

Desenvolvimento de Projectos na Adolescência: Avaliação e Perspectivas sobre a Intervenção Psicológica

Development of Projects in Adolescence: Assessment and Perspectives on Psychological Intervention

Renato G. Carvalho¹

Resumo

Neste trabalho, apresenta-se um estudo com delineamento quasi-experimental envolvendo a realização de um programa de intervenção com adolescentes que visou promover a capacidade de perspectivar o futuro e de tomar decisões na transição do ensino básico para o secundário. Participaram no estudo 106 estudantes com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos ($M_{\text{idade}} = 15$ anos), distribuídos pelos grupos experimental (GE) e de controlo, conforme participassem ou não no programa. A avaliação da eficácia do programa, efectuada com recurso ao Questionário de Tomada de Decisão na Carreira, que foi construído para a investigação, evidenciou diferenças significativas entre os grupos, em benefício do GE. Os resultados são discutidos considerando a importância e os desafios às práticas de intervenção vocacional em contexto escolar, bem como da sua avaliação, tendo em vista o desenvolvimento de perspectivas de futuro e trajectórias mais adaptativas e geradoras de satisfação por parte dos adolescentes.

Palavras-chave: educação para a carreira, programas de intervenção, intervenção psicológica, transições escolares, adolescentes

Abstract

In this paper we present a quasi-experimental study that involved the implementation of a program that intended to promote adolescents' ability to put the future in perspective and make decisions in the transition from middle to high school. Participants were 106 Portuguese students aged from 14 to 17 years ($M_{\text{Age}} = 15$ years), which were distributed by the experimental group (EG), which in turn was divided into 4 subgroups, and the control group, whether they respectively participated or not in the intervention program. The assessment of the program effectiveness, through a pre vs post-test comparison, and performed with the Career Decision Making Questionnaire, showed significant differences between the groups in favor of GE. The results are discussed considering the importance and the challenges to career education practices in schools, as a relevant tool to promote more adaptive and satisfaction generating paths among adolescents.

Keywords: career education, intervention programs, psychological intervention in schools, school transitions, adolescents

¹ Doutor, Centro de Investigação em Ciência Psicológica, Universidade de Lisboa. Alameda da Universidade, 1649-013 Lisboa, Portugal. E-mail: renatogc@gmail.com

Introdução

A adolescência corresponde a um período do desenvolvimento caracterizado por mudanças físicas e psicossociais significativas, que dão lugar à construção de perspectivas mais consolidadas sobre si, o mundo e o futuro (Smetana, Campione-Barr, & Metzger, 2006). Na adolescência abrem-se novos espaços de interação entre cada indivíduo e múltiplos contextos de vida, que contribuem para que cada adolescente se possa consciencializar da sua singularidade, desenvolver uma ideia de si próprio e antecipar o futuro, em relação ao qual são desenvolvidas representações, objectivos e projectos (Carvalho, 2012). A adolescência é, neste sentido, um período fundamental para o desenvolvimento de competências de construção de perspectivas de carreira e de vida (Guichard, 2011; Savickas, 2003, 2005) e, portanto, um período em relação ao qual a intervenção psicológica, nomeadamente no domínio vocacional, se reveste de grande importância. A concepção, implementação e avaliação das práticas na esfera da educação para a carreira (Herr, 2008a; Hoyt, 1995; Watts, 2007) na adolescência poderá contribuir significativamente para a construção de trajetórias mais adaptativas e geradoras de bem-estar. É neste quadro que, no presente trabalho, se analisa a experiência da implementação de uma proposta de intervenção, tendo em vista o desenvolvimento vocacional de estudantes na transição do ensino básico para o ensino secundário (final do 9º ano de escolaridade), e cuja importância é discutida no quadro da construção do percurso de vida na adolescência e da necessidade de avaliação das práticas em contexto escolar, onde os adolescentes passam mais tempo do que em qualquer outro local fora de casa (Eccles, 2004).

A adolescência corresponde a um período em que se operacionaliza um primeiro compromisso significativo relacionado com a carreira (Guichard, 2012, Savickas, 2003), o qual pode ser ilustrado, quer pelas escolhas vocacionais imediatas dos adolescentes (e.g., os cursos ou percursos formativos que escolhem), quer pela sua orientação global e projectos face ao futuro. Ainda que os adolescentes possam desvalorizar o futuro e se centrarem nas consequências de curto prazo do comportamento, não deixam de apresentar uma

maior preocupação com o futuro na medida em que têm de lidar com um conjunto de desafios relativos à transição para a idade adulta e para a sua carreira (Nurmi, 2004; Steinberg & Scott, 2003). As perspectivas temporais dos adolescentes, substanciadas por um maior planeamento e preocupação com o futuro (Savickas, 1997), assumem grande relevância no seu sucesso. O grau em que os adolescentes se encontram orientados para o futuro, valorizam a construção do seu percurso pessoal de vida e atribuem significado ao seu comportamento vocacional constitui um elemento proeminente, por exemplo, para a sua adaptação à realidade escolar (e.g., através da valorização das actividades escolares e exploração do ambiente) e relaciona-se com o seu bem-estar psicológico e integração social (Savickas, 2001; Skorikov, 2007).

O valor do desenvolvimento de competências de perspectiva e de gestão da própria carreira assume-se especialmente relevante num quadro de transformações significativas nas sociedades contemporâneas, marcadas por uma mudança na organização do trabalho e, conseqüentemente, na configuração das carreiras. Uma das linhas mais características de mudança corresponde à mudança permanente e à incerteza quanto ao futuro (Ehrenberg, 1995; Guichard, 2012; Herr, 2008b), os quais geram um espaço cada vez mais significativo para a emergência do indivíduo, isto é, a ideia de que crescentemente é a cada indivíduo a quem cabe a gestão do seu próprio destino, sendo possíveis múltiplos padrões e estilos de vida. Concomitantemente, as economias actuais passam a valorizar o conhecimento, a inovação e a criatividade, bem como a aprendizagem contínua, ao longo do ciclo de vida (Herr, 2008b).

Assiste-se, portanto, a uma mudança na visão tradicional do desenvolvimento da carreira (Herr, 2008b), sendo que os percursos de carreira dos indivíduos deixaram há muito de ser lineares passando a caracterizar-se por inúmeras transições ao longo da vida e inseridas no desenvolvimento pessoal de cada indivíduo. Como refere Barros (2010), a inclusão do desenvolvimento vocacional numa concepção mais ampla de desenvolvimento pessoal enfatiza menos o conteúdo das escolhas e mais os processos de desenvolvimento pessoal que permitem ao indivíduo o confronto de forma adaptada com as mudanças e transições que vão

desenhando o seu trajecto pessoal. Valoriza-se, portanto, uma lógica de iniciativa pessoal, em que as carreiras são vistas como expressões da identidade pessoal e sentimento de propósito, e projectos de vida individuais (Inkson & Elkin, 2008).

A necessidade de os jovens terem que desenvolver um conjunto de competências transversais e se adaptarem a novos paradigmas de organização e de produção, decorrentes da globalização da economia (Guichard, 2001), evidencia a importância dos sistemas educativos e da escola em particular. Esta importância expressa-se, não só ao nível das situações de ensino-aprendizagem e das actividades extracurriculares que são proporcionadas aos jovens, como também através da intervenção dos serviços especializados de apoio educativo, em que se incluem os serviços de psicologia e orientação (SPO).

A promoção do desenvolvimento de perspectivas face ao futuro e da construção de projectos pessoais de vida corresponde a uma das principais dimensões da intervenção psicológica na adolescência, particularmente em contexto escolar. Com efeito, revestindo-se a intervenção psicológica com adolescentes em contexto escolar de diversos formatos, a intervenção vocacional corresponde a uma das vias mais eficazes para se cumprirem os objectivos de promoção da qualidade de vida e do bem-estar junto dos destinatários da mesma. Como Guichard (2012) refere, a escola contribui, explícita e implicitamente, para a formação das competências necessárias para cada jovem se orientar. O autor indica três principais categorias em que se pode manifestar a intervenção da escola, associadas a diferentes graus de reflexão: informação, orientação e aconselhamento. Respectivamente, pretende-se que os indivíduos construam uma ideia das actividades profissionais e do trabalho na actualidade, que estabeleçam uma ligação entre essas actividades e as suas próprias actividades e características pessoais, e por fim a integração de todas essas informações no percurso de vida do indivíduo de uma forma que faça sentido (pp.146-147). No entanto, as práticas de educação para a carreira não se destinam apenas a preparar jovens para as transições após a escola, mas incluem também a orientação para lidar com o próprio percurso escolar, isto é, pretende-se que os indivíduos sejam capazes de criar quadros de referência representativos para

lidar com a escola e com as transições vocacionais e pessoais que encontram (Guichard, 2001).

Uma das estratégias através das quais este papel da escola se consubstancia são os programas de intervenção, isto é, um conjunto de acções e recursos desenhados e implementados de forma organizada e sistemática, numa determinada realidade social, cujo propósito é resolver um problema que afecta um conjunto de pessoas ou responder a necessidades de uma dada população (Fernández-Ballesteros, 2001; Jardim & Pereira, 2006). Face à optimização de recursos que proporciona, à centração e adaptação às necessidades de grupos específicos, bem como à criação de oportunidades para a participação activa dos destinatários e de outros agentes educativos (e.g., professores, pais) – Guichard (2001) refere que os programas “energizam” os participantes –, os programas são uma das estratégias de educação para a carreira que os SPO mais utilizam em contexto escolar e têm um papel cada vez mais notório como forma de resposta a realidades específicas (Carvalho, Silva, & Pocinho, 2010).

Face ao significado que a construção de planos de futuro tem na adolescência, bem como ao impacto que as escolhas de carreira assumem na construção de trajectórias de desenvolvimento, consideramos importante analisar em que medida a intervenção psicológica pode ser útil, num quadro de novas exigências aos sistemas educativos (Carvalho, 2008). Assim, neste trabalho apresenta-se um estudo efectuado com uma amostra de adolescentes portugueses e que envolve a realização de um programa de intervenção. A partir desta experiência, inserida em contexto profissional, pretende-se reflectir sobre a natureza e os desafios colocados às práticas de educação para a carreira em contexto escolar.

Neste estudo, considera-se a hipótese que a participação em actividades de educação para a carreira possibilita o desenvolvimento de competências mais adaptativas por parte dos adolescentes, tornando-os mais capazes para a tomada de decisão em períodos de transição escolar, pelo que hipotetizamos que os adolescentes participantes no programa apresentariam um nível superior de competências comparativamente àqueles que não o fizeram.

Método

Objectivo e Descrição do Programa

O Programa de Orientação para a Carreira (POC) destinou-se a estudantes do 9º ano de escolaridade e consistiu num programa estruturado de actividades, distribuídas por 11 sessões de 45-60 minutos ao longo do ano lectivo, e que culminaram no atendimento individual no final deste, o qual foi estruturado numa lógica de consulta psicológica vocacional (e.g., Leitão & Paixão, 2008). Cada uma das sessões envolveu um tema específico, nomeadamente os seguintes: introdução ao programa e planeamento da carreira (sessão 1); percurso escolar e pessoal (sessão 2); exploração planeada (sessão 3); autoconhecimento (sessões 4, 5 e 6); percursos escolares e profissionais (oferta formativa e profissões) (sessões 7, 8 e 9); análise de casos (sessão 10); conclusão e perspectivas para a tomada de decisão (sessão 11). Face à aproximação de um importante momento de tomada de decisão na carreira, nomeadamente a transição do ensino básico para o ensino secundário, onde o número de opções de percursos formativos é muito vasto, assumiu-se uma perspectiva desenvolvimentista sobre a carreira, situando-se esta intervenção no período exploratório do desenvolvimento da carreira (Duarte & Rafael, 2008) e identificado como objectivo central do programa a promoção da maturidade vocacional dos adolescentes (vide Super, 1953, 1990). Como objectivos específicos pretendeu-se que, para além do componente de acesso a informação relevante sobre a escolha (e.g., cursos e escolas disponíveis, potenciais percursos formativos e acesso a profissões, entre outros), fosse promovido o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis à exploração e ao planeamento da carreira, um maior autoconhecimento, uma perspectivação mais estruturada do futuro e, nesse sentido, que os estudantes se envolvessem activamente na construção de projectos pessoais.

Participantes

A amostra foi constituída por 106 estudantes do 9º ano (final do ensino básico), com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos ($M_{Idade} = 15$ anos, $DP = 1$). Estes estudantes distribuíram-se pelo Grupo de Controlo (GC; $n = 15$) e pelo Grupo Experimental (GE; $n = 91$), sendo que, nes-

te caso, se constituíram 4 subgrupos (correspondentes respectivamente a 4 turmas do 9º ano), o primeiro com 22 participantes e os restantes com 23 cada um. Existe uma distribuição equitativa no que se refere ao sexo dos estudantes, com metade da amostra ($n = 53$) distribuída por cada sexo. Não se verificaram efeitos de interacção Sexo x Grupo (Experimental ou Controlo), $\chi^2_{(1, N=106)} = 0.13$, $p = .719$. Por outro lado, ocorreu uma interacção significativa Idade x Grupo, $\chi^2_{(4, N=106)} = 23.53$, $p < .001$, com uma frequência mais baixa do que esperado de estudantes com 14 anos em ambos os grupos e um número mais elevado de estudantes com 16 anos do que o esperado no grupo de controlo. Estes elementos poderão estar associados ao facto de quase metade dos estudantes da amostra (48%) já ter reprovado um ano ao longo da escolaridade. Os participantes viviam numa zona rural, onde as principais actividades profissionais da população se situavam maioritariamente no sector primário (agricultura e pescas), ainda que os sectores secundário e terciário tivessem também alguma expressão, respectivamente na construção civil e na restauração e hotelaria. Relativamente ao estatuto sociocultural das famílias, verificou-se homogeneidade, situando-se num nível baixo, tendo em conta que a esmagadora maioria dos pais e encarregados de educação apresentavam um nível máximo de escolaridade inferior à escolaridade mínima obrigatória (vide Carvalho & Novo, 2012).

Instrumento

Para se avaliar os efeitos do programa de intervenção, recorreremos ao Questionário de Tomada de Decisão na Carreira (QTD, 18 itens, α de Cronbach = .82), que foi criado para esta investigação e previamente utilizado num estudo piloto, e que avalia o grau de maturidade face à tomada de decisão na carreira, expresso em características como a perspectivação e o planeamento do futuro, a exploração do meio e o sentimento de responsabilidade e confiança face à tomada de decisão. A decisão de construção de um novo questionário decorreu da necessidade de obtenção de um instrumento parcimonioso e focado que pudessem captar as dimensões de avaliação pretendidas. Com efeito, não obstante existirem diversos instrumentos que oferecem confiança e têm vindo a ser utilizados amplamente (e.g., Inventário de De-

envolvimento de Carreira, de Super et al, 1981), pretendeu-se obter um indicador mais económico, face às condições logísticas e temporais de implementação do programa, orientado para a avaliação do objectivo do programa e com conteúdo mais actualizado. No Quadro 1 são apresentados todos os itens do QTD, bem como os coeficientes de correlação entre cada um deles e a medida total, que foi utilizada neste estudo. Na secção de Resultados, apresenta-se ainda uma análise factorial dos resultados obtidos com a presente amostra.

Procedimento

As onze sessões do programa foram aplicadas em contexto de turma, no horário de Formação Pessoal e Social dos estudantes, ao longo do segundo e terceiro períodos do ano lectivo, especificamente entre Janeiro e Junho de 2013. A calendarização contemplou a realização de uma sessão semanal, ainda que tivesse havido um maior espaçamento aquando das interrupções lectivas do Carnaval e da Páscoa, em que os estudantes não se encontravam na escola. Os estudantes que participaram no programa foram inseridos no grupo experimental (GE), o qual, por sua vez, foi subdividido em 4 subgrupos (GE1, GE2, GE3, GE4), cada um correspondendo a uma turma de nono ano já existente. Por outro lado, o grupo de controlo (GC) foi constituído por estudantes do nono ano de uma escola vizinha, mas inseridos numa realidade sociocultural e económica similar. Esta opção deveu-se ao facto de não ser eticamente aceitável vedar o acesso ao programa a alunos da escola em que o programa era oferecido por motivos de constituição do GC. Por outro lado, a realização do programa de orientação já se encontrava definida no plano de actividades da escola, pelo que não se poderia impedir o acesso das turmas ao mesmo. Em suma, seleccionámos para o GC jovens com características semelhantes, mas que não iriam participar, em qualquer circunstância e por iniciativa própria, em actividades de orientação vocacional.

Na medida em que a selecção dos participantes não foi completamente aleatória, o presente estudo quantitativo adoptou um desenho quase-experimental, com dois momentos de avaliação do GE e do GC: antes do programa ter início, em janeiro de 2013 (pré-teste), e após a sua conclusão, em junho de 2013 (pós-teste). No âmbito do

presente estudo, o momento de avaliação pós-teste ocorreu na última sessão do programa, isto é, antes da realização de atendimentos individuais. Para a comparação de médias entre os grupos (pré vs pós-teste), recorreremos ao teste t de Student para amostras emparelhadas, sendo que, para analisarmos a influência de algumas variáveis sociodemográficas e escolares nos resultados dos QTD, recorreremos ao teste t de Student para amostras independentes e à análise de variância (ANOVA) a um factor, conforme a variável independente possuísse duas ou mais categorias.

Resultados

Análise Factorial dos Resultados do QTD

De forma a se identificarem dimensões latentes aos resultados do QTD, começou-se por levar a cabo uma análise factorial dos mesmos em eixos principais. Os dados foram previamente validados, no sentido da confirmação da sua elegibilidade para a análise factorial, sendo que a medida Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.74) não indicou inadequação da amostra para a sua realização e o teste de esfericidade de Bartlett revelou correlações entre os itens suficientemente elevadas, $\chi^2_{(190)} = 732.31$, $p < .001$.

A análise factorial revelou a presença de cinco factores com valores próprios superiores a 1 (critério de Kaiser) e que explicam cerca de 61% da variabilidade. Considerou-se como critério de inclusão dos itens num factor a identificação de uma saturação ou coeficiente de correlação mínimo de .40 entre o item e o factor (Tabachnick & Fidell, 2007), ainda que se observe um conjunto mais alargado de correlações entre os itens e cada factor, por exemplo, se considerarmos como critério de inclusão um coeficiente mínimo de .30. A matriz de correlações de cada item com cada um dos cinco factores, após rotação, é apresentada no Quadro 1.

Considerando o conteúdo, identifica-se um primeiro factor emergente, o qual explica a maior parte da variabilidade e que designámos de Confiança. Este factor, constituído pelos itens 2, 3, 8, 12, 16, 18, 19 e 20, apresenta uma boa consistência interna ($\alpha = .86$) e remete para o grau em que cada adolescente se sente seguro e confiante face à decisão que irá tomar no final do ano lectivo. Esta dimensão envolve a presença significativa

Quadro 1

Itens do QTD, correlações entre os itens e a medida total, e matriz de saturações rodada de cada item com cada um dos factores identificados

	Correlações item-total QTD	Factores identificados (valores próprios superiores a 1)				
		1	2	3	4	5
Percentagem da variância explicada (%)		24.76	15.31	8.63	6.15	5.95
	<i>r</i>					
1. Quando o futuro é tão incerto, não faz muito sentido estar a fazer planos ou a tomar decisões agora	.330	.039	-.004	.105	.652	-.086
2. Não sei bem o que é necessário fazer para chegar a uma profissão	.561	.521	.149	.097	.263	-.046
3. Não sei ao certo qual o curso mais adequado para a profissão que quero ter no futuro	.675	.647	-.012	.295	.126	.112
4. Tenho noção do percurso que é preciso fazer para ter uma profissão no futuro	.391	.031	.723	.146	.128	-.056
5. Tenho pesquisado informação sobre os cursos que poderei tirar	.432	.155	.132	.589	.050	-.262
6. Tenho pensado muito no curso que vou tirar quando acabar o 9º ano	.533	.125	.191	.624	.154	.106
7. Sinto-me responsável pela decisão que vou tomar no final do ano letivo	.261	-.091	.654	.242	-.098	.016
8. Não sei bem que curso é preciso tirar para ter a profissão que quero	.451	.475	-.216	-.022	.227	.389
9. Não vale a pena estar já a preocupar-me com a profissão que terei ter no futuro	.409	.104	.148	.024	.593	.046
10. É impossível estar certo sobre a profissão que gostaríamos de ter no futuro	.463	.335	-.084	-.029	.445	.233
11. Sei quais são os cursos que poderei escolher após o final deste ano letivo	.560	.378	.410	.179	-.046	.452
12. Estou confuso sobre o curso que devo escolher	.602	.829	-.051	.077	.004	.005
15. Acho essencial conhecer bem as características dos cursos que podemos escolher	.208	-.249	.460	.125	.247	.114
16. Tenho muitas dúvidas sobre o curso que melhor se adequa a mim	.574	.826	-.062	-.013	.052	.084
17. Tenho pensado sobre os cursos que são mais adequados para mim	.400	.004	.162	.574	-.014	.209
18. Sinto-me preparado para escolher um curso	.713	.589	.032	.368	.024	.493
19. Existe tanta coisa em que pensar que fazer uma escolha é muito complicado	.456	.541	-.246	.031	.112	.189
20. Tenho planos para o que quero fazer quando acabar o ano lectivo	.668	.462	.224	.398	-.015	.368

Nota. Todas as correlações item-medida total são significativas no nível de significância $\alpha = .01$, com a excepção dos itens 13 ("Para escolher bem, é sempre útil conversar com pessoas que nos são próximas, por exemplo, familiares, amigos, professores", $r = .168$) e 14 ("Independentemente do que eu fizer, algum trabalho há-de aparecer no futuro"; $r = .190$), que foram excluídos do questionário.

de dúvidas ou não, a existência de planos ou de estratégias de acção face à escolha vocacional ou o sentimento de incerteza e/ou confusão sobre o que fazer. Os restantes factores apresentam indicadores mais desfavoráveis de consistência interna, que se situa em patamares questionáveis, pelo que se privilegiou neste estudo uma perspectiva de análise unidimensional, recorrendo à medida total como referência para análise dos resultados.

Apesar de o objectivo central do estudo piloto não ser a identificação de uma estrutura factorial, esta circunstância sugere que será necessário maior aprofundamento para futuro, por exemplo, através do aumento do número de itens, de forma a poderem identificados factores mais consistentes e que nos ofereçam maior precisão das medidas proporcionadas por este instrumento. Relativamente ao segundo factor, constituído pelos itens 4, 7 e 15, intitulamo-lo de Noção de Percurso ($\alpha = .66$) dado envolver a consciência da existência de várias trajectórias formativas e da necessidade de, como indivíduo, escolher uma delas. O terceiro factor foi designado de Reflexão (itens 5, 6, 17, 20; $\alpha = .69$) e corresponde ao grau em que cada estudante tem pensado ou reflectido sobre a escolha que irá fazer. O quarto factor, composto pelos itens 1, 9 e 10, remete para o Controlo e Auto-responsabilização, envolvendo o grau em que cada adolescente se sente responsável pela decisão que irá tomar, ou seja, o grau em que atribui à sua acção ou à sorte a eficácia das decisões. Sendo o factor que apresenta um índice de consistência interna pouco aceitável ($\alpha = .58$), é um dos que merece maior atenção para futuro. Por fim, o quinto factor, que designámos de Informação, é constituído pelos itens 8, 11 e 18 ($\alpha = .67$) e envolve a quantidade de informação que cada indivíduo percepção que possui sobre a decisão que irá tomar (e.g., cursos disponíveis,

comportamentos a seguir para escolher, etc.).

Efeitos da Participação no Programa na Capacidade de Tomada de Decisão

Considerando a necessidade de aperfeiçoamento de diversos factores no QTD, recorreu-se à medida total do questionário para avaliar a eficácia do programa na promoção da capacidade de tomada de decisão dos jovens. Os resultados, expressos no Quadro 2, mostram um conjunto de diferenças significativas entre o pré e o pós teste no grupo experimental (GE), num padrão em que os resultados médios do QTD aumentaram após a realização do programa. Isto significa que a participação no programa se encontra associada ao incremento de importantes indicadores de maturidade vocacional e especificamente de capacidade de tomada de decisão. A maior dimensão do efeito é observada na medida total, situando-se num patamar moderado. Por outro lado, no grupo de controlo (GC) não houve diferenças. Estes resultados dão apoio à perspectiva de que o programa foi eficaz, sendo que o facto de o GC não ter apresentado uma evolução favorável sugere que as mudanças ocorridas no GE (pré-teste vs pós-teste) não decorreram de uma preocupação natural que estudantes do nono ano possam ter sobre a necessidade de tomar decisões de carreira, mas sim da intervenção levada a cabo.

Por outrolado, numa análise em que se controlou a pertença dos participantes aos subgrupos experimentais (turmas), verificou-se que em três dos quatro subgrupos ocorreram diferenças significativas.

Por fim, foram analisados potenciais efeitos do sexo e de variáveis escolares (classificações, retenções e participação em actividades extracurriculares aluno) no sucesso do programa no GE. Verificou-se ainda se nos dois momentos de avaliação do

Quadro 2
Desenvolvimento vocacional, antes e depois do programa, nos grupos experimental e de controlo

	Grupo Experimental				Grupo Controlo				
	Pré		Pós		η^2	Pré		Pós	
	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> ₍₁₂₎	<i>t</i> ₍₁₂₎		<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>M</i> (<i>DP</i>)	<i>t</i> ₍₁₂₎	
Total QTD	2.83 (0.43)	3.06 (0.42)	-4.99***	.23	2.63 (0.36)	2.68 (0.40)	-0.62		
F1. Confiança	2.59 (0.65)	2.82 (0.63)	-3.51**	.13	2.51 (0.50)	2.45 (0.50)	0.38		
F2. Noção percurso	3.26 (0.62)	3.35 (0.44)	-1.44	.02	3.07 (0.44)	3.02 (0.51)	0.31		
F3. Reflexão	2.74 (0.61)	3.04 (0.57)	-4.15***	.17	2.48 (0.56)	2.64 (0.64)	-1.24		
F4. Controlo	3.20 (0.59)	3.35 (0.58)	-1.98*	.04	2.67 (0.72)	3.04 (0.62)	-1.93		
F5. Informação	2.57 (0.68)	2.97 (0.63)	-5.35***	.26	2.52 (0.53)	2.45 (0.52)	0.61		

Nota. **p < .01. *p < .05

programa houve efeitos dessas variáveis nos resultados. O padrão de resultados evidencia que estas variáveis não influenciaram o sucesso programa, ainda que, em algumas categorias das mesmas, existam distinções ao nível da dimensão do efeito. Assim, relativamente ao sexo, não existem diferen-

Quadro 3

Diferenças nos subgrupos do grupo experimental

	N	Pré-teste		t	η^2
		M (DP)	M (DP)		
GE ₁	19	2.71 (0.42)	2.97 (0.50)	-3.56**	.41
GE ₂	22	2.85 (0.40)	3.11 (0.37)	-2.44*	.22
GE ₃	22	2.93 (0.47)	3.05 (0.44)	-1.73	.12
GE ₄	20	2.81 (0.44)	3.09 (0.35)	-2.63**	.27

Nota. ** $p < .01$. * $p < .05$

ças significativas entre os rapazes e raparigas, quer no pré-teste, $t_{(87)} = 0.84$, $p = .403$, quer no pós-teste, $t_{(81)} = -1.45$, $p = .255$. Quanto à evolução em cada categoria, a maior dimensão do efeito ocorre no sexo feminino, sugerindo que foi neste caso onde os ganhos com o programa foram mais expressivos.

No que respeita à idade, não houve também efeitos significativos nos resultados, quer aquando do pré-teste, $F_{(3,88)} = 1.32$, $p = .272$, quer do pós-teste, $F_{(3,82)} = 2.03$, $p = .117$. No entanto, existe uma evolução favorável em todos os escalões etários, excepto nos estudantes de 17 anos. Para além de não deixar de ser assinalável a existência de estudantes de 17 anos no nono ano de escolaridade, estes resultados sublinham a importância da ponderação das intervenções destinadas a alunos que apresentam já várias retenções no percurso escolar.

No âmbito das variáveis escolares, verifica-se que as classificações (operacionalizadas em três categorias, Baixas, Médias e Elevadas, de acordo com a média de classificações,) não influenciaram os resultados no pré-teste, $F_{(2,84)} = 2.80$, $p = .067$, ainda que o mesmo tenha ocorrido no pós-teste, $F_{(2,78)} = 3.02$, $p = .05$, $\eta^2 = .06$, numa tendência para que os alunos com classificações superiores, tenham médias mais elevadas no QTD. Numa análise post-hoc (teste Tukey), verifica-se que as diferenças mais significativas são entre o primeiro grupo (classificações mais baixas) e o terceiro grupo (classificações mais elevadas). Por outro lado, controlado o

nível de classificação dos alunos do GE, todos os grupos evoluem num sentido positivo, sendo de assinalar que é no primeiro, constituído por alunos com classificações mais baixas, em que a dimensão do efeito é superior, o que merece atenção, já que poderá sinalizar a importância deste tipo de intervenções vocacionais em alunos com condições de partida e indicadores de desempenho escolar mais desfavoráveis. Por fim, verifica-se que as retenções não exerceram efeitos nos resultados, quer no pré, $t_{(87)} = 0.71$, $p = .685$, quer no pós-teste, $t_{(81)} = 0.44$, $p = .661$. O mesmo efeito foi obtido em relação à participação em actividades extracurriculares, antes e depois do programa, respectivamente, $t_{(87)} = 0.34$, $p = .737$, $t_{(81)} = 0.36$, $p = .719$.

Discussão

Neste trabalho, a partir da experiência de implementação de um programa de intervenção, pretendeu-se reflectir sobre a importância das estratégias promotoras do desenvolvimento vocacional na adolescência e identificar algumas perspectivas sobre a prática das mesmas em contexto escolar. Os resultados obtidos expressaram um padrão em que a participação no programa se associou a um incremento ao nível de indicadores de maturidade vocacional, o que corroborou a hipótese inicial e

Quadro 4

Efeitos de variáveis sociodemográficas e escolares na evolução dos resultados do grupo experimental

Variável	Categorias	n	Pré-teste		t / F ¹	η^2
			M (DP)	M (DP)		
Sexo	Feminino	42	2.80 (0.38)	3.11 (0.42)	-6.03***	.48
	Masculino	41	2.87 (0.46)	3.00 (0.41)	-2.50*	.09
Idade	14	39	2.80 (0.43)	3.04(0.44)	-4.54***	.35
	15	23	2.96 (0.44)	3.21(0.32)	-2.37*	.20
	16	13	2.71 (0.37)	2.93(0.47)	-2.37*	.20
	17	8	2.94 (0.42)	2.87 (0.36)	0.55	.00
Classificações	2 (Baixas)	23	2.59 (0.36)	2.83(0.45)	-3.91***	.40
	3 (Médias)	47	2.86 (0.38)	3.01 (0.38)	-2.50**	.12
	4 (Elevadas)	13	2.99 (.58)	3.25 (0.41)	-2.15*	.28
Retenções no percurso escolar	Não	47	2.84 (0.44)	3.07 (0.42)	-4.48***	.30
	Sim	36	2.82 (0.47)	3.03 (0.42)	-2.66**	.17
Participação em actividades extracurriculares	Não	51	2.84 (0.41)	3.07 (0.43)	-4.82***	.32
	Sim	32	2.80 (0.47)	3.03 (0.40)	-2.48**	.16

Nota. 1 Teste t de Student ou F (ANOVA), conforme o número de grupos da variável independente.

*** $p < .001$. ** $p < .01$. * $p < .05$

apoiar a relevância destas intervenções tendo em vista o desenvolvimento de trajetórias mais adap-

tativas por parte dos jovens. Com efeito, correspondendo as escolhas formativas e subsequentemente o trabalho, um dos meios mais relevantes para cada indivíduo alcançar a sua realização pessoal (Guichard, 2012; Teixeira & Calado, 2010), a orientação e o sucesso das práticas de educação para a carreira assumem um grande valor adaptativo.

Verificámos, no entanto, uma excepção num subgrupo do GE, em que as diferenças não foram significativas, o que poderá dever-se ao maior espaçamento das sessões realizadas com aquele grupo ou com o seu funcionamento específico como turma. Esta circunstância evidencia que não basta a participação no programa, mas também o modo com a mesma se operacionaliza, e realça a importância da análise do impacto das intervenções a nível individual, para além dos resultados médios de cada grupo.

Do ponto de vista metodológico, será importante desenvolver um follow-up, de forma a avaliar potenciais efeitos de médio e mesmo longo prazo da participação em actividades de educação para a carreira. Apesar de a intervenção expressa no presente estudo focar um momento próximo de tomada de decisão e, portanto, centrar-se no desenvolvimento de competências tendo em conta esse momento, será relevante compreender se e em que medida este tipo de intervenções tem efeitos mais prolongados no tempo e em dimensões mais alargadas do funcionamento psicológico, como por exemplo, no sentimento de satisfação e bem-estar ou na maior ou menor adaptação ao percurso e a contextos ulteriores. Este follow-up será elucidativo relativamente a uma limitação frequente deste tipo de intervenções e que se envolve a maior ou menor durabilidade dos seus efeitos.

Consideramos ainda pertinente criar condições para desenhos experimentais, onde a selecção dos participantes seja totalmente aleatória, de forma a controlar potenciais efeitos de turma (e.g., clima da turma, características dos alunos “agrupados” na turma, orientação dos professores, entre outros). Esta aleatoriedade da selecção dos participantes contribuirá para que se possa garantir que potenciais evoluções se devem integralmente às actividades realizadas e não a outros efeitos não controlados ou desconhecidos do investigador. Será também oportuno efectuar estudos comparativos, criando-se programas de acti-

vidades distintas para grupos diferentes, de forma a verificar se as evoluções observadas se devem àquelas actividades específicas que foram dinamizadas, ou, pelo contrário, ao facto de os estudantes se terem reunido em torno de um tema e realizado actividades em conjunto, independentemente do que possam ser essas actividades. Face à natureza exploratória do presente trabalho, e nesse sentido assumindo as respectivas limitações, considera-se que a adopção destas estratégias, do ponto de vista metodológico, poderão contribuir para uma maior confiança nos resultados.

Os resultados deste estudo permitem a identificação de um conjunto de implicações teóricas, práticas e para a investigação, as quais correspondem também a desafios para futuro. Em primeiro lugar, sublinham a relevância de intervenções desenvolvimentistas tendo em vista a educação para a carreira e a construção de perspectivas e planos de futuro na adolescência. Com efeito, estes resultados encorajam as práticas de intervenção psicológica na carreira e dão apoio à implementação de estratégias focadas na preocupação com o futuro e na definição de objectivos pessoais (Guichard, 1997, 2003), bem como no desenvolvimento pessoal dos estudantes e na enfatização do valor das actividades escolares face aos desenhos de projectos de vida. Num contexto designado por muitos de pós-moderno, de incerteza e valorização do sentido de acção individual também no que respeita à carreira (Herr, 2008b), a criação de condições que permitam o desenvolvimento de competências de planeamento, de tomada de decisão consciente e informada, numa lógica de perspectiva temporal de futuro extensa e consolidada (vide Janeiro, 2012), constituem competências adaptativas e que devem ser promovidas pela escola.

Para além disso, estas acções de natureza vocacional e em contextos normativos correspondem a um contributo significativo da intervenção psicológica em contexto educativo, sobretudo envolvendo, como foi este caso, estudantes com fraco acesso a recursos sociais, culturais e económicos. Nessa medida, para além da relevância intrínseca destas intervenções, identifica-se um potencial valor de promoção da integração e mobilidade social que as mesmas poderão ter para jovens que se encontrem em condições socioeconómicas mais desfavoráveis.

Numa perspectiva de investigação-acção e de

intervenção baseada na evidência, considera-se também relevante enfatizar a necessidade de avaliação das práticas em contexto educativo, orientando-se a acção cada vez mais numa lógica de sustentação científica e de monitorização da eficácia das intervenções. Ainda que a natureza complexa da realidade em contexto educativo, nomeadamente a multi-determinação de vários resultados educativos, possa dificultar essa tarefa, considera-se que o sucesso educativo será beneficiado com uma preocupação com a avaliação das intervenções levadas a cabo, cuja reflexão permitirá que os seus objectivos sejam melhor alcançados. Por outro lado, o fornecimento de evidências da eficácia das intervenções em contexto escolar, como sejam os programas, contribuirá ainda para o desenvolvimento de atitudes mais favoráveis face às mesmas por parte dos diversos agentes educativos. Estas atitudes mais acessíveis e favoráveis poderão, por sua vez, criar condições de apoio institucional para a replicação das intervenções, bem como para a valorização da intervenção psicológica em contexto educativo, através da sua integração nos projectos educativos – e consequentemente das políticas educativas e de gestão das escolas –, sobretudo num quadro de cada vez maior reconhecimento da dimensão sistémica e do impacto organizacional dos SPO (Carvalho, 2008).

A experiência da realização deste estudo cria ainda espaço para uma reflexão sobre a natureza e a estrutura da intervenção vocacional em contexto escolar. Um dos elementos que se nos afigura cada vez mais fulcral é a garantia de que aquela intervenção, tal como foi expressa no programa analisado no presente estudo, não se cinja a momentos pontuais de tomada de decisão (final do 9º ano ou do 12º ano), mas ocorra cada vez mais ao longo da escolaridade, assumindo uma lógica mais compreensiva e educativa, tendo em vista o desenvolvimento vocacional dos jovens (Barros, 2010). Envolvendo naturalmente diferentes conteúdos e estratégias, o desenvolvimento de competências como o autoconhecimento, a exploração do meio, a integração entre diferentes molduras temporais, ou a perspectivação do futuro e a construção flexível de planos, deverá ser privilegiada ao longo da escolaridade como factor central para a construção de trajetórias mais bem-sucedidas e geradoras de bem estar, associadas ao próprio desen-

volvimento pessoal. Como refere Abreu (1992), a orientação vocacional é intrínseca ao processo educativo e contribui de forma significativa para a prossecução do objectivo fundamental de qualquer sistema educativo, ou seja, o desenvolvimento global da personalidade dos alunos, bem como a sua integração social e auto-realização.

Considerando a infraestrutura a ser implementada para que se possam alcançar esses objectivos, sublinha-se por fim a proeminência de actividades complementares, para além dos programas, que incluam intervenções mais personalizadas, numa perspectiva idiográfica sobre o aconselhamento vocacional e que valorize ainda mais o papel activo dos indivíduos na construção do seu percurso e na atribuição de significado à experiência (Savickas, 2005).

Referências

- Abreu, M.V. (1992, Março). *Desenvolvimento pessoal e vocacional dos jovens: Papel da família, da escola e dos serviços de psicologia e orientação*. Comunicação apresentada na Conferência: Pais e Escola, Parceiros na Orientação. Lisboa, Portugal.
- Barros, A.F. (2010). Desafios da psicologia vocacional: modelos e intervenções na era da incerteza. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 165-175.
- Carvalho, R.G. (2008). A dinâmica relacional da intervenção dos serviços de psicologia nas escolas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 21(1), 119-124.
- Carvalho, R.G. (2012). *A personalidade na compreensão do percurso escolar na adolescência* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Portugal.
- Carvalho, R.G. & Novo, R.F. (2012). Family socioeconomic status and student adaptation to school life: Looking beyond grades. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(3), 1209-1222.
- Carvalho, R.G., Silva, C. & Pocinho, M. (2010). Programas de intervenção em contexto educativo: Contributos da psicologia nas escolas da Madeira. In L.S. Almeida, B.D. Silva & S. Caires (Eds.), *Atas do I Simpósio Internacional 'Contributos da psicologia em contextos educativos'* (pp. 1628-1635). Braga: Universidade do Minho.
- Duarte, M.E. & Rafael, M. (2008). Estudos psicométricos do Inventário de Preocupações de Carreira: Para que servem? *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica*, 26(2), 13-30.
- Eccles, J.S. (2004). Schools, academic motivation, and stage-environment fit. In R.M. Lerner & L. Steinberg

- (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp.125-154). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Fernández-Ballesteros, R. (2001). Evaluación de programas. Una guía práctica en ámbitos sociales, educativos y de salud (2ª ed.). Madrid: Editorial Síntesis.
- Guichard, J. (2001). A century of career education: Review and perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 155-176.
- Guichard, J. (2011, Maio). *How to help people develop their careers and design their lives in western societies at the beginning of the 21st century?* Trabalho apresentado na Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa.
- Guichard, J. (2012). Quais os desafios para o aconselhamento em orientação no início do século 21? *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(2), 139-152.
- Herr, E.L. (2008a). Abordagens às intervenções de carreira: perspectiva história. In M.C. Taveira & J.T. Silva (Orgs.), *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 9-23). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E.L. (2008b). Social contexts for career guidance throughout the world. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 45-67). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Hoyt, K. B. (1995). El concepto de educación para la carrera y sus perspectivas. In M. L. Rodríguez-Moreno (Coord.), *Educación para la carrera y diseño curricular: Teoría y práctica de programas de educación para el trabajo* (pp.15-37). Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Inkson, K. & Elkin, G. (2008). Landscape with travellers: The context of careers in developed nations. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance* (pp. 69-94). Dordrecht, Holanda: Springer.
- Janeiro, I. N. (2012). O inventário de perspectiva temporal: Estudo de validação. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación - e - Avaliação Psicológica*, 34(1), 117-132.
- Jardim, J. & Pereira, A. (2006). *Competências pessoais e sociais: Guia prático para a mudança positiva*. Lisboa: ASA.
- Leitão, L.M. & Paixão, M.P. (2008). Consulta psicológica vocacional para jovens adultos e adultos. In M.C. Taveira & J.T. da Silva (Coord.), *Psicologia Vocacional: Perspectivas para a Intervenção* (pp. 55-87). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Nurmi, J-E. (2004). Socialization and self-development. In R.M. Lerner & L. Steinberg (Eds.), *Handbook of Adolescent Psychology* (2nd ed., pp. 85-124). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Savickas, M.L. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*, 45, 247-259.
- Savickas, M. L. (2001). A developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience, and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M.L. (2003, Setembro). *Life portraits from Donald Super's career pattern study*. Comunicação apresentada no Congresso da International Association for Education and Vocational Guidance, Berna, Suíça.
- 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). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Smetana, J.G., Campione-Barr, N. & Metzger, A. (2006). Adolescent development in interpersonal and societal contexts. *Annual Review of Psychology*, 57, 255-284.
- Skorikov, V. (2007). Continuity in adolescent career preparation and its effects on adjustment. *Journal of Vocational Behavior*, 70(1), 8-24.
- Steinberg, L. & Scott, E.S. (2003). Less guilty by reason of adolescence - Developmental immaturity, diminished responsibility, and the juvenile death penalty. *American Psychologist*, 58(12), 1009-1018.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Super, D. E., Thompson, A. S., Lindeman, R. H., Jordean, J. P., & Myers, R. A. (1981). *Career Development Inventory*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Tabachnick, B. & Fidell, L.S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). New York: Pearson.
- Teixeira, M. O. & Calado, I. (2010). Avaliação de um programa de educação para a carreira: Um projecto de natureza exploratória. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2), 213-218.
- Watts, A. G. (2001). Career education for young people: Rationale and provision in the UK and other European countries. *International Journal Educational Vocational Guidance*, 1, 209-222.