
 Pouca ____
 Suficiente ____
 Bastante ____
 Muita ____

7.4. Indica numa escala de 1 a 5, em que o 1 será nada satisfeito e 5 será muito satisfeito:

O nível de satisfação em relação à informação que obtiveste:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

7.5. Com que objetivos pesquisas essa informação? (Assinala com uma X a frequência com que pesquisas cada uma)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Conhecer diferentes profissões	1	2	3	4	5
Informar-me sobre a área que devo seguir para aceder ao curso que pretendo	1	2	3	4	5
Investigar Cursos superiores	1	2	3	4	5
Conhecer outros cursos	1	2	3	4	5
Conhecer as saídas profissionais dos cursos que me interessam	1	2	3	4	5
Pesquisas sobre escolas profissionais	1	2	3	4	5
Pesquisar sobre universidades	1	2	3	4	5
Consultar provas de ingresso (disciplinas) necessárias para determinado curso	1	2	3	4	5

7.6. Quando acedes à Internet para explorar informação de natureza escolar e/ou profissional costumás: (Para cada uma das opções assinala com uma X)

1	2	3	4	5
Nunca	Raramente	Algumas vezes	Quase sempre	Sempre

Fazer pesquisa num site específico através de palavra-chave	1	2	3	4	5
Fazer pesquisa em motores de busca (procura por palavra-chave)	1	2	3	4	5
Pesquisar ao acaso, sem palavra-chave	1	2	3	4	5
Fazer pesquisa num site específico, sem palavras-chave	1	2	3	4	5
Outra situação. Indica:	1	2	3	4	5

Auto-eficácia na Pesquisa de Informação Escolar e Profissional

Por favor, lê as afirmações que se seguem e indica para cada uma delas o grau de confiança que tens na tua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações, coloca uma X sobre o número da alternativa que corresponder à tua opção de resposta.

Nada confiante

1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---

Totalmente confiante

Sinto que sou capaz de:

1. Ligar-me a páginas de Internet sobre o acesso ao ensino superior	1	2	3	4	5	6	7
2. Ligar-me a páginas de Internet sobre cursos	1	2	3	4	5	6	7
3. Fazer o download (descarregar) dos ficheiros relativos a informação escolar e profissional	1	2	3	4	5	6	7
4. Ligar-me a páginas de Internet sobre profissões	1	2	3	4	5	6	7
5. “Clicar” nos portais desejados	1	2	3	4	5	6	7
6. Ligar-me a páginas de Internet sobre a oferta de emprego	1	2	3	4	5	6	7
7. Usar motores de busca da Internet, tais como Google, Sapo, para pesquisar informação relativa a cursos	1	2	3	4	5	6	7
8. Usar motores de busca da Internet, tais como Google, Sapo, para pesquisar informação relativa a universidades	1	2	3	4	5	6	7
9. Localizar na Internet informações num tema específico	1	2	3	4	5	6	7
10. Encontrar informação na Internet sobre universidades	1	2	3	4	5	6	7
11. Encontrar informação na Internet sobre profissões	1	2	3	4	5	6	7
12. Imprimir os ficheiros localizados na Internet, relativos a informação escolar e profissional	1	2	3	4	5	6	7
13. Encontrar informação na Internet sobre cursos	1	2	3	4	5	6	7
14. Consultar as provas de ingresso (disciplinas) necessárias para determinado curso, na Internet	1	2	3	4	5	6	7
15. Encontrar informação na Internet sobre empregos	1	2	3	4	5	6	7
16. Pesquisar informação sobre a área que devo seguir para aceder ao curso que pretendo	1	2	3	4	5	6	7
17. Localizar informação na Internet sobre as saídas profissionais dos cursos que me interessam	1	2	3	4	5	6	7

Escala CES (*Career Exploration Survey*)

Maria do Céu Taveira

Departamento de Psicologia – Universidade do Minho

Braga (1993)

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

(Faça uma cruz no quadrado apropriado)

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

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

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|--|
| 2. Tenho <u>pouca ou nenhuma</u> informação sobre as profissões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | Tenho <u>muita informação</u> sobre as profissões. |
| 3. <u>Sei muito pouco</u> sobre qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | <u>Sei muito bem</u> qual poderá ser o meu desempenho e a minha satisfação em diferentes profissões. |

- Nas questões 4 a 6, indique até que ponto está satisfeito/a com a informação que possui acerca dos aspectos abaixo mencionados.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

	Nada satisfeito/a					Muito satisfeito/a
4. Quanto à informação que possuo acerca da profissão ou profissões (ex.: médico/a, comerciante, técnico de electrónica) que me interessam, sinto-me...	1	2	3	4	5	
5. Quanto à informação que possuo acerca dos tipos de emprego (ex.: hospital central, centro comercial, empresa de computadores) mais relacionados com os minhas capacidades e interesses, sinto-me...	1	2	3	4	5	
6. Quanto à informação que possuo acerca das empresas ou organizações de trabalho (ex.: Hospital Geral de St.º António, no Porto; Empresa Sonae; Empresa Texas Instrument) que me interessam mais, sinto-me ...	1	2	3	4	5	

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

1. Muito poucas vezes
2. Poucas vezes
3. Algumas vezes
4. Bastantes vezes
5. Muitas vezes

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

7. Nos últimos três meses, procurei realizar actividades para experimentar as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
8. Nos últimos três meses, experimentei alguns trabalhos específicos para ver se gostava deles.	1	2	3	4	5
9. Nos últimos três meses, tentei obter informações sobre algumas profissões.	1	2	3	4	5
10. Nos últimos três meses, frequentei um programa de orientação vocacional.	1	2	3	4	5

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

- Nas questões 19 a 21, utilize a escala de 5 pontos para indicar quais lhe parecem ser as possibilidades de arranjar emprego...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Más | | | | Muito Boas |
|---|-----|---|---|---|------------|
| 19. Nos locais de trabalho que mais lhe interessam. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20. Na(s) organização(ões) ou empresas que prefere. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21. Na(s) profissão(ões) que mais lhe interessa(m). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Nas questões 22 a 24, utilize a escala de 5 pontos para indicar até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos...

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

	Não tenho certeza				100% de certeza
22. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, no emprego específico que prefere (exs: contabilista numa repartição pública, professora numa escola primária)?	1	2	3	4	5
23. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na empresa ou companhia específica em que está interessado/a (exs: Grupo Sonae, no Porto, Escola Primária Cidade de Jardim, na Maia)	1	2	3	4	5
24. Até que ponto tem a certeza de começar a trabalhar logo que acabe os seus estudos, na profissão específica que prefere (exs: contabilista, professor/a, assistente social).	1	2	3	4	5

- Nas questões 25 a 38, indique até que ponto cada uma das actividades que se seguem o/a podem ajudar a atingir os seus objectivos vocacionais. Responda de acordo com a seguinte escala:

1. Probabilidade muito baixa
2. Probabilidade baixa
3. Probabilidade moderada
4. Probabilidade alta
5. Probabilidade muito alta

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

25. Falar com pessoas que têm empregos nas áreas em que eu quero aprender mais sobre as profissões.	1	2	3	4	5
26. Determinar sistematicamente as profissões mais relacionadas com os cursos que me interessam.	1	2	3	4	5
27. Encontrar-me com especialistas de orientação vocacional para aprender mais sobre as minhas opções profissionais.	1	2	3	4	5
28. Consultar várias fontes e meios de informação profissional (exs: pessoas, guias, revistas, filmes sobre as profissões, etc.)	1	2	3	4	5

- | | |
|---|-----------|
| 29. Planear uma procura de emprego detalhada nas profissões que me interessam. | 1 2 3 4 5 |
| 30. Pensar em questões para colocar em entrevistas a profissionais | 1 2 3 4 5 |
| 31. Procurar saber sistematicamente quais são as empresas mais importantes, na minha área profissional preferida. | 1 2 3 4 5 |
| 32. Avaliar-me com o fim de encontrar um emprego que vá de encontro às minhas necessidades. | 1 2 3 4 5 |
| 33. Aprender mais coisas sobre mim próprio/a. | 1 2 3 4 5 |
| 34. Compreender a importância do meu comportamento passado para a minha futura carreira. | 1 2 3 4 5 |
| 35. Pensar em mim como uma pessoa com características próprias. | 1 2 3 4 5 |
| 36. Obter informações sobre o mercado de trabalho na minha área profissional preferida. | 1 2 3 4 5 |
| 37. Conversar com amigos e familiares acerca das profissões e das carreiras. | 1 2 3 4 5 |
| 38. Conversar com outros estudantes sobre as suas entrevistas a profissionais. | 1 2 3 4 5 |

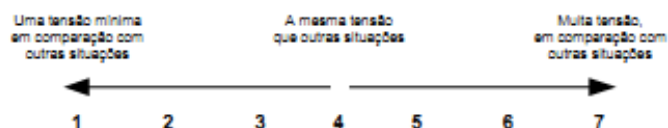
- Nas questões 39 a 43, indique até que ponto é importante para si, neste momento, atingir os seguintes objectivos vocacionais.

(Faça um círculo à volta do número apropriado)

- | | Nada importante | | | | Muito importante |
|--|-----------------|---|---|---|------------------|
| 39. Trabalhar no seu emprego preferido. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 40. Trabalhar numa empresa específica. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 41. Exercer a sua profissão preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 42. Ocupar uma determinada posição profissional. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 43. Trabalhar na sua empresa preferida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

- Nas questões 44 a 51, indique até que ponto as situações abaixo apresentadas lhe causariam mais tensão, nervosismo ou stress do que outras situações com que já teve que lidar (ex: realizar um teste numa disciplina).

(Faça um círculo à volta do número apropriado)



44. Informar-me sobre empregos específicos na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

45. Tentar obter informações acerca de cursos específicos.

1 2 3 4 5 6 7

46. Fazer entrevistas em empresas específicas, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

47. Procurar um emprego na área da minha profissão.

1 2 3 4 5 6 7

48. Decidir o que quero fazer.

1 2 3 4 5 6 7

49. Decidir-me por um curso.

1 2 3 4 5 6 7

50. Decidir-me por uma profissão.

1 2 3 4 5 6 7

51. Decidir-me por um emprego, relacionado com a minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

52. Decidir-me por uma empresa específica, na minha área profissional preferida.

1 2 3 4 5 6 7

53. Quantas áreas ou domínios profissionais (exs: ciências da saúde, negócios, artes) já explorou?
(Indique simplesmente o número de domínios) _____

APÊNDICE 3

**Plano Geral de Atividades do Programa de Orientação Escolar
e Profissional**

SESSÃO	OBJETIVOS	ATIVIDADES	RECURSOS	DESTINATÁRIOS	TEMPO
1. ^a	<ol style="list-style-type: none"> 1) Estabelecer uma boa relação terapêutica; 2) Explorar as expectativas e mitos que têm relativamente à intervenção; 3) Identificar os motivos subjacentes à inscrição no programa; 4) Clarificar os objetivos da Orientação Escolar e Profissional; 5) Estabelecer um contrato formal com todos os elementos do grupo; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Apresentação mútua dos elementos através de uma técnica de “quebra-gelo”. ▪ Entrega por parte dos alunos do Boletim Informativo do Programa de Orientação Escolar e Profissional; ▪ Breve apresentação oral sobre os objetivos da OEP (Orientação Escolar e Profissional – Sessão 1); ▪ Preenchimento da Ficha: “As Minhas expectativas”; ▪ Redação e assinatura de um Contrato onde deverá constar os direitos e obrigações tanto dos alunos como da própria orientadora; ▪ Trabalho para casa – Ficha “A Minha História” ▪ Avaliação da Sessão; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Fichas de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	45 Minutos
2. ^a	<ol style="list-style-type: none"> 1) Fazer uma integração das atividades realizadas na sessão anterior; 2) Sensibilizar para a importância da tomada de decisões ao longo da vida tanto pessoal como escolar/profissional; 3) Refletir sobre as estratégias de tomada de decisão normalmente usadas por cada um, promovendo o autoconhecimento; 4) Explorar o autoconceito e identificar o conceito que os outros significativos têm do próprio aluno; 5) Reflexão sobre as profissões que fizeram/fazem parte dos sonhos; 6) Clarificar a importância do “Auto-Conhecimento”. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Síntese dos aspetos mais importantes ocorridos na sessão anterior; ▪ Recolha da Ficha “A Minha História”, breve discussão e partilha em grupo de: os meus tempos livres, as minhas escolhas e projetos vocacionais e o filme da minha vida; ▪ Preenchimento da Ficha “Quem sou eu?!...”; ▪ Preenchimento da Ficha “Já Sonhei Ser...”; ▪ Breve apresentação <i>Power-Point</i> (Orientação Escolar e Profissional – 2.º Sessão); ▪ Avaliação da Sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Fichas de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	45 Minutos
3. ^a e 4. ^a	<ol style="list-style-type: none"> 1) Demonstrar a relevância de avaliar os interesses no processo de tomada de decisão vocacional; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Breve exposição sobre os interesses (<i>Power-Point</i> sobre os Interesses – Sessão 3 e 4); ▪ Administração do IPP (Inventário de Interesses 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do 	90 Minutos

	<p>2) Promover a exploração de si próprio ao nível dos interesses;</p> <p>3) Relacionar os interesses de cada aluno com o mundo das profissões.</p>	<p>Profissionais) – preenchimento, correção e interpretação;</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Confrontação dos resultados com as respostas dadas na ficha “Já Sonhei Ser...”; ▪ Preenchimento da ficha “ As Minhas Preferências Profissionais”; ▪ Avaliação da Sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Fichas de Atividades; 	<p>Ensino Regular;</p>	
<p>5.^a e 6.^a</p>	<p>1) Promover a exploração de informação sobre profissões relacionando com as áreas de interesse de cada aluno;</p> <p>2) Sensibilizar/alertar para a variedade de fontes disponíveis para explorar a realidade profissional;</p> <p>3) Sensibilizar para atividades de exploração direta com diferentes profissionais (entrevistas, conversas informais) e indireta (guia);</p> <p>4) Promover a aquisição de competências e comportamentos de procura de informação sobre profissões;</p> <p>5) Promover uma maior individualização do processo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Breve exposição <i>Power-Point</i> com o resumo de várias fontes onde se pode obter informação sobre as profissões e atividades; ▪ Consulta de material escrito e informático (contacto indireto); ▪ Avaliação da sessão. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Fichas de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	<p>90 Minutos</p>
<p>7.^a e 8.^a</p>	<p>1) Demonstrar a relevância de avaliar as capacidades no processo de tomada de decisão vocacional;</p> <p>2) Promover a exploração de si próprio ao nível das capacidades;</p> <p>3) Identificar as capacidades exigidas ou relevantes para determinadas profissões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão dos aspetos relevantes focados nas sessões anteriores, nomeadamente, no que diz respeito à administração dos testes; ▪ Breve exposição sobre as capacidades – <i>Power-Point</i> (Sessão 7 e 8); ▪ Administração da Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD) – preenchimento, correção e interpretação; ▪ Confrontação dos resultados com as respostas dadas à última pergunta da Ficha “Quem sou eu?!...”; ▪ Tirar dúvidas sobre as capacidades requeridas por 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Fichas de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	<p>90 Minutos</p>

		algumas profissões, nomeadamente as referidas na ficha “Já Sonhei Ser...”; <ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação da Sessão. 			
9. ^a	<ol style="list-style-type: none"> 1) Integrar os aspetos até agora explorados, nomeadamente as capacidades, interesses e informação sobre as profissões; 2) Promover a exploração das oportunidades oferecidas pelo Sistema Educativo Português após o 9.º ano, relacionando os percursos escolares com os profissionais; 3) Apoiar os alunos a definir domínios de estudo escolar e profissionais preferidos e possíveis para si; 4) Apoiar os alunos a ensaiar a tomada de decisão elaborando um plano realista; 5) Apoiar os alunos a antecipar barreiras que possam pôr em causa a execução dos seus projetos; 6) Ajudá-los a negociar os seus projetos com os mais significativos; 7) Continuar a promover uma maior individualização do processo. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Revisão dos aspetos relevantes focados nas sessões anteriores, nomeadamente, no que diz respeito às capacidades, interesses e informações sobre as profissões; ▪ Tempestade de ideias (<i>Brainstorming</i>) sobre os vários percursos formativos; ▪ Breve exposição acerca do Sistema de Ensino Português; ▪ Elaboração de um plano sobre as suas escolhas/opções após o 9.º Ano de Escolaridade; ▪ Apresentação oral dos cursos disponíveis em cada percurso; ▪ Avaliação da sessão; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Ficha de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	90 Minutos
10. ^a	<ol style="list-style-type: none"> 1) Potencializar as competências para a tomada de decisões, o que implicará o compromisso do aluno com uma opção; 2) Auxiliar no preenchimento do Boletim de Matrícula; 3) Avaliar o Programa de Orientação Escolar e Profissional. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Avaliação oral do programa; ▪ Preenchimento da ficha “Reflexão sobre a minha decisão vocacional”; ▪ Preenchimento do Boletim de Matrícula; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Power-Point; ▪ Data-Show; ▪ Sala; ▪ Cadeiras e Mesas; ▪ Canetas e Lápis; ▪ Ficha de Atividades; 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Alunos do 9.º ano de escolaridade da Escola E. B. 2,3 Pedro Barbosa do Ensino Regular; 	45 Minutos

APÊNDICE 4

**Caracterização Demográfica - resultados com o grupo de
controlo – Estudo 1**

Tabela 14. Distribuição inicial da amostra por idade (N=105).

	Idade			
	Média	Desvio-Padrão	Mínimo	Máximo
Grupo Experimental 1	14,44	,70	14	16
Grupo Experimental 2	14,40	,58	14	16
Grupo de Controlo	14,30	,58	14	16
Amostra Total	14,36	,61	14	16

Tabela 15. Distribuição da amostra pelos grupos e escola (N=55).

Grupos/Escola	Escola Pintor José de Brito	Escola da Abelheira
Grupo de Controlo	0	53
Grupo Experimental 1	27	0
Grupo Experimental 2	25	0
Amostra Total	52	53

Tabela 16. Consistência interna da Escala CES no momento pré e pós-teste (N= 105).

Variáveis	Coefficiente Alfa	Coefficiente Alfa
	de Cronbach – Pré-teste	de Cronbach – Pós-teste
CES.EE	,80	,74
CES.CRE	,80	,73
CES.IE	,78	,72
CES.II	,78	,71
CES.IOPP	,81	,75
CES.ES	,78	,71
CES.EM	,79	,71
CES.ESI	,80	,74
CES.QI	,80	,73
CES.SI	,79	,72
CES.SE	,79	,75
CES.SD	,81	,77