



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Desenvolvimento vocacional na adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade

Nome da Mestranda | Lisandra Maria Cabral Pacheco

Orientação | Prof. Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2018



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Desenvolvimento vocacional na adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade

Nome da Mestranda | Lisandra Maria Cabral Pacheco

Orientação | Prof. Doutor Paulo Miguel da Silva Cardoso

Mestrado em Psicologia

Área de Especialização | Psicologia da Educação

Dissertação

Évora, 2018



Agradecimentos

Esta etapa é um culminar de um sonho e de um caminho, efetuado com dedicação e com muito esforço, que se iniciou há cinco anos atrás, primeiramente, com a licenciatura e, posteriormente, com este mestrado. A concretização desta dissertação não seria possível sem o meu sentido de luta e o apoio incondicional de todos os que me rodearam.

Em primeiro lugar, quero agradecer com especial carinho toda a dedicação, tempo dispensado, rapidez de resposta e aprendizagem que recebi do Professor Paulo Cardoso. Com o mesmo, cresci, desafiei-me, superei-me e adquiri aprendizagens que serão fundamentais para o meu futuro, quer como Psicóloga e/ou Investigadora.

Um muito obrigado também a todos os jovens que participaram nesta presente investigação, aos Diretores das Escolas participantes, nomeadamente ao Professor Dr. Alexandre Oliveira da Escola Secundária de Lagoa e ao Professor Dr. Mariano Rego da Escola E.B.I. de Vila de Capelas, por terem permitido que o corrente estudo ocorresse nestes Estabelecimentos de Ensino. Agradeço também aos Docentes de Cidadania por terem dispensado o seu tempo e organizado as suas aulas neste sentido e ao meu querido amigo e Mestrando Alexandre Botelho, por ter auxiliado com a aplicação do programa na Escola E.B.I. de Vila de Capelas e por ter embarcado neste mestrado junto comigo.

Quero agradecer também à minha família pela paciência, presença e encorajamento constante ao longo de todo este trajeto e, em especial, aos meus pais e irmã. Estes nunca deixarem de acreditar em mim, estiveram sempre ao meu lado nos bons e nos maus momentos e foram uma motivação imprescindível!

Um agradecimento especial também aos meus amigos próximos, que me encorajaram com as suas palavras de força, preocupação, compreensão e ternura constante.

Um muito obrigado a todos por terem sempre acreditado em mim. Sem vós não era a pessoa que sou hoje e tenho-vos em minha vida com especial carinho.

Desenvolvimento vocacional na adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade

Resumo

O presente estudo analisou a eficácia do programa de orientação “Quem Sou, Para onde Vou” (Cardoso, 2016), numa amostra total de 139 alunos do 9º ano de escolaridade. A avaliação teve por base a evolução comportamental dos alunos, ao longo do tempo, a partir de um desenho quasi-experimental e da utilização. Também se usou o método de grupos focais para avaliar a perceção dos alunos sobre a eficácia da intervenção. A evolução dos participantes fez-se relativamente às seguintes medidas: Certeza Vocacional, Identidade Vocacional, Adaptabilidade na Carreira e Auto-eficácia face à Tomada de Decisão. Os resultados revelaram evolução significativa dos participantes do grupo experimental relativamente aos do grupo controlo nas variáveis critério. Para além disso, os participantes do grupo focal indicaram ter sido útil o programa e muito benéfico quanto à informação, à direção e autodescoberta. Os resultados são discutidos relativamente às suas implicações para a investigação e prática.

Palavras-chave: Adolescência, Adaptabilidade, Desenvolvimento Vocacional, Indecisão, Intervenção de grupo

Vocational development in adolescence: the efficacy of grade 9 group intervention

Abstract

This analyses the effectiveness of the career education intervention “Who I am, Where I’m going” by Cardoso (2016), in a sample of 139 grade 9 students. A quasi-experimental design was used. Participants in experimental group ($N=70$) and a control group ($N=69$) were assessed in three moments: pre-test, post-test and 3rd follow-up. The following measures were used to assess participants’ evolution: Vocational Certainty, Vocational Identity, Career Adaptability and Career Decision-Making Self- Efficacy. Focal groups, including 17 students, were also used to assess participants’ perception on the intervention effectiveness. Findings revealed a significant evolution in vocational certainty, vocational identity, career adaptability and career decision-making self-efficacy. This evolution favors experimental group participants relatively to those belonging to control group. Moreover, focal group participants refer that the program had been useful in providing career information, developing sense of direction and by promoting self-discovery. Results are discussed on their implications for research and practice.

Keywords: Adolescence, Adaptability, Vocational Development, Indecision, Group intervention

Índice

Agradecimentos	1
Resumo	2
Abstract	3
Índice de Tabelas	5
Introdução	6
Parte I - Enquadramento Teórico	8
1. Do ajustamento vocacional para o desenvolvimento vocacional.....	8
2. Adolescência e desenvolvimento vocacional.....	9
3. Adaptabilidade na Carreira	12
4. A Promoção de Adaptabilidade na Carreira	14
5. O Programa “Quem Sou, Para onde Vou”	16
Parte II – Estudo Empírico	20
1. Objetivos do estudo e questões de investigação	20
2. Método	20
2.1 Participantes.....	20
2.2. Dados	21
2.3. Psicólogo e seu treino	22
2.4. Medidas.....	22
2.5. Entrevistas nos Grupos Focais	25
3. Procedimentos	25
3.1. Intervenção no grupo experimental e no grupo de controlo	25
3.1.1. Análise quantitativa dos resultados.....	26
3.2. Sessões com o grupo focal.....	27
3.2.1. Análise dos dados nos grupos focais	27
4. Resultados	28
4.1. Estudo da eficácia da intervenção.....	28
4.2. Grupo Focal	30
4.2.1. Avaliação de Resultados	32
4.2.2. Avaliação de Processo	34
5. Discussão	35
6. Conclusão	40
Referências Bibliográficas	43
Anexos	56

Índice de Tabelas

Tabela 1. Média e desvio padrão das variáveis no pré-teste.....	29
Tabela 2. Respostas à 1ª questão do questionário realizado com o Grupo Focal - Indique em que medida estavam definidos os seus planos vocacionais?	31
Tabela 3. Respostas à 2ª questão do questionário realizado com o Grupo Focal - Indique em que medida o programa foi útil para o ajudar a lidar com a transição que vai realizar?	31
Tabela 4. Respostas do Grupo Focal: Domínios, Categorias e Frequências	32

Introdução

Dada às novas alterações no mercado de trabalho e aos novos avanços tecnológicos, como a falta de previsibilidade e estabilidade nas trajetórias de vida, exige-se que os indivíduos demonstrem uma maior capacidade de resposta às imprevisibilidades da vida, nomeadamente, no que concerne às suas competências, habilidades e atitudes. Perante este cenário continuar a apostar na orientação vocacional é uma importante ferramenta a ser adotada (Munhoz, Melo-Silva & Audibert, 2011; Cardoso, 2015; Cardoso, Janeiro & Duarte, 2017).

Apesar de, ser a infância o período base para formação de interesses, competências e capacidades é a adolescência a fase mais crítica no desenvolvimento de carreira, pois será a partir desta etapa que os jovens irão tomar decisões que influenciarão as suas escolhas no futuro (Cordeiro, Taveira, Neves, Silva, Rodrigues & Costa-Lobo, 2017). A adolescência é caracterizada por ser uma etapa conturbada, pelas múltiplas alterações associadas a esta (alterações cognitivas e psicológicas) e dado isto, para o jovem é difícil responder, não só, às mudanças internas e interpessoais sentidas, como também às exigências que a sociedade lhe impõe quanto à sua formação e trabalho (Medeiros, 2015; Santos, 2000). Sendo assim, o aconselhamento de carreira é um trabalho imprescindível nesta fase, pois fará com que os jovens se sintam mais apoiados quanto à iminência das suas decisões, bem como no reconhecimento das suas habilidades e limitações (Schoen-Ferreira, Aznar-Farias & Silveiras, 2003; Taveira, 2004).

Apoiar o desenvolvimento vocacional, não é, somente, fazer com que o jovem indique uma escolha vocacional, implica um desenvolvimento processual e divisório, no qual ele vai fazendo ajustamentos sucessivos para se ir ajustando às mudanças que ocorrem ao longo da carreira (Caeiro, 1977; Oliveira, Guimarães & Coleta, 2006). A aposta atual está nos programas de desenvolvimento que optem por junto do jovem fazer com que, seja este a explorar o seu self, nomeadamente, com a aplicação de estratégias que permitem a compreensão de si próprio e das decisões que irá efetuar (Taveira, 2004). Estas intervenções podem ser executadas individualmente, mas as intervenções de grupo

e centradas na promoção da adaptabilidade também se têm revelado eficazes (Whiston & Rose, 2015; Di Fabio & Maree, 2012; Cardoso et al., 2017).

É o 9º ano, o final do 3º ciclo a etapa que mediante o Sistema Educativo Português, coloca uma relevante tarefa de desenvolvimento aos jovens adolescentes. Perante isto, torna-se um momento de referência para o aconselhamento de carreira (Cordeiro et al., 2017; Whiston & Rose, 2015).

Como o mundo de trabalho está mais pró-ativo, exigindo das pessoas aprendizagem ao longo da vida, flexibilidade na adaptação a contextos de trabalho mutantes, então, cabe à escola contribuir para o desenvolvimento deste tipo de atitudes e comportamentos que facilitem a gestão da carreira ao longo da vida (Moreno, 2008).

Esta política poderá passar por fazer-se adotar nos currículos dos alunos do 9º ano de escolaridade novas formas que facilitem a integração no mercado de trabalho e a progressão de estudos, mas a direção está em verificar que intervenções permitam um trabalho continuado visando o desenvolvimento vocacional dos jovens recorrendo a práticas solidamente fundamentadas pela teoria e pela investigação (Moreno, 2008; Swanson & Gore, 2000). Assim sendo, a presente dissertação tem como principal intuito analisar a eficácia e o processo de uma intervenção de grupo em aconselhamento e desenvolvimento vocacional. Para que isto se concretizasse, esta encontra-se repartida em dois planos fundamentais. O primeiro, destina-se ao enquadramento teórico e o segundo à parte metodológica. Na parte metodológica encontra-se presente a amostra e os instrumentos utilizados. Instrumentos estes, tanto quantitativos, como qualitativos, para analisar a evolução comportamental tida pelos alunos intervencionados com o Programa de orientação, de grupo, “Quem Sou, Para onde Vou” de Cardoso (2016). Sendo, por fim, apresentado em último plano, as conclusões, os contributos e as limitações tidas.

Parte I - Enquadramento Teórico

1. Do ajustamento vocacional para o desenvolvimento vocacional

Atendendo a Paula, Dutra e Boas (2014), o indivíduo desde cedo se questiona o que quer fazer da vida, no entanto, escolher uma profissão não é tarefa fácil, e é, até, considerado, para a maioria jovens, como um “(...) período de grande ansiedade” (p.208). Assim o é, porque simboliza uma das mais importantes tomadas de decisão acerca do seu futuro (Paula et al., 2014).

Foi Frank Parsons, o primeiro autor, que após a revolução industrial na Inglaterra, se debruçou acerca desta temática. Mediante este autor, a escolha vocacional implica promover o conhecimento de si próprio, das profissões para depois ajustar o indivíduo ao contexto educacional ou profissional que mais se ajusta às suas características pessoais. Na prática, isto passa por encontrar uma coerência entre as características pessoais do indivíduo, com o desempenho de cada profissão (Parsons, 1909; Caeiro, 1977; Betz, 2008). Com o tempo, esta perspetiva foi alvo de críticas e novas abordagens e definições foram surgindo (Caeiro, 1977; Rascovan, 2013; Cardoso, 2015; Whiston & Rose, 2015; Ambiel, Campos & Campos, 2017).

A principal crítica ao modelo de Parsons, se centrou no facto de este apenas considerar os indivíduos que já se encontravam preparados para efetuar processos de tomada de decisão, em detrimento daqueles que não o faziam, porque não tinham atingido, ainda, o nível de maturidade vocacional recomendável (Duarte, 2009).

Só anos mais tarde, com o surgimento de Donald Super é que a psicologia vocacional ganhou uma nova projeção. Este, ao contrário de Parsons, encarou a escolha vocacional, não como algo pontual e momentâneo, mas, sim, como um processo contínuo. Processo, este, que se desenvolve a longo prazo e que necessita, constantemente, de respostas e ajustes, às novas situações associadas à carreira (Super, 1957; Super, 1980; Super, 1990; Duarte, 2009). Mais concretamente, Super (1957) a partir da sua teoria Life-Span, Life-Space esclareceu que, derivado ao desenvolvimento biológico e educativo que o humano tem o indivíduo a cada ciclo de sua vida passa por diferentes estágios e tarefas de desenvolvimento.

Ao primeiro estágio, designou-o de crescimento, e corresponde ao período que decorre entre a infância e a pré-adolescência, dos 0 aos 14 anos. E na conceção de Super, este representa a etapa da fantasia, da curiosidade e do desenvolvimento de interesses. Assim o é, porque, mediante a sua perspetiva desenvolvimentista, o indivíduo, nesta fase, ainda não possui, dada à sua tenra idade, a maturidade necessária para ser capaz de tomar decisões (Caeiro, 1977; Super, 1990; Super, Savickas & Super, 1996).

Só no estágio seguinte, no da exploração, entre os 14 e os 25 anos, é que, este, já consegue planificar/cristalizar uma, ou mais, preferências profissionais, isto, porque, é a partir desta faixa etária que, já começa a ter noção da realidade onde se insere, mas, só a consegue consolidar no terceiro estágio, no designado de estabelecimento, que compreende as idades, entre os 21 e os 45 anos. Posteriormente a estes, ocorrem o estágio da manutenção e do declínio. O da manutenção corresponde ao estágio onde a pessoa ou mantêm-se na ocupação que está e/ou a atualiza e o do declínio à idade da reforma (65 anos ou mais), (Caeiro, 1977; Super, 1990; Super et al., 1996).

Foi a partir destas novas conceções, que a orientação vocacional ganhou um novo rumo e, em específico, o desenvolvimento vocacional na adolescência. Pois, esta, foi intitulada como sendo a etapa mais crítica, deste desenvolvimento (Caeiro, 1977; Super, 1990).

2. Adolescência e desenvolvimento vocacional

A adolescência é uma etapa crítica na construção da identidade e, paralelamente, para o desenvolvimento de carreira. Nesta faixa etária, os jovens através da construção de planos de carreira estão a projetar os papéis que pretendem desempenhar no futuro e, com isso, a clarificar a sua identidade. Assim, se por um lado limitações no desenvolvimento da identidade podem levar a dificuldades de tomada de decisão na carreira, por outro lado, o apoio ao desenvolvimento vocacional dos jovens é um forte contributo para a estruturação da sua identidade (Super, 1990; Savickas, 2002).

Considerando Medeiros (2015), como o próprio nome indica, adolescência, esta é uma fase que se refere ao “amadurecer” e como qualquer transição implica, muitas

alterações vão ser necessárias até que, o jovem obtenha a consciência do que necessita para efetuar decisões coerentes (p.31). Esta, não só se caracteriza como sendo a etapa das decisões e das dúvidas na construção da carreira, como também está associada ao aparecimento de múltiplas transformações, tais como: fisiológicas, cognitivas, psicológicas, emocionais e sociais (Paula et al., 2014; Jordani, Barichello, Artmann & Ecker, 2014; Medeiros, 2015). Estas alterações ocorrem porque a passagem para a adolescência exige que o jovem deixe de ser criança, para ser um ser mais conhecedor da realidade de onde se encontra (Medeiros, 2015). No seu interior, existe uma alteração na forma como organiza e pensa, pois, dá-se a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal e isto faz com que aumente o seu sentido de autonomia, tal como de vinculação com os seus pares e grupos. Mas, importa referir que, concomitantemente, com estas alterações surgem também problemas na construção da sua identidade, como na construção dos seus valores (Medeiros, 2015).

Os problemas na construção da identidade, tal como na construção dos seus valores, maioritariamente, surgem porque os adolescentes, ao contrário de quando são crianças, passam muito do seu tempo a pensar de como são percecionados pelos outros e na forma do seu aspeto físico, e isto faz com que, obtenham elevados níveis de excitação e de stress emocional. Quando colocada a possibilidade de virem a ser avaliados, negativamente, pelos outros, diminuem as suas capacidades de autorregulação e de assertividade, perante as suas decisões (Sabatier, Cervantes, Torres, Rios & Sanudo, 2017; Dias, Ramiro, Reis & Matos, 2015). E, muitas das vezes, adotem mecanismos menos favoráveis, a fim de, aliviarem o seu sofrimento. E de entre estes, se destacam exemplos como, o abuso de substâncias ilícitas e os comportamentos sexuais de risco (Sabatier et al., 2017).

Se o jovem não tiver um auto-conceito bem clarificado e, em congruência, com as suas auto-experiências, devido à fase pelo qual está a passar este, pode deixar-se influenciar de forma fácil pelos outros, acabando por adotar decisões menos favoráveis e precoces, quanto à construção do seu projeto de carreira (Ambiel, 2014; Cardoso, 2015; Cardoso et al., 2017; Grings & Jung, 2017).

Os jovens ao adotarem decisões precoces, sujeitam-se a que, mais tarde, não se sintam motivados com área de estudo e/ou trabalho que têm e isto, pode-os conduzir a experiências traumatizantes fazendo com que fiquem mais vulneráveis face ao seu sentimento de pertença (Moreno, 2008).

Para além dos traços associados à adolescência é também preocupante a indecisão generalizada e comum. Este sempre foi o maior problema na orientação, mas, esta, em grande parte, se deve à ansiedade sentida. É normal que, os jovens avaliem, cuidadosamente, as suas escolhas, pois consistirá na maior das suas decisões e, eles, próprios não querem efetuar decisões precipitadas (Santos, 2000).

São inúmeros os benefícios da orientação e do aconselhamento de carreira, evidenciado pelos resultados da investigação mostrando que os jovens, que recebem orientação, ao invés dos que não recebem, diminuem as dificuldades de tomada de decisão na carreira e apresentam maior satisfação com a vida (Heppner, Lee, Heppner, McKinnon, Multon & Gysbers, 2004; Masdonati, Massoudi & Rossier, 2009; Perdrix, Stauffer, Masdonati, Massoudi, & Rossier, 2012). Porém, o que, muitas das vezes, sucede é que os jovens não vão à procura de ajuda por iniciativa própria, pois, associada a esta desvalorização estão presentes questões de estigma e de atitude (Rochlen, Mohr & Hargrove, 1999; Rochlen & O'Brien, 2002; Di Fabio & Bernaud, 2008).

Nos dias de hoje, a escola continua a ser um importante aliado no apoio ao desenvolvimento vocacional na adolescência, pois, sendo esta o local onde os jovens passam a maior parte do seu tempo a mesma teve de “reger-se” e de adotar medidas que facilitassem o seu desenvolvimento (Moreno, 2008, p.31). Apesar da inovação ocorrida nas instituições de ensino no que se refere às práticas de desenvolvimento vocacional ainda existe um grande predomínio de práticas radicadas em modelos de ajustamento. Isto é, práticas onde predomina a avaliação estandardizada das aptidões e interesses e o recurso à transmissão de informação escolar e profissional (Konigstedt & Taveira, 2010; Schloss, 2011, Janeiro, Mota & Ribas, 2014). Continuar a apostar na busca voluntária do adolescente ao gabinete de psicologia e orientação, apesar de, ainda ser um método vantajoso, acarreta também, por outro lado, algumas desvantagens referentes à restante população. Pois há, um elevado risco de exclusão dos jovens que não solicitam auxílio e

que possuem as mesmas dificuldades de carreira (Konigstedt & Taveira, 2010). Para além disso, continuar a focar em práticas de ajustamento vocacional em vez de práticas de desenvolvimento vocacional não é aconselhável e não corresponde aos conceitos de planeamento e de exploração (Ambiel & Poli, 2011). Estando o adolescente na fase da exploração, torna-se importante ser ele próprio a explorar e a envolver-se no seu processo de busca de informação, isto porque, o aluno só terá uma aprendizagem bem-sucedida, se for, ele próprio, a envolver-se na aprendizagem, ganhando as competências necessárias, para combater as adversidades, advindas, da construção do seu projeto de carreira (Schloss, 2011).

Nesta perspetiva, uma boa intervenção de carreira não é, somente, a que atua pontualmente, através da aplicação de testes e de consulta pontual de informação escolar e profissional, mas que, opta por intervenções mais prolongadas visando promover atitudes e comportamentos que facilitem à pessoa ir fazendo os ajustamentos necessários às diferentes transições vividas (Whiston & Rose, 2015). De facto, a conjuntura dos dias de hoje, à forte globalização e à recorrente tecnologia, exige-se que os jovens demonstrem mais as suas competências e que se adaptem, com maior facilidade, às imprevisibilidades da vida, pelo que as intervenções promotoras de adaptabilidade na carreira se afiguram como mais vantajosas (Munhoz et al., 2011; Janeiro et al., 2014; Perry & Wallace, 2015; Cardoso et al., 2017).

3. Adaptabilidade na Carreira

A adaptabilidade na carreira tem a ver com a prontidão do indivíduo para lidar com os desafios da carreira., como a preparação e a participação em diferentes papéis de carreira e na resposta a situações inesperadas, advindas das alterações do mercado de trabalho (Savickas, 1997; Savickas, 2013). Assim, o conceito de adaptabilidade situa-se no quadro das perspetivas do desenvolvimento vocacional atrás referidas e aplicável desde da infância até a idade adulta, e da idade adulta até à velhice (Savickas, 2013).

O jovem só consegue encarar a construção da carreira como positiva e ganhar as competências necessárias, se nele forem desenvolvidas as dimensões e/ou os recursos

integradores da adaptabilidade, sendo estes: a preocupação, o controlo, a curiosidade e a confiança (Savickas, 2005; Savickas, 2013). A preocupação, porque o jovem necessita de se preocupar com o seu futuro, o controlo, uma vez que, também, deve demonstrar, algum, controlo pessoal sobre este, curiosidade para explorar diferentes ocupações e cenários, e por último, confiança para prosseguir e concretizar os seus desejos (Savickas, 2013).

Segundo Savickas e Porfeli (2012), as pessoas que se preocupem com o seu projeto de carreira demonstram mais habilidade para pensar acerca do seu futuro e conseguem antecipar melhor as suas próximas etapas. As que, apresentam um maior controlo, também, conseguem melhor controlar esta preparação e assumir responsabilidades com persistência e dedicação. Por outro lado, as que manifestam curiosidade em explorar diferentes ocupações, estão mais aptas a explorar a si próprias e a se projetarem em diferentes papéis, e as que exprimem maior confiança, acreditam com maior facilidade que irão conseguir realizar as suas escolhas e implementar os seus sonhos.

Existem fortes evidências da eficácia das intervenções baseadas na adaptabilidade, isto porque, segundo Cardoso et al. (2017), para além de, ocorrerem alterações no comportamento vocacional dos indivíduos ocorre também neles um maior entendimento das suas causas e consequências, alusivas às decisões que tomem. A explicação, para isto, deve-se por ser uma abordagem que não se restringe, somente, ao papel do trabalho e à exploração das profissões, mas que, procura também, por outro lado, que o jovem busque a sua singularidade. Os jovens ao explorarem a sua identidade e ao se autoconhecerem, alinham-se com mais facilidade e são mais coerentes, com as suas escolhas e compromissos. Acrescente-se um aumento na sua auto-eficácia, bem como na definição dos seus objetivos pois, estes, ao se envolverem na própria construção do seu projeto de carreira conseguem criar uma ligação mais forte entre a carreira e a aprendizagem (Rehfuss, Del Corso, Galvin & Wykes, 2011; Porfeli & Savickas, 2012; Schmidt, Hardinge & Rokutani, 2012).

4. A Promoção de Adaptabilidade na Carreira

São os adolescentes que mais perguntas fazem de como serão os seus futuros, dada à evolução dos tempos que decorrem e às mudanças constantes que se dão (e.g. mudanças na estrutura do trabalho, nas organizações e nas tecnologias) dado isto, promover a adaptabilidade torna-se mais do que nunca, um importante fator a ter em consideração (Maree, Cook & Fletcher, 2017; Cordeiro et al., 2017).

Segundo Di Fabio e Maree (2012), a eficácia de uma intervenção, baseada na adaptabilidade, mede-se pela diminuição nas dificuldades da tomada de decisão, como pelo aumento na auto-eficácia das suas decisões e, isto, é algo a ser possível, através da implementação de intervenções de grupo. Pois, para além de combater o estigma em irem à procura de ajuda e de se chegar a todos, faz com que, reflitam sobre o assunto com maior intensidade.

Quando a adaptabilidade na carreira é promovida ocorrem melhorias, tanto na decisão de carreira dos jovens, como também na auto-eficácia das suas decisões. Nomeadamente, os alunos demonstram mais curiosidade e interesse em explorar o seu papel profissional, bem como uma maior confiança no cumprimento dos seus objetivos vocacionais (Cardoso et al., 2017).

É necessário, tal como aponta Maree et al. (2017) estar em constante reavaliação das abordagens adotadas com os estudantes e promover a adaptabilidade consiste em criar atividades e/ou abordagens que deem aos jovens um total controlo das suas decisões, como atividades que esclareçam a decisão que têm de adotar, explicitando que é uma etapa transacional (e.g. passagem do 9º ano para o 10º ano de escolaridade), promover atividades que auxiliam a eliminar a indecisão existente e que, proporcionam uma visão ampla das suas vidas e carreiras (e.g. variedade de percursos a seguir no ensino secundário). Isto tudo para que, tendo em conta Silva (2016) e Cordeiro et al. (2017), sejam capazes de antecipar, com maior facilidade, as dificuldades que possam advir das suas decisões. Atendendo a isto, é importante que o psicólogo ajude o jovem a identificar o seu potencial para uma determinada carreira, mas também o motivar a se envolver em atividades que promovam o autoconhecimento. Exemplos destas atividades, é a

participação do jovem na discussão da sua carreira e a participação numa avaliação de vários cursos, onde possa refletir acerca das suas capacidades (Perry, Lui & Pabian, 2010; Feller, 2009; Rehfuss et al., 2012; Porfeli & Savickas, 2012).

As intervenções devem ser concebidas, de modo a auxiliar as pessoas a serem elas próprias as responsáveis por planear e pensar acerca do seu futuro é o jovem que, dá sentido à sua vida e participa ele mesmo na “(...) fabricação das coisas” (Henri Bergson citado por Guichard, 2016, p.79). O psicólogo adota, apenas, a posição de um mero guia que dá sentido ao que o jovem cria. Quando o jovem pensa sobre o seu problema, este, consegue realizar um diálogo, consigo próprio, e apercebe-se das suas experiências/emoções vividas e reconhece para o que tem mais aptidão (Guichard, 2016).

Os pais e os outros intervenientes também têm um importante papel no desenvolvimento de carreira dos jovens e estes sentem-se mais motivados e apoiados, na implementação da sua escolha e na exploração do seu plano de carreira, quando apoiados pelos mesmos (Choi, Hutchison, Lemberger & Pope, 2012; Whiston & Kaller's, 2004; Silva, 2016). Mas, a escolha, final, será sempre do próprio, daí a sua dificuldade (Paula et al., 2014).

Apesar de, muitos sentirem dificuldades em definir uma escolha vocacional, diversos são os motivos que os levem a não irem à procura de auxílio. E a grande causa, na sua maior parte das vezes, centra-se no estigma associado à procura de ajuda, que é uma conexão negativa que o indivíduo interpreta como inaceitável aos olhos dos outros (Blaine, 2000). Perante este cenário, como refere Janeiro et al. (2014) e Silva (2016), há que encontrar formas para minimizar o risco de exclusão dos alunos que não vão à procura de ajuda, por si próprios.

Têm sido diversos os estudos comprovados em Portugal, de que as intervenções centradas na exploração e na adaptabilidade surtem efeito nos jovens. Mas, por vezes a sua dificuldade está na sua implementação (Cordeiro et al., 2017). Em muitas escolas, a carência de práticas de desenvolvimento vocacional resulta dos escassos recursos humanos nos Serviços de Psicologia e Orientação levando os psicólogos a adotarem intervenções pontuais, focadas na aplicação de testes e na transmissão de informação, as

quais, além de pouco eficazes são economicamente mais dispendiosas (Schloss, 2011; Janeiro et al., 2014; Cordeiro et al., 2017).

Dada à pertinência de respostas, e por as abordagens adotadas, ainda, serem ineficientes, a averiguação da eficácia de programas/intervenções assume uma importância, ainda melhor (Cordeiro et al., 2017). Acresce, o facto de os estudos sobre a eficácia das intervenções constituírem ferramentas importantes para os práticos decidirem quanto à utilização de modalidades de intervenção empiricamente sustentadas. Neste sentido, procura-se dar um contributo através da avaliação da eficácia do Programa “Quem Sou, Para onde Vou”, concebido por Cardoso (2016).

5. O Programa “Quem Sou, Para onde Vou”

O programa de desenvolvimento vocacional, “Quem Sou, Para onde Vou” (Cardoso, 2016) destina-se a alunos do 9º ano de escolaridade.

Tem como, principais, objetivos (a) minimizar a indecisão e (b) fazer com que, os jovens explorem diferentes perfis vocacionais, através da exploração e aprofundamento do seu auto-conceito e autoconhecimento, e também, através da exploração dos seus interesses, aptidões e planos de carreira para o futuro (Cardoso, 2016).

É formado, no total, por onze sessões. As primeiras sessões destinam-se a que os alunos definem o seu problema de carreira e explorem os seus interesses, por forma a se autoconhecerem (sessões 1, 2 e 3) e só, mais tarde é que, explora a análise dos seus perfis de interesses e aptidões (sessões 4, 5, 6, 7 e 8). Segue-se a exploração das oportunidades escolares e profissionais e a elaboração dos planos de carreira (sessões 9, 10 e 11), (Cardoso, 2016).

O programa foi concebido, desta forma, porque o seu principal intuito, é fazer com que o aluno se autoconheça. O aluno ao autoconhecer-se, tendo em conta Barbosa & Lamas (2012), tem noção de quais são as suas possibilidades e condições, bem como das suas limitações. Daí, a importância de ser ele a participar na sua própria experiência e na construção do seu projeto de carreira. De forma a explicitar melhor as sessões e os

objetivos específicos das mesmas, estas encontram-se, de acordo com Cardoso (2016), a seguir, descritas, pormenorizadamente.

A sessão 1: centra-se na definição do problema de carreira, no conhecimento geral do programa e na organização da participação individual nas sessões de desenvolvimento de carreira. E intitula-se como “O Meu Problema de Carreira” e, nesta primeira sessão, os alunos são convidados a definir o seu problema de carreira, através de uma ficha.

A sessão 2: concentra-se na sensibilização quanto à importância do autoconhecimento para a gestão dos desafios da carreira, na análise dos interesses expressos a partir de experiências pessoais e na sensibilização quanto à importância das experiências pessoais para o conhecimento de si próprio. Nomeia-se como “Os Meus Interesses” e nesta os jovens, adolescentes, são convidados a refletir acerca do seu autoconceito e da sua importância, através da exploração das suas, principais, dimensões como: a personalidade, as aptidões, os interesses e os objetivos, e a refletir também acerca da importância das suas experiências tidas com a família, entre amigos e na escola. Para além disso, ainda, lhes é proposto realizarem uma ficha, na qual, aprofundam as suas experiências pessoais promovendo os seus interesses, com questões do género: “1) Independentemente das notas que tenho obtido, as três disciplinas de que gosto mais são: 1ª opção de resposta, 2ª opção e 3ª opção, explicitando o que mais gosta nestas; 2) Independentemente das notas que tenho obtido as três disciplinas de que menos gosto são: 1ª opção de resposta, 2ª opção e 3ª opção, explicitando o que faz não gostar das disciplinas apontadas”, entre outras.

A sessão 3: destina-se à resposta ao inventário de interesses de Jonh Holland, lendo, previamente, as instruções e esclarecidas as dúvidas aos alunos.

A sessão 4: busca conhecer a tipologia de interesses de Holland, refletindo sobre o perfil de interesses tido e na relação das suas experiências pessoais, com o perfil de interesses expresso e inventariado. Esta reparte-se em três momentos fundamentais, o primeiro, momento, intitula-se de “A Interpretação do meu perfil de interesses” e destina-se a que os alunos entendam a importância dos testes psicológicos realçando que são, apenas, um contributo, e posteriormente, com a entrega da ficha “Os seis tipos de Personalidade Vocacional”, onde são convidados a entender os resultados que obtiveram

no inventário realizado, anteriormente, e a conhecer a teoria/modelo concebida por Jonh Holland, o segundo momento designa-se de “O perfil de interesses na minha vida”, e pretende que os alunos, preencham, novamente, uma ficha, na qual, relacionam o seu perfil de interesses com as suas experiências de vida e o último momento, denominado de “A minha fórmula de sucesso “deseja que realizem uma síntese narrativa do seu auto-conceito, na qual consideram as suas diferentes facetas.

A sessão 5: procura que os jovens analisem as suas aptidões a partir das experiências pessoais, na aquisição do conceito de aptidão, enquanto dimensão do auto-conceito e na sensibilização quanto à importância das experiências pessoais para o conhecimento de si próprio. E nesta, os jovens, adolescentes, são solicitados a refletirem acerca do conceito de aptidão e a preencher uma ficha denominada de “As minhas aptidões”, e nesta encontram-se presentes questões como: “1) No conjunto de todos os anos de escolaridade, as três disciplinas em que obtive melhores notas foram; 2) No conjunto de todos os anos de escolaridade, as três disciplinas em que obtive notas mais baixas foram”, entre outras.

A sessão 6: respondem a um teste de aptidão.

A sessão 7: Por sua vez, tenciona que explorem o perfil de aptidões, no relacionamento com as experiências pessoais, com o aprofundamento de questões como: “Qual o teu perfil de aptidões? e Que relação existe entre as aptidões mais elevadas e os diferentes papéis e experiências da tua vida?, Que qualidades pessoais emergem deste diálogo sobre as tuas aptidões”, entre outras.

A sessão 8: propõe que aos alunos construam, com o auxílio de sites a explorar, uma lista de profissões e que aprendem a consultar agrupamentos de profissões, efetuando o registo numa folha designada de “Profissões a Explorar”.

A sessão 9: por outro lado, auxilia na exploração de áreas de interesse, utilizando diferentes recursos (e.g. agrupamentos de profissões, revistas e/ou sites) e explora a construção de um guia de entrevista a executar a um profissional, na área de interesse. Sendo explorado um guia já existente.

A sessão 10: foca-se no conhecimento do sistema educativo português e na formação existente, através da criação e na projeção de uma apresentação via PowerPoint.

E por fim, a sessão 11: ambiciona a definição e a elaboração de um projeto vocacional, após - 9º ano (Secundário), a partir da relação das diferentes dimensões conhecidas de si e com o conhecimento das oportunidades conhecidas, através do preenchimento de uma última ficha designa de “Para onde vou e como vou...”, na qual já nomeiam, logo na primeira questão se já têm ou não, em mente, uma escolha vocacional a seguir e qual (se enquadra-se num curso científico-humanístico, ou especializado, e/ou num profissional).

Parte II – Estudo Empírico

1. Objetivos do estudo e questões de investigação

O objetivo do presente estudo é analisar em adolescentes frequentando o 9º ano de escolaridade, a eficácia e o processo de intervenção do programa de desenvolvimento vocacional “Quem Sou, Para onde Vou” (Cardoso, 2016). Este objetivo concretiza-se nas seguintes hipóteses de investigação:

Hipótese 1: Os níveis de adaptabilidade, de auto-eficácia na tomada de decisão, de identidade vocacional e de certeza vocacional, aumentam significativamente, nos participantes que são intervencionados com o programa, relativamente aos que não são.

Para complementar a avaliação dos resultados e analisar o processo de intervenção/experiência dos participantes, este estudo, também, foi guiado pela seguinte questão de investigação: Qual a perceção dos alunos, sobre o impacto do programa, na construção dos seus projetos de vida?

Trata-se de estudo inovador, no sentido em que se foca na avaliação de um programa que ainda não foi testado empiricamente. Deste modo, procura-se dar um contributo para práticas educacionais empiricamente fundamentadas e para reforçar a importância da intervenção vocacional no desenvolvimento dos adolescentes em contexto educativo (Di Fabio & Maree, 2012; Janeiro et al., 2014; Cardoso et al., 2017). Outra vantagem do estudo é combinar a avaliação de resultado com avaliação do processo de intervenção usando metodologias quantitativas e qualitativas. Finalmente, o estudo ainda permite analisar a estabilidade das mudanças alcançadas, uma vez que, é realizada avaliação de follow-up três meses após a intervenção.

2. Método

2.1 Participantes

A amostra inicial envolveu 153 alunos, todos eles a frequentar 9º ano de escolaridade, de duas escolas públicas Açorianas, da Escola Secundária de Lagoa e da

Escola E.B.I. Vila de Capelas, com idades compreendidas entre os 12 e os 20 anos ($M = 14.6$, $DP = 1.18$). Porém, com decorrer da investigação catorze alunos não foram considerados pois, três anularam a matrícula e os restantes não participaram no segundo ou no terceiro, follow-up. Assim sendo, a amostra avaliada contempla 139 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos ($M = 14.6$, $DP = 1.15$). Quanto ao género, a distribuição da amostra foi heterogénea, uma vez que, foram avaliadas mais raparigas, do que rapazes: 91 raparigas e 48 rapazes. O grupo de controlo foi formado por 69 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos ($M = 15.0$, $DP = 1.33$) e o grupo experimental por 70 alunos, com idades entre os 13 e os 17 anos ($M = 14.3$, $DP = 0.84$). No que se refere ao género, grupo de controlo e o grupo experimental foram heterogéneos pois, como a amostra total, foram avaliadas mais raparigas do que rapazes: grupo de controlo - 47 raparigas e 22 rapazes e grupo experimental – 44 raparigas e 26 rapazes. Quanto às Escolas, a amostra também diversificou-se, dado que, 59,7% dos participantes foram da Escola Secundária de Lagoa e 40,3% da Escola E.B.I. de Vila de Capelas.

No grupo focal participaram 17 adolescentes dos grupos experimentais, de ambas as escolas: 13 (76,5%) eram do sexo feminino e 4 (23,5%) do sexo masculino, variando a sua idade entre os 13 e os 15 anos de idade ($M = 14.1$, $DP = 0.5$). De entre eles, 10 foram da Escola Secundária de Lagoa, com idades compreendidas entre os 14 e os 15 anos ($M = 14.1$, $DP = 0.3$), enquanto que 7 foram da Escola E.B.I. de Vila de Capelas, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos ($M = 14.1$, $DP = 0.7$).

2.2. Dados

Para concretizar o objetivo referido foi necessário recorrer a dois diferentes tipos de dados. Em primeiro plano, foi realizada uma pesquisa pré-pós, e um terceiro follow-up, com dois grupos equivalentes, grupos experimentais e de controlo, para verificar a evolução dos participantes ao longo da implementação do programa. E mais tarde, num segundo momento definidos os grupos focais, para conhecer qual foi a perceção dos participantes, quanto à presente intervenção.

2.3. Psicólogo e seu treino

O programa foi realizado por dois estagiários de mestrado, incluindo a mestranda responsável pela dissertação, como atividade de estágio e com a supervisão do Docente da Universidade de Évora, responsável. Um dos motivos que conduziu a que assim fosse, foi para que, se obtivesse dados de diferentes Escolas: Escola Secundária de Lagoa e E.B.I. de Vila de Capelas.

A formação dos psicólogos iniciou-se com a formação da unidade curricular de Psicologia Vocacional e teve continuidade na supervisão de todas as sessões de intervenção com os dois intervenientes.

2.4. Medidas

Escala da Adaptabilidade (CAAS). Para avaliar a adaptabilidade de carreira, foi utilizada a escala da adaptabilidade, CAAS, de Duarte, Soares, Fraga, Rafael, Lima, Paredes, Agostinho & Djaló (2012), versão Portuguesa (anexo I). Esta, é uma escala formada, na sua totalidade, por 28 itens e subdivide-se, nas quatro subescalas referentes à adaptabilidade concebidas por Savickas (1997), com 6 itens cada: (1) a preocupação; (2) o controlo; (3) a curiosidade; e (4) a confiança (Duarte et al., 2012). A preocupação pretende avaliar se o indivíduo se preocupa, ou não, com o seu futuro profissional e compreende os itens do 1 ao 7 (e.g. item 5 “Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho que fazer”), o controlo se o indivíduo se mostra consciencioso, ou não, pelas suas decisões e vai do item 8 ao 14 (e.g. item 9 “Tomar decisões por mim próprio”), a curiosidade para identificar se explora diferentes oportunidades futuras compreendendo os itens do 15 ao 21 (ex., item 17 “Explorar alternativas antes de fazer uma escolha”) e por último, a confiança avaliando se demonstra capacidade de resolução e de superação dos seus problemas de carreira, completando os itens do 22 ao 28 (ex., item 24 “Desenvolver novas competências”), (Cordeiro et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012). Ambas estas subescalas são respondidas mediante uma escala tipo likert, com 5 pontos cada (1 = Muito pouco; 5 = Muito), (Cordeiro et al., 2017; Savickas & Porfeli, 2012).

Quanto às propriedades psicométricas, no estudo de adaptação da escala à população portuguesa, esta, apresenta uma precisão dos resultados elevada para a escala total (0,90) e para as subescalas, a precisão dos resultados variou de baixa a moderada: (1) Preocupação (0,76); (2) Controlo (0,69); (3) Curiosidade (0,78) e (4) Confiança (0,79), (Duarte et al., 2012; Murphy & Davidsholder, 1988). No presente estudo, a precisão dos resultados para a escala total foi elevada (0,93) e para as subescalas, moderada: (1) Preocupação (0,80); (2) Controlo (0,82); (3) Curiosidade (0,83) e (4) Confiança (0,84), (Murphy & Davidsholder, 1988).

Escala de Auto-eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (CDSE-SF). É a versão portuguesa, adaptada, da escala *Career Decision Making Self-Efficacy Scale* (CDMSE), de Betz, Klein & Taylor (1996), anexo II, que pretende avaliar as expectativas dos indivíduos, quanto aos comportamentos pertinentes na decisão de carreira (Silva, Paixão & Albuquerque, 2009). Estes comportamentos foram criados com base no modelo hierárquico da maturidade de carreira de Crites (1978) e formam as suas subescalas: (1) a Auto-avaliação (itens 5, 9, 14, 18 e 22); (2) a Informação Profissional (itens 1, 10, 15, 19 e 23); (3) a Seleção de Objetivos (itens 2, 6, 11, 16 e 20); (4) o Planeamento (itens 3, 7, 12, 21 e 24); e (5) a Resolução de Problemas (itens 4, 8, 13, 17 e 25), (Silva et al., 2009). Segundo Crites (1961), o indivíduo só consegue alcançar um determinado objetivo vocacional, quando atendidos determinados pontos, fulcrais, e de entre estes, se destacam as dimensões que criou. Esta, a CDSE-SF, é a versão reduzida, da versão original, e contempla, na sua totalidade 25 itens, cinco cada escala. Os participantes respondem-na mediante uma escala de cinco níveis (1 = Nada confiante; 5 = Totalmente confiante), (Betz, Hammond & Multon, 2005).

Quanto às propriedades psicométricas, no estudo português realizado com os alunos do 9º ano de escolaridade, as evidências de validade apontaram para uma magnitude de força de correlação entre moderada e forte (entre 0,45 e 0,72) e para uma consistência, entre pouco a moderadamente consistente, mas satisfatória no seu conjunto total (0,90), (Dantas & Azzi, 2015). No presente estudo, a precisão dos resultados para a escala total foi elevada (0,93) e para a subescalas, baixa a moderada: (1) Autoavaliação

(0,79); (2) Informação Profissional (0,73); (3) Seleção de Objetivos (0,75); (4) Planeamento (0,80) e (5) Resolução de Problemas (0,71), (Murphy & Davidsholder, 1988).

Escala de Certeza Vocacional (ECV). É uma escala que avalia o grau de certeza vocacional dos participantes, constituída por 4 itens e as respostas à mesma, dão-se sob a forma de uma escala tipo likert, de 6 pontos (1 = Discordo Totalmente; 6 = Concordo Inteiramente), anexo III. Pontuações mais altas revelam maior grau de certeza, por parte dos participantes (Santos, 2007).

Quanto às suas propriedades psicométricas, num estudo com estudantes portugueses, foi uma escala que demonstrou uma consistência interna de 0,85 (Santos, 2007). No estudo atual, a precisão dos resultados foi, também, elevada (0,89), (Murphy & Davidsholder, 1988).

A Minha Situação Vocacional (MVS). É uma escala de Holland, Daiger & Power (1980), que foi construída para ser possível diagnosticar as principais dificuldades dos participantes, quanto à sua escolha de carreira. Integra três subescalas: (1) a Identidade Vocacional; (2) a Informação Profissional; e (3) a Escala de Barreiras (anexo IV), (Holland et al., 1980).

A Identidade Vocacional, consoante a literatura, pretende avaliar a noção, presente, que o indivíduo tem quanto ao seu perfil vocacional perante a sua personalidade e os seus interesses, por outro lado, a Informação Profissional pretende avaliar se o indivíduo tem conhecimento/explora informações associadas à carreira, como técnica de auxílio e por último, as Barreiras referem-se à consciencialização dos obstáculos a superar (Whiston & Rose, 2015).

Na sua totalidade, a MVS é formada por 18 itens e é respondida, mediante verdadeiro (v) ou falso (f), (Silva, 2005). E no que concerne às suas propriedades psicométricas, os dados apontam para alguma incongruência e não existe versão portuguesa, disponível no mercado (Silva, 2004). No presente estudo a precisão dos resultados para a escala total foi moderada (0,79), (Murphy & Davidsholder, 1988).

2.5. Entrevistas nos Grupos Focais

No que concerne aos Grupos Focais, estes foram convidados a responder a questões que exploraram, não só, a mudança sentida, como também, as dificuldades tidas.

As questões referentes à exploração da mudança foram as primeiras a serem executadas e consistiram em: 1) Que atividades contribuíram para a tua mudança? (podiam consultar o seu processo), 2) Foi-te útil o programa ou não? Em que te foi útil? (e.g., o que modificou com a realização do programa, se ficou mais definido e a conhecer melhor as oportunidades escolares e profissionais), 3) (Para quem o programa não foi útil) Porque não te foi útil, o programa? Que tipo de apoio necessitavas e que não tiveste com o programa? e por último, 4) Há mais alguma coisa sobre a tua experiência com este programa que gostavas de acrescentar e de me contar?.

Já as questões subjacentes às dificuldades foram formuladas, para os grupos no seu todo, e as últimas a serem concretizadas: 1) Existiram atividades que vos fossem mais difíceis de serem realizadas? Porquê? Não perceberam o que vos estava a ser pedido? Quais? O que não perceberam?, 2) Existiram atividades em que vos foi mais difícil falar das vossas experiências? Quais? E Porquê? e por fim, 3) O que acham que se podia fazer mais e de diferente? E o que falta fazer?.

3. Procedimentos

3.1. Intervenção no grupo experimental e no grupo de controlo

A presente investigação foi realizada em duas escolas públicas, ambas localizadas nos Açores, mais concretamente, na ilha de São Miguel, após a autorização dos responsáveis, para a recolha de dados (anexo V). A Escola Secundária de Lagoa localiza-se no Concelho da Lagoa, em Atalhada e a Escola E.B.I. Vila de Capelas, no Concelho de Ponta Delgada, em Vila de Capelas. Só depois da obtenção do consentimento informado dos participantes (anexo VI) e da autorização dos seus familiares (anexo VII) é que se iniciou o estudo. Os participantes de ambos os grupos, experimental e de

controlo, preencheram as medidas de pré-teste antes do início do programa, na 1ª semana, e as medidas pós-teste na última semana, após a conclusão do programa. E para verificação da evolução/equidade, ao longo do tempo, foi solicitada, novamente, a participação voluntária dos mesmos, para que, voltassem a preencher as, mesmas, medidas, no 3º período.

As turmas foram seleccionadas aleatoriamente dada a disponibilidade, das mesmas. O grupo experimental foi composto por turmas, com cerca de 15 a 23 alunos e o grupo de controlo, com cerca de 13 a 21 alunos. Apesar do programa ser constituído, na sua totalidade, por 11 sessões, na presente intervenção, dada à inexistência de teste de aptidão no decorrente ano letivo, numa das Escolas, os grupos experimentais, só foram intervencionados com 9 sessões, cada (não foram executadas as sessões 6 e 7, referentes ao teste de aptidão). Enquanto o grupo experimental obteve orientação, o grupo de controlo tinha aulas de distintas disciplinas.

3.1.1. Análise quantitativa dos resultados

Para o tratamento estatístico foi utilizado o software Statistical Package for the Social Sciences (Spss), versão 24. Depois dos procedimentos para preparar a base de dados, procedeu-se ao cálculo da precisão dos resultados para a escala total e subescalas de cada uma das medidas usadas. Nesse sentido, usou-se o índice alfa de Cronbach para as escalas de intervalo e Kuder-Richardson para a escala dicotómica que avaliava a identidade vocacional. Seguidamente, fez-se o estudo da eficácia da intervenção. Nesse sentido começou por se estudar se grupo controlo e grupo experimental eram equivalentes quanto às medidas de resultado, no primeiro momento de avaliação, através do teste estatístico *t* de student. Posteriormente, para o estudo da eficácia da intervenção no grupo experimental e no grupo controlo, foi usada ANOVA (tempo x grupo) para a comparação de medidas repetidas.

3.2. Sessões com o grupo focal

O método do grupo focal foi utilizado para avaliar a percepção dos participantes sobre o impacto do Programa (processo e resultado da sua implementação), sendo o moderador do grupo a aluna de mestrado responsável pela, presente investigação.

Os grupos focais foram conduzidos em três subconjuntos dos grupos experimentais (dois da Escola Secundária de Lagoa e um da Escola E.B.I. de Vila de Capelas), após a autorização da escola (anexo VIII) e dos encarregados de educação (anexo IX), uma vez que, foi necessária a filmagem das questões. Todos os grupos focais foram realizados em 1 e/ou 2 semanas após a sessão final do programa e envolveu entre quatro a sete elementos, pois, este, era um número indicado para garantir que não se dispersassem e que existisse, uma razoável, diversificação de opiniões. A discussão de ambos os grupos nas duas Escolas não durou mais que 30 minutos. Todas as questões foram filmadas, como já referenciado, e, posteriormente, transcritas.

3.2.1. Análise dos dados nos grupos focais

A análise destes grupos, respeitou o método da pesquisa qualitativa consensual (CQR), que foi uma abordagem retratada por Hill (1990) e Hill, Thompson & Willians (1997). Esta, baseia-se em evidências, porque à priori não são definidas as categorias. Estas só são criadas, quando existe uma comparação entre os dados e as subcategorias derivadas, destes. Trata-se de um método, meramente, indutivo, muito útil, dado que, permite compreender as interpretações e percepções tidas pelos intervenientes, após a intervenção tida (Brum, Frizzo, Gomes, Silva, Souza & Piccinini, 2012).

Para que, fosse possível uma análise profunda e consensual das categorias, as transcrições das entrevistas foram analisadas, não só pela mestrande da presente investigação, como pelo Docente orientador.

Primeiramente, foi criada uma tabela, na qual se introduziu as respostas dos participantes, inerentes às principais questões e só, posteriormente, com base nas ideias centrais e com uma análise aprofundada, identificados os domínios correspondentes. Tido os domínios correspondentes, é que se chegou às categorizações, após analisadas a

consistência entre as falas e atingindo o consenso, pela equipa de investigadores (Brum et al., 2012; Cardoso et al., 2017). Por exemplo, o jovem, adolescente, numa mesma pergunta poderia incluir mais do que uma componente e assim sendo, foi necessário explorar, ao máximo, as suas respostas e as codificar, tendo em conta, as distintas categorizações. Importa realçar que, caso tenham respondido a uma pergunta mais do que uma vez, a sua resposta só foi contabilizada uma vez (Cardoso et al., 2017). A designação das categorias teve como referência a investigação realizada por Cardoso et al. (2017). Deste modo, procurou-se paralelismo concetual que facilitasse a análise comparada de resultados em diferentes estudos. No entanto, o processo de análise este aberto à emergência de novas categorias, não reveladas em anteriores estudos.

4. Resultados

4.1. Estudo da eficácia da intervenção

Para estudar a eficácia da intervenção o primeiro passo foi verificar a equivalência entre participantes do grupo experimental e grupo de controlo no pré-teste. Nesse sentido, analisaram-se as diferenças nas médias dos resultados nas variáveis dependentes relativamente aos participantes do grupo experimental e controlo. Os resultados evidenciaram não haver diferenças estatisticamente significativas na média dos resultados dos participantes do grupo experimental e do grupo controlo para a certeza vocacional, $t(1, 137) = .39, p < .66$, identidade vocacional, $t(1, 137) = 1.83, p < .66$, para a adaptabilidade na carreira, $t(1, 137) = .53, p < .67$ e para a auto-eficácia face à tomada de decisão na carreira, $t(1, 137) = 1.67, p < .33$. Em síntese, os resultados revelaram equivalência do grupo experimental e do grupo controlo no pré-teste (tabela 1).

Tabela 1. Média e desvio padrão das variáveis no pré-teste

Escala	Experimental		Controlo		Total	
	9 (N = 70)		9 (N = 69)		9(N = 139)	
	13 aos 17 anos		13 aos 20 anos		13 aos 20 anos	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
1. Certeza Vocacional (ECV)	4.23	1.26	4.30	1.17	4.26	1.21
2. Identidade Vocacional (MVS)	1.50	0.23	1.57	0.22	1.54	0.23
3. Adaptabilidade (CAAS)	3.83	0.48	3.88	0.48	3.85	0.48
4. Auto-eficácia na Tomada de Decisão Vocacional (CDSE-SF)	3.48	0.59	3.64	0.52	3.56	0.56

No passo seguinte estudaram-se diferenças na média dos resultados entre os participantes do grupo experimental e do grupo controlo ao longo da intervenção, utilizando o cálculo da ANOVA de medições repetidas (tempo x grupo). A análise revelou que os pressupostos de esfericidade foram violados para a adaptabilidade na carreira ($\chi^2(2) = .96; p < .05$) pelo que na análise dos resultados desta medida foi considerada a correção Greenhouse-Geisser no cálculo da esfericidade ($\epsilon = .75$) e para definir os graus de liberdade no estudo das diferenças entre grupos. Para as restantes variáveis os pressupostos de esfericidade dos dados não foram violados.

Quando se compara a evolução no grupo experimental e no grupo controlo, os resultados evidenciam que a intervenção teve um efeito significativo favorável ao grupo experimental relativamente ao grupo controlo, nomeadamente na, certeza vocacional $F(2, 272) = 5,11, p < .01, \eta^2 = .04$, identidade vocacional, $F(2, 272) = 5,33, p < .01, \eta^2 = .04$., na adaptabilidade na carreira $F(1,96, 250,57) = 11,36, p < .05, \eta^2 = .08$, e auto-eficácia face à tomada de decisão na carreira $F(2, 272) = 14,98, p < .01, \eta^2 = .10$. As figuras 1, 2, 3 e 4 ilustram o efeito da interação do grupo de pertença com a evolução da intervenção (anexo X). Finalmente, para analisar diferenças significativas entre médias de resultados ao longo da intervenção fez-se, novamente, o cálculo da ANOVA de medidas repetidas primeiro só para o grupo experimental e depois para o grupo controlo. Os resultados de comparações múltiplas à posteriori (pairwise comparisons – anexo XI) evidenciaram que, no grupo experimental, houve diferenças significativas entre médias de resultados

do primeiro para o segundo momento de avaliação na certeza vocacional ($p < .05$), na identidade vocacional ($p < .01$), na adaptabilidade de carreira ($p < .01$) e auto-eficácia face à tomada de decisão na carreira ($p < .01$). No entanto, do segundo para o terceiro momento tais diferenças não foram significativas. Por sua vez, no grupo controlo, apenas se verificou uma evolução significativa nas expectativas de auto-eficácia ($p < .01$) do pré-teste para o pós-teste. Nas restantes medidas não se verificaram diferenças significativas entre médias de resultados ao longo da intervenção. Em síntese, estes resultados evidenciam que no grupo experimental a intervenção levou a mudanças significativas que se mantiveram estáveis ao longo do tempo. No grupo controlo, tal como esperado, não se verificaram mudanças significativas ao longo do tempo na generalidade das medidas. No entanto, no grupo controlo, a evolução significativa nas expectativas de auto-eficácia relativamente à tomada de decisão na carreira leva a que a hipótese, apesar de se confirmar, tenha sido verificada parcialmente.

4.2. Grupo Focal

Os domínios e categorias do grupo focal estão representados na tabela 4. As frequências de resposta estão codificadas de acordo com os critérios apresentados por, Hill, Thompson, Hess, Knox, Williams & Landany (2005). Assim, a frequência é geral quando ocorrem em todos os casos, variantes se estão presentes, pelo menos, em dois ou em três casos, mas menos mais da metade, típicas se ocorrem em metade dos casos e raras, se apenas, inclui um ou dois casos. Já os resultados da coluna “G”, surgem através do cálculo de grupos que referenciaram determinada categoria, atendendo os participantes que a nomearam como ideia central, em seus discursos (Hill et al., 2005).

No decurso da apresentação dos resultados, as citações ilustrativas indicam o nível da escola, o número do grupo e o número do participante (por exemplo, “9, 1, ESL-1” refere-se ao 9º ano, ao grupo 1 e ao participante ESL-1).

Tabela 2. Respostas à 1ª questão do questionário realizado com o Grupo Focal - Indique em que medida estavam definidos os seus planos vocacionais?

		Frequência	Percentagem
Validade	Tinha pensado nos meus planos, mas ainda não tinha objetivos definidos	1	5,9
	Tinha objetivos vocacionais, mas não tinha a certeza deles	6	35,3
	Tinha objetivos vocacionais definidos, mas não sabia como realizá-los	7	41,2
	Tinha objetivos definidos e sabia como realizá-los	3	17,6
	Total	17	100,0

Tabela 3. Respostas à 2ª questão do questionário realizado com o Grupo Focal - Indique em que medida o programa foi útil para o ajudar a lidar com a transição que vai realizar?

		Frequência	Percentagem
Validade	Foi pouco útil	1	5,9
	Foi útil	5	29,4
	Foi muito útil	8	47,1
	Foi extremamente útil	3	17,6
	Total	17	100,0

Tabela 4. Respostas do Grupo Focal: Domínios, Categorias e Frequências

Domínios e Categorias	Frequências	
	Ano 9 (<i>n</i> = 17)	
	G	I
Utilidade do Programa		
Útil	3	G
Dificuldades		
Indecisão	2	R
Dúvidas	1	R
Benefícios do Programa		
Direção	3	V
Autodescoberta	3	T
Informação	3	G
Tarefas mais úteis		
Autoconhecimento no geral	1	R
Definição do Perfil de Interesses	3	T
Oportunidades de Formação no Sistema Educativo	2	V
Formulação de Projetos Vocacionais	2	R
Tarefas Difíceis		
Auto-narração	2	V
Perfil de Interesses Desajustado	2	R
Sugestões para melhorar o Programa		
Uso das novas tecnologias	1	R
Testemunho de Profissionais	1	R
Visitas de Estudo	1	R
Mais testes de personalidade	1	R

Nota. G = Grupo; I = Individual; G = Geral; T = Típico; V = Variante; R = Raro.

4.2.1. Avaliação de Resultados

Atendendo à tabela 2, aos resultados do breve questionário realizado pelos alunos do Grupo Focal, é possível apurar que a maior parte, dos participantes, não tinha certezas dos seus objetivos vocacionais e nem de como os colocar em prática (41,2% “tinham objetivos vocacionais definidos, mas não sabiam como realizá-los” e 35,3%, “tinham objetivos vocacionais, mas não tinham a certeza deles”). E, no que concerne à utilidade do programa, foi possível verificar na tabela 4, que todos os participantes o avaliaram

como sendo útil, dada à frequência apresentada (geral). Porém, um participante foi, em seu discurso, contraditório. Apesar de, ter nomeado como sendo útil, expressou, também, características não muito positivas, em relação ao programa. E a razão para isto, foi por continuar indeciso, “Eu ainda continuo um bocadinho indecisa” (9, 1, ESL-5) e, também, por ter permanecido com algumas, dúvidas, “Não consegui tirar todas as minhas dúvidas, relativamente às profissões, para chegar àquela profissão qual é percurso que tenho de seguir é isso que me põem em dúvida, ainda um bocadinho” (9, 1, ESL-5). Dado este, comprovado também na tabela 3, pois houve um aluno que sentiu ter sido “pouco útil”, o programa para si.

Relativamente ao domínio benefícios do programa, os participantes referiram com uma frequência variante que o programa “Quem Sou, Para onde Vou” deu-lhes direção, pois auxiliou-os a definir melhor o caminho a seguir no futuro e a perspetivar uma melhor construção do seu plano de carreira (por exemplo, “Ajudou-me a clarificar as ideias para o meu futuro”, 9, 1, ESL-1; “Eu agora sei que quero ir para ciências”, 9, 2, ESL-8; “Ajudou-me muito a decidir qual era a minha vocação, sabendo o que era preciso para cada curso”, 9, 3, CAP-4). Para além disso, ajudou-os também a se auto-descobrirem, tendo sido possível observar em todos os grupos com uma frequência típica.

Foi também enfatizado por parte dos participantes, que o programa melhorou as suas perceções acerca do conhecimento que tinham em relação às suas capacidades (por exemplo, “Soube distinguir muitas coisas que antes não eram distinguidas”, 9, 1, ESL-4; “eu pude ver aquilo em que eu, aquilo que faz mais sentido, que talvez, não seja as profissões que tenha posto em primeiro lugar”, 9, 1, ESL-7).

Por outro lado, a categoria informação relaciona-se com a consciência dos participantes sobre as oportunidades educacionais ou ocupacionais, e esta esteve presente nos três grupos, com uma frequência geral (por exemplo, “Ajudou-me mais foi ter esclarecido quais os estudos que é necessário ter para diferentes cursos, quais eram as matérias que eram necessárias”, 9, 3, CAP-4).

4.2.2. Avaliação de Processo

Atendendo ao domínio de tarefas mais úteis, os alunos avaliaram a tarefa mais produtiva, com frequência típica, as sessões referentes à definição do perfil de interesses – “A avaliação dos interesses” – (por exemplo, “Aquele código, não sei muito bem explicar, mas é que foi o que mais deu para perceber que aquela fosse mais as coisas que eu me identificava”, 9, 1, ESL-2; “Foi o inquérito de Holland porque com este inquérito eu consegui saber todos meus códigos Holland e confirmar a minha profissão que eu gostaria de ser”, 9, 2, ESL-6) e a – “A análise dos interesses”, especificamente a parte referente à definição dos seis tipos de personalidade criados por Holland (como por exemplo, “Também foi os seis tipos de personalidade vocacional. Eu posso dizer o meu? O meu código por acaso foi o AS/EI, que é artístico, social, económico (empreendedor) e intelectual, que eu nunca pensei que iria ter o económico (empreendedor) e o artístico, mas afinal eu tive e foi uma surpresa”, 9, 2, ESL-8). Com frequência variante, nomearam como outra tarefa muito útil, a sessão inerente à divulgação das oportunidades de Formação no Sistema Educativo – “Oportunidades de Formação no Sistema Educativo”, pois auxiliou-os a ter uma melhor visão das oportunidades existentes, dos planos dos cursos e das saídas profissionais (por exemplo, “Foi o último PowerPoint que, que explicou qual era as disciplinas que tinha no secundário, que me ajudaram mais”, 9, 3, CAP-3; “Ajudou-me mais foi ter esclarecido quais os estudos que é necessário ter para diferentes cursos, quais eram as matérias que eram necessárias”, 9, 3, CAP-4). E com frequência rara, a tarefa referente ao autoconhecimento no geral – “Experiências pessoais e autoconhecimento : Os meus interesses” – (como por exemplo, “Os nossos interesses, também foi muito bom para, nos conhecer um pouco melhor”, 9, 1, ESL-4) e, também, a tarefa que diz respeito à formulação dos projetos vocacionais, mais concretamente, à construção de um plano pós – 9º ano – “Formular Projetos Vocacionais”- (como por exemplo, “A atividade que eu achei mais significativa foi a que ajudou mesmo a escolher o meu curso do secundário”, 9, 1, ESL-1).

Em relação ao domínio tarefas difíceis, os participantes de dois grupos, com frequência variante, identificaram a auto-narração como, uma, das tarefas mais difíceis a

serem concretizadas, uma vez que, foi-lhes difícil pensar acerca de si e de se exprimirem (como por exemplo, “Para mim algumas foram assim um bocadinho complicadas. Eu percebi o que estava a ser pedido, mas eu não sabia bem as respostas”, 9, 1, ESL-2; “Eu tive um bocadinho de dificuldade em preencher, não conseguia expressar o que eu tinha pensado naquele momento”, 9, 1, CAP-1). Outra das tarefas mais difíceis, com frequência rara, foi o facto de se terem deparado com um perfil de interesses desajustado, (como por exemplo, “Não concordei muito com o código que me calhou”, 9, 1, ESL-3).

Por fim, os alunos nomearam como sugestões de melhoria para o programa, com frequência rara, o recurso às novas tecnologias (“Conseguir fazer esses formulários ... na internet, no computador, acho que era muito melhor, nós a gente já estamos muito mais habituados às novas tecnologias e isso e é muito mais fácil responder, do que estar a escrever e isso tudo, que hoje em dia nós fazemos tudo por computador, recorre-se sempre à internet, em vez de em papel”, 9, 1, ESL-4), o testemunho de profissionais (“Por exemplo, se nós quiséssemos seguir uma determinada área e profissão teríamos o apoio de uma pessoa, que quisesse”, 9, 2, ESL-9; “Por exemplo ser polícia e dizer o que teve de fazer, o que estudou, o que custa e tínhamos mais uma ideia sobre a profissão e o curso que a gente queria ir”, 9, 2, ESL-8), visitas de estudo (“Talvez, isso pode ser um bocadinho difícil, mas levar-nos às escolas dos cursos que nós queremos, pode ser um bocadinho caro, mas é só uma ideia”, 9, 3, CAP-1) e, ainda, mais testes de personalidade (“Mais testes de personalidade”, 9, 2, ESL-7).

5. Discussão

Este estudo foi ao encontro do proposto por Whiston, Sexton e Lasoff (1998), Hoglend (1999), e Swanson e Gore (2000), na medida em que, para se tornar as práticas de desenvolvimento vocacional mais vantajosas e eficazes é necessário continuar a apostar em estudos evidenciando a sua eficácia.

Muitos já são os estudos que averiguam a eficácia do trabalho da orientação em formato individual e ainda as dificuldades que os alunos encontram no seu processo de carreira, bem como as diferenças de sexo, mas poucos são aqueles que analisam a eficácia

das intervenções em grupo, com foco no envolvimento do jovem na construção do seu próprio projeto de carreira (Balin & Hirschi, 2010; Rehfuss et al., 2011; Howard, Carlstrom, Katz, Chew, Ray, Laine & Caulum, 2011; Di Fabio & Bernaud, 2008; Di Fabio & Maree, 2012; Janeiro et al., 2014). Este foi um estudo que procurou inovar neste âmbito, averiguando a eficácia do programa de orientação de grupo, “Quem Sou, Para onde Vou”, de Cardoso (2016). A inovação também reside no facto do estudo da eficácia ter sido acompanhado na análise da perspectiva dos participantes sobre os processos subjacentes a essa eficácia.

Atendendo aos resultados obtidos, a hipótese 1 confirma-se uma vez que, quando avaliada a evolução dos resultados dos participantes ao longo do tempo, verifica-se que foram os participantes do grupo experimental que evidenciaram médias de resultados significativamente elevadas do que os participantes do grupo de controlo. Tal evidencia a eficácia da intervenção, pois, como comprovado por Masdonati et al. (2009) e Perdrix et al. (2012), quando comparados grupos de indivíduos que recebem aconselhamento de carreira com indivíduos que não recebem, existe uma diminuição acentuada na dificuldade da tomada de decisão de carreira nos que tiveram apoio, contrariamente aos que não tiveram. Di Fabio e Maree (2012) e Cardoso et al. (2017), também reforçam os resultados obtidos pois, de acordo com os seus estudos, apuraram que as intervenções de grupo, tanto em adultos, como nos jovens, promovem a sua certeza vocacional, bem como a sua auto-eficácia face à tomada de decisão na carreira.

A subida significativa na certeza vocacional no grupo experimental relativamente ao grupo de controlo demonstra que o programa os auxiliou a diminuir a insegurança sentida, bem como a estarem mais conscientes e coerentes em relação aos seus futuros (Rehfuss et al., 2011). Por outro lado, a subida na identidade vocacional, atendendo a Holland, Daiger e Power (1980), indicou que ocorreram mudanças nos participantes quanto à clareza dos seus interesses, objetivos, personalidade e habilidades, possibilitando, como indica Savickas (2006), um melhor direcionamento e encorajamento face às suas decisões. Já no que concerne à adaptabilidade, a subida no grupo experimental face ao grupo de controlo está em acordo com os resultados obtidos por Cordeiro et al. (2017) com estudantes portugueses. Assim, o resultado obtido sugere que

o programa auxiliou a se preocuparem mais com os seus planos futuros e a terem mais curiosidade, controlo e confiança. Por último, a subida na auto-eficácia mostra que os jovens passaram a lidar melhor com a sua decisão de carreira, intensificando-se aqui, uma vez mais, a diminuição na dificuldade quanto à tomada de decisão (Savickas, 2010). De facto, este resultado acaba por reforçar os relativos à adaptabilidade na carreira.

Importa referir que, contrariamente, à presente investigação, no estudo de Cardoso et al. (2017), a adaptabilidade não se tornou significativa e, na opinião dos investigadores, esta falta de aperfeiçoamento deve-se à intervenção ter sido demasiado focada numa abordagem narrativa, a qual apresenta limitações com jovens do 9º ano de escolaridade, as quais decorrem do desenvolvimento da capacidade de narrar a experiencial pessoal ainda não estar completa em pessoas do nível etário dos participantes neste estudo (Cardoso et al., 2017). Porém, como pode ser comprovado, isto já não ocorre no corrente estudo, por ser mais vantajoso uma vez que reúne um leque diverso de atividades que não se focam apenas em práticas narrativas. Por exemplo, atividades que incentivam os jovens a preocupar-se com o seu futuro e a explorar diversas ocupações futuras (da sessão 1 à 7) e, posteriormente, a ter controlo e confiança nas suas decisões através de atividades que incentivam o estabelecimento de uma relação entre a exploração de profissões e as atividades de autoconhecimento (da sessão 8 à 11).

Também foi possível verificar que dentro dos próprios grupos, grupo experimental e de controlo, existiram diferenças de médias do pré-teste para o pós-teste e em relação ao 3º follow-up. Como expectável, os resultados evidenciaram mudanças significativamente estáveis, ao longo do tempo, dentro do grupo experimental contrariamente ao grupo de controlo. No entanto, o grupo de controlo evidenciou, pelo menos, uma evolução significativa numa das variáveis critério, sendo esta a auto-eficácia na tomada de decisão. Este resultado evidencia que a hipótese foi parcialmente confirmada. A explicação para este facto dá-se porque como o ano letivo foi evoluindo, é possível que os alunos tenham feito alguma exploração e isso tenha contribuído para a evolução quanto à auto-eficácia na tomada de decisão. Contudo, o que os resultados demonstram é que isto é insuficiente porque os níveis de certeza vocacional, identidade vocacional e adaptabilidade, não evoluíram significativamente. Outra explicação para que

isto tenha ocorrido, pode se ter devido ao rendimento escolar das turmas que constituíram os grupos de controlo, pois, estas foram seleccionadas aleatoriamente, tendo em conta a disponibilidade dos docentes da disciplina de Cidadania e não com referência aos seus rendimentos escolares, pois, atendendo a Soares (2004) e Martinelli e Genari (2009), alunos que têm um bom desempenho escolar tendem a ter um maior sentido de organização e dedicam-se com mais empenho aos objetivos a que pretendem cumprir, o que pode de alguma forma ter afetado o presente estudo.

A intervenção do grupo-focal veio complementar e reforçar a informação já obtida e vem ao encontro do referenciado por Brown e Ryan Krane (2000), pois, na perspetiva destes autores, a melhor forma para se verificar se a intervenção é, ou não, eficaz passa por estar atento à mudança sentida pelos próprios participantes.

A partir da avaliação qualitativa também foi possível verificar a eficácia do programa, uma vez que, para os dezassete alunos do grupo-focal, o programa, no geral, foi útil e benéfico, essencialmente, quanto à informação, direção e autodescoberta, o que corrobora o obtido quantitativamente e os estudos já realizados (Masdonati et al., 2009; Perdrix et al., 2012; Holland et al., 1980; Heppner et al., 2004; Janeiro et al., 2014). Quando os jovens recebem orientação, comparativamente aos que não recebem, comprova-se que há neles uma diminuição na dificuldade em eleger uma ocupação e/ou curso futuro e uma maior clareza quanto a si e aos objetivos a alcançar (Masdonati et al., 2009; Perdrix et al., 2012; Holland et al., 1980; Heppner et al., 2004; Janeiro et al., 2014). Para além disso, vai ao encontro também do já evidenciado por Cardoso et al. (2017) quanto a o aconselhamento em carreira ser benéfico, particularmente, para a construção de um sentido de direção, para promover o autoconhecimento e informar sobre oportunidades escolares e profissionais.

Quanto às atividades mais úteis, é possível concluir que os jovens preferem atividades que os encorajem a liderar os seus dilemas e a explorar a sua identidade, interesses e ocupações, e, também, que os informem acerca da realidade académica/profissional atual, o que está em acordo com outros estudos neste âmbito (Fredricks, McColskey, Meli, Mordica, Montrosse & Mooney, 2011; Reid & Oeste, 2011; Heppner & Heppner, 2003; Brown, Ryan Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller

& Edens, 2003; Taveira, 2004). Estas atividades apresentam grande foco na consciência e na resolução de problemas (autoconhecimento geral e definição de perfil de interesses) e na partilha de informação (oportunidades de formação no Sistema Educativo e construção de projetos vocacionais), (Cardoso et al., 2017; Taveira, 2004). Segundo Taveira (2004), a partilha de informação acerca da realidade académica/profissional atual auxilia os jovens a compreenderem melhor as suas vidas e a criarem expectativas realistas.

Quanto às atividades mais difíceis, os jovens, tal como no estudo de Cardoso et al. (2017), nomeiam a auto-narração como sendo a tarefa mais difícil a executar. Considerando Super (1957/90), isto acontece por os jovens nestas idades têm dificuldades na perceção da realidade e na reflexão acerca de si. Para que estes cristalizem uma preferência profissional, atendendo às suas necessidades, necessitam de tempo para ultrapassarem as dificuldades sentidas (Super, 1957/90). Apesar de os jovens terem tido dificuldades na auto-narração, os programas são mais benéficos, dado ao tempo, no desenvolvimento desta competência, em detrimento das intervenções numa sessão única (Janeiro et al., 2014). Por outro lado, estudos sobre o desenvolvimento da identidade narrativa reforçam o dito por Super e acrescentam ainda que, a dificuldade sentida pelos jovens em auto-narrar deve-se por estarem a desenvolver esta faculdade cognitiva na faixa etária em que se encontram, pois é a partir dos 13 anos que os jovens começam a estabelecer um pensamento autobiográfico, nomeadamente a estabelecer relações, coerentes, entre os seus eventos biográficos, o seu eu e o seu próprio desenvolvimento pessoal e, a aperceberem-se do mundo que os rodeia, quanto à cultura e à norma (Habermas, Ehlert-Lerche & Silveira, 2009).

O estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em consideração. Destaca-se o facto de a amostra ser pequena e a importância deste estudo ser replicado em amostras maiores e mais heterogéneas. Para além disso, seria importante atender ao rendimento escolar das turmas que pertencem aos grupos (experimental e de controlo), pois as turmas do grupo experimental do presente estudo foram selecionadas aleatoriamente, tendo em conta a disponibilidade dos docentes da disciplina de Cidadania e não com referência aos seus rendimentos escolares.

Por fim, seria também interessante, ao replicar este estudo, utilizar as sugestões dos alunos de melhoria do programa, nomeadamente, fazer mais uso das novas tecnologias, trazer testemunhos de profissionais durante a intervenção, fazer visitas de estudo aos locais profissionais e aplicar mais testes de personalidade. Futuros estudos deverão ser feitos com outras populações, por exemplo jovens do 12º ano, de modo a contribuir para uma validação mais sólida da eficácia das intervenções com o programa “Quem Sou, Para onde Vou”.

6. Conclusão

Como aponta Santos (2003), a adolescência é uma etapa importante no desenvolvimento do jovem, pois caracteriza-se como sendo o momento em que este deixa de ser criança para ser quase um adulto. Neste contexto, o desenvolvimento vocacional na adolescência torna-se importante, pois irá facilitar a construção da identidade, permitir que o adolescente tenha um maior contato com o mundo real e facilitar o seu desenvolvimento pessoal. Torna-o mais claro quanto às suas expectativas e objetivos a alcançar (Hirschi, 2010; Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005).

Perante o que acima foi dito, o presente estudo visou analisar a eficácia de uma intervenção de desenvolvimento vocacional e, assim, contribuir para práticas fundadas em evidência empírica. O programa testado foi, “Quem sou, Para onde Vou” de Cardoso (2016) e envolveu alunos do 9º ano de escolaridade, com idades compreendidas entre os 13 e os 20 anos de idade. Para o avaliar, atendeu-se, ao longo do tempo, à evolução comportamental dos alunos, com base num desenho quasi-experimental que envolveu dois grupos de avaliação, grupo experimental e grupo de controlo, incluindo alunos de duas escolas distintas da ilha de São Miguel – Açores, nomeadamente Escola Secundária de Lagoa e Escola E.B.I. de Vila de Capelas.

A avaliação do presente estudo teve por base a seguinte hipótese de investigação: que os níveis de certeza vocacional, de identidade vocacional, de adaptabilidade e de auto-eficácia na tomada de decisão aumentavam significativamente nos participantes que fossem intervencionados com programa de orientação vocacional, contrariamente aos que

não eram submetidos. Para isto, utilizou-se as escalas da certeza vocacional (ECV), da identidade vocacional (MVS), da adaptabilidade (CAAS) e da auto-eficácia na tomada de decisão (CDSE-SF), em três momentos distintos de avaliação. Estes três momentos de avaliação foram no início do programa (pré-teste), após a aplicação deste (pós-teste) e no 3º período escolar (3º follow-up), isto para que se tivesse uma visão clara e aprofundada, ao longo do tempo. Ainda, para complementar a informação obtida das escalas, o estudo também compreendeu a seguinte questão de investigação: Qual é a perceção dos alunos, sobre o impacto do programa na construção dos seus projetos de vida?. Para responder a esta questão, foi necessário criar um grupo focal, formado pelos alunos interessados em participar na atividade, aplicando uma entrevista.

Atendendo a Greenberg e Safran (1989), as pessoas necessitam de aconselhamento porque sentem-se com dificuldades em tomar decisões e estão indecisas quanto à opção a tomar, bem como desvinculadas quanto aos seus interesses e habilidades, perante isto ao se ter utilizado as escalas da certeza vocacional, da identidade vocacional, da adaptabilidade e da auto-eficácia na tomada de decisão ajudou a perceber se a intervenção desencadeou nos participantes uma maior certeza nas suas escolhas, uma melhor compreensão de si e do mundo, bem como uma maior preocupação, com o seu futuro. Se consideramos Campos e Coimbra (1991), o jovem ao entrinhar-se do aconselhamento e da exploração conduze-o a descobrir não só novos aspetos acerca de si, como a construir um projeto de carreira, futuro, coeso e coerente com as suas características atuais.

As principais conclusões a que se chegou foi de que efetivamente comprova-se que, ao longo do tempo, é o grupo experimental que evidencia médias estatisticamente significativas, contrariamente ao grupo de controlo, tal como aponta a literatura. Contudo, quando avaliado as escalas dentro do próprio grupo deparou-se que houve, no grupo de controlo, pelo menos, uma variável critério que foi estatisticamente significativa ao longo do tempo, sendo esta a auto-eficácia na tomada de decisão, mas o mesmo já não se sucedeu para as restantes escalas. Estes dados, demonstram que, tal como esperado, o programa de orientação “Quem Sou, Para onde Vou”, de Cardoso (2016), foi útil para os alunos quanto à definição dos seus projetos de carreira e para a diminuição da indecisão

sentida pelos jovens. A intervenção do grupo focal veio reforçar esta conclusão, pois os alunos que participaram nas entrevistas nomearam ter sido útil o programa, mais concretamente quanto à obtenção de informação, na autodescoberta e na delimitação de um rumo a seguir.

Este foi mais um estudo que veio contribuir para a eficácia do aconselhamento em carreira e para as intervenções de grupo, tal como discutido na discussão, mas como reforça Schloss (2011) é importante continuar a apoiar os jovens no envolvimento dos seus próprios conhecimentos e no reconhecimento das suas habilidades e para isto, é também necessário como sugere Janeiro et al. (2014) continuar a apostar em pesquisas futuras que demonstrem qual o impacto existente em diferentes grupos, por forma a responder eficazmente às necessidades dos alunos.

Referências Bibliográficas

- Ambiel, R.A.M. (2014). Adaptabilidade de carreira: uma abordagem histórica de conceitos, modelos e teorias. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 15(1),15-24. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issuEs&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=isso.
- Ambiel, R.A.M., Campos, M.I., & Campos, P.P.T.V.Z. (2017). Análise da Produção Científica Brasileira em Orientação Profissional: Um Convite a Novos Rumos. *Psico-USF, Bragança Paulista*, 22(1), 133-145. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/1413-82712017220112>.
- Ambiel, R.A.M., & Poli, M.F. (2011). Análise da Produção Científica Brasileira sobre Avaliação Psicológica em Orientação Profissional. *Estudos Interdisciplinares em Psicologia, Londrina*, 2(1), 103-121.
- Balin, E., & Hirschi, A. (2010). Who seeks career counselling? A prospective study of personality and career variables among Swiss adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 10, 161–176.
- Betz, N. Advances in Vocational Theories. In: Brown, S., & Lent, R. (Eds). (2008). *Handbook of Counseling Psychology*. Fourth Edition. 357-369.
- Betz, N. E., Hammond, M. S., & Multon, K. D. (2005). Reliability and validity of five-level response continua for the Career Decision Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 13, 131-149.
- Blaine, B. (2000). *The psychology of diversity: Perceiving and experiencing social difference*. Mountain View, CA: Mayfield.

- Brown, S.D., & Ryan Krane, N.E. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S.D. Brown & R.W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (Vol. 3, pp.740-766). New York, NY: Wiley.
- Brown, S.D., Ryan Krane, N.E., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, I., Miller, M., & Edens, L. (2003). Critical ingredients of career choice interventions: More analyses and new hypotheses. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 411-428.
- Brum, E.H.M., Frizzo, G.B., Gomes, A.G., Silva, M.R., Souza, D.D., & Piccinini, C.A. (2012). Evolução dos modelos de pesquisa em psicoterapia. *Estudos de Psicologia, Campinas*, 29(2), 259-269.
- Caeiro, L. A. (1977). Princípios para um aconselhamento vocacional desenvolvimentista. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 14/15/16, 45-71.
- Campos, B. P., & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Cardoso, P. (2015). Orientação vocacional e escolaridade obrigatória. In *Estado da educação 2014*, (pp. 338-345). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Cardoso, P., Janeiro, I.N., & Duarte, M.E. (2017). Life Design Counseling Group Intervention With Portuguese Adolescents: A Process and Outcome Study. *Journal of Career Development*, 44, 1-14. Doi: 10.1177/0894845316687668.
- Cardoso, P. (2016). Programa de Orientação Vocacional: Quem Sou, Para onde Vou. Documento não publicado, Universidade de Évora – Departamento de Psicologia, Évora.

Choi, S., Hutchison, B., Lemberger, M. E., & Pope, M. (2012). A longitudinal study of developmental trajectories of parental attachment and career maturity of South Korean adolescents. *Career Development Quarterly*, *60*, 163–177. Doi:10.1002/j.2161-0045.2012.00014.x.

Cordeiro, S.A., Taveira, C.M., Neves, L., Silva, A.D., Rodrigues, B., & Costa-Lobo, C. (2017). Efeitos de uma Intervenção Psicológica Vocacional na Adaptabilidade de Carreira. *Revista de Psicologia da Criança e do Adolescente*, *8*, 93-104.

Crites, J. O. (1961). A model for the measurement of vocational maturity. *Journal of Counseling Psychology*, *8*, 255-259.

Dantas, M.A., & Azzi, R.G. (2015). Adaptação Brasileira da Escala de Auto-eficácia na Tomada de Decisão de Carreira. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, *16*(2), 149-160. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=iso.

Di Fabio, A., & Bernaud, J. (2008). The help-seeking in career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, *72*, 60–66. Doi:10.1016/j.jvb.2007.10.006.

Di Fabio, A.D., & Maree, J.G. (2012). Group-based Life Design Counseling in an Italian Context. *Journal of Vocational Behavior*, *80*, 100-107. doi:10.1016/j.jvb.2011.06.

Dias, S., Ramiro, L., Reis, M., & Matos, M.G. (2015). In: T. Medeiros (Eds.), *Adolescência: Desafios e Riscos* (Cap. 9, pp. 209-234). Ponta Delgada: Letras Lavadas edições.

Duarte, M.E. (2009). Um Século depois de Frank Parsons: Escolher uma profissão ou apostar na psicologia da construção da Vida?. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 10(2), 5-14.

Duarte, M., Soares, M., Fraga, S., Rafael, M., Lima, M., Paredes, I., Agostinho, R., & Djaló, A. (2012). Career adapt-abilities scale-Portugal form: Psychometric properties and relationships to employment status. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 725-729. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.019.

Duarte, M. E. (2015). Inovação em Orientação e Aconselhamento de Carreira: Mitos e Realidades. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(2), 111-121. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_issues&pid=1679-3390&lng=pt&nrm=isso.

Feller, R. (2009). STEM centric career development: Sputnik II or a thud?. *Career Planning & Adult Development Journal*, 25, 19-35.

Fredricks, J., McColskey, W., Meli, J., Mordica, J., Montrosse, B., & Mooney, K. (2011). *Measuring student engagement in upper elementary through high school: A description of 21 instruments. (Issues & Answers Report, REL. 2011-No. 098)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Freire, T., & Silva, E. (2015). Adolescentes e desenvolvimento positivo: para uma abordagem inovadora da adolescência. In T. Medeiros (Eds.), *Adolescência: Desafios e Riscos* (Cap. 2, pp.47-70). Ponta Delgada: Letras Lavadas edições.

Greenberg, L. S., & Safran, J. D. (1989). Emotion in psychotherapy. *American Psychologist*, 44, 19-29.

- Grings, J.A.J., & Jung, C.F. (2017). Fatores que influenciam na escolha profissional e a importância da orientação vocacional e ocupacional. *Espacios*, 38(15), 12-21.
- Guichard, J. (2016). Reflexivity in Life Design Interventions: Comments on life and career design dialogues. *Journal of Vocational Behavior*, 97, 78-83. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.vb.2016.08.001>.
- Habermas, T., Ehlert-Lerche, S., & de Silveira, C. (2009). The development of the temporal macrostructure of life narratives across adolescence: Beginnings, linear narrative form, and endings. *Journal of Personality*, 77, 527–560. Doi:10.1111/j.1467 6494.2008.00557.x.
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385-419. Doi: 10.1016/j.jvb.2004.05.006.
- Heppner, M.J., & Heppner, P.P. (2003). Identifying process variables in career counseling: A research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 429-452. Doi: 10.1016/S0001-8791(02)00053-2.
- Heppner, M.J., Lee, D., Heppner, P.P., McKinnon, L. C., Multon, K.D., & Gysbers, N.C. (2004). The role of problem-solving appraisal in the process and outcome of career counseling. *Journal of Vocational Behavior*, 65, 217-238. Doi: 10.1016/50001-8791(03)00100-3.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Nutt, W. E., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of Counseling and Development*, 52, 196–205. Doi:10.1037/0022-0167.52.2.196.

Hirschi, A. (2010). Swiss adolescents' career aspirations: Influence of context, age, and career adaptability. *Journal of Career Development*, 36, 228-245. Doi:10.1177/0894845309345844.

Hoglend, P. (1999). Psychotherapy research: New findings and implications for training and practice. *Journal of Psychotherapy Practice and Research*, 8, 257-263.

Holland, J. L., Daiger, D. C., & Power, P. G. (1980). *My Vocational Situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Howard, K. A. S., Carlstrom, A. H., Katz, A.D., Chew, A.Y., Ray, G. C., Laine, L., Caulum, D. (2011). Career aspirations of youth: Untangling race/ethnicity, SES, and gender. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 98-109. Doi: 10.1016/j.jvb.2010.12.002.

Janeiro, I.N., Mota, L.P., & Ribas, A.M. (2014). Effects of two types of career interventions on students with different career coping Styles. *Journal of Vocational Behavior*, 85, 115-124. Doi: 10.1016/j.jvb.2014.05.006.

Jordani, P.S., Barichello, R., Artmann, C.R., & Ecker, J.S. (2014). Fatores determinantes na escolha profissional: um estudo com alunos concluintes do ensino médio da região Oeste de Santa Catarina. *Revista ADMPG Gestão Estratégica, Ponta Grossa*, 7(2), 25-32.

Konigstedt, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20(47), 303-312. Disponível em: www.scielo.br/paideia.

Lisboa, M.D. (1997). Ser Quando crescer (...) A Formação da Identidade Vocacional. In R.S. Levenfus, (org.). *Psicodinâmica da Escolha Profissional*. (pp. 109-122). Porto Alegre: Artes Médicas.

Maree, J.G., Cook, A.V., & Fletcher, L. (2017). Assessment of the Value of Group-based Counselling for career construction. *International of Journal of Adolescence and youth*, 23(1), 1-15. Doi: <http://dx.doi.org/10.1080/02673843.2017.1309324>.

Martinelli, S.C., & Genari, C.H.M. (2009). Relações entre desempenho escolar e orientações motivacionais. *Estudos de Psicologia*, 14(1), 13-21. Disponível em: www.scielo.br/epsic.

Masdonati, J. Massoudi, K., & Rossier, J. (2009). Effectiveness of Career Counseling and the impact of the working cognitiv. *Journal of Career Development*, 36, 183-203. Doi: 10.1177/0894845309340798.

Medeiros, T. (2015). O conceito de adolescência revisitado. In T. Medeiros (Eds.), *Adolescência: Desafios e Riscos* (Cap. 1, pp. 27-47). Ponta Delgada: Letras Lavadas edições.

Moreno, M.L.R. (2008). A Educação para a Carreira: Aplicações à Infância e à Adolescência. In M.C. Taveira, & J.T. Silva (Eds.), *Psicologia Vocacional: Perspetivas para a Intervenção* (Cap. 2, pp. 29-57).

Munhoz, I.M.S, Melo-Silva, L.L., & Audibert, A. (2015). Educação para a carreira: pistas para a intervenção na educação básica. In Rosane Schotgues Levenfus, *Orientação vocacional e de carreira* (pp.41-63). São Paulo: Artmed.

Murphy, K. R., & Davidshofer, C. O. (1988). *Psychological testing: Principles and applications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.

Oliveira, M.C.; Guimarães, V.F., & Coleta, M.F. (2006). Modelo Desenvolvimentista de Avaliação e Orientação de Carreira Proposto por Donald Super. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2), 11-18.

Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.

Paula, A.V., Dutra, A.M., & Boas, A.A.V. (2014). Percepções de Adolescentes e seus Cuidadores quanto ao Nível da Maturidade para Escolha Profissional. *Revista FSA, Teresina*, 11(4), 206-218. Doi: <http://dx.doi.org/10.12819/2014.11.4.12.1>.

Perdrix, S., Stauffer, S., Masdonati, J., Massoudi, K., & Rossier, J. (2012). Effectiveness of career counseling: A one-year follow-up. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 565–578. Doi:10.1016/j.jvb.2011.08.011.

Perry, J. C, Liu, X., & Pabian, Y. (2010). School engagement as a mediator of academic performance among urban youth: The role of career preparation, parental career support, and teacher support. *The Counseling Psychologist*, 38, 269-295. Doi:10.1177/0011000009349272.

Perry, J.C., & Wallace, E.W. (2015). Children and Adolescents. In Hartung, P.J., Savickas, M.L. & Walsh, W.B. (Eds.), *APA Handbook of Career Intervention* (Vol. 11, pp. 189-207). Washington, DC: APA Books.

Porfeli, E.J., & Savickas, M.L. (2012). Career Adapt-Abilities Scale-USA form: Psychometric properties and relation to vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 748-753. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.009.

- Rascovan, S. (2013). Orientación vocacional, las tensiones vigentes. *Revista Mexicana de Orientación (REMO)*, X(25), 47-54.
- Reid, H., & West, L. (2011). "Telling tales": Using narrative in career guidance. *Journal of Vocational Behavior*, 78, 174-183. Doi: 10.1016/j.jvb.2010.10.001.
- Reh fuss, M. C., Del Corso, J., Galvin, K., & Wykes, S. (2011). Impact of the career style interview on individuals with career concerns. *Journal of Career Assessment*, 19(4), 405-419. Doi:10.1177/1069072711409711.
- Rochlen, A. B., Mohr, J. J., & Hargrove, B. K. (1999). Development of the attitudes toward career counseling scale. *Journal of Counseling Psychology*, 46, 196-206. Doi:10.1037/0022-0167.46.2.196.
- Rochlen, A. B., & O'Brien, K. M. (2002a). Men's reasons for and against seeking help for career-related concerns. *Journal of Men's Studies*, 11, 55-63. Doi:10.3149/jms.1101.55.
- Sabatier, C., Cervantes, D.R., Torres, M.M., Rios, O.H., & Sanudo, J.P. (2017). Emotion Regulation in Children and Adolescents: concepts, processes, and influences. *Psicología Desde El Caribe*, 34(1), 1-25.
- Santos, C.S. (2003). *Vinculação, Estudo e Aprendizagem*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Santos, P.J. (2000). Indecisão Generalizada: Um Desafio para a Orientação Escolar e Profissional. *Teoria, Investigação e Prática*, 2, 183-196.
- Santos, P. J. (2007). *Dificuldades de escolhas vocacional*. Coimbra, Portugal: Almedina.

Savickas, M. L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259. Doi: 10.1002/j.2161-0045.1997.tb00469.x.

Savickas, M.L. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed, pp. 149-205). San Francisco, C.A: Jossey-Bass.

Savickas, M. L. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42–70). NJ: Wiley.

Savickas, M.L. (2006). *Career Counseling* [DVD]. In American Psychological Association (Producer), *Specific treatments for specific populations*. Washington, DC: American Psychological Association.

Savickas, M.L. (2010). Life Designing: Framework and introduction. *Paper presented at the 27th International Congress of Applied Psychology*, Melbourne, Australia.

Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In S. D. Brown, & R. W. Lent (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting theory and research to work* (pp. 148–185). NJ: Wiley.

Savickas, M.L., & Porfeli, E.J. (2012). Career Adapt. Abilities Scale: Constuciton, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*, 80, 661-673. Doi: 10.1016/j.jvb.2012.01.011.

Schloss, J. (2011). Career Development in Schools: Do Teachers have the Skills? *Australian Journal of Career Development*, 20(3), 4-9.

Schmidt, C.D., Hardinge, G.B., & Rokutani, L.J. (2011). Expanding the School Counselor Repertoire Through STEM-Focused Career Development. *The Career Development Quarterly*, 60, 25-35.

Schoen-Ferreira, T.H.; Aznar-Farias, M., & Silveiras, E.F.M. (2003). A Construção da Identidade em adolescentes: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 8(1), 107-115.

Silva, L. (2016). Estudo sobre a Orientação Vocacional e Profissional – Escolhas. *Psicologia Escolar e Educacional*, 20(2), 239-244. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0202957>.

Silva, J. T. (2005). Estudo psicométrico da My Vocational Situation com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 417-437.

Silva, J. T. (2004). Avaliação da indecisão de carreira. In L. M. Leitão (Coord.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra: Quarteto.

Silva, T.J., Paixão, M.P., & Albuquerque, A.M. (2009). Características psicométricas da versão Portuguesa da Career Decision Self-Efficacy Scale-short Form (CDSE-SF), *Psychologica*, 51, 27-46. Doi: http://dx.doi.org/10.14195/1647-8606_51_3.

Soares, J.F. (2004). O efeito da escola no desempenho cognitivo de seus alunos. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 2(2), 83-104.

Super, D.E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper Collins.

Super, D. W. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298. Doi: 10.1016/0001-8791(80)90056-1.

Super, D.E. (1990). A Life-Span, Life-Space approach to career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Super, D.E., Savickas, M.L., & Super, C.M. (1996). The Life-Span, Life-Space approach to careers. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 121-178). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Swanson, J.L. & Gore, P.A. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S.D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (Vol. 3, pp. 233-269). New York, NY: Wiley.

Taveira, M.C. (2004). Exploração e desenvolvimento vocacional na adolescência: Contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Psicologia e Educação*, 3(1), 109-120.

Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: A review and analysis. *Counseling Psychologist*, 32, 493–568. Doi:10.1177/0011000004265660.

Whiston, S. C., & Rose, C. S. (2015). Career counseling process and outcome. In P. J. Hartung, M. L. Savickas, & W. B. Walsh (Eds.), *APA handbook of career intervention* (Vol. 1, pp. 43–60). Washington, DC: APA Books.

Whiston, S.C., Sexton, T.L., & Lasoff, D.L. (1998). Career-intervention outcome: A replication and extension of Oliver and Spokane (1988). *Journal of Counseling Psychology*, 45, 150-165. Doi: 10.1037/00022-0167.45.2.150.

Anexos

Anexo I – Escala da Adaptabilidade (CAAS)

2012 M. E. Duarte, S. Fraga, R. Agostinho, A. Djaló, M. R. Lima, I. Paredes, M. Rafael e M. C. Soares

Nome: _____

Idade: _____ Assinale: Masculino ou Feminino

Enunciado de Questões

Pessoas diferentes utilizam recursos diferentes para construir as suas carreiras/vidas. Ninguém é bom em tudo; cada um procura dar o melhor de si. Por favor leia cada afirmação e depois, indique a sua resposta, na coluna, ao lado, com um **x**, utilizando a seguinte escala:

1 – Muito pouco; **2** – Pouco; **3** – Razoavelmente; **4** – Bastante; **5** – Muito

Considero que sou capaz de (...)

- 1) Planear as coisas importantes antes de começar
- 2) Pensar como vai ser o meu futuro
- 3) Compreender que as escolhas de hoje influenciam o meu futuro
- 4) Preparar-me para o futuro
- 5) Tomar consciência das escolhas de carreira que tenho de fazer
- 6) Planear como alcançar os meus objetivos
- 7) Estar preocupado(a) com a minha carreira
- 8) Manter sempre o ânimo
- 9) Tomar decisões por mim próprio(a)
- 10) Assumir a responsabilidade pelos meus atos
- 11) Defender as minhas convicções
- 12) Contar comigo próprio(a)
- 13) Fazer o que é melhor para mim
- 14) Arranjar forças para continuar
- 15) Explorar aquilo que me rodeia
- 16) Procurar oportunidades para me desenvolver como pessoa
- 17) Explorar alternativas antes de fazer uma escolha
- 18) Estar atento(a) às diferentes maneiras de fazer as coisas
- 19) Analisar de forma aprofundada questões que me dizem respeito
- 20) Procurar informação sobre as escolhas que tenho de fazer
- 21) Ser curioso(a) sobre novas oportunidades
- 22) Realizar tarefas de forma eficiente
- 23) Ser consciencioso(a) e fazer as coisas bem
- 24) Desenvolver novas competências
- 25) Dar sempre o meu melhor
- 26) Ultrapassar obstáculos
- 27) Resolver problemas
- 28) Enfrentar desafios

Respostas:

- | | | | | | |
|-----|---|---|---|---|---|
| 1) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 15) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Anexo II – Escala da Auto-eficácia na Tomada de Decisão Vocacional, versão portuguesa (CDSE-SF)

(versão portuguesa da “Career Decision Self-Efficacy Scale” – CDMSE-SF de Betz, Klein e Taylor, 1996)

Enunciado das Questões:

Nome:

Por favor, leia cuidadosamente cada uma das afirmações que se seguem devendo, para cada uma, indicar, **na Folha de Resposta (página 2)**, o grau de confiança que tem na sua capacidade para realizar as tarefas mencionadas. Para cada uma das afirmações coloque uma **cruz** sobre o **número** da alternativa que corresponder à sua opção de resposta.

- 1) Encontrar informação sobre atividades profissionais que lhe interessam.
- 2) Selecionar um ramo ou área de formação da lista de ramos em que potencialmente está interessado(a).
- 3) Efetuar um planeamento dos seus objetivos para os próximos cinco anos.
- 4) Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido.
- 5) Avaliar com precisão as suas capacidades.
- 6) Selecionar uma atividade profissional de entre uma lista que está a considerar.
- 7) Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida.
- 8) Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objetivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração.
- 9) Determinar qual seria o seu emprego ideal.
- 10) Perceber as tendências de emprego de uma atividade profissional para os próximos 10 anos.
- 11) Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido.
- 12) Preparar um bom *curriculum vitae*.
- 13) Mudar de ramo ou área de formação se não estiver satisfeito(a) com a sua primeira escolha.
- 14) Decidir o que valoriza mais numa atividade profissional.
- 15) Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada atividade profissional.
- 16) Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada.
- 17) Mudar de atividade profissional se não estiver satisfeito com aquela onde entrar inicialmente.
- 18) Perceber o que está disposto(a) ou não a sacrificar para alcançar os seus objetivos de carreira.
- 19) Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a).
- 20) Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses.
- 21) Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira.
- 22) Definir o estilo de vida que gostaria de adotar.
- 23) Encontrar informação sobre cursos de pós-graduação ou escolas que lecionem cursos de especialização.
- 24) Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego.
- 25) Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa.

Folha de Resposta:

O que significa cada resposta:

1. Nenhuma confiança (nada confiante)
2. Muita pouca confiança (muito pouco confiante)
3. Confiança moderada (moderadamente confiante)
4. Muita confiança (muito confiante)
5. Total confiança (totalmente confiante)

1) 1 2 3 4 5

2) 1 2 3 4 5

3) 1 2 3 4 5

4) 1 2 3 4 5

5) 1 2 3 4 5

6) 1 2 3 4 5

7) 1 2 3 4 5

8) 1 2 3 4 5

9) 1 2 3 4 5

10) 1 2 3 4 5

11) 1 2 3 4 5

12) 1 2 3 4 5

13) 1 2 3 4 5

14) 1 2 3 4 5

15) 1 2 3 4 5

16) 1 2 3 4 5

17) 1 2 3 4 5

18) 1 2 3 4 5

19) 1 2 3 4 5

20) 1 2 3 4 5

21) 1 2 3 4 5

22) 1 2 3 4 5

23) 1 2 3 4 5

24) 1 2 3 4 5

25) 1 2 3 4 5

Desenvolvimento vocacional na adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade

Anexo III – Escala da Certeza Vocacional (ECV)

Escola: _____

Escolaridade: _____ Sexo: _____ Idade: _____

Já se decidiu sobre a sua futura profissão?
Pense por um momento e depois responda às perguntas que se seguem.

INSTRUÇÕES: Para cada questão faça um círculo à volta do número que melhor se adequa ao seu caso.

1. Já determinei uma área profissional na qual gostaria de trabalhar (por exemplo, saúde, artes, tecnologia, administração, educação, etc.).

Discordo inteiramente 1 2 3 4 5 6 Concordo inteiramente

2. Já me decidi por uma profissão que gostaria de desempenhar (por exemplo, engenheiro eletrotécnico, enfermeiro, vendedor, economista, etc.).

Discordo inteiramente 1 2 3 4 5 6 Concordo inteiramente

3. Tenho ideias muito claras quanto ao que pretendo que seja a minha vida profissional.

Discordo inteiramente 1 2 3 4 5 6 Concordo inteiramente

4. Já escolhi uma determinada opção profissional da qual não tenciono afastar-me.

Discordo inteiramente 1 2 3 4 5 6 Concordo inteiramente

Anexo IV – Escala a “Minha Situação Vocacional” (MVS)

Nome: _____

Escola: _____

Tente responder a cada uma das afirmações como VERDADEIRO ou FALSO. Assinale a resposta que melhor representa a sua opinião neste momento.

Ao pensar acerca do meu emprego ou no planeamento de uma profissão ou carreira:

1. Necessito que me assegurem de que fiz a escolha certa da profissão..... V F
2. Preocupa-me que os meus interesses actuais possam alterar-se com os anos... V F
3. Sinto-me incerto(a) acerca das profissões que poderia desempenhar bem..... V F
4. Desconheço os meus pontos mais fortes e mais fracos..... V F
5. Os trabalhos que sei executar podem não pagar o suficiente para eu viver o tipo de vida que desejo..... V F
6. Se tivesse nesta altura de escolher uma profissão creio que faria uma má escolha..... V F
7. Necessito de saber qual a carreira que devo seguir..... V F
8. Tentar decidir sobre a minha carreira tem sido um problema prolongado e difícil..... V F
9. Estou confuso acerca do problema de decidir sobre uma carreira..... V F
10. Não tenho a certeza se a minha escolha profissional ou emprego actual é certo para mim..... V F
11. Não conheço o suficiente sobre as actividades executadas pelos trabalhadores em várias profissões..... V F
12. Não há uma única profissão que me atraia fortemente..... V F
13. Não sei ao certo a profissão que me daria prazer..... V F
14. Gostaria de aumentar o número de profissões que poderia considerar..... V F
15. As minhas estimativas sobre as minhas capacidades e talentos variam consideravelmente de ano para ano..... V F
16. Não tenho a certeza acerca de mim próprio em muitas áreas da vida..... V F
17. Sei qual a profissão que pretendo seguir há menos de um ano..... V F
18. Não compreendo como algumas pessoas podem ter tanta certeza sobre aquilo que querem fazer..... V F

Traduzido por J. T. Silva com permissão do Editor, Consulting Psychologists Press, Inc., Palo Alto, CA 94303 a partir de My Vocational Situation de J. L. Holland, D. C. daiger e P. G. Power. Copyright 1980 da Consulting Psychologists Press. É proibida reprodução sem consentimento do Editor.

Anexo V – Pedido de autorização às Escolas para recolha de dados



Departamento de Psicologia
Universidade de Évora
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Senhor(a)
Diretor da Escola Secundária de Lagoa

No âmbito da recolha de dados para investigação sobre o tema “*Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade*” eu, Lisandra Maria Cabral Pacheco, aluna do mestrado em Psicologia, área de especificação Psicologia da Educação, sob a orientação de Paulo Cardoso, docente do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, venho solicitar a autorização para aplicar um programa de orientação vocacional, designado de “Quem Sou, Para onde Vou”, de Cardoso, versão experimental, nas aulas de Cidadania, a turmas do 9º ano de escolaridade, da Escola Secundária de Lagoa.

Os dados obtidos irão permitir informação sobre eficácia de programas de orientação na promoção do desenvolvimento vocacional de adolescentes.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, as respostas dos participantes serão anónimas e a informação será tratada, de forma global.

O programa será por mim aplicado em data a combinar com a instituição e seguindo todos os procedimentos éticos anteriormente assegurados, nomeadamente a utilização de documentos de consentimento informado e o anonimato no preenchimento das fichas e questionários, necessários.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada

Lagoa, Outubro de 2017



Departamento de Psicologia
Universidade de Évora
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Senhor(a)
Diretor da Escola E.B.I. de Vila de Capelas

No âmbito da recolha de dados para investigação sobre o tema “*Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade*” eu, Alexandre Monte Botelho, aluno do mestrado em Psicologia, área de especificação Psicologia da Educação, sob a orientação de Paulo Cardoso, docente do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, venho solicitar a autorização para aplicar um programa de orientação vocacional, designado de “Quem Sou, Para onde Vou”, de Cardoso, versão experimental, nas aulas de Cidadania, a turmas do 9º ano de escolaridade, da Escola E.B.I. de Vila de Capelas.

Os dados obtidos irão permitir informação sobre eficácia de programas de orientação na promoção do desenvolvimento vocacional de adolescentes.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, as respostas dos participantes serão anónimas e a informação será tratada, de forma global.

O programa será por mim aplicado em data a combinar com a instituição e seguindo todos os procedimentos éticos anteriormente assegurados, nomeadamente a utilização de documentos de consentimento informado e o anonimato no preenchimento das fichas e questionários, necessários.

Antecipadamente grata pela atenção dispensada

Vila de Capelas, Outubro de 2017

Anexo VI – Declaração de Consentimento Informado dos Participantes



Declaração de consentimento informado

Designação do Estudo: “Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade”

Eu, _____, fui informado(a) que a investigação acima mencionada se destina a analisar a eficácia que o programa “Quem Sou, Para onde vou”, de Cardoso. Sei que este estudo envolve a aplicação de algumas fichas e questionários; Foi-me garantida a confidencialidade dos dados através de resposta anónima e de tratamento global, das respostas.

Sei que posso recusar-me a participar ou interromper a qualquer momento a participação no estudo, sem nenhum tipo de penalização por este facto.

Compreendi a informação que me foi dada, tive oportunidade de fazer perguntas e as minhas dúvidas foram esclarecidas.

Aceito participar de livre vontade no estudo acima mencionado.

Também autorizo a divulgação dos resultados obtidos no meio científico, garantindo o anonimato.

Nome do Investigador (a): Lisandra Maria Cabral Pacheco.

Data

___/___/___

Assinatura do Participante

Anexo VII – Pedido de Autorização aos Encarregados de Educação



Departamento de Psicologia
Universidade de Évora
Apartado 94
7002 – 554 Évora

Ex.mo(a). Senhor(a)
Encarregado(a) de Educação

Lisandra Maria Cabral Pacheco, aluna do mestrado em Psicologia, área de especificação Psicologia da Educação, sob a orientação de Paulo Cardoso, docente do Departamento de Psicologia da Universidade de Évora, estou a estudar a eficácia de um programa de orientação vocacional na promoção do desenvolvimento pessoal e vocacional, dos vossos filhos.

Este estudo, intitulado de **“Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade”** deverá ser avaliado no início e no final através da aplicação de questionários que avaliam o comportamento vocacional dos participantes.

De modo a garantir a confidencialidade dos dados, as respostas serão anónimas e a informação será tratada, de forma global. Os participantes deverão ter autorização prévia do encarregado de educação. Assim, para que o seu educando(a) possa participar neste estudo, preencha o pedido de autorização abaixo, indicando se autoriza a participação.

Eu, _____ autorizo que o meu educando, _____ participe na investigação – **Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: a eficácia de uma intervenção de grupo com alunos do 9º ano de escolaridade”**.

Antecipadamente grato pela atenção dispensada

Lagoa/ Vila de Capelas, Outubro de 2017

Anexo VIII – Termo de Consentimento Informado a informar às Escolas acerca das filmagens a realizar com o Grupo Focal



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Termo de Consentimento Informado – Escola

Eu, Lisandra Maria Cabral Pacheco, aluna do Mestrado em Psicologia, área de especificação Psicologia de Educação, da Universidade de Évora, sob a orientação de Paulo Cardoso, Docente do Departamento de Psicologia, estou a desenvolver uma investigação sobre a eficácia do Programa de Orientação Vocacional “Quem Sou, Para onde Vou”, com os jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade da escola.

Venho, neste âmbito, informar-vos que vou necessitar de gravar algumas questões, em vídeo, de forma individual e em grupo, aos alunos.

São informados de que as respostas são confidenciais. Os vídeos nunca serão divulgados e que a colaboração dos alunos é de carácter voluntário, podendo, estes, desistir, em qualquer momento.

Compreendem que não irá existir qualquer tipo de remuneração ou custos pela participação, dos alunos, nesta pequena intervenção de Focus Grupo. É, apenas, o finalizar da intervenção do Programa e isto, trata-se, somente, de uma reflexão e avaliação, acerca do mesmo. E sempre que, os alunos e os encarregados de educação, necessitarem de algum esclarecimento, ser-lhes-ão facultado.

Os alunos irão levar consentimentos para os seus encarregados de educação e mesmo que autorizados, têm o direito de recusar a participar, a qualquer momento e que a sua recusa não terá consequências para mim.

A Escola aceita a participação dos seus alunos e a dita gravação das questões, assinando abaixo, o/a diretor(a) da mesma.

Lagoa/ Vila de Capelas, _____ de Janeiro de 2018

Anexo IX – Termo de Consentimento Informado a informar aos Encarregados de Educação acerca das filmagens a realizar com o Grupo Focal



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

Termo de Consentimento Informado – Encarregado de Educação

Eu, Lisandra Maria Cabral Pacheco, aluna do Mestrado em Psicologia, área de especificação Psicologia de Educação, da Universidade de Évora, sob a orientação de Paulo Cardoso, Docente do Departamento de Psicologia, estou a desenvolver uma investigação sobre a eficácia do Programa de Orientação Vocacional “Quem Sou, Para onde Vou”, com os jovens que frequentam o 9º ano de escolaridade. Programa este, que foi, previamente, autorizado por si, a que o seu educando participasse, nas aulas de cidadania.

Venho, por este meio, agora, solicitar-lhe a colaboração do seu educando para responder, individualmente e em grupo, a algumas questões que serão gravadas em vídeo.

É informado(a) de que as respostas são confidenciais. Os vídeos nunca serão divulgados e que a colaboração do seu educando tem carácter voluntário, podendo desistir em qualquer momento.

Compreenda que não irá existir qualquer tipo de remuneração ou custos pela participação, do seu educando, nesta pequena intervenção de Focus Grupo. É apenas, o finalizar da intervenção do Programa e isto, trata-se, somente, de uma reflexão e avaliação, acerca do mesmo. É-lhe garantido que sempre que necessitar de algum esclarecimento e mesmo, o seu educando, ser-vos-á facultado.

É, também, informado(a), que o seu educando tem direito a recusar a participar, a qualquer momento e que a sua recusa não terá consequências para mim.

Aceita, pois, que o seu educando colabore neste estudo e que sejam gravadas, em vídeo, as respostas às questões, assinando abaixo.

Lagoa/ Vila de Capelas, _____ de Janeiro de 2018

Anexo X – Interação do grupo de pertença com a evolução da intervenção

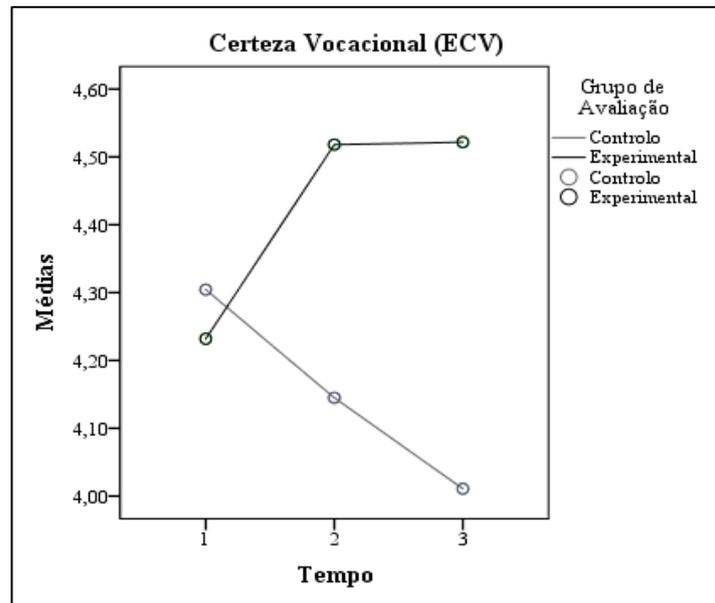


Figura 1. Pontuações médias da Escala da Certeza Vocacional (ECV) ao longo da intervenção nos grupos experimental e controlo.

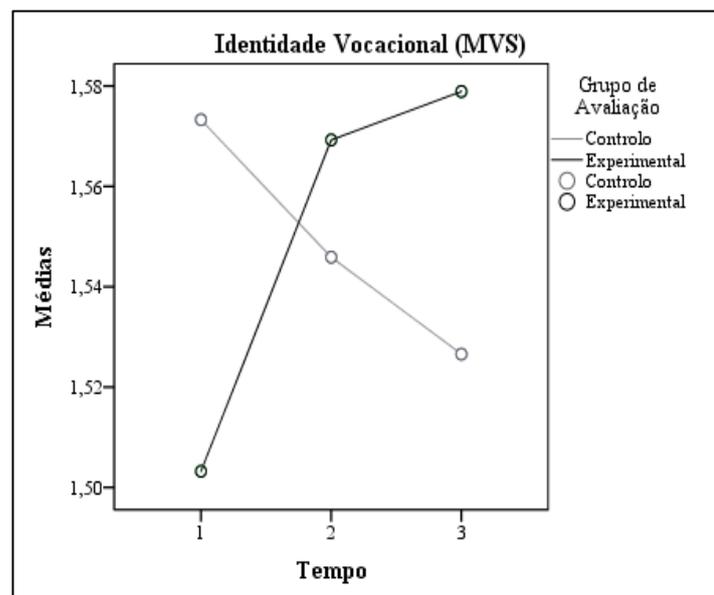


Figura 2. Pontuações médias da Escala da Identidade Vocacional (MVS) ao longo da intervenção nos grupos experimental e controlo.

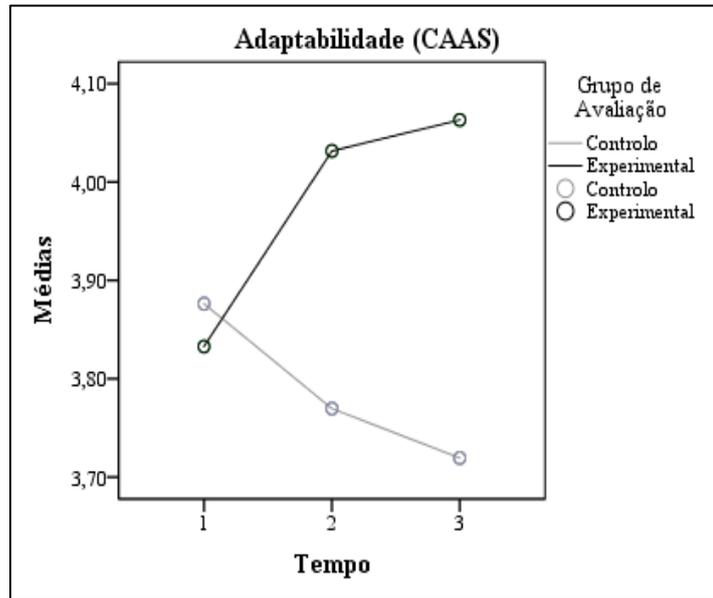


Figura 3. Pontuações médias da Escala da Adaptabilidade (CAAS) ao longo da intervenção nos grupos experimental e controlo.

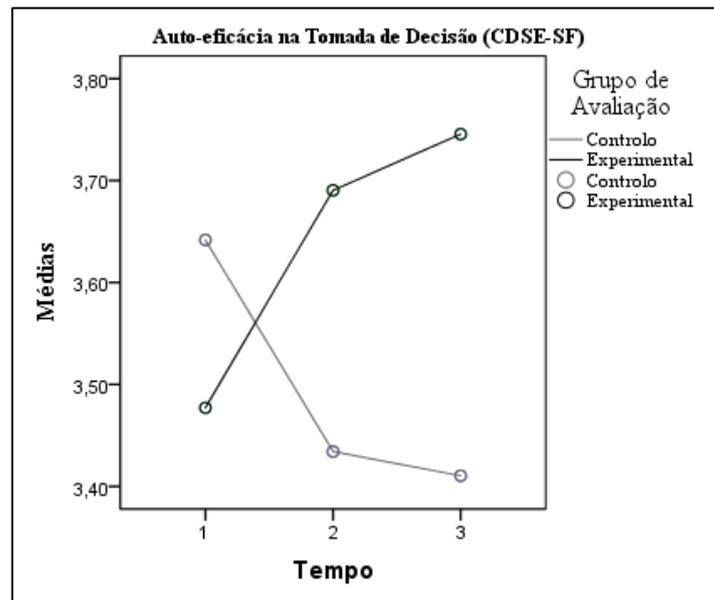


Figura 4. Pontuações médias da Escala da Auto-eficácia na Tomada de Decisão (CDSE-SF) ao longo da intervenção nos grupos experimental e controlo.

Anexo XI – Pairwise Comparations

Tabela 1: Pairwise Comparisons - Grupo Experimental

Measure	(I) Tempo	(J) Tempo	Mean		Sig. ^b	95% Confidence Interval for	
			Difference (I-J)	Std. Error		Difference ^b	
						Lower Bound	Upper Bound
ECV	1	2	-,286	,117	,050	-,573	,000
		3	-,290	,141	,129	-,635	,055
	2	1	,286	,117	,050	,000	,573
		3	-,004	,121	1,000	-,300	,293
	3	1	,290	,141	,129	-,055	,635
		2	,004	,121	1,000	-,293	,300
ID	1	2	-,066*	,024	,020	-,124	-,008
		3	-,076*	,023	,004	-,132	-,020
	2	1	,066*	,024	,020	,008	,124
		3	-,010	,022	1,000	-,065	,045
	3	1	,076*	,023	,004	,020	,132
		2	,010	,022	1,000	-,045	,065
ADAP	1	2	-,199*	,057	,003	-,339	-,058
		3	-,230*	,061	,001	-,381	-,079
	2	1	,199*	,057	,003	,058	,339
		3	-,032	,051	1,000	-,158	,095
	3	1	,230*	,061	,001	,079	,381
		2	,032	,051	1,000	-,095	,158
AE	1	2	-,213*	,076	,021	-,401	-,026
		3	-,268*	,073	,001	-,448	-,089
	2	1	,213*	,076	,021	,026	,401
		3	-,055	,060	1,000	-,203	,093
	3	1	,268*	,073	,001	,089	,448
		2	,055	,060	1,000	-,093	,203

Nota: A diferença de média é significativa a $p < 0,05^*$

Tabela 2: Pairwise Comparisons – Grupo de Controlo

Measure	(I) Tempo	(J) Tempo	Mean		Sig. ^b	95% Confidence Interval for	
			Difference (I-J)	Std. Error		Difference ^b	Upper Bound
ECV	1	2	,159	,136	,731	-,173	,492
		3	,293	,146	,144	-,064	,651
	2	1	-,159	,136	,731	-,492	,173
		3	,134	,147	1,000	-,227	,495
	3	1	-,293	,146	,144	-,651	,064
		2	-,134	,147	1,000	-,495	,227
ID	1	2	,027	,029	1,000	-,044	,098
		3	,047	,035	,567	-,040	,133
	2	1	-,027	,029	1,000	-,098	,044
		3	,019	,031	1,000	-,057	,095
	3	1	-,047	,035	,567	-,133	,040
		2	-,019	,031	1,000	-,095	,057
ADAP	1	2	,107	,058	,212	-,036	,249
		3	,157	,071	,094	-,018	,332
	2	1	-,107	,058	,212	-,249	,036
		3	,050	,062	1,000	-,102	,202
	3	1	-,157	,071	,094	-,332	,018
		2	-,050	,062	1,000	-,202	,102
AE	1	2	,208*	,061	,003	,058	,357
		3	,231*	,076	,010	,045	,417
	2	1	-,208*	,061	,003	-,357	-,058
		3	,024	,068	1,000	-,143	,190
	3	1	-,231*	,076	,010	-,417	-,045
		2	-,024	,068	1,000	-,190	,143

Nota: A diferença de média é significativa a $p < 0,05^*$