

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL***

Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos

Rosário de Almeida Pericão

**COIMBRA - 2010**

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL***

Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos

Rosário de Almeida Pericão

Dissertação de Mestrado em Psicologia,  
área de especialização em Psicologia  
Pedagógica, apresentada à Faculdade de  
Psicologia e de Ciências da Educação da  
Universidade de Coimbra e realizada sob a  
orientação da Doutora Graciete Franco-  
Borges

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Graciete Franco-Borges, pela exigência, partilha de conhecimentos, pelo incentivo e permanente disponibilidade,

À Escola, aos alunos e respectivos pais que colaboraram e tornaram possível esta investigação.

Ao Jorge e ao Tino, pelo incentivo, apoio e sobretudo pela amizade.

Rosário de Almeida Pericão

## RESUMO

O presente estudo constitui uma *investigação-acção* destinada a avaliar a eficácia do programa *Pais Parceiros na Exploração Vocacional* (PPEV) no desenvolvimento de carreira dos adolescentes e no incremento da qualidade da comunicação entre pais e filhos. O programa é constituído por cinco actividades dirigidas às díades pais-filhos e por uma sexta actividade dirigida à tríade pais-filho e psicóloga. Os principais objectivos do programa são: 1) aumentar os níveis de exploração e compromisso vocacionais do adolescente; 2) incrementar a frequência e a qualidade da comunicação entre pais e filhos e 3) aumentar a competência dos pais para dar suporte ao desenvolvimento identitário dos filhos através da sugestão de atitudes e comportamentos específicos.

O programa PPEV tem por base a abordagem desenvolvimental, contextualista, construtivista e narrativa de carreira que enfatiza a dimensão relacional das díades pais/filhos, chamando a atenção para a qualidade do diálogo e da abertura da comunicação intra-familiar e das redes de suporte extra-familiar (Vondracek, *et al.* 1986; Young, 1994, 1997a, 1997b, 2001, Cochran, 1997). A importância da qualidade das relações dos adolescentes com as figuras significativas na magnitude das suas expectativas face ao projecto vocacional e a relevância da realização de *actividades conjuntas* intencionais na co-construção de projectos de carreira pessoais e familiares orientaram a construção do programa de actividades conjuntas – PPEV

O programa foi testado numa amostra de 37 famílias, 18 do grupo experimental e 19 do grupo controlo. Tratando-se de um estudo *quasi-experimental*, usámos a análise co-variância (ANCOVA) porque é adequada a estudos *quasi-experimentais*. Os alunos do conjunto da amostra participaram no programa de orientação vocacional desenvolvido pelo Serviço de Psicologia e Orientação da escola.

Os dados quantitativos não revelaram diferenças significativas entre o grupo experimental e controlo, tanto nas variáveis de carreira como nas variáveis relacionais. Contudo, este estudo revelou uma evolução estatisticamente significativa da totalidade da amostra nas variáveis de carreira e na frequência da comunicação entre pais e filhos, nomeadamente no que diz respeito à comunicação sobre temáticas vocacionais.

Os dados recolhidos da análise qualitativa da eficácia do programa indicam que pais e filhos consideraram o programa eficaz ao nível de exploração de carreira e na frequência e qualidade da comunicação intra-familiar.

**Palavras-chave: Contextualismo, Acção Conjunta, Desenvolvimento de Carreira.**

## **ABSTRACT**

The present study evaluates the effectiveness of the program *Parents Partners in Vocational Exploration* (PPEV) on adolescents' vocational exploration and commitment and on the quality of their communication with parents. The main objectives of this program were 1) to improve the adolescent's vocational level of exploration and commitment; 2) to increase the family communication quality and quantity, namely in what concerns the vocational issues; 3) to strengthen the parents' competency in giving support to the adolescent's career development. The developmental, contextual, constructivist and narrative approaches of career sustained this program, emphasizing the relational dimension of parent-child dyads and the intra-family communication for the adolescents' vocational development (Vondracek, *et al.*, 1986; Young, 1994, 1997a, 1997b, 2001; Cochran, 1997).

In a pretest-posttest control group design involving 18 families in the experimental group and 19 families in the control group, a co-variance analysis (ANCOVA) was used because its adequacy to *quasi-experimental* studies. Students of the total sample participated in the vocational guidance's program developed by the department of psychology and school guidance.

The quantitative data revealed no significant differences between the experimental and the control groups, either for career as relational variables. However, this study revealed a statistically significant evolution of the whole sample in career variables and in the frequency of communication between parents and their children, particularly that regarding vocational issues. Data collected from the qualitative analysis of the program effectiveness indicates that parents and children found the program effective for career exploration level and for enhancing the frequency and quality of intra-family communication.

**Keywords: Contextualism, Joint-Action, Career Development.**

INTRODUÇÃO .....	1
PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA .....	6
CAPÍTULO 1 – Abordagens de carreira num contexto em mutação contínua .....	7
1.1. Introdução .....	7
1.2. Abordagem desenvolvimental-contextualista .....	9
1.3. Abordagem construtivista .....	14
1.4. Abordagem narrativo-hermenêutica .....	17
1.5. Abordagem relacional .....	20
1.6. Novas perspectivas de intervenção de carreira .....	23
1.7. Síntese .....	28
CAPÍTULO 2 – A construção da identidade: A exploração e o compromisso como dimensões centrais da construção identitária .....	30
2.1. Introdução .....	30
2.2. Perspectiva relacional .....	33
2.3. Perspectiva narrativa .....	37
2.4. Perspectiva de Erikson .....	39
2.4.1. Os estatutos de identidade de Marcia .....	43
2.5. A identidade vocacional .....	47
2.6. Conclusão .....	54

CAPÍTULO 3 – As relações pais-filhos e o seu impacto no desenvolvimento vocacional do adolescente .....	55
3.1. Modelos conceptuais das relações entre pais e filhos.....	55
3.1.1. A investigação empírica sobre a influência parental no desenvolvimento da identidade .....	61
3.2. A influência parental em diferentes abordagens teóricas de carreira.....	66
3.2.1. Processos de influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes .....	68
3.2.2. As investigações da influência da família nos projectos vocacionais no âmbito da “teoria da acção contextual” .....	73
3.2.3. Estudos empíricos sobre influência parental e “ <i>acções conjuntas</i> ” intencionais:....	74
3.3. Suporte parental nas variáveis de desenvolvimento de carreira.....	80
3.3.1. Auto-eficácia de carreira .....	80
3.3.2. Exploração de carreira .....	82
3.3.3. Planeamento de carreira.....	84
3.3.4. Valores de trabalho e interesses vocacionais .....	85
3.4. Intervenções de carreira dirigidas à família: revisão da investigação.....	86
3.4.1 Evolução das metodologias de intervenção.....	86
3.4.2. Intervenções dirigidas a pais e filhos .....	87
PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO .....	93
CAPÍTULO 4 – Estudo Empírico .....	94
4.1. “ <i>PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL</i> ”: Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos.....	94
4.1.1. Objectivos do programa.....	94
4.1.2. Descrição do programa <i>PPEV</i> .....	95
4.1.2.1. <i>A Linha da Vida</i> .....	96
4.1.2.2. <i>O Genograma da minha família</i> .....	97

4.1.2.3. Qual é o meu RIASEC? .....	98
4.1.2.4. O Curso do ensino secundário que vou escolher... .....	99
4.1.2.5. Actividade livre .....	100
4.1.2.6. Entrevista final com pais e filhos .....	100
4.2. Objecto da investigação .....	101
4.3. Fundamentação dos objectivos gerais da investigação .....	102
4.4. Metodologia .....	106
4.4.1. Hipóteses de investigação .....	106
4.4.2. Fundamentação das hipóteses de investigação.....	106
4.4.3. <i>Design</i> da investigação .....	108
4.4.4. Procedimentos para a implementação do <i>PPEV</i> .....	109
4.4.5. Amostra .....	111
4.4.6. Materiais e Instrumentos .....	114
CAPÍTULO 5 – RESULTADOS .....	122
5.1. Dados psicométricos dos instrumentos .....	123
5.2. Dados comparativos entre os grupos experimental e controlo.....	125
5.2.1. Nível de comprometimento com o percurso de formação (após o 9º ano) .....	128
5.2.2. Objectivos vocacionais .....	129
5.2.3. Exploração e compromisso dos adolescentes.....	130
5.2.4. Percepção dos filhos sobre a intensidade e frequência de comunicação com os pais .....	131
5.2.5. Percepção dos pais sobre a intensidade e frequência de comunicação com os filhos .....	135
5.2.6. Dados das entrevistas a pais e filhos.....	140
5.2.7. Balanço sobre a realização das actividades do <i>PPEV</i> .....	143
CAPÍTULO 6 – Discussão .....	146
Conclusão .....	150



Bibliografia ..... 154

## **INTRODUÇÃO**

## INTRODUÇÃO

A influência da família no desenvolvimento de carreira dos adolescentes e jovens, sobretudo dos pais, tem sido estudada nas suas múltiplas variáveis, embora os resultados da investigação dos processos que medeiam a influência parental na construção da identidade vocacional dos filhos (Franco-Borges, 2001; Gonçalves, 2006) não tenham ainda uma expressão suficientemente alargada na implementação de intervenções que optimizem de forma intencional os recursos parentais, nomeadamente nas escolas portuguesas. Além disso, as potencialidades deste tipo de intervenções são frequentemente subaproveitadas, quer pela ausência de uma avaliação sistemática e pormenorizada do seu impacto, quer pela desarticulação entre as necessidades dos diferentes autores (adolescentes, famílias e escola), impossibilitando a solidificação de estratégias que se demonstrem eficazes em função dos objectivos pré-definidos. Justifica-se, pois, a sistematização dos resultados das intervenções dirigidas para a optimização dos recursos parentais no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, com vista à extracção de conclusões sobre a pertinência da utilização destes recursos, através da comparação entre grupos experimentais e de controlo. Desta forma será possível não só justificar o investimento em programas de intervenção que mobilizem os pais, mas também validar estratégias alternativas decorrentes da intensa investigação sobre as variáveis familiares do desenvolvimento vocacional.

A finalidade principal deste trabalho é contribuir para obviar a lacuna de programas, devidamente sistematizados e avaliados, dirigidos para a potencialização dos recursos relacionais do contexto familiar enquanto estratégia de optimização do desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Para tal, foi conceptualizado, operacionalizado e avaliado um programa denominado “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” (PPEV), dirigido a pais e alunos do 9.º ano de escolaridade. O PPEV utiliza como suporte teórico a abordagem desenvolvimentista, contextualista, construtivista e narrativa de carreira (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Young, 1994, 1997a, 1997b, Cochran, 1997; Sartor & Youniss, 2002; Savickas, 2005; McMahon & Patton, 2006) que enfatiza a dimensão relacional das díades pais/filhos, chamando a atenção para a qualidade do diálogo, a abertura da comunicação intra-familiar e as redes de suporte extra-familiar. Esta ênfase decorre da conceptualização do

sujeito como um sistema aberto em interacção contínua com diferentes contextos, construindo de forma proactiva a sua realidade e auto-regulando-se para a manutenção de uma certa estabilidade (Patton & McMahon, 2006). Deste modo, pais e filhos emergem como co-construtores de projectos de carreira pessoais e familiares, num movimento recíproco e bidireccional, através de *actividades conjuntas*, intencionais ou não (Palmer & Cochran, 1988; Franco-Borges, 2001; Pinto & Soares, 2001; Gonçalves, 2006). A qualidade da vinculação às figuras significativas influenciará a magnitude das expectativas do adolescente face ao seu projecto vocacional e, como tal, a consolidação de uma identidade vocacional realizada (Gonçalves, 2006). A relevância das variáveis familiares para o desenvolvimento de carreira apenas se torna evidente mediante a adopção de um paradigma relacional em que a personalidade é concebida como “*uma unidade de interacção organismo-meio*” (Abreu, 1998; Franco-Borges, 2004). Com efeito, o impacto do outro no desenvolvimento pessoal aumenta à medida que os elementos em relação passam de uma díade observacional (observação mútua das actividades individuais) a uma díade primária (caracterizada por um relacionamento afectivo cuja influência mútua não depende da presença física do outro) (Bronfenbrenner, 1979).

O desenvolvimento vocacional é, então, claramente conceptualizado como um processo contingente à interacção com outros significativos e à co-construção de significados no interior da díade (assente na exploração, expressão das emoções e partilha verbalizada dos contextos) e o *self* definido como um projecto fluido, múltiplo, relacional e dialógico (Young *et al.*, 1997; McMahon & Patton, 2006).

Além de constituir o principal referencial teórico da investigação sobre as variáveis familiares no desenvolvimento vocacional e da conceptualização de programas dirigidos à díade pais-filhos, a abordagem conceptual referida reveste-se de particular pertinência no actual macrocontexto socioeconómico (caracterizado pela amplificação da incerteza e do risco) por apontar vias de optimização do processo individual de tomada de decisões vocacionais e de gestão da carreira (Santos, 2007).

A adolescência é considerada por vários autores como o período privilegiado para a solidificação da identidade e conseqüente transição para a vida adulta (Erikson, 1972, 1980; Marcia, 1980, 1994; Josselson, 1994; Grotevant, 1994; Widdershoven, 1994; Sprinthall & Collins, 1999; Youniss & Sartor, 2002; Collins & Laursen, 2004). As transformações cognitivas ocorridas durante este período favorecem a possibilidade

do adolescente “*pensar para além do presente*”, e de se projectar numa futura actividade profissional (Piaget, cit. in Sprinthall & Collins, 1999, p.612). A definição de uma profissão, ou a elaboração de um projecto vocacional, é um meio de concretizar e de possibilitar a autonomia e de se ser reconhecido como autónomo, fortalecendo simultaneamente a ligação do sujeito ao contexto social e comunitário. As opções vocacionais potencializam a emergência da exploração de possíveis *selves* em relação aos diversos domínios da vida, estimulando a exploração de novas possibilidades de interacção sujeito-mundo (Franco-Borges, 2001). Os projectos de vida dos adolescentes constituem relações de investimento do sujeito no mundo, construindo-se através da progressiva autonomia/diferenciação em relação aos outros significativos.

O desenvolvimento de carreira faz parte integrante do desenvolvimento psicológico do adolescente e a dimensão vocacional constitui um dos domínios da construção de identidade, configurando-se ao longo do ciclo vital, mediante processos de exploração e de compromisso. Durante a adolescência, a cristalização e a especificação dos objectivos vocacionais acontece mediante a emergência de tarefas desenvolvimentais fundamentais – a exploração do eu e do meio, e o compromisso de carreira. Estes processos são essenciais e comuns ao processo de desenvolvimento de carreira e à formação da identidade (Blustein *et al.*, 1989; Grotevant, 1994).

Neste sentido, o presente trabalho aborda, no primeiro capítulo, as perspectivas desenvolvimental-contextualista, construtivista, narrativa e relacional do desenvolvimento de carreira, como fundamento teórico da presente investigação, dando-se particular ênfase ao papel dos factores contextuais e relacionais, à acção do sujeito e à criação de significados a partir das histórias de vida.

No segundo capítulo deste trabalho apresentamos conceptualizações sobre o desenvolvimento identitário, dando particular enfoque, por um lado, às perspectivas relacionais e narrativas da construção da identidade e, por outro, às perspectivas de Erikson e de Marcia e ao papel da *exploração* e do *compromisso* no desenvolvimento identitário dos adolescentes.

No terceiro capítulo procedemos à revisão teórica de estudos sobre a influência parental no desenvolvimento psicossocial do adolescente, nomeadamente dos estudos sobre a influência familiar no desenvolvimento de carreira. Neste capítulo abordamos igualmente alguns estudos sobre as intervenções realizadas junto de pais e filhos para o incremento do desenvolvimento vocacional dos jovens.

No quarto capítulo apresentamos a finalidade e os objectivos gerais da investigação, as principais questões em estudo e respectiva fundamentação, metodologia, a finalidade do programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” e respectivos conteúdos das actividades.

O quinto capítulo é dedicado à exposição dos resultados apurados junto dos adolescentes nas variáveis compromisso e exploração vocacionais, avaliadas com a escala *Padrão Individual de Realização de Projectos* (PIP-GIDS) e nas variáveis relativas à frequência e qualidade da comunicação intra-familiar, avaliadas com o questionário “*Os meus Pais e o meu Futuro*”. Num segundo momento apresentamos os resultados alcançados junto dos pais nas variáveis frequência e qualidade da comunicação intra-familiar, avaliadas com o questionário “*O Futuro do meu Filho/Minha Filha*” Para finalizar apresentamos a análise das entrevistas a pais e filhos destinada a avaliar o impacto do PPEV ao nível da exploração por parte dos adolescentes e dos pais, do compromisso vocacional dos adolescentes, e da comunicação intra-familiar.

No sexto capítulo analisamos os resultados alcançados na investigação e relevamos as principais conclusões e contributos desta investigação.

## **PARTE I – REVISÃO DA LITERATURA**

# CAPÍTULO 1 – Abordagens de carreira num contexto em mutação contínua

## 1.1. Introdução

As abordagens teóricas de carreira e os modelos de intervenção têm reflectido as transformações de natureza económica, política e social que caracterizaram o final do século XX e princípio do século XXI (Pinto, 2002). Actualmente, em todo o mundo, as pessoas experimentam transformações nas formas de trabalho e na carreira (Herr *et al.* 2004; Savickas, 2005), em que as relações laborais tendem a ser de natureza mais precária e instável e a estruturar-se em projectos de curto prazo (Santos, 2007). A ruptura com as práticas do passado do mundo do trabalho tem sido acelerada com o rápido desenvolvimento da tecnologia de informação (*e-age*) e com a emergência da “*sociedade do conhecimento*”. Em resposta a esta situação, as práticas de aconselhamento de carreira têm sofrido transformações que visam ajudar os sujeitos a adaptar-se às mudanças culturais e contextuais e as consequentes alterações nas situações de trabalho (Savickas, 2005a). A capacidade de planeamento da carreira profissional sofreu fortes limitações, ao mesmo tempo que cresceu a necessidade de adaptação individual e organizacional a ambientes profissionais cada vez mais dinâmicos. Assim, é neste quadro que alguns autores denominam o novo modelo de carreira emergente como “*carreira sem fronteiras*” ou carreira de “*navegação à vista*” (Kraus, 1998, cit. *in* Santos, 2008), focalizado, essencialmente, no processo de construção de carreira.

No último século, a teoria e o aconselhamento de carreira têm vindo a transitar da abordagem predominantemente traço-factor para a abordagem desenvolvimentista. Esta transição implicou uma mudança de uma perspectiva estática de carreira para uma perspectiva mais dinâmica, que tem em consideração o desenvolvimento do sujeito ao longo da vida. Nas primeiras décadas do século XX assistiu-se à passagem de um conjunto de economias separadas para uma economia global e interdependente. O factor-chave para as nações competirem com a crescente economia global passou a ser a qualidade da mão-de-obra, definida como “*literacy, numeracy, flexibility, teachability, and employability that characterize it*” (Herr, 2004, p. 2). As novas concepções de carreira enfatizam o crescimento horizontal e as competências individuais na relação



com o trabalho e com os outros. O padrão de desenvolvimento proposto pelas novas carreiras (*protean careers*<sup>1</sup>) enfatiza a aprendizagem, o sucesso psicológico e a expansão da identidade, em vez do sucesso, êxito e poder pessoal (Hall *et al.*, 1996, cit. in Herr, 2004). É nesta perspectiva que Bezanson (2003, *cit.in.* Watts, 2005, p.68) define carreira *"as lifelong process of managing learning and work in order to live and work with propose and create a quality life"*.

A reestruturação do mundo do trabalho, a dificuldade de inserção no mercado de emprego por parte dos trabalhadores jovens ou menos qualificados, a carreira profissional marcada por crescentes discontinuidades, como sejam as alternâncias entre períodos de subemprego, desemprego ou formação (Santos, 2007), reclamam novas abordagens teóricas de carreira que reflectam a realidade do presente mundo do trabalho (Watson, 2006).

O desgaste dos padrões tradicionais de desenvolvimento vocacional aumentou o processo de individualização dos percursos de vida das pessoas, nomeadamente ao nível profissional. A dimensão subjectiva do desenvolvimento vocacional, ou seja, a perspectiva pessoal dos indivíduos relativamente ao seu percurso de carreira, estimulou o interesse dos investigadores pelas teorias vocacionais construtivistas, desenvolvimentistas e contextualistas que enfatizam a dimensão da construção pessoal de significados sobre os acontecimentos experienciados e os processos subjacentes ao modo como o indivíduo se constrói no decurso dos vários acontecimentos de vida (Santos, 2008).

A abordagem desenvolvimental-contextualista de carreira considera, então, o sujeito como um sistema aberto, em contínuo desenvolvimento, interactuante com diferentes contextos e auto-regulado nas interacções com o meio. No seio desta abordagem emergem as perspectivas construtivista e narrativa de carreira, que enfatizam a natureza proactiva do conhecimento humano, concedendo à narrativa a função de matriz organizadora dos significados que os indivíduos constroem a partir da sua experiência. No contexto actual, em que as carreiras são caracterizadas pela flexibilidade e mudança, a concepção subjectiva de carreira faculta uma estratégia de abordagem alternativa que enriquece a perspectiva positivista que dominou a psicologia vocacional durante mais de meio século. Além disso, esta abordagem propõe, em alternativa aos modelos tradicionais, uma concepção multidimensional e recorrente do

---

<sup>1</sup> A expressão *"protean career"* provém do mito do deus grego do mar (Proteus) que mudava de forma constantemente.

desenvolvimento vocacional, onde a lógica da possibilidade e da viabilidade se sobrepõe à da verdade e da validade (Gonçalves, 1998).

A diversidade das questões sociais que têm progressivamente emergido no âmbito do desenvolvimento de carreira e da auto-construção exige novos modelos, métodos e materias. A consideração das questões epistémicas exige novas formas de ver problemas antigos. Por vezes, o problema parece diferente se for visto pela perspectiva construtivista ou da “teoria da acção” (Young *et al.*, 1990), ou pela abordagem positivista. Desta forma, as novas perspectivas sobre carreira reconhecem o papel da cultura e do contexto e salientam a auto-construção e o planeamento. As intervenções propostas são mais holísticas e compreensivas. A carreira é perspectivada num *continuum* ao longo do ciclo vital e no contexto de outros papéis significativos da vida (Savickas, 2005b).

## **1.2. Abordagem desenvolvimental-contextualista**

O contexto social alargado como base de compreensão dos fenómenos vocacionais, tem sido o ponto de partida dos três paradigmas pós-modernos: o paradigma desenvolvimental-contextualista, o paradigma construtivista e o paradigma narrativo-hermenêutico (Vondracek *et al.*, 1986, 2008; Young *et al.*, 1990, 1997a, 1997b, 2001, 2002, 2006; Cochran, 1997; Savickas, 2005; Leitão & Paixão, 2008).

O paradigma desenvolvimental-contextualista constitui uma meta-teoria derivada do contextualismo e do organicismo (Vondracek *et al.* 1986). Assim, o contextualismo conceptualiza o desenvolvimento individual e os diferentes padrões de desenvolvimento como produto do meio, derivando da história e das instituições sociais. Dada a natureza imprevisível da história e dos acontecimentos, a plasticidade das mudanças intra-individuais e a variabilidade das diferenças inter-individuais nas mudanças intra-individuais são, sob o ponto de vista teórico, ilimitadas (embora, aparentemente, limitadas pela relativa estabilidade das estruturas sociais). O organicismo, pelo contrário, defende que os seres humanos são o produto das suas predisposições biológicas e psicológicas. O desenvolvimento humano resultaria de uma sequência de estádios pré-determinados, cujo percurso poderia ser acelerado ou retardado, mas em que o padrão de desenvolvimento e o estágio final nunca seriam alterados pelo contexto (Ford & Lenner, 1992, cit. *in* Porfeli & Vondracek, 2009).

A perspectiva desenvolvimental-contextualista adopta aspectos do organicismo e do contextualismo, concebendo os indivíduos “*as a multi-level systems engage in, move between, and are embedded within multiple context*” (Vondracek & Fouad, 1994, cit in Porfeli & Vondracek, 2009, p. 414). Esta perspectiva de carreira enfatiza as mudanças no organismo no interior do contexto e a interacção dinâmica entre ambos. Saliencia a relação entre as mudanças sociais e o desenvolvimento individual, considerando que o curso do desenvolvimento individual não é transhistórico, estando dependente do contexto de uma determinada época. Assim, justifica-se que a conceptualização do desenvolvimento de carreira seja sensível às transformações culturais, económicas e tecnológicas que caracterizam o contexto.

Uma abordagem teórica de carreira que integre, na sua conceptualização de desenvolvimento, a influência de características físicas, sociais e culturais do meio, revela-se, todavia, insuficiente se não incorporar o conceito de interacção dinâmica. Tal aceção significa que o contexto e o organismo estão incrustados um no outro, e que as transformações ocorridas numa destas dimensões estarão interdependentes das transformações ocorridas na outra dimensão (Vondracek *et. al.*, 1986). A perspectiva desenvolvimental-contextualista interpreta, então, o desenvolvimento de carreira como um processo complexo e contínuo ao longo da via, determinado pelo desenvolvimento da pessoa em interacção com o meio em contínua transformação. O meio é constituído pela pessoa em desenvolvimento, a família, o local de trabalho, ou qualquer contexto que possa exercer uma influência indirecta, como por exemplo o ambiente de trabalho da família ou o contexto cultural em geral. É por este facto que certos autores afirmam que o desenvolvimento de carreira é a área de desenvolvimento humano mais afectada pelas políticas públicas (Vondracek *op. cit.*). A pessoa é vista como um sistema aberto construindo a realidade a partir de cognições individuais formadas na interacção com o meio. A construção proactiva da realidade, a auto-regulação para a manutenção da estabilidade e a imbricação da vida humana em múltiplos sistemas (biológico, psicológico, organizacional, social, cultural e histórico) são factores que permitem ao sujeito a adaptação a um meio em contínua mudança (Patton, 2008).

O contexto não só influencia o desenvolvimento do sujeito, como também é influenciado pelas características individuais. Nesta perspectiva, o desenvolvimento de carreira é entendido como um processo interactivo em que o indivíduo influencia e é influenciado pelas características sociais, culturais e físicas do seu meio circundante

(Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Mitchell & Krumboltz, 1990; Super, 1996; Young *et al.*, 1997; Savickas, 2005; Young & Valach, 2006).

Segundo Vondracek e colaboradores (*op. cit.*) a abordagem desenvolvimental-contextualista de carreira converge com a perspectiva de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1972) porque coloca a ênfase no desenvolvimento da pessoa e do meio e, sobretudo, na interação entre ambos. Assim, Bronfenbrenner (1979, *cit. in* Vondracek *et al.* 1986) define quatro estruturas ecológicas do meio: os *microsistemas*, aqueles que mais próximos estão da pessoa em desenvolvimento (*e.g.* a família, o local de trabalho); os *mesossistemas* que se referem às inter-relações entre os vários microsistemas (*e.g.* relações entre escola e família da criança); os *exossistemas*, que não mantêm uma relação directa com a pessoa, mas que influenciam o seu desenvolvimento (*e.g.* local de trabalho dos pais ou do cônjuge); o *macrossistema* que abarca o sistemas de crenças e de ideologias que prevalecem e influenciam os outros subsistemas. Nesta abordagem, Bronfenbrenner considera que os vários sub-sistemas são dinâmicos e estão inter-relacionados, e que a percepção destes subsistemas ecológicos difere em função do estágio desenvolvimental do sujeito.

A perspectiva ecológica e sistémica do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1997; 1986) oferece a possibilidade de uma reconceptualização do desenvolvimento humano no contexto de interações significativas, dinâmicas e recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os seus contextos de vida, percepcionando-se, especificamente, o desenvolvimento vocacional como um processo construtivo de significados e representações que o *self* estabelece na relação com a família e com o mundo em que se insere (Vondracek *et al.*, 1986). Os conceitos-chave de Bronfenbrenner (desenvolvimento pessoal, contexto e interação pessoa-contexto) são, segundo Vondracek e colaboradores (*op. cit.*), de grande pertinência para o desenvolvimento de carreira, permitindo entender as transições ecológicas como consequência da transformação do organismo, operacionalizadas a partir da acomodação mútua entre organismo e meio. Bronfenbrenner (1972) salienta que as transições ecológicas são, simultaneamente, consequência e estímulo dos processos desenvolvimentais, sendo, por este facto, o desenvolvimento de carreira entendido como um processo complexo ao longo da vida, cuja substância é determinada pela interação da pessoa em desenvolvimento com o seu meio.

A interdependência entre o sujeito e o contexto e o carácter desenvolvimental da carreira patentes na teoria ecológica de desenvolvimento humano de Brofenbrenner, estão expressos no conceito de “*affordance*” utilizado por Vondracek e colaboradores (*op. cit.*). Este conceito, centrado na ideia de que o suporte do meio é interdependente da percepção pelo sujeito, defende que a percepção dos recursos poderá depender do estatuto desenvolvimental do próprio sujeito. Assim, para os autores, esta constatação pode responder a algumas questões sobre o porquê e o modo como algumas pessoas, numa determinada situação, percebem grandes oportunidades para o desenvolvimento de carreira e enquanto outras não. Neste sentido, os autores chamam a atenção para dois pontos importantes da abordagem contextualista de carreira: o primeiro salienta a interligação dos subsistemas ecológicos (Os autores consideram que não só é necessário compreender as características de cada subsistema influenciador do desenvolvimento vocacional, como também é imperativo conhecer a natureza da dinâmica dos subsistemas ecológicos e as relações entre eles); o segundo defende que o impacto do contexto depende das características desenvolvimentais da pessoa.

Vondracek (1990) considera que o desenvolvimento vocacional deve ser entendido como um sistema de acção cujo significado social reside no estabelecimento de interacções entre as intenções individuais e os contextos sociais. As relações e ligações afectivo-cognitivas em diversos níveis do contexto ecossistémico constitui o principal factor promotor do processo de desenvolvimento vocacional, uma vez que a criação de “bases seguras” em diversos níveis contextuais de transacção comportamental permite a assunção de maiores riscos na exploração e na tomada de decisão.

Mais recentemente, Vondracek e Porfeli (2009), consideram que as teorias sistémica desenvolvimental e sistémica motivacional constituem avanços conceptuais na meta-teoria desenvolvimental-contextualista, que permitem abordar o conteúdo, organização e a dinâmica da pessoa em desenvolvimento. As abordagens sistémicas consideram o desenvolvimento de carreira como um processo contínuo ao longo da vida, estando inextricavelmente ligado ao desenvolvimento cognitivo, social, psicológico (do *self* e da identidade), em suma a todos os aspectos do desenvolvimento bio-psico-social.

Super (1996), no seu artigo “*A Life span a life space approach to career development*”, identifica o conjunto de determinantes pessoais e situacionais que têm

impacto sobre as preferências, as escolhas, a entrada no mundo do trabalho, a assumpção de papéis e as mudanças nestes papéis. Os determinantes pessoais dizem respeito à constituição genética do indivíduo, modificada pelas experiências intra-uterinas, pela família e pela comunidade. Quanto aos determinantes situacionais, o autor identifica as condições geográficas, históricas e económicas que afectam o indivíduo ao longo da vida.

As teorias desenvolvimentais, segundo Super (*op. cit.*), consideram o ciclo de vida em termos longitudinais e latitudinais, e enfatizam a multiplicidade de mini-decisões que os sujeitos têm de tomar ao longo da vida, tendo o processo de tomada de decisão uma natureza sequencial. Este autor conceptualizou um modelo de desenvolvimento vocacional constituído por cinco estádios sequenciais, cada um dos quais impondo uma tarefa desenvolvimental específica ao indivíduo.

No modelo do “Arco-Íris”, Super (*op. cit.*) alarga o conceito de carreira e destaca a importância dos determinantes psicológicos, sociais e biológicos no seu desenvolvimento. Neste sentido, o autor define carreira como “*o curso de acontecimentos que constituem a vida; a sequência de ocupações e outros papéis da vida que se combinam para expressar o compromisso individual com o trabalho; as posições ocupadas pela pessoa, remuneradas ou não remuneradas, desde a adolescência até à reforma, nas quais a profissão constitui apenas uma delas; inclui papéis relacionados com o trabalho, com a família e com os papéis cívicos.*” (tradução nossa) (Super, 1976, cit. in Herr *et al.* 2004, p.42).

Young, Valach e Collin (1996; 2002) propõem uma abordagem contextualista de carreira baseada na “teoria da acção”. Esta abordagem, segundo os autores, integra dois aspectos essenciais. O primeiro diz respeito à natureza das acções, estando estas dirigidas para objectivos e imbricadas no contexto. O segundo relaciona-se com o conceito de mudança, considerando que os acontecimentos se formam à medida que a pessoa se envolve na acção dirigida para objectivos. Assim, os autores perspectivam a construção de carreira no âmbito da “*acção contextual*”, considerando as acções incrustadas no contexto e a agência pessoal. Assim sendo, os objectivos e intenções da carreira apenas adquirem sentido em função do contexto. A acção e o comportamento intencional são analisados em termos de “*comportamento manifesto*” (acções explícitas relacionadas com a carreira), “*processos internos*” (pensamentos e sentimentos da pessoa no decurso da acção) e “*significado social*” (que torna a acção compreensível

para os outros e para o próprio sujeito), estando a carreira plena de objectivos e de intenções que só têm sentido com referência ao contexto.

O constructo de “*acção conjunta*” foca-se na acção das díades, mais do que na interacção entre os sujeitos, em que a interacção gera a acção. A identidade de carreira, os interesses, valores e comportamentos seriam então formados através da verbalização decorrente das interacções com os outros. A noção de “acção conjunta”, originária do modelo de desenvolvimento de Bronfenbrenner, representa uma forma inovadora de caracterizar o papel do contexto. Contrariamente à consideração da acção como meramente individual (na qual o processamento da informação teria uma origem interna), o processamento da informação é considerado como decorrente da acção que supõe a comunicação no interior da díade (Young, Valach & Collin, 2002).

A emoção assume, segundo Young e colaboradores (*op. cit.*), um papel central no desenvolvimento de carreira. Segundo a forma inovadora como os autores conceptualizam o contexto, a emoção e a cognição são processos internos que regulam e guiam a “acção conjunta”. A acção resultaria, então, da integração do sistema cognitivo e emocional, onde este último exerce uma função motivacional e energizadora. Nas acções conjuntas entre pais e filhos sobre carreira, o papel da emoção torna-se complexo porque inclui a atribuição recíproca de emoções. Sendo a carreira uma dimensão do sistema social que permite integrar a emoção, a cognição e a acção, as reacções emocionais dos outros relativamente às carreiras constituem um suporte às crenças e valores (Averill & Nunley, 1988, cit. in Young & Valach, 1996).

Em suma, podemos afirmar com Vondracek e Porfeli (2008, p. 221), que o paradigma desenvolvimental contextualista reflecte “*a optimistic view of human potential and the ability of individuals to shape their own development by selecting and shaping the contexts within which they operate (...). Individuals are active contributors to their own (career) development via their own behaviors (actions), which affect their multiple contexts.*”

### **1.3. Abordagem construtivista**

Tal como já referido, nas últimas duas décadas, com o fenómeno da globalização e da interdependência das economias, tem-se assistido a uma confluência de transformações culturais, sociais, económicas, técnicas e científicas que têm

produzido mudanças profundas no mundo do trabalho, colocando novos desafios à forma de conceptualizar o desenvolvimento de carreira. A passagem do positivismo lógico para o construtivismo reflecte a passagem de um modelo estático (*e.g.* traço-factor) de carreira para um modelo mais dinâmico que reflecte as macro alterações das recentes décadas (Gonçalves, 2006). Nas sociedades contemporâneas, a perspectiva subjectiva como estratégia de abordagem de carreira adquire grande significado na medida em que a natureza linear do percurso profissional é cada vez menos verdadeira para todos os trabalhadores.

A abordagem construtivista coloca a ênfase na natureza proactiva do conhecimento humano e considera que os sujeitos participam activamente na construção da sua própria realidade (Patton & McMahon, 2006). O conhecimento é socialmente construído e legitimado pelo uso (Savickas, 1992, 1995a, cit. in. Santos, 2007). Esta perspectiva distancia-se da retórica da “verdade”, ao propor que é o próprio homem que constrói os conhecimentos, mediante um conjunto de práticas que são necessariamente históricas e contingentes (Gonçalves, 2006). Assim, este paradigma é considerado como sendo oposto às tradicionais epistemologias positivista e objectivista, na medida em que coloca a ênfase nos processos interpretativos e interpessoais, através dos quais os indivíduos impõem significado e direcção ao seu comportamento vocacional (Savickas, 2005).

Segundo Mahoney (2003, cit. in Watson, 2006) o construtivismo integra cinco assunções fundamentais: a *agência*, a *ordem*, o *self*, a *relatividade simbólica e social*, e o *desenvolvimento ao longo da vida*. O autor define *agência* como a participação activa dos sujeitos na construção das suas vidas. Alguma actividade da agência centra-se no *ordenamento de processo*, isto é, organização dos padrões das experiências individuais de forma a construir significado. Na terceira assumpção o autor afirma que o ordenamento da actividade pessoal é sobretudo *auto-referencial*, focando-se na identidade pessoal. A quarta assunção estabelece que o *desenvolvimento do self* está incrustado nos sistemas simbólicos e sociais do meio em que o sujeito vive. A assunção nuclear final postula que as actividades anteriores estão incrustadas num *processo desenvolvimental contínuo* das acções significativas de um *self* em desenvolvimento e em busca de equilíbrio.

As quatro assunções do construtivismo defendidas por Mahoney (*op. cit.*) têm múltiplas implicações na teoria de carreira que Brown (2002, cit. in Watson, 2006)



identifica e descreve. A primeira diz respeito à interligação dos factores. A segunda, à ideia de que nada é absoluto. A terceira, decorrente destes, defende que o comportamento individual é relativo aos contextos nos quais ocorre. A quarta implicação postula que a teoria e aconselhamento de carreira devem aceitar que a perspectiva mais objectiva é a subjectividade do quadro de referência do sujeito.

Savickas (2005) considera que a perspectiva construtivista de carreira actualiza a teoria inovadora de Super (1957, cit. in Savickas, *op. cit.*) acerca do desenvolvimento de carreira como um processo contínuo ao longo do ciclo de vida e acerca da escolha ocupacional como a implementação do auto-conceito. Numa tentativa de convergência (anteriormente prevista e desejada por Super), Savickas (*op. cit.*) integra na teoria de construção de carreira os três segmentos clássicos da teoria de carreira: 1) traços e diferenças individuais (perspectiva diferencial); 2) tarefas desenvolvimentais e estratégias de *coping* (perspectiva desenvolvimental); 3) motivação psicodinâmica (perspectiva dinâmica). Em suma, Savickas (*op. cit.*) considera que a teoria construtivista de carreira integra as três dimensões referidas, cada uma das quais remete para “o quê”, “como” e o “porquê” do comportamento vocacional através da consideração dos “tipos de personalidade vocacional”, da “adaptabilidade de carreira” e dos “temas de vida”. Assim, o autor (*op. cit.*, p. 42) define a teoria de construção de carreira como “(...) os processos interpretativos e interpessoais através dos quais os indivíduos impõem significado e direcção ao seu comportament vocacional”.

Nesta perspectiva, a carreira é definida como a construção subjectiva das experiências passadas, memórias presentes e aspirações futuras, ou dito de outra forma, construída através de uma reflexividade biográfica. A carreira é construída, assim, a partir da organização das experiências em padrões, da qual resultou uma história com significado. Trata-se, pois, de uma carreira subjectiva que guia e regula o comportamento vocacional (Savickas, *op. cit.*). O desenvolvimento de carreira (com o seu enfoque na acção do sujeito) é, então, considerado como um processo resultante da construção e reconstrução de significados atribuídos às experiências pessoais prévias e actuais, subordinadas a processos cognitivos e emocionais (Cardoso, 2004; Franco-Borges, 2004; McMahon & Patton, 2006).

Como foi referido, a construção de significado sobre as experiências é fundamental na perspectiva construtivista. O papel da linguagem na construção de significados é crucial, sendo os significados das experiências pessoais construídos

através da verbalização. Por este facto, no processo de aconselhamento, a experiência do cliente é co-construída na relação dialógica com o conselheiro, sendo a o principal instrumento deste processo. O conhecimento é, então, formado através do diálogo entre conselheiro e cliente, num processo que compreende a construção e a co-construção da realidade individual do cliente, existindo uma relação inextrincável entre linguagem e conhecimento (Patton & McMahon, *op. cit.*).

#### **1.4. Abordagem narrativo-hermenêutica**

No âmbito do construtivismo aplicado à psicologia vocacional é possível identificar a corrente narrativo-hermenêutica, resultante da conjugação das correntes narrativa (Cochran, 1997; Young, 1994; Young et al, 1997a, 1997b, 2001, 2006) e biográfica-hermenêutica (Savickas, 2005). Baseando-se em várias correntes da psicologia, nomeadamente em Erikson (1972), esta abordagem elege como foco preferencial de intervenção os temas de vida emergentes das narrativas ou histórias de vida. Esta perspectiva procura interpretar a história de vida e identificar o tema aglutinador que produz uma psicobiografia dotada de unidade e coerência (Savickas, 2005). A narrativa constitui, por sua vez, a matriz organizadora dos significados que os indivíduos constroem para a sua experiência. Esta abordagem demarca-se da visão intrapessoal do sujeito, para enfatizar a importância do contexto social alargado, nomeadamente das redes de apoio social, entre as quais a família, a experiência histórica e as práticas linguísticas e comunicativas para a compreensão e resolução dos problemas humanos.

A partir da narrativa, os investigadores procuram analisar se os sujeitos são actores principais, secundários ou meros espectadores na “escrita” das suas histórias vocacionais. Além disso, os investigadores procuram perceber o processo histórico de construção de sentido, bem como perceber como essas histórias se constituem como organizadoras da acção, possibilitando assim a construção de histórias com trajectórias distintas (Cochran, 1997).

Uma narrativa possui a capacidade de sintetizar, num padrão coerente e temporalmente situado, a carreira. Uma narrativa de carreira implica uma história subjectiva sobre o trajecto pessoal realizado até ao momento presente e a antecipação do papel que se propõe assumir no enredo que projecta para o futuro. Seria através da

narrativa vocacional que os sujeitos se preparariam para a acção, e possibilitando a sua concretização (Chen, cit. in Santos, 2007).

Segundo Savickas (2005), é através da compreensão do “tema de vida” que se torna possível identificar o problema central do sujeito, que se transformará em ocupação pública. O autor adopta a definição de “tema de vida” de Csikszentmihalyi e Beattie (cit. in Savickas, 2005), consistindo num problema ou conjunto de problemas que as pessoas tentam resolver. Nesta acepção, o problema é a preocupação e a solução, tornando-se em ocupação, no que respeita ao mundo do trabalho.

Em muitos casos as histórias de vida não apresentam significado para o sujeito. Se numa história os temas se apresentam desligados pelo facto de, por exemplo, a pessoa não ter oportunidade de agir de forma congruente com a identidade em formação, então a história de vida não estará bem desenvolvida. Neste caso, o quadro de referência para configurar opções é inadequado. Para que uma história possa ter significado para o sujeito tem de apresentar coerência, a qual serve de base à actualização dos ideais pessoais e de quadro referencial para acções futuras. É a coerência que confere o sentido de identidade que, por vezes, não está formado (Cochran, 1997). Nesta perspectiva, Young e colaboradores (2002) consideram que uma narrativa coerente é aquela em que existe uma sequência ou uma ordenação temporal de acontecimentos que tiveram significado para a pessoa.

Existem, segundo Cochran (*op.cit.*) quatro aspectos essenciais à construção de uma narrativa com significado. O primeiro é a “sinceridade” ou “totalidade”. No curso da acção a pessoa deverá ser sincera, tentar resolver a divisão ou a fragmentação dos temas, numa orientação unificada para as possibilidades exteriores. Este processo exige o investimento pessoal e o experienciar profundo do *self*. O segundo diz respeito à “harmonia”. A profissão envolve uma variedade de actividades que influenciam outras actividades implicadas nos vários papéis de vida. O trabalho é um contexto que está incrustado noutros contextos de vida. Por este facto, a “harmonia” entre os papéis e os valores nos vários contextos de vida poderá aumentar a qualidade das experiências vividas e conferir significado à narrativa. A harmonia diz, por isso, respeito ao conjunto de imagens (ou ingredientes da narrativa) que podem ser evocados e harmoniosamente incorporados. O terceiro aspecto é a “agência”. A característica do “agente” é o esforço para vencer obstáculos de forma a atingir objectivos, enquanto a do “paciente” é ser ultrapassado pela força das circunstâncias. Para o “agente”, as atribuições causais são

sobretudo internas, enquanto que para o “paciente” são sobretudo externas (políticas, pessoas, etc.). A principal diferença entre os dois é de que se o agente decidir abandonar a luta por vencer um determinado obstáculo, a intenção diminui ou extingue-se, enquanto no paciente a tensão persiste, sendo indiferente se a causalidade é interna ou externa. Assim, será mais funcional adoptar um conjunto de intenções que lhe confirmem um papel agencial, dando oportunidade para formar o curso de vida de acordo com as capacidades, valores e interesses individuais. A causalidade interna é aquela que melhor se harmoniza com a actualização de ideais na carreira, sendo esta constituída pelas acções e intenções ao longo do curso de vida. Na carreira de um “paciente” (vítima), a pessoa tem pouca visibilidade porque os seus ideais não se actualizam em acções. O quarto aspecto diz respeito à “produtividade”. Embora nenhuma narrativa esteja completa e as narrativas do futuro sejam abstractas e indefinidas, elas sugerem o modo como a história irá progredir. Algumas narrativas são muito limitadas, especificando pouco mais do que uma ocupação. Outras sugerem mais do que uma missão na vida, ou por vezes um caos de dispersão de ambições. Perante extremos entre a rotina segura e o episódio inseguro, a “produtividade” é um aspecto essencial. Este termo caracteriza o estado mediano óptimo de entusiasmo, prazer e desafio. De acordo com Csikszentmihalyi (1990, *cit. in* Cochran, 1997) a experiência de desafio (desafio entre as competências pessoais e as exigências da actividade) é a condição primária para a motivação intrínseca. A narrativa do futuro exige o sentido de progresso, pois a manutenção do prazer exige que a pessoa avance. Para avançar é necessário um balanceamento óptimo entre as competências e as exigências, de forma a manter o desafio.

Segundo McAdams (2006), o problema da coerência da narrativa reside, por um lado, na forma e no conteúdo da história narrada e, por outro, no nível desenvolvimental do narrador. O problema da coerência da narrativa tem de ser compreendido no contexto social. As histórias têm de corresponder às expectativas de estruturação temporal, intenção, objectivo, causalidade e desfecho do contexto social em que são narradas. O conteúdo da história não pode omitir acontecimentos. Também o sentido do conteúdo da história está condicionado pelas expectativas no que diz respeito à natureza humana e às relações sociais.

Vários autores revistos por McAdams (*op. cit.*) consideram que nem todas as pessoas são capazes de construir histórias de vida que esclareçam de forma convincente

aquilo que as pessoas são e naquilo que tendem vir a tornar-se. A expressão da identidade através da narrativa está condicionada pela consolidação de quatro competências cognitivas, cada uma das quais relacionada com as dimensões da narrativa (Habermas & Bluck, 2000, cit in McAdams, 2006). Assim, segundo estes autores, a *coerência temporal* da narrativa só é possível pouco antes dos cinco anos de idade. É a partir desta idade que as crianças são capazes de ordenar os acontecimentos numa sequência temporal lógica (início, meio e fim). À medida que as crianças crescem, aprendem quais os acontecimentos típicos que emergem ao longo da vida e internalizam as expectativas sociais do ciclo de vida humana. É a internalização do conhecimento social que facilita a *coerência autobiográfica*. A *coerência causal* surge quando o adolescente se torna capaz de ligar experiências separadas em cadeias de causalidade. As próprias experiências tornam-se os episódios chave que explicam aspectos do *self* ou os objectivos de futuro. A *coerência temática* revela-se quando os adolescentes e os jovens adultos são capazes de identificar, nos diferentes cenários, um tema recorrente. Assim, segundo McAdams (*op. cit.*), é a coerência causal e temática que justificam o *self* em termos de narrativa. A pessoa relaciona diferentes cenas da vida para explicar quem ela é.

Em conclusão, podemos afirmar com Gonçalves (*op. cit.*, pp. 32-33) que as narrativas “*não têm apenas a função de actualização das memórias históricas, mas realizam no presente uma função estruturante da acção humana para a construção de significados alternativos para a experiência pessoal actual, enquanto são contados aos outros e a nós próprios. Assim, as narrativas permitem conferir significação à vida, mas este significado redefine a própria vida. Isto é, cada vez que contamos uma história, reflectimos sobre uma experiência pessoal e estamos a produzir novas alternativas para experiências futuras*”.

## **1.5. Abordagem relacional**

Um movimento recente no campo da psicologia enfatiza a perspectiva relacional que reconhece a função adaptativa das conexões interpessoais (Josselson, 1994; Schultheiss, 2003; Blustein, 2006). Na nova sociedade emergente, caracterizada por uma rede complexa e dinâmica de interconexões (locais e globais, virtuais e reais) entre os indivíduos, torna-se implausível conceptualizar a carreira de forma

individualista, tal como no passado. A carreira é co-construída na relação dialógica com os outros, mediante processos recursivos de desorganização, adaptação e reorganização, colocada, assim, a ênfase na dimensão relacional da construção de carreira (Grotevant e Cooper, 1986; Collin & Young, 2000)

A perspectiva relacional de desenvolvimento humano emerge de diversas linhas de pesquisa baseadas na noção que os seres humanos têm uma necessidade natural e inerente de ligação, vinculação e de relações de intimidade com os outros. Esta abordagem baseia-se na assunção de que muitos aspectos da nossa vida emocional e comportamental podem ser compreendidos como necessidade de ligação e proximidade a outros significativos. Actualmente, as perspectivas relacionais integram um número de diferentes teorias, algumas provenientes da psicanálise e das teorias feministas e outras da psicologia desenvolvimental (Blustein, 2006). As perspectivas relacionais exploram, por um lado, a natureza interpessoal e íntima do comportamento humano e, por outro, analisam as “funções” da vida interpessoal num largo número de comportamentos humanos. Os teóricos relacionais defendem que as pessoas procuram ligações aos outros durante toda a sua vida, assumindo esta necessidade relacional formas de ligações românticas, amizades íntimas, ligações familiares e ligações aos outros no local de trabalho (Blustein, *op. cit.*).

O desenvolvimento humano segundo a teoria relacional é conceptualizado com base na relação com o outro, partindo do princípio de que o *self*, para se desenvolver, não pode cortar as conexões ou sacrificar as relações. A mutualidade e a interdependência nas relações, i.e., o *self* em relação, dão significado à vida dos indivíduos e aumentam a sua auto-estima (Josselson, 1994; Schultheiss, 2003). Consistentes com esta perspectiva têm surgido na literatura sobre carreira abordagens que salientam a relação entre desenvolvimento de carreira e a qualidade das relações inter-individuais (Blustein, 1989, 1997). Schultheiss (*op. cit.*) defende que a teoria relacional deve ser alargada ao estudo da carreira, providenciando um quadro conceptual mais holístico ou uma “*meta-perspective*” (p. 304) que reconhece a importância das relações na vida das pessoas e que considera a integração de domínios de carreira e de domínios não relacionados com a carreira para a compreensão do comportamento de carreira. Segundo este autor, as conexões mais profundas com os outros não podem ser ignoradas ou retiradas do desenvolvimento de carreira e do processo de aconselhamento. A relação inter-individual constitui uma fonte

multidimensional de apoio, emocional, social, estima, informação e de ajuda, que influencia o desenvolvimento de carreira e, ao mesmo tempo, é influenciada pelos padrões de carreira individuais.

A perspectiva relacional surge, então, como uma abordagem que considera as conexões relacionais facilitadoras do desenvolvimento de carreira. As pessoas criam as suas vidas e as suas carreiras dentro de uma rede conexões com os outros, sendo estes recursos facilitadores de desenvolvimento. No aconselhamento de carreira, o simples reconhecimento do papel dos outros na vida dos sujeitos poderá ser benéfico por conduzir à compreensão de que as tarefas de desenvolvimento de carreira são realizadas na relação com os outros e estão interligadas com vários domínios da vida, sendo recíproco o impacto da carreira e das relações interpessoais. Esta interdependência relacional chama a atenção da importância de nos voltarmos para os outros para apoio e ajuda nas tarefas desenvolvimentais (Schultheiss, 2003).

A abordagem relacional de carreira tem implicações para a prática do aconselhamento. O conhecimento do contexto relacional e a análise do papel das relações por parte do psicólogo de aconselhamento são essenciais para a compreensão das variáveis de carreira. No aconselhamento é importante que o psicólogo ajude o sujeito a identificar e a clarificar a percepção sobre as suas relações e a influência que estas exercem no desenvolvimento da carreira. Esta abordagem pretende estudar o modo como os outros, especialmente a família, podem ser opções viáveis e recursos para o desenvolvimento de carreira. O simples reconhecimento do papel dos outros na vida dos sujeitos pode ser benéfico no processo de aconselhamento vocacional porque os sujeitos percebem que o desafio das tarefas de desenvolvimento de carreira não são individuais nem solipsistas, estão antes interligados a outros domínios da vida do sujeito.

Na aplicação prática desta abordagem conceptual Schultheiss (*op. cit*) propõe um modelo de intervenção que consiste inicialmente numa entrevista de carreira e posteriormente na intervenção relacional propriamente dita. Tanto na entrevista como na intervenção a autora salienta a importância do conselheiro encorajar o cliente a identificar e a tomar consciência das relações que mais influenciaram o seu desenvolvimento de carreira, dos aspectos específicos dessa influência e da qualidade das suas relações.

## 1.6. Novas perspectivas de intervenção de carreira

As novas abordagens teóricas de carreira trazem consigo novas perspectivas e instrumentos de intervenção. A objectividade da intervenção característica da perspectiva lógico-positivista é substituída pela subjectividade das fontes de conhecimento dos sujeitos inerente à perspectiva construtivista. Os indivíduos são, pois, encorajados a definir-se a si mesmos e ao meio (McMahon, 2003; Savickas, 2005).

Tradicionalmente as abordagens de desenvolvimento de carreira consideravam o conselheiro como um “*expert*” no processo de aconselhamento, cuja principal tarefa consistia em resolver os problemas pessoais do cliente. Nas novas abordagens de carreira (em que emergem as intervenções qualitativas caracterizadas pela relatividade e subjectividade), o conselheiro vai ao encontro das necessidades dos clientes e utiliza métodos “*of helping clients to know and understand themselves better, methods that are flexible, open-ended, holistic, and nonstatistical*” (Goldman, 1992, cit. in McMahon *et al.* 2003, p. 197).

Feller e colaboradores (2005, cit. in Savickas, 2005b) identificaram seis aspectos a ter em conta nas intervenções de carreira num novo contexto cultural: (a) sensibilidade ao sistema de valores e convicções do indivíduo; (b) consideração pelas expectativas sociais acerca dos papéis de trabalho; (c) atenção aos momentos-chave de tomada de decisão e transições societais; (d) compreensão do clima económico em termos de globalização, desemprego e estabilidade política; (e) consideração pelos recursos disponíveis e os apoios governamentais e institucionais; (f) implementação de métodos adequados à política pública, práticas locais e disponibilidade da informação tecnológica. Esta perspectiva converge com a de McMahon e colaboradores (2003) no sentido que os comportamentos e as atitudes só podem realmente ser entendidas na relação com o seu contexto, sendo o holismo fundamental para a criação de significado.

As perspectivas contextualista e construtivista de carreira consideram, simultaneamente, as características do meio e as características individuais e a de intervenção qualitativa que preconizam mostra que o conselheiro e cliente trabalham em conjunto para construir e reconstruir a realidade através da linguagem, diálogo e relação (Savickas, 2005). Os conselheiros vão para além da simples tradução da identidade vocacional em possibilidades ocupacionais. Eles representam também a comunidade para o cliente, na medida em que tentam aumentar o conhecimento sobre o mundo do



trabalho e desenvolvem a capacidade de escolhas realistas. Na representação da realidade, os conselheiros usam os resultados dos testes de interesses e de aptidões, a informação ocupacional a partir de panfletos para educar o cliente sobre a realidade ocupacional e as prováveis e possíveis opções. No entanto, segundo Savickas (1997), o sentido privado do cliente não pode estar ausente do aconselhamento vocacional.

Nas abordagens qualitativas de carreira o cliente, na relação com o conselheiro, passa a ter um papel de participação activa. Por sua vez o conselheiro, tem um papel de inquiridor interessado, ouvinte e co-construtor de tentativas. Este ouve os temas de vida e as histórias do cliente actuando mais como “*biógrafo que interpreta a vida em desenvolvimento do que actúario que aponta interesses e capacidades*” (tradução nossa) (Savickas, 1992, cit. in McMahon & Patton, 2006, p. 9). Assim, a consulta qualitativa de carreira é regida por parâmetros menos rígidos do que a intervenção quantitativa no sentido que não é orientada por um conjunto estandardizado de direcções e de resultados. Nos casos em que são configurados resultados eles são, geralmente subjectivos. Segundo Watson (2006), o aconselhamento de carreira na perspectiva construtivista foca a experiência subjectiva do sujeito e os resultados das medidas de carreira são “(des)construídos” dentro da realidade do próprio sujeito. Os dados da consulta de aconselhamento, mais do que serem objectivamente apresentados, deverão ser interpretados de forma subjectiva com o cliente. Assim, o cliente desempenha um papel muito mais saliente no processo de aconselhamento, passando o conselheiro a desempenhar sobretudo um papel de “facilitador” neste processo. A natureza do relacionamento no aconselhamento deixa de assentar na “dimensão comunicacional” e valorizando a “dimensão relacional”. Por este motivo Savickas (1998, 2005) considera que a abordagem construtivista de aconselhamento de carreira enriquece o processo de aconselhamento porque o conselheiro procura compreender o significado dos traços em termos dos padrões de vida do cliente.

A intervenção de carreira na perspectiva construtivista é conceptualizada como menos directiva do que nas intervenções tradicionais. Ela tem o objectivo de facilitar o processo de exploração e de reestruturação, em que conselheiro e cliente trabalham em conjunto para construir e reconstruir significados considerados importantes para a vida do cliente. A ênfase é colocada na iniciativa pessoal e na dimensão relacional do processo de ajuda (MacMahon & Patton, 2006). Peavy (1992, cit. in McMahon & Patton, 2006, p. 7) defende a substituição do termo “resultado” (*outcomes*) pelo termo

“realização” (*fritfulness*) no processo de aconselhamento de carreira atendendo a que este deve ser produtivo no sentido de facilitar a re-construção e a mudança na forma como são encarados alguns aspectos da vida do sujeito.

O aconselhamento de carreira é considerado por Young e Valach (1996) como um processo interpessoal constituído por acções conjuntas entre conselheiro e cliente. Como tal, o aconselhamento pode ser entendido, tal como a acção, em termos de *comportamento manifesto, cognições conscientes e significado social*. A compreensão e a interpretação das cognições e do significado social desempenham um papel central no aconselhamento. Neste sentido, o aconselhamento é considerado um processo interpretativo, dependente do contexto e da perspectiva individual. A linguagem e o discurso constituem acções individuais e conjuntas que actualizam e constroem a carreira. A participação activa do cliente no processo de aconselhamento reclama a exploração e a expressão das emoções enquanto dimensões estruturantes do desenvolvimento vocacional. Neste processo o cliente e conselheiro constroem significados através da exploração das emoções e da linguagem partilhada (Young *et al.* 1997).

A abordagem narrativa propõe e fundamenta a abordagem da dimensão subjectiva do desenvolvimento de carreira através dos modelos da literacia e métodos construtivistas. A narrativa é uma forma especial de falar que as pessoas usam para justificar e tornar as acções inteligíveis a eles e aos outros. À medida que são narradas as sequências de acções e de acontecimentos as pessoas controem as suas carreiras. Por outro lado, as carreiras justificam as acções tornando-as inteligíveis e facilitando as acções futuras (Young & Valach, 1996). Esta abordagem coloca a ênfase nas histórias e não nos resultados dos testes, sendo os clientes encorajados a contar as suas histórias de carreira, a descobrir os temas de vida que guiam a carreira subjectiva (McMahon *et al.*, 2003, 2006). Cochran (1997) e Savickas (2005) defendem que as intervenções narrativas de carreira incluam métodos subjectivos inovadores e técnicas objectivas tradicionais, não abandonando os inventários de interesses, os testes de aptidão e a informação ocupacional. Neste sentido, propõe-se o uso da “linha da vida”, “capítulo da vida”, “relato das experiências de sucesso”, “genograma de família”, “escolha de modelos” e “recordações precoces” enquanto métodos qualitativos inovadores. Savickas (*op. cit.*) considera que o uso de técnicas objectivas, racionais e científicas e de técnicas subjectivas, privadas, emocionais e hermenêuticas, permite ao conselheiro lidar com a

“pessoa” e com os traços. Segundo o autor, a integração simultânea de técnicas subjectivas e objectivas transformam a “orientação vocacional” em “aconselhamento de carreira”.

As metodologias qualitativas, tal como os seus instrumentos de trabalho, não podem ser acusadas de falta de rigor dado que se baseiam na teoria (e.g., teoria de Holland, 1985; Super, 1996). McMahon e colegas (2003) afirmam que o processo de consulta qualitativa não é falho de rigor, dado que muitos dos instrumentos usados no processo de consulta foram amplamente investigados (e.g., cartões ocupacionais de Stevens, 1997, 1998, cit. in McMahon *et al. op. cit.*). Além disso, é possível testar o processo de consulta através do *feedback* do cliente e monitorização das suas respostas. Este procedimento facilitará a responsividade às necessidades do cliente, modificando ou não o processo de aconselhamento.

Pelo facto das perspectivas construtivista e narrativa defenderem um maior envolvimento e controlo no processo de consulta por parte do cliente, McMahon e colaboradores (2003) propõem algumas estratégias a usar no processo de consulta para que esta se revele mais produtiva para o cliente. Assim, os autores consideram que a clareza das instruções, dadas de forma amigável e que mostrem respeito pelo sujeito promovem a cooperação e a colaboração entre o conselheiro e o sujeito. A sequência lógica, a simplicidade e a abrangência das tarefas é também importante neste processo de aconselhamento. São preferíveis pequenos passos, que fluem numa sequência lógica, com objectivos parciais realizáveis dando o sentido de direcção à consulta. O processo deve ser focado na flexibilidade, dado que os sujeitos podem levar mais tempo em elementos da consulta que são mais significativos para eles, ou podem simplesmente querer mudar para outros elementos. Os autores recomendam um resumo no final da sessão porque apesar de alguma aprendizagem e significado resultar da própria actividade da consulta, muito mais significado resultará se houver um resumo da sessão.

As abordagens qualitativas de carreira trazem naturalmente consigo novos instrumentos de intervenção. Um exemplo de um instrumento usado no aconselhamento é o genograma de família. Esta técnica baseia-se nas teorias sistémica e terapia familiar, assim como a linha da vida se baseia na teoria de desenvolvimento de carreira de Super (1996). A técnica do desenho do genograma de família pode ser usada para explorar as histórias de carreira e aceder a múltiplas influências no desenvolvimento de carreira individual.

Existe literatura substancial sugerindo que os pais afectam a auto-estima, a auto-competência e os valores dos filhos (Dusek, cit. in Young, 1994). Rosenberg (1986, cit. in Young, 1994) afirmou que as auto-concepções dos adolescentes são principalmente influenciadas pelas interpretações que os adolescentes fazem das experiências da sua própria família. Neste sentido a história narrada pelo adolescente através do genograma da sua família potencializa o seu auto conhecimento pela construção de significados sobre as experiências familiares. Segundo Gibson (2005), o recurso ao genograma de família no processo de intervenção de carreira é amplamente justificado pelos vários estudos que comprovam o papel dos pais enquanto apoio na auto-eficácia, exploração e valores de carreira dos filhos. A autora descreve algumas potencialidades que a técnica do genograma de família pode ter nos alunos que frequentam o 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e ensino secundário, assim como algumas precauções que devem ter os conselheiros. Relativamente às potencialidades, a autora afirma que esta técnica pode ajudar, ao nível do 1.º e 2.º ciclos, na curiosidade de carreira, nomeadamente ajudar a identificar: diversos tipos de trabalho; trabalhadores e locais de trabalho; carreiras na comunidade; diferenças e semelhanças de género nas escolhas de trabalho. No 3.º ciclo e ensino secundário esta actividade ajuda o adolescente a: identificar o modo como as preferências e interesses pessoais influenciam as escolhas de carreira; aplicar o processo de tomada de decisão às situações reais da vida; desenvolver um plano educacional de suporte aos objectivos de carreira; e a adquirir competências de gestão de tempo para as várias actividades (escola, trabalho, tempos livres).

Mallot e Magnuson (2004) apresentam cinco sessões de grupo (com duração de 50 minutos e semanal) destinadas a facilitar a exploração da influência familiar nas decisões de carreira, numa amostra de jovens entre os 18 e os 22 anos. Esta intervenção recorreu, entre outras, à técnica do genograma de família. As sessões compreenderam três etapas: a primeira destinada à construção do genograma (fazer o diagrama de pais, avós, tios e tias, primos ou outros parentes significativos); a segunda destinada a maximizar a exploração da influência da família através de questões e da reflexão sobre as respostas; e a terceira, individualizada, destinada a facilitar um exame adicional da dinâmica familiar e os padrões relacionados com as decisões de carreira dos adolescentes e jovens. Na avaliação do impacto do uso do genograma junto dos alunos, as autoras concluíram que este foi muito positivo.

Relativamente às precauções e aos limites desta técnica Mallot e Magnuson (2004) e Gibson (2005) afirmam que a elaboração do genograma de família pode revelar emoções e pensamentos com os quais o sujeito tenta lidar, não estando, todavia, preparado para os expor publicamente. Por outro lado, as crianças ou adolescentes pertencentes a famílias monoparentais, com pais do mesmo sexo ou a famílias disfuncionais poderão ficar hesitantes na elaboração do genograma. Nestes casos, as autoras aconselham que o exercício do genograma seja feito individualmente. Além disso, alertam para a necessidade dos conselheiros serem sensíveis às diferenças desenvolvimentais dos sujeitos porque estas variações podem influenciar o modo como interpretam e respondem às suas experiências familiares. Assim, o uso do genograma exige ao conselheiro determinados requisitos que são indispensáveis à eficácia desta técnica. O principal objectivo do genograma de família é, segundo Gibson (2005) e Mallot e Magnuson (2004), examinar os temas motivacionais específicos das famílias que fazem as decisões sobre carreira e educação. O uso do genograma leva os adolescentes e jovens a examinar se esses temas estão a influenciar as decisões actuais deles sobre carreira e educação, e se estas decisões são ou não apropriadas a eles.

### **1.7. Síntese**

No último século o quadro conceptual da teoria de carreira sofreu modificações que reflectiram as tranformações económicas, políticas e sociais. Estas alterações tiveram impacto no papel do trabalho na vida dos indivíduos e constituíram um desafio para a compreensão do comportamento vocacional. Face a um ambiente económico e social caracterizado pela incerteza e pelo risco, terão de ser os próprios indivíduos a fazer as suas escolhas vocacionais e a gerir as suas próprias carreiras. A crescente individualização dos percursos de vida das pessoas, nomeadamente ao nível profissional, aumentou o interesse dos investigadores pela dimensão subjectiva do desenvolvimento vocacional.

A individualização dos percursos de carreira e a subjectividade do desenvolvimento vocacional trazem consigo novos desafios a pessoas e organizações na gestão da mudança. Passando da noção de *maturidade vocacional* para um constructo mais fluido e menos dogmático de *adaptabilidade*, salienta-se a agência e a auto-determinação individual (Blustein, 1997). Referências ao conceito de adaptabilidade são

cada vez mais frequentes na literatura, particularmente no que se refere à psicologia das carreiras (Savickas, 2005). As perspectivas desenvolvimentista-contextualista, construtivista e narrativa de carreira consideram que as carreiras não são pré-definidas, mas contruídas pelos próprios sujeitos a partir da atribuição de significados aos acontecimentos experienciados. O sujeito é considerado como um sistema aberto, dentro de outros sistemas igualmente abertos que o influenciam e que são por ele influenciados. O indivíduo está em interacção contínua com o meio sendo capaz de simultaneamente construir internamente significados sobre as interacções (Patton & McMahon, 2006). A construção e reconstrução de significados permitem ao sujeito auto-regular-se no sentido de manter a estabilidade. A agência do sujeito na construção de significados, na organização dos padrões das experiências individuais e na estruturação da narrativa constitui o factor essencial da construção individual da carreira. A abordagem narrativa de carreira implica uma história necessariamente subjectiva sobre o trajecto que o sujeito realizou até ao momento presente e o papel que ele se propõe assumir no enredo que projecta para o futuro.

As novas assumpções da teoria de carreira, consequência das alterações do mundo do trabalho que descrevemos, trouxeram consigo novas abordagens e novas formas de intervenção de carreira. O papel do psicólogo de aconselhamento passou de “*expert*” para “facilitador” na medida em que o papel do cliente passou a ser mais activo no processo de aconselhamento. A relação terapêutica passou a caracterizar-se pela colaboração, interacção e envolvimento mútuo de psicólogo e cliente. Na consulta qualitativa de carreira o conselheiro ouve sobretudo histórias e temas de vida, co-construindo com o cliente significados sobre os acontecimentos experienciados, sendo a realidade subjectividade do cliente o foco de atenção no processo de aconselhamento. O cliente é encorajado a explorar as emoções e a simbolizá-las por palavras, tendo este trabalho um impacto ao nível da motivação e regulação do comportamento do cliente (Cardoso, 2004). Neste sentido, o método qualitativo de consulta revela-se mais integrativo e holístico, enfatizando a aprendizagem sobre si próprio e mostrando-se válido para indivíduos de diferentes etnias e culturas, de diferentes níveis socioeconómicos, identidades sexuais ou com pessoas incapacitadas. (Patton & McMahon, 2006).

Tendo em consideração as novas perspectivas de desenvolvimento pessoal e contextual, a prestação de serviços de orientação vocacional deverá continuar a incluir

os domínios das capacidades, interesses, valores e decisão de carreira porque continuam a ser salientes. Contudo, estes domínios estão a expandir-se para incluir perspectivas de múltiplos papéis, competências de linguagem “*soft*”, medidas de personalidade, estilo cognitivo e inteligência emocional (Chartrand & Walsh, 2001). A consulta psicológica vocacional deverá privilegiar as estratégias preventivas e desenvolvimentais e a sua avaliação deve referir-se a critérios que acentuem a “abertura de possibilidades”, a criatividade e a flexibilidade (Leitão & Paixão, 2008).

## **CAPÍTULO 2 – A construção da identidade: A exploração e o compromisso como dimensões centrais da construção identitária**

### **2.1. Introdução**

Os vários autores que se preocuparam com o estudo da identidade apresentam um relativo consenso quanto ao facto da adolescência ser considerada como um período privilegiado para a solidificação da construção identitária e conseqüente transição para a vida adulta (Erikson, 1972, 1980; Marcia, 1980, 1994; Bosma, 1994; Josselson, 1994; Grotevant, 1994; Widdershoven, 1994; Fleming, 1997; Youniss & Sartor, 2002;). A confluência de transformações físicas, cognitivas e psicosssexuais, juntamente com as expectativas sociais criam condições únicas para o desenvolvimento da identidade que jamais voltarão a ocorrer ao longo do ciclo de vida (Marcia, 1994, Bosma, 1994). A par das alterações intra-pessoais ocorridas na adolescência, acontecem alterações contextuais que se prendem com as exigências impostas ao adolescente pela sociedade que influenciam o desenvolvimento da identidade. O desenvolvimento na adolescência envolve, então, mudanças “transformacionais” (Schulenberg *et al.*, 1993; Vondracek & Kavazaki, 1994, *cit. in* Araújo, 2007) na pessoa, no contexto e na interacção indivíduo-contexto, o que implica que a investigação e a intervenção psicossociais considerem estes três planos inter-relacionados do funcionamento comportamental.

Efectivamente, durante a adolescência, o funcionamento cognitivo atinge um nível adulto com o pensamento abstracto que permite abordar questões como a escolha profissional, as relações com os outros, os estilos de vida e os compromissos

ideológicos, tomando o adolescente consciência da irreversibilidade de um grande número de escolhas com as quais se confronta (Bosma, 1994). Nurmi (2004) considera que, nesta fase do ciclo vital, são colocados ao adolescente dois desafios-chave, comuns a todas as culturas e sociedades: a entrada na *produção* e na *reprodução*. A entrada na “produção”, consistiria na conquista da independência económica e compreenderia um conjunto complexo de decisões que dizem respeito à escolaridade, educação e à carreira. Por outro lado, a entrada no domínio da “reprodução” incluiria um padrão de compromissos sequenciais em relação às relações amorosas, estabelecimento de relações de intimidade, constituir família e cuidar dos filhos. Na mesma linha de pensamento, Bosma (*op. cit*) considera a dimensão vocacional como um domínio da construção de identidade, configurando-se ao longo do ciclo vital, mediante processos de *exploração* e *compromisso*, pela progressiva autonomia/diferenciação em relação a outros significativos, através da construção de um percurso vocacional em termos de interesses, valores e objectivos de formação ou de profissão.

Apesar de existir um relativo consenso, entre os vários autores, sobre a importância das transformações ocorridas durante a adolescência para o processo de solidificação identitária, a definição do constructo de identidade está longe de conseguir um consenso tão generalizado. Grotevant e colaboradores (1994), a partir da revisão da literatura sobre definições de identidade, referem precisamente o facto de, relativamente ao fenómeno a que se refere a identidade, não existir um acordo generalizado. No campo restrito da psicologia, são usadas várias definições de identidade, estando cada uma delas relacionado com a sua própria operacionalização (esta situação acontece com várias escolas com a sua própria tradição teórica e empírica). Contudo, os referidos autores salientam que todas as definições abordadas, implicitamente referem o facto de o sujeito “*permanecer o mesmo, apesar das transformações*” (p. 9) (tradução nossa).

As diferentes definições de identidade podem ser organizadas ao longo de uma dimensão que se situa “*from inner to outer*”, i.é., desde as definições que dão prevalência aos processos intra-individuais, até às que se focam, sobretudo, nas condições contextuais, mesmo havendo consenso quanto à consideração do desenvolvimento como um fenómeno que ocorre no seio da interacção social (Grotevant *et al.* 1994). Assim, apesar da falta de consenso relativamente à definição de identidade, salienta-se o facto de todas as definições considerarem o carácter interactivo da mesma



e de a sua principal característica ser o facto do sujeito permanecer semelhante (*selfsameness*) ao longo do espaço e do tempo.

Nos estudos sobre a formação e desenvolvimento da identidade podemos distinguir várias perspectivas. A abordagem psicodinâmica releva a importância do processo de *individuação* para a construção de um *self* autónomo, conseguida a partir da desvinculação às relações objectais infantis e da continuidade relacional (Blos, 1979, *cit. in* Grotevant & Cooper, 1985; Josselson, 1994; Grotevant, 1994). Marcia (1980, p. 160) afirma que “*One must relinquish one’s parents as psychosexual objects, relinquish childhood ideology based one’s position as a “taker”, and relinquish the fantasized possibilities of multiple, glamorous life styles.*” O desenvolvimento da identidade é, então, perspectivado pelo autor, como a capacidade de renunciar aos elementos do passado e de aceitar um futuro incerto. O desenvolvimento físico, as competências cognitivas e as expectativas sociais presentes, em simultâneo, capacitam o adolescente para o abandono das identificações da infância e construção de padrões viáveis em direcção à adultez.

As abordagens psicodinâmicas e, em especial, a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erik Erikson (1968), operacionalizada por Marcia (1980, 1994) através do modelo dos estatutos da identidade, têm servido de base a linhas de trabalho que procuram compreender as tarefas de *exploração* e *compromisso* características da adolescência. Nestes modelos, a *exploração* e o *compromisso* são concebidos como dimensões fundamentais da formação e desenvolvimento identitário. O modelo psicossocial de Erikson (*op. cit.*) perspectiva a identidade em termos de interacção entre as características estruturais internas e tarefas sociais exigidas por uma sociedade em particular ou grupo social de referência. A identidade é, pois, conceptualizada como uma progressão de tarefas psicossociais.

Recentemente, as abordagens narrativas estudam a identidade a partir das histórias que as pessoas contam sobre as suas vidas, de forma a integrarem, num todo, os diversos elementos e providenciando sentido, semelhança e continuidade às experiências de vida. Nesta perspectiva, a identidade não existiria até a história individual poder ser contada (Kroger, 2007).

As perspectivas construtivista e relacional do desenvolvimento da identidade tendem a sublinhar o carácter “transformacional” do *self*. O *self* é considerado um projecto que se actualiza na relação com os outros e com os contextos, mediado,

todavia, pelas limitações que as organizações cognitivas mais nucleares impõem à pessoa.

A influência de factores familiares e relacionais na construção da identidade tem merecido consenso por parte de vários autores (Erikson, 1968; Marcia, 1980; Brofenbrenner, 1986; Grotevant, 1994; Josselson, 1994; Sartor & Youniss, 2002). O desenvolvimento da identidade exige o investimento emocional do adolescente fora da família, e supõe comportamentos exploratórios influenciados pelas relações de vinculação à família e a outros significativos (Ketterson & Blustein, 1997; Abreu, 1998), bem como compromissos sequenciais nas áreas ocupacional, vocacional e ideológica (Marcia, 1980).

## **2.2. Perspectiva relacional**

À medida que as sociedades modernas se tornaram progressivamente mais complexas e diferenciadas, as grandes narrativas culturais que alicerçavam o funcionamento social começam a perder o seu poder aglutinador. Simultaneamente, a crescente diversidade cultural das sociedades contemporâneas, marcadas por fluxos migratórios de populações de várias origens geográficas, étnicas, sociais e religiosas, reforçou a multiplicidade de modelos e estilos de vida. O *self* começou a perder as características estruturais de referência e tornou-se mais fluido, relacional e dialógico (Santos, 2007).

É neste contexto pós-moderno que se desenvolvem as abordagens relacionais da construção identitária, designadamente da sua dimensão vocacional. A formação da identidade é entendida a partir da influência de factores contextuais e, sobretudo, de factores de natureza relacional. As redes de influência do meio, nomeadamente as interacções familiares têm um papel importante e motivador na iniciação da exploração da identidade. (Blustein *et al.*, 1991; Grotevant & Cooper, 1983, 1985; Josselson, 1987). Os processos de *separação-individação* a par de um grau moderado de ligação emocional à família são entendidos como preditores do processo da exploração da identidade.

A perspectiva relacional considera que “*A estrutura indivíduo-meio ou organismo-mundo ultrapassa a estrutura intra-psíquica e mesmo a estrutura somato-*

*psíquica. O ponto de partida do modo de funcionamento psicológico que é a personalidade não está nem só no indivíduo, nem só no meio, considerados como dois pólos distintos e separados um do outro. A unidade real e funcional da personalidade (...) é a unidade de interacção organismo-meio ou indivíduo-situação”* (Abreu, 2002, pp. 16-17). Segundo Abreu (*op. cit.*) as observações de Sptiz e de Bowlby e as experiências de Harlow constituem uma base empírica da perspectiva relacional da construção da identidade que permite concluir que as relações de vinculação aos outros são essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Diversos estudos têm salientado a importância do contexto relacional no desenvolvimento da identidade. Entre estes estudos, destacamos o trabalho desenvolvido por Josselson (1994), que enfatiza os aspectos construtivistas e relacionais subjacentes à formação da identidade. Esta autora adota uma perspectiva contextual, construtivista e relacional, segundo a qual a identidade seria construída através de um processo de “separação-indivuação” que permitiria a construção, modificação, enriquecimento e incremento das conexões dos sujeitos aos outros, tornando-se, eles próprios, mais completos na relação. Neste sentido, a autora refere os estudos de Miller (1976, *cit. in* Josselson, 1994) segundo os quais o sentido do *self* das mulheres é construído segundo a sua capacidade para fazer e manter relacionamentos, e de Gilligan, Lyons e Hammer (1990, *cit. in* Josselson, 1994) cujos dados indicam que as raparigas adolescentes se auto-descrevem, sobretudo, em termos das suas capacidades interpessoais.

Segundo a teoria da identidade de Josselson, as pessoas crescem dentro das relações, que se alteram em resultado do crescimento. Os acontecimentos que marcam a construção da identidade são fundamentalmente relacionais, pautados pelos esforços de auto-afirmação e de auto-expressão face aos outros e pelo reconhecimento da necessidade destes. *“Identity is an integration of ways of “being with” others with ways of “being with” oneself”*. (Josselson, 1994, p. 101). Para a autora não existe um *self* independente, mas um *self* criado pelas relações entre o individual e o social, afirmando que *“Identity, then, is not only an integration of ego functions; it is not solipsistic. From many directions comes the recognition that identity is at its core psychosocial: self and other, inner and outer; being and doing; expression of self for, with, against, or despite; but certainly in response to other.”* (Josselson, 1994, p. 82). A teoria relacional considera, então, que as relações com os outros são um componente essencial ao

desenvolvimento emocional e interpessoal (Josselson, *op. cit*) e que a mutualidade e a interdependência são aspectos imprescindíveis ao desenvolvimento do sujeito (Schultheiss, 2003).

Esta perspectiva de desenvolvimento da identidade converge com a teoria ecológica do desenvolvimento de Bronfenbrenner (1986) na medida em que ambas consideram a família como um micro-sistema (inserido noutros sistemas mais amplos), que exerce um papel crucial no desenvolvimento individual. Deste modo, as relações no interior da família são perspectivadas sob o ponto de vista desenvolvimental, quer dos pais, quer dos filhos. Devem ser consideradas tanto as alterações ao nível das competências dos filhos, como as alterações de desenvolvimento do adulto, porque os pais continuam em transformação e desenvolvimento durante os anos da adultez. O desenvolvimento envolve tarefas de exploração dos pais, relativas à identidade, à educação, à carreira e a análise das tarefas de desenvolvimento da parentalidade, assim como tarefas de exploração dos filhos (Parke & Buriel, 2008). Estas perspectivas acentuam, por um lado, a importância dos contextos no desenvolvimento e, por outro, o carácter multidireccional e interactivo do desenvolvimento individual.

A importância das relações no desenvolvimento da identidade dos adolescentes tem sido estudada, entre outros autores, por Youniss e Smollar (1987). Estes autores consideram que o desenvolvimento do pensamento autónomo e a co-construção não são incompatíveis sob o ponto de vista teórico, como também não são incompatíveis na vida do adolescente. A amizade é a relação em que os adolescentes se mostram mais eles próprios. A cooperação na construção não significa conformidade no sentido de desistir dos pontos de vista pessoais, adoptando os pontos de vista de outros. A amizade não obstaculiza o desenvolvimento do *self*, antes pelo contrário, constitui uma referência externa necessária à auto-compreensão, estando o desenvolvimento de *self* interligado com o desenvolvimento das relações. Nesta formulação o desenvolvimento da identidade refere-se à utilização do pensamento reflexivo na conceptualização da realidade, e de si próprio dentro dela (Fleming, 1993).

A abordagem relacional considera, então, o desenvolvimento identitário a partir da transformação das relações. A psicologia relacional apresenta, segundo Kiegelmann (2007), vários aspectos cruciais para o estudo da identidade. O primeiro, é que focaliza tanto o indivíduo como a forma como ele está ligado aos outros nas relações. O segundo, que os aspectos da identidade podem ser analisados através das

palavras escolhidas durante as conversas dos sujeitos. O terceiro, que o desenvolvimento é conceptualizado como um processo relacional e não como um processo de corte de ligações aos outros. Assim, a psicologia relacional tem inerente a assumpção de um *self* eminentemente relacional.

No âmbito da abordagem relacional Grotevant e Cooper (1988) consideram o desenvolvimento identitário a partir dos processos de “individualidade” (*individuality*) e de “ligação” (*connectedness*) construídos nas relações próximas do adolescente. A individualidade reflecte um *self* distinto dos outros e compreende duas dimensões: “auto-asserção” (consciência e responsabilidade pelos pontos de vista pessoais) e “separação” (expressão de um *self* distinto dos outros). A “ligação” envolve processos que ligam o *self* aos outros e compreende as dimensões de “*mutualidade*” (sensibilidade e respeito pelas crenças, sentimentos e ideias do outro) e “*permeabilidade*” (atenção e abertura do indivíduo às ideias do outro). O desenvolvimento do adolescente diz essencialmente respeito à negociação da “individualidade” e da “ligação” dentro do sistema familiar, exercendo influência no desenvolvimento identitário dos adolescentes os diferentes padrões de interacção com os pais. Neste sentido, o modelo proposto pelos autores defende que a qualidade das relações do sujeito influencia o desenvolvimento da sua identidade.

Deste modo, podemos concluir que a perspectiva relacional valoriza o papel das relações interpessoais com os outros significativos na constituição da personalidade ou identidade, fazendo com que as percepções e as atribuições de sentido ou de significado deixem de ser perspectivadas como resultantes da acção individual, passando a ser definidas como co-construções ou realizações relacionais (Franco-Borges, 2004).

A construção identitária supõe processos de *diferenciação* e *individuação* do adolescente em relação às figuras parentais, processos que são facilitadores do investimento fora da família e da reconstrução de vínculos mais adultos ou amadurecidos com os pais.

### 2.3. Perspectiva narrativa

O paradigma construtivista concebe a construção de significados como a dimensão crucial do conhecimento humano (Santos, 2007). É neste quadro que surge a abordagem narrativa da identidade que considera ser através da construção e reconstrução de narrativas que os sujeitos conferem significado e coerência ao universo em que habitam. O “(...) *self pressupõe uma narrativa ou complexo de narrativas que expressam a identidade*” (Peavy, 1993, cit. in Santos, 2007, p. 167). Através da narrativa os sujeitos são capazes de captar os significados que utilizam para estruturar a forma e os processos como se constroem a si próprios e ao mundo. Esta abordagem enfatiza a construção de significados ao nível do funcionamento e mudança psicológicos. A narrativa transforma-se na forma privilegiada de representar e reproduzir a realidade. Neste sentido, McAdams (1996, cit. in Kroeger, 2007) considera a identidade como um constructo psicossocial narrativo que integra a reconstrução do passado, o presente percebido, e o futuro antecipado, sendo o contexto de importância capital para o seu desenvolvimento. As narrativas são construídas socialmente através das redes de interacção dinâmica com os outros e a identidade considerada múltipla, fluida, e construída na comunicação com os outros.

Na perspectiva narrativa, o significado da história de vida nasce do diálogo entre a própria história e o seu intérprete. Neste diálogo, a estrutura interpretativa da narrativa pode alterar-se, emergindo uma nova história que foque elementos até aí negligenciados e que dê origem a uma unidade narrativa mais rica. O desenvolvimento é então visto como resultante de uma mudança qualitativa na estrutura da narrativa, na medida em que se não está perante uma mera descrição, mas perante uma explicação que contribui para a integração da experiência. Por outro lado, a identidade está dependente da estruturação das acções individuais e da sua apropriação como parte de uma narrativa vivida. A identidade pessoal está, assim, relacionada com a actividade de estruturação das acções individuais e com a sua apresentação como parte de uma história vivida (MacIntyre, 1981; Ricoeur, 1990, in Widdershoven, 1994). Deste modo, as formas particulares como as pessoas organizam e criam significado sobre as transições das suas vidas (via narrativas pessoais) tem implicações no desenvolvimento da personalidade (McAdams, 2004).

Uma das principais características da cognição é a do seu conteúdo poder ser partilhado através da linguagem e contar histórias poderá ser um meio para aumentar a auto-coerência, apoiar o auto-conceito positivo e aumentar a auto-estima (Nurmi, 2004). O objectivo principal da narrativa seria, pois, criar uma história internalizada do *self* que interligue o passado reconstruído, o presente percebido e o futuro antecipado num todo que confira um sentido de unidade e de propósito à vida. Porém, as narrativas só ganham sentido se tiverem um público a quem são contadas, num tempo histórico-social que define a matriz cultural da qual emergem os conceitos e as regras que as estruturam (Santos, 2007).

A narrativa pode também ser um dispositivo de análise do desenvolvimento vocacional, porque os projectos vocacionais podem ser conceptualizados como um percurso que se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida (Gonçalves, 2006). Os conselheiros que trabalham com narrativas são capazes de captar a riqueza e a subjectividade das carreiras dos seus clientes, co-construindo significados, aumentando o conhecimento das situações e criando possibilidades futuras (McMahon, 2006). Recentemente, vários investigadores têm tematizado o desenvolvimento de carreira a partir das abordagens narrativas (Young, 1994, 1997a, 1997b, Cochran, 1997; Savickas, 2005; Gonçalves, 2006) em que esta é perspectivada como uma narrativa e a consulta vocacional como um espaço destinado a contar, desconstruir e reconstruir a história de carreira dos sujeitos (Savickas, 2005).

Segundo Cochran (1997) para que uma acção tenha sentido é necessário que tenha um “propósito” (*e.g.*, uma qualidade pessoal tem significado pessoal se tiver importância para objectivos futuros), “implicações enriquecidas” (*e.g.*, uma acção pessoal é significativa porque reflecte um ideal pessoal, familiar, comunitário, nacional ou religioso), e um “ponto sensível” (*e.g.*, um provérbio transmite a questão essencial da fábula). As histórias de vida são potenciais fábulas que transmitem lições de vida. É “*a partir da construção e da reconstrução de narrativas que os seres humanos teriam encontrado a forma privilegiada de dotar de significado e coerência o universo em que habitam*” (Santos, 2007, p. 167)

As histórias de vida das pessoas, segundo Cochran (*op. cit.*), devem ser exploradas por duas razões. Em primeiro lugar, as experiências do passado dão informações sobre os interesses, valores, capacidades e motivos das pessoas. Em segundo, a forma como as experiências são seleccionadas e organizadas expressam uma

história de vida unificada, descrevendo quem a pessoa é e o modo como se tem desenvolvido. As histórias de vida fornecem informações que podem ser usadas para formar um retrato objectivo da pessoa que pode ser relacionado com as possibilidades ocupacionais.

## **2.4. Perspectiva de Erikson**

A “individuação” e formação de identidade são, como vimos e de acordo com Josselson (1980) e Grotevant e colaboradores (1988, 1994), fenómenos ligados entre si, influenciando-se mutuamente e, segundo pensamos, constituem os ingredientes psicológicos principais da separação pais - adolescentes. A formação de identidade é facilitada por uma maior autonomia, a qual por sua vez é tanto maior quanto mais o processo da individuação estiver avançado.

Nesta linha de reflexão importa introduzir aqui os aspectos da obra de Erikson, referência clássica fundamental quando se aborda o conceito de identidade na adolescência.

Se como vimos, a individuação é um processo que se inicia na infância precoce, também de acordo com Erikson (1968), a formação de identidade não é um produto exclusivo da experiência adolescente mas uma consequência desenvolvimental de múltiplas experiências do passado e do presente que se organizam num todo coerente (Fleming, 1993).

De acordo com a teoria de desenvolvimento psicossocial de Erikson (*op. cit.*), a identidade desenvolver-se-ia segundo uma sequência de estádios, cada um deles caracterizado por uma “crise” ou um “conflito” dominante. Da resolução do conflito resultaria a possibilidade de avançar, com maior ou menor maturidade, para as tarefas desenvolvimentais do estágio seguinte.

O trabalho de Erikson foi pioneiro no reconhecimento da natureza psicossocial da identidade, tendo o contexto um papel importante na assunção, apoio e formação do *ego* adolescente. Enquanto teórico desenvolvimental, distinguiu as soluções de identidade “introjecção” e “identificação” características da infância, do processo de “formação da identidade” característico da adolescência. Segundo o autor, neste período do ciclo de vida, existem oportunidades de resolução da identidade, realizáveis



mediante processos de síntese das identificações prévias, incorporadas, agora, de forma qualitativamente diferente das realizadas outrora.

Nesta abordagem, uma das principais tarefas da adolescência é a consolidação do sentimento de identidade, entendido como “*um sentimento de singularidade e continuidade histórica*” (Erikson, 1968, p.) O sentimento de identidade interior do sujeito resulta da experiência de uma continuidade progressiva entre aquilo em que se tornou na infância e o que promete vir a tornar-se num futuro antecipado, e entre aquilo que pensa sobre si mesmo e o que observa que os outros vêem e esperam dele. A percepção de singularidade e de continuidade ao longo do espaço e do tempo, e o facto dos outros reconhecerem na pessoa esta singularidade e continuidade, são as duas motivações essenciais na génese da identidade. Nesta perspectiva, a identidade emerge como uma consequência das experiências psicossociais ao longo da vida, na qual a construção biológica, a organização pessoal da experiência e o meio cultural dão significado, forma e continuidade à existência do indivíduo. Esta concepção reflecte o aspecto social, narrativo e relacional da construção e solidificação identitária defendidos pelo autor, na medida em que tal solidificação depende do reconhecimento da semelhança e da continuidade do indivíduo ao longo do espaço, pelo próprio, mas também pelos outros.

Erikson (*op. cit.*) considera que o desenvolvimento humano não se processa de forma automática, nem deriva do acaso, resultando sim, do processo de interacção entre o indivíduo e o contexto, que ocorre através de estádios ou fases, de acordo com um plano epigenético, no qual cada etapa sucessiva representa uma potencial *crise* ou *conflito* decorrente da mudança de perspectiva. Cada estádio é composto por três componentes. O primeiro aspecto é relativo ao desenvolvimento físico, i.é., as necessidades e capacidades pessoais. O segundo diz respeito ao contexto social, ou seja o conjunto de instituições que se desenvolveram ao longo de uma cultura história particular para responder às capacidades e necessidades individuais, fazendo exigências e dando recompensas mais ou menos significativas ao sujeito. O terceiro diz respeito ao significado psicológico que o sujeito desenvolve como resultado da sua experiência no contexto cultural.

Erikson (*op.cit.*) descreveu uma sequência de oito estádios de desenvolvimento que o sujeito percorre ao longo da vida, considerando que a formação da identidade é uma realização desenvolvimental, um processo complexo e eminentemente psicossocial.

Estes oito estádios psicossociais representam uma sequência de desenvolvimento do *ego* que ocorre à medida que o sujeito enfrenta os desafios (*crises psicossociais*)<sup>2</sup> dos diferentes períodos da vida e que resolve os conflitos que lhes são inerentes. Os estádios estão elencados de uma forma dialéctica, com uma tese e uma antítese cuja resolução é realizada pelo sujeito na forma de uma síntese cujo conteúdo é parcialmente influenciado pelas instituições que fazem parte do contexto individual do sujeito (Bosma, 1994).

De acordo com as primeiras formulações de Erikson (1968), a resolução positiva de cada uma destas crises estava dependente da resolução bem sucedida dos estádios anteriores. No entanto, mais recentemente Erikson (1982, *cit. in.* Araújo, 2007) defendeu que a resolução bem sucedida de um estágio refere-se mais à construção de sínteses e ao atingir de conceitos ou de sentimentos de um nível superior e menos à resolução de uma dicotomia bipolar.

No estágio relativo à infância – “*realização vs inferioridade*” –, Erikson (*op. cit.*) defende que a criança, através do jogo, mostra já o seu interesse por ocupações concretas. Afirma, a este propósito, que é como se criança “(...) *soubesse que a sociedade conhece o que ela é sob o ponto de vista psicológico, um embrião de pai (...) e de trabalhador (...)*”. Marcia (1980) considera que um resultado satisfatório neste estágio, resulta, geralmente numa atitude positiva face ao trabalho e de confiança nas competências pessoais que formam a base da direcção vocacional.

Na perspectiva de Erikson, o conflito dominante na adolescência seria entre a formação de “*identidade vs difusão de identidade*”. Os “produtos” das crises prévias são integrados num todo coerente, num sentimento de ser distinto e diferenciado dos pais. O processo de formação de identidade inclui, nesta perspectiva, a integração das identificações infantis precoces com outros aspectos psicológicos e psicossociais. Neste estágio, o adolescente está sobretudo preocupado com aquilo que parece aos olhos dos outros em comparação com aquilo que ele pensa sobre si mesmo. Erikson considera a adolescência como um estado de conflito (*crise*) entre a identidade e difusão de identidade, em que o adolescente procura definir-se e redefinir-se a ele e aos outros, através de comparações que são segundo Erikson (*op. cit.*) muitas vezes impiedosas.

---

<sup>2</sup> O conceito de *crise* na teoria psicodinâmica de identidade de Erikson assume um significado que não é o de “tempestade”, mas entendido num contexto evolutivo, e considerado um período crucial, de vulnerabilidade acrescida e de potencialidades aumentadas acentuando a força criadora mas também o desequilíbrio.

O imperativo de definir uma identidade psicossocial na adolescência faz da definição de uma profissão, uma das preocupações principais do adolescente. A escolha de uma profissão não deve ser entendida segundo este autor (*op. cit.*) como uma simples questão remuneratória ou de estatuto, mas como uma necessidade de funcionar de forma satisfatória com o mundo.

Os processos que garantem o atingir de uma identidade pessoal são, segundo Erikson, a *exploração* e o *compromisso* face a opções e estilos de vida. Os jovens que se envolvem activamente na exploração das opções de identidade e que, como resultado dessa exploração, realizam compromissos firmes com uma via (ex. vocacional) são descritos como tendo sido capazes de resolver a tarefa desenvolvimental da *identidade vs confusão de identidade*.

Erikson distingue os processos de formação da identidade passivos e activos. A identidade passiva tanto pode aparecer designando um processo de simples adopção passiva de papéis (*foreclosing*) (os adolescentes aceitam sem questionamentos os papéis e as imagens de si oferecidas pelos outros), ou como uma identidade difusa (caracterizada pela confusão de papéis). No processo passivo de formação de identidade, o jovem expressa dúvidas e incertezas acerca de si próprio e experiencia sentimentos de indecisão, ansiedade, confusão, isolamento e de vazio, sendo necessário um aprofundado trabalho de síntese das actividades do ego para que alcance e mantenha o sentimento de identidade. No processo activo de formação de identidade, o jovem empreende acções exploratórias relativamente às várias dimensões da personalidade (vocacional, ideológica e interpessoal) e realiza compromissos firmes face a aspectos do *self* que são integrados numa estrutura psíquica organizada (Erikson, *op.cit.*).

Durante a adolescência pode ocorrer um período de moratória durante o qual os adolescentes exploram e se questionam sobre assuntos relacionados com a identidade procurando resolver a crise e atingir uma identidade. Erikson (*op. cit.*) preconiza que os jovens necessitam de algum tempo e ajuda para que o processo de exploração pessoal conduza a uma identidade.

No processo evolutivo do ciclo de vida do sujeito, Erikson descreve o estágio “*generatividade vs estagnação*”. A *generatividade* corresponde ao sétimo estágio de desenvolvimento pessoal correspondente à idade adulta, e caracteriza-se pela “*preoccupation d’établir et de guider la génération suivante*” (Erikson, *op. cit.* p.). Este conceito é vasto, engloba não apenas a parentalidade, mas sobretudo uma preocupação

com a sociedade, em sentido lato. Franco-Borges e Vaz Rebelo (2007) consideram a parentalidade uma forma privilegiada da *generatividade* e a educação das crianças e jovens constitui um factor crucial do seu desenvolvimento. Neste sentido, a parentalidade tem uma função identitária podendo afirmar-se que esta função tem um efeito multidireccional no desenvolvimento porque influencia o desenvolvimento das crianças e dos jovens e o dos pais (e/ou dos adultos).

Em suma, Erikson considera que o sujeito e o contexto se definem mutuamente um ao outro, e que o sentido de continuidade ao longo do tempo (para além das mudanças) e o reconhecimento social (ser reconhecido pelos outros como singular e uno) constituem as motivações essenciais da génese da identidade. A identidade é conceptualizada, numa perspectiva desenvolvimental, como uma estrutura interna que atravessa diferentes de estádios de organização segundo uma sequência invariante. A *exploração* e o *compromisso* constituem, no modelo de Erikson, a expressão comportamental da estrutura do *self* que garante o atingir da identidade pessoal.

#### **2.4.1. Os estatutos de identidade de Marcia**

O trabalho empírico de Marcia (1980, 1994) sobre identidade teve o mérito de integrar as teorias psicodinâmicas de Erikson (1972) com a abordagem diferencial de personalidade e de operacionalizar os conceitos psicodinâmicos de Erikson, conciliando-os com os decorrentes das abordagens desenvolvimentistas de diferentes dimensões específicas da identidade, tais como as relativas ao desenvolvimento político, religioso, relacional, da carreira e dos papéis relativos ao género (Grotevant, 1994).

Com o objectivo de operacionalizar o constructo de identidade de Erikson (1968) e de validar e demonstrar a utilidade da sua descrição teórica, Marcia utiliza meios de observação que lhe permitem constatar que a dicotomia original entre *identidade vs confusão de identidade* não capta adequadamente a variedade de estilos de resolução da identidade expressos pelos sujeitos da amostra estudada. Para tal, realizou entrevistas semi-estruturadas que continham questões em três áreas centrais: vocacional, ideológica (convicções políticas ou religiosas), e interpessoal (atitudes e papéis relacionados com o género e sexualidade), com uma amostra de jovens (rapazes e raparigas) entre os 18 e os 25 anos. Nestas entrevistas, os principais processos analisados foram a *exploração* e o *compromisso* face às áreas estudadas. Seria a partir

destes dois processos, que o autor viria a definir uma taxonomia que caracteriza quatro *estatutos de identidade*, baseada na avaliação do grau de *exploração* e da presença ou ausência de *compromisso* nas áreas em estudo.

Segundo Marcia (*op. cit.*), a *exploração* refere-se à extensão da busca de alternativas e a experimentação (real ou imaginada) de diversos papéis, tratando-se de um processo que envolve o questionamento tendo em vista a tomada de opções na área vocacional, das crenças religiosas e das atitudes face ao papel sexual. Trata-se de um processo cognitivo que sofre, no entanto, um certo enviesamento afectivo na escolha de alternativas adequadas ao *self*.

O *compromisso* refere-se ao grau de certeza ou nível de investimento na opção tomada a partir dos vários padrões de alternativas nos diferentes domínios de vida. No entanto, segundo Marcia (*op. cit.*), só poderemos falar em compromisso genuíno quando a escolha tem por base o abandono de uma alternativa, com alguma relutância. O compromisso requer coragem, tomada de decisões e acções intencionais no sentido da implementação de uma opção. Os indivíduos que estabelecem compromissos são descritos como experienciando sentimentos de continuidade entre o passado, presente e futuro, bem como apresentando estados emocionais que reflectem confiança, estabilidade e optimismo face ao futuro (Archer & Waterman, *cit. in* Araújo, 2007).

O desenvolvimento da identidade resultaria, pois, da interacção de dois processos chave: *exploração* e *compromisso*, processos utilizados para definir, conforme referido, uma taxonomia que caracteriza os estatutos da identidade e que constitui a pedra angular da teoria da identidade de Marcia. O desenvolvimento da identidade é, então, conceptualizado a partir da presença ou ausência de um período de tomada de decisão (*crise*) e da intensidade do investimento pessoal face a compromissos de orientação sexual, posição ideológica e direcção vocacional (Marcia, *op. cit.*).

Na taxonomia de Marcia o estatuto da “*Identidade Outorgada*” (*foreclosure*) caracteriza-se pela realização de compromissos sem exploração prévia. Os indivíduos entrevistados que se encontravam neste estatuto de identidade eram convencionais, bem comportados, dirigidos para objectivos e viviam com os pais ou próximos deles. A “*Moratória*” caracteriza-se por um processo de exploração sem assumpção de compromissos. Nesta fase constata-se uma intensa exploração nas áreas ocupacionais e

ideológicas, constituindo o que Marcia (1980) designa por “*identity crisis*”. Os sujeitos em moratória são os mais ansiosos e os mais resistentes à manipulação da auto-estima. A “*Identidade Realizada*” caracteriza-se pela forte exploração seguida de compromisso individual. Neste estatuto os sujeitos são capazes de nomear as razões das suas escolhas, revelam melhores desempenhos em situações de *stress* e utilizam processos auto-regulatórios internalizados. A “*Difusão de Identidade*” é caracterizada pela ausência de exploração e de compromisso, embora os sujeitos possam ter já experimentado um período de tomada de decisão. Neste estatuto não existe uma direcção ideológica ou ocupacional. Pode ter existido uma breve exploração, mas não existe compromisso. Os sujeitos neste estatuto são os mais vulneráveis ao *stress*, mais susceptíveis à manipulação da auto-estima e tem os mais baixos níveis de pensamento moral.

Marcia (*op. cit.*) caracteriza o processo de desenvolvimento da identidade como uma progressão sequencial de estatutos muito aproximada da formulação de Erikson (1968). Desde a infância até à idade adulta, ocorre a passagem progressiva da *identidade outorgada* ou *difusa* para a *identidade realizada*, passando pela *moratória* através de ciclos sucessivos de exploração e de compromisso. A progressão de um para outro estatuto pode ser desencadeada por mudanças psicológicas internas (*e. g.* insatisfação com valores, atitudes, papéis, identificações) ou por mudanças externas (*e. g.* aproximação de um momento de decisão vocacional, mudanças ao nível das expectativas e suporte social).

O modelo dos estatutos de identidade tem sido objecto de investigação sistemática, que tem originado alterações significativas na conceptualização dos processos de formação da identidade, como é o caso da exploração e do compromisso. Os dados da revisão bibliográfica sobre os estatutos da identidade efectuada por Marcia (1980), apontam para diferenças entre os estatutos de identidade, nas características da personalidade, nos padrões de interacção com os outros e nos aspectos desenvolvimentais da identidade. Assim, o autor conclui que relativamente às características da personalidade, os sujeitos em moratória são os que apresentam níveis mais elevados de ansiedade. Relativamente à auto-estima e ao raciocínio moral são os sujeitos em identidade outorgada e em difusão de identidade que apresentam valores mais baixos. No que concerne à autonomia, os sujeitos em identidade outorgada e difusão apresentam um *locus* de controlo externo, enquanto os em moratória e identidade realizada revelam um *locus* de controlo interno. No que diz respeito ao

sentido de pertença, os outorgados apresentam valores mais elevados e têm maior necessidade de envolver as famílias nas suas decisões.

Relativamente aos aspectos desenvolvimentais da identidade, um estudo longitudinal realizado por Adams e Fitch (1982) junto de estudantes universitários de diferentes *coortes*, revelou que metade dos sujeitos da amostra se mantinha no mesmo estatuto de identidade após a entrada na universidade, mas que os restantes estudantes tinham experimentado uma regressão ou progressão nos estatutos. Apesar de, entre os estudantes que tinham sofrido alterações nos estatutos de identidade, alguns estudantes terem regredido, a maior parte deles mudou para um estatuto mais avançado. Segundo os autores, estes resultados convergem com o princípio ortogénico do desenvolvimento humano e apoiam a assunção de que os estatutos de identidade mudam ao longo dos anos, e em função de mudanças psicológicas internas e/ou mudanças externas.

Os estudos de Marcia sobre os estatutos de identidade e os processos subjacentes à sua formação, permitem intervenções ao nível social, educacional, psicoterapêutico e vocacional. Marcia (1994), enquanto psicólogo e psicoterapeuta, sugere que o facto de se fornecer ao sujeito um contexto seguro que permita a exploração (interna e externa) e de se providenciar apoio e orientação à medida que os compromissos com novas maneiras de estar no mundo vão sendo realizados contribuem para o desenvolvimento da identidade. Por outro lado, algumas investigações empíricas sobre os estatutos de identidade e sobre os processos de exploração e de compromisso (Adams & Fitch, 1982; Blustein, 1989; Franco-Borges, 2001) mostram a importância dos factores contextuais no desenvolvimento da identidade, convergindo, assim, com a perspectiva de Erikson que releva o aspecto desenvolvimental e social da formação da identidade.

Bosma (1994) aponta algumas limitações ao modelo de Marcia. A primeira limitação apontada pelo autor refere-se ao facto dos estatutos da identidade se interessarem principalmente pelas diferenças inter-individuais, deixando na “sombra” as diferenças intra-individuais. Outra limitação registada por Bosma (*op. cit.*) diz respeito à escolha das áreas exploradas no decurso da entrevista. Inicialmente, os estudos sobre os estatutos baseavam-se em entrevistas feitas a estudantes universitários do género masculino e com idades compreendidas entre os 18 e os 25 anos. Por este facto, a validade dos resultados para o estudo do género feminino é discutível uma vez que

segundo Bosma (1994) a escolha dos domínios (profissão, política e religião) está enviesada para o lado dos rapazes. A questão deste enviesamento pode colocar-se, não só para as diferenças de género, mas também para as diferenças socioculturais, de idades ou étnicas.

## **2.5. A identidade vocacional**

A identidade é considerada por Marcia (1994) como uma “estrutura do eu” que se constrói em função das decisões psicossociais que o adolescente tem de tomar ao longo do seu desenvolvimento, sendo a identidade ocupacional uma questão central na adolescência. O imperativo de definir uma identidade psicossocial, faz da definição de uma profissão uma das preocupações principais do adolescente. A necessidade de responder à questão “*Quem sou eu?*” despoleta no adolescente comportamentos de exploração de si e do meio que favorecem a construção da identidade vocacional (Erikson 1968; Marcia, *op.cit.*).

A identidade vocacional é definida por Turnur e Lapan (2005, p. 420) como “*a integração e cristalização das motivações, aptidões e oportunidades individuais num todo consistente, dando ao sujeito o sentido de ser único e adaptado ao mundo do trabalho*”.

Na sociedade ocidental, tornar-se um trabalhador produtivo é uma das tarefas principais na adultez. É durante a adolescência e o início da idade adulta que se forma a identidade vocacional, identidade que pode ser (re)construída, repetidamente, se as circunstâncias pessoais ou contextuais assim o exigirem (Vondracek & Porfeli, 2003).

A identidade vocacional constitui um dos domínios mais sensíveis ao impacto das mudanças contextuais, nomeadamente as que se referem ao mercado de trabalho. Cada vez mais a definição de uma profissão, referencial relevante da identidade vocacional, deixou de ser entendida como uma decisão definitiva e apenas referente ao período de tempo em que o indivíduo exerce um papel activo no mundo do trabalho e passou a implicar, de um modo mais acentuado, o sujeito enquanto principal responsável pela definição da sua trajectória vocacional. Deste modo, a definição de uma profissão foi-se destacando como uma via privilegiada para a realização pessoal e reconhecimento face aos outros (Franco-Borges, 2001).



Nas últimas décadas as conceptualizações sobre o desenvolvimento da identidade vocacional têm acompanhado as mudanças contextuais, nomeadamente as que se referem à descontinuidade e imprevisibilidade do mercado de trabalho. A capacidade de planeamento de carreira sofreu fortes limitações, ao mesmo tempo que cresceu a necessidade de adaptação individual a ambientes profissionais cada vez mais turbulentos (Tractenberg *et al.* 2002 cit. in Santos, 2007, p. 164).

A abordagem do emparelhamento entre as características pessoais e das profissões que durante anos desempenhou um papel fundamental no âmbito da psicologia vocacional, tem vindo a perder a sua centralidade. Por outro lado, as limitações do modelo centrado nas preocupações em torno da compreensão dos processos psicológicos subjacentes ao desenvolvimento vocacional com negligência dos contextos de vida e das relações que se estabelecem no seu meio têm originado o estudo crescente dos factores motivacionais, em detrimento de uma abordagem centrada nas variáveis cognitivas, sustentada pelo modelo de processamento da informação (Franco-Borges, 2001).

Os padrões tradicionais do desenvolvimento vocacional deram lugar a percursos de vida mais individualizados, nomeadamente ao nível profissional (Arnold & Jackson, 1997; Chisholm & Hurrelmann, 1995; Kraus, 1998; Roberts, 1997; Smithson, Lewis & Guerreiro, 1998, *cit. in* Santos, 2007). Por isso, não é surpreendente verificar que, perante a dimensão subjectiva do desenvolvimento vocacional (perspectiva pessoal dos sujeitos face ao seu percurso de carreira), as conceptualizações sobre desenvolvimento vocacional salientem a necessidade de promover uma ajuda psicológica que favoreça o desenvolvimento de competências de auto-exploração, auto-avaliação e de atribuição de significado pessoal, que permitam a articulação e a integração das mudanças e opções num todo coerente.

Super (1963a, cit in Vondracek, 1993), no seu modelo de maturidade vocacional, reconhece que as preocupações vocacionais se desenvolvem gradualmente a partir da infância, para se tornarem mais salientes durante o início da adolescência até atingirem o seu nível mais elevado no final da adolescência e princípio da idade adulta. A principal tarefa desenvolvimental da adolescência seria, pois, a “cristalização” das preferências vocacionais que incluiria a formulação de ideias acerca do trabalho e do *self* e a consequente formação do *auto-conceito ocupacional*. Considera que a *exploração* é uma dimensão afectiva e atitudinal da maturidade vocacional que envolve

diferentes aspectos como o questionamento de si próprio e da situação presente, a identificação e avaliação de fontes de informação válidas e o recurso a fontes de informação.

Blustein (1994, *cit. in* Franco-Borges, 2001) utiliza o conceito de “*embedded identity*” para expressar a pertinência que o estabelecimento das relações afectivo-cognitivas (em diversos níveis do contexto ecossistémico) tem para o desenvolvimento pessoal, nomeadamente na área vocacional. Este autor (1997) defende a perspectiva “*context-rich*” de exploração que, com base no construcionismo social (visão contextualizada de exploração de carreira), considera que os sujeitos exploram, através dos vários papéis de vida, os seus interesses, valores ou capacidades. Esta perspectiva, articulada com a abordagem latitudinal e longitudinal do “arco-íris” da vida de Super (1996) permite passar da noção de “maturidade” vocacional para o constructo mais fluido de “adaptabilidade”, concebendo as atitudes e os comportamentos dos sujeitos como agenciadas e auto-determinadas.

No âmbito das conceptualizações contextualistas, construtivas e narrativas de carreira salientamos o trabalho de Savickas (2005) que considera os “temas de vida” (compostos por ideias pessoais, sentimentos sobre o *self*, trabalho e propósito) constituem a base da construção identitária. O “tema de vida” controla o comportamento, explica a sua continuidade, sustenta a coerência identitária e prevê a acção futura. Esta perspectiva aproxima-se da ideia defendida por Csikszentmihalyi e Beattie (1979, *cit. in* Santos, 2007) que configuram um “tema de vida” num conjunto de problemas centrais que os indivíduos procuram resolver e nos meios encontrados para os ultrapassar, sendo escolha profissional utilizada para solucionar um problema existencial.

O papel das emoções na construção de carreira nem sempre tem sido considerado. Todavia, mais recentemente, surgem perspectivas teóricas em que a emoção tem um lugar consagrado entre os processos internos individuais, constituindo uma importante dimensão das necessidades e planos e um energizador e motivador da acção. Segundo Young (1997), a compreensão subjectiva dos acontecimentos interpessoais é multidimensional, incluindo os sentimentos associados ao acontecimento, a avaliação da intenção do acontecimento e a apreciação do significado do acontecimento. Os acontecimentos tornam-se significativos para o sujeito através da apreciação do significado do acontecimento, podendo as emoções facultar informações

importantes e, como tal, motivar comportamentos adaptativos. A análise das emoções pode, por isso, dar um importante contributo para a clarificação da identidade vocacional, facilitando a consciencialização das dimensões estruturais subjacentes às dificuldades crónicas do desenvolvimento vocacional e das necessidades, interesses e valores centrais na construção de um projecto vocacional (Cardoso, 2004).

Apesar das diferentes conceptualizações sobre identidade vocacional, existe um consenso generalizado de que esta se desenvolve mediante os mesmos processos da identidade pessoal, a *exploração* e o *compromisso*.

A actividade exploratória, como aspecto central da formação da identidade, tem sido considerada tanto pelas teorias de desenvolvimento de carreira como pelas teorias de formação da identidade. Super (1980, 1990, 1992, *cit. in* Taveira, 2000) considera que a adolescência é, por excelência, o período para a exploração pessoal e do meio. Segundo o autor, durante esta fase, os indivíduos exploram o mundo em que vivem, a subcultura a que pertencem, bem como os papéis que esperam vir a ter e que vão ao encontro das suas personalidades, interesses, valores e aptidões e implementando deste modo o auto-conceito ou identidade.

O conceito de *exploração* sempre ocupou um lugar central (implícito ou explícito) no âmbito dos estudos na área vocacional, embora com significados diversos consoante o paradigma teórico. “*Quer nos casos em que o conceito é expresso, quer nos casos em que é implícito, o seu significado está associado a um processo cognitivo, racional, constituindo-se numa fase ou requisito prévio à tomada de decisão (...)*” (Franco-Borges, 2001, p. 29). Porém, as abordagens que se têm dedicado ao estudo do papel da afectividade no processo de tomada de decisão, têm chamado a atenção para a imprescindibilidade de se ter em conta os aspectos emocionais e afectivos na explicação de comportamentos, abrangendo, naturalmente, os que dizem respeito à área vocacional. Segundo Franco-Borges (2001) aproximamo-nos, assim, do conceito de *exploração* utilizado por Marcia (1980), derivado do conceito de *crise* de Erikson (1972) que pressupõe um trabalho de síntese processado num contexto relacional.

A *exploração* e o *compromisso* constituíram, segundo Marcia (1980), a expressão comportamental do *self*. O “*(...) compromisso é utilizado por este autor no sentido de comprometimento, envolvimento pessoal, estabelecendo a ponte entre o que é significativo para o sujeito e é expresso perante os outros e, como tal, funcionando como referente de reconhecimento público*” (Franco-Borges, 2001, p. 30).

A propósito da importância do reconhecimento público da identidade pessoal, e na mesma linha da teoria de Erikson, Franco-Borges (2004, p. 268) afirma “*Tendo em conta que o constructo de identidade remete directamente para a rede de relações através das quais o sujeito interage com o meio, a identidade vocacional constitui-se como uma área particularmente sensível para o sentido de unidade por implicar posicionamentos ou compromissos públicos através dos quais o sujeito é reconhecido pelos outros*”. Os compromissos vocacionais assumem, assim, o valor de identificadores, tendo um significado para o sujeito e para o contexto. Os compromissos reflectem o sentimento de identidade e podem ser de diferentes ordens (profissional, político, religioso e relacional). Para um observador externo os compromissos do sujeito incluem os domínios em que este parece mais implicado. Para o próprio sujeito, os compromissos correspondem às questões com as quais ele se preocupa ou que mais valoriza.

A *exploração* e o *compromisso* são as principais tarefas de desenvolvimento através das quais os indivíduos cristalizam e especificam os seus objectivos vocacionais. Marcia (1980) conceptualiza a identidade do *ego* através destas tarefas desenvolvimentais, dizendo a *exploração* respeito à consideração activa de alternativas que compreendem questões ideológicas (filosóficas, religiosas, políticas e vocacionais) e interpessoais (amizades, relações românticas, papéis sexuais e actividades de tempos livres), e o *compromisso* à obtenção de um sentido claro de auto-definição ou identidade nos domínios ideológico e interpessoal. Bosma (1994), a propósito dos estatutos de identidade de Marcia, afirma que certos sujeitos passam por um período de *crise* em que exploram todos os compromissos possíveis, experimentando, entre eles, aquele que melhor lhes convém. Outros parecem não atravessar qualquer crise, mas manifestam compromissos fechados, que nunca colocam em questão.

O processo de *exploração* é crucial para um *compromisso* satisfatório com uma escolha, factor essencial para o desenvolvimento da identidade na adolescência. Do mesmo modo, os *compromissos* com as escolhas ocupacionais parecem ser mais satisfatórios se tiverem sido precedidos de um período de intensa *exploração* (Grotevant & Cooper, 1988; Kracke, 1997). No entanto, a intensidade com que os adolescentes se envolvem na exploração da identidade varia. Os traços de personalidade, a auto-estima, abertura e reflexividade, estilos de tomada de decisão e características contextuais, contribuem para variações individuais no comportamento de exploração.

A investigação empírica demonstrou que os processos de *exploração* e de *compromisso* caracterizam a formação da identidade e que estão relacionados com um conjunto de tarefas desenvolvimentais de carreira. Blustein e colaboradores (1989), a partir da revisão da literatura, verificaram que existem diferenças individuais e desenvolvimentais nos estatutos de identidade. Os mesmos autores (1989) estudaram as relações entre a formação da identidade e os processos de desenvolvimento de carreira numa amostra de 99 estudantes universitários, tendo concluído que o compromisso ocupacional está inversamente relacionado com o estatuto de moratória e que a variabilidade dos estatutos de identidade não está associada a diferenças de género. Segundo eles, algumas diferenças na actividade exploratória estariam relacionadas com a forma como os indivíduos resolvem a tarefa de desenvolvimento psicossocial *identidade vs difusão de identidade*. Por outro lado, a exploração no domínio vocacional estaria relacionada com a exploração mais abrangente que caracteriza os estatutos de moratória e identidade realizada. Assim, os sujeitos que estavam envolvidos na auto-exploração e na exploração do meio tendiam para um processo de envolvimento mais abrangente de procura de informação relacionado com os vários domínios da sua identidade. Por conseguinte, a exploração de carreira pode constituir uma forma dos sujeitos aprenderem mais acerca deles próprios, sendo este facto importante para outros aspectos do desenvolvimento da identidade.

Neste estudo, os autores concluem que existe uma relação positiva entre actividade exploratória e *identidade realizada*, sugerindo que os sujeitos que apresentam uma maior coerência de identidade tendem a apresentar maior actividade exploratória. Relativamente ao estatuto de *identidade outorgada*, confirma-se a hipótese colocada inicialmente pelos autores, isto é, verificou-se a ausência de relação entre este estatuto de identidade e a actividade exploratória.

Diversas investigações mostraram que o processo de exploração da identidade pode ser facilitado no contexto relacional (Grotevant & Cooper, 1985, 1988; Ketterson & Blustein, 1997; Taveira, 2000), salientando o papel da família na actividade exploratória dos adolescentes. A este propósito Abreu (2002) afirma que a experiência de relações seguras com a família é vista como um antecedente importante da actividade exploratória, sendo esta actividade um comportamento humano que está fortemente ligado com o sentimento de vinculação segura às figuras parentais. Franco-Borges (2001) num estudo com a adaptação portuguesa do “*Groningen Identity Scale*” de

Bosma (PIP-GIDS) verificou que o nível de compromisso estava associado de modo directo à área de estudo frequentada, à definição da profissão futura e, de modo indirecto, ao estilo de interacção familiar. O nível de exploração, por sua vez estava associado de modo directo ao género, à área de estudo frequentada, ao conteúdo dos objectivos após o 12.º ano e à percepção sobre a influência de figuras significativas nas escolhas vocacionais, e de modo indirecto ao estilo de interacção familiar.

Paixão e Borges (2005) num estudo junto de alunos do 9.º ano, e em que aplicaram a “Escala de Orientação para Objectivos e Contextos de Realização” (adaptação portuguesa da “*Personal Achievement Goal Orientations*” do “*Patterns of Adaptive Learning Scales*” de Midgley *et al.* 2001, cit. in Paixão & Borges, 2005) e a escala “Padrão Individual de Projectos” (adaptação portuguesa do *Groningen Identity Scale* de Bosma) verificaram a existência de correlações significativas entre o estilo de estabelecimento de objectivos e os padrões de identidade vocacional. Mais especificamente, constataram que a orientação para a mestria se correlacionava de modo muito positivo com a *exploração* e o *compromisso*.

Taveira (2000) analisou a relação entre exploração, identidade e indecisão vocacionais, tendo verificado que a identidade e indecisão vocacionais se apresentavam como preditores significativos da exploração vocacional. A autora mostrou que os diferentes modos de identidade vocacional estavam associados a diferentes dimensões da exploração vocacional. A *identidade realizada* estava associada, de modo positivo a percepções favoráveis sobre o mercado de trabalho, ao valor instrumental da exploração do meio, à activação do processo de exploração e à satisfação com a informação obtida. Por sua vez, a *identidade realizada* estava associada, de modo negativo, ao *stress* com a tomada de decisão. A *moratória* estava associada positivamente a percepções favoráveis sobre o mercado de emprego, à instrumentalidade da exploração, à importância atribuída aos objectivos vocacionais, à activação do processo de exploração, à satisfação com a informação obtida e ao *stress* com a exploração e com a decisão. A *identidade outorgada* estava associada positivamente às dimensões de exploração sistemática intencional, à quantidade e satisfação com a informação obtida e ao *stress* com a exploração. Finalmente, a *identidade difusa* mostrou-se associada de modo negativo às percepções sobre o mercado de trabalho, às crenças de instrumentalidade e à exploração do meio.

É importante notar que, apesar de a identidade ser tradicionalmente perspectivada como um conceito mais ou menos global, os estatutos de um dado indivíduo no que diz respeito ao desenvolvimento da identidade podem variar consoante o domínio (Archer, 1989a, cit in Vondracek, 1993). Archer (1989b, cit. in Vondracek *op. cit.*) admite a possibilidade de pessoas diferentes terem a identidade realizada num determinado domínio e não noutros. Além disso, segundo o autor a progressão para a *identidade realizada* pode variar no domínio e também com os factores históricos e contextuais. A pesquisa de Blustein, Ellis e Devenis (1989, cit. in Vondracek *op. cit.*) sublinhou a natureza complexa e multifacetada do compromisso com as escolhas de carreira. Bosma (1992, cit. in Vondracek & Porfeli, 2003) contribuiu para esta discussão com uma investigação sobre a exploração e o compromisso em diversos domínios da identidade entre adolescentes alemães, concluindo que existem diferenças intra e inter-individuais na formação da identidade dos adolescentes. Por outro lado Skorikov e Vondracek (1998, cit. in Vondracek & Porfeli, *op. cit.*) num estudo com alunos do ensino secundário concluem que o desenvolvimento da identidade vocacional tenderia a ser mais avançado no domínio vocacional do que noutros domínios incluindo o religioso, estilo de vida e político.

Vários autores têm analisado as relações entre desenvolvimento da identidade e a tomada de decisão vocacional. Skorikov e Vondracek (1998, *op. cit.*), com base nos estatutos de identidade de Marcia, concluíram que a área da vocação tem uma grande relevância no desenvolvimento da identidade numa amostra de adolescentes a frequentar o ensino secundário. O estudo permitiu determinar que a percentagem alcançada nos estatutos de *moratória* e de *identidade realizada* era mais elevada no domínio vocacional do que em outros domínios da identidade (religião, estilo de vida e valores políticos).

## **2.6. Conclusão**

Actualmente, as teorias de construção da identidade estão marcadas pela fragmentação, difusão e falha de coerência e pelo desaparecimento das “grandes narrativas”. As transformações sociais características da era pós-moderna estão intimamente relacionadas com a individualização dos sujeitos. Presentemente, de um modo geral, as teorias sobre identidade dizem sobretudo respeito à “*constructability*”

(Kraus, 2007) das identidades. Os processos de individualização são marcados pelo facto de que a construção da coerência não é mais garantida pela força definidora das identidades colectivas. A construção da coerência passou a ser sobretudo uma tarefa do próprio sujeito. O desenvolvimento da identidade tornou-se numa história inacabada, permanentemente aberta às mudanças. Não se trata mais de uma questão de construção e de realização do projecto pessoal. Em vez disso, trata-se do contínuo construção dos *selves* pessoais testado e negociado nas suas inter-conexões com a rede de relações sociais. Neste quadro, torna-se necessário conceber a construção da identidade como um processo eminentemente reflexivo, aberto à auto-análise e ao auto-escrutínio (Kraus, 2007).

Os dados das investigações sobre a identidade, e nomeadamente sobre a identidade vocacional valorizam a interacção dinâmica entre o indivíduo e os seus contextos e promovem, neste âmbito, a compreensão de problemas que decorrem das actuais características das sociedades. Neste sentido, procuraremos no capítulo seguinte, compreender o modo como a família influencia o desenvolvimento da identidade vocacional do adolescente.

## **CAPÍTULO 3 – As relações pais-filhos e o seu impacto no desenvolvimento vocacional do adolescente**

### **3.1. Modelos conceptuais das relações entre pais e filhos**

Os modelos conceptuais das relações entre pais e adolescentes são categorizados por Collins e Laursen (2004) consoante o foco é posto ora no adolescente, ora na relação. No último século, os estudos sobre as relações entre adolescentes e pais incidiram no estudo do adolescente, nomeadamente nas suas transformações físicas, maturidade cognitiva e social que, por sua vez, provocariam instabilidade nas relações. Mais recentemente, novos modelos enfatizam a natureza e os processos de adaptação das relações adolescente-pais.

Alguns modelos sobre adolescência atribuem a destabilização das relações pais-adolescentes às alterações maturativas deste período do ciclo de vida. Nesta



perspectiva situam-se os modelos psicanalíticos (Freud, 1958; Freud, 1921; 1949 *cit.in* Collins & Laursen, 2002) que se centram nas transformações intra-individuais do adolescente e no seu impacto nas relações familiares. Consideram as alterações hormonais próprias da puberdade responsáveis pelo repúdio do laço incestuoso (edipiano) aos pais, como meio de evitar regressão a fixações edipianas e pré-edipianas (Balsler, 1966; Josselyn, 1952, *cit. in* Josselson, 1980). Esta conceptualização postula um “ego fraco” perante um “sistema pulsional forte”, a existência de turbulência emocional, desejável e sinónima de normalidade, e a existência de relações conflituosas entre pais e filhos.

Mais recentemente, Erikson (1968) e Blos (1967, *cit. in* Fleming, 1993) enfatizam a necessidade de “autonomia” e desenvolvimento da “identidade do *ego*”, mais do que o controlo do impulso. A desidealização dos pais, a emancipação psíquica e a turbulência interna causada pelas flutuações hormonais do adolescente geram conflito nas relações e diminuem a proximidade aos pais. As relações pais-filhos são, então, conceptualizadas a partir da necessidade de *separação* e de *conflito* para atingir a autonomia, considerando que a construção da identidade e conquista de autonomia do sujeito exigem a ruptura com o passado, ruptura de identificações e de relações, sendo, naturalmente, conflituosa. Podemos por isso considerar que as concepções dos modelos psicanalíticos relativas às perturbações ocorridas durante a adolescência nas relações dos adolescentes com os pais evoluíram do “controlo do impulso” para a conquista de “autonomia” e desenvolvimento da “identidade do *ego*” em que a “desidealização” dos pais e a maturidade física do adolescente perturbariam as relações com os pais.

As perspectivas evolutivas enfatizam, igualmente, o papel da puberdade na transformação das relações, mas propõem que os processos de mudança derivam do desenvolvimento físico e cognitivo que capacita os adolescentes a separar-se da família e a fazer novos investimentos fora dela. Estes modelos consideraram a separação e o conflito com os pais como inevitáveis e resultantes do processo de individuação.

A perspectiva social-cognitiva considera que o desenvolvimento cognitivo tem um papel central da transformação das relações pais-filhos. A crescente complexidade cognitiva aumentaria a capacidade do adolescente para perceber as diferenças inter-individuais, i.e., para compreender que os outros têm perspectivas diferentes das suas e que tais diferenças afectariam o comportamento de uma pessoa sobre a outra. Em

resultado, o adolescente assumiria um poder igualitário nas suas relações com os pais (Kohlberg, 1969; Selman, 1980, cit. in Collins & Laursen, *op. cit.*).

A perspectiva sócio-psicológica considera que as transformações físicas e cognitivas do adolescente, as transformações nas expectativas sociais e a necessidade de adaptação do adolescente a novas situações constituem constrangimentos e novas exigências que influenciam as relações entre adolescentes e pais. Por outro lado, as próprias transformações desenvolvimentais dos pais influenciariam as relações com os filhos (Collins & Laursen, *op. cit.*).

Os modelos que se centram na continuidade e na transformação das relações pais-filhos salientam a estabilidade e a mudança da relação na díade em detrimento das mudanças individuais. Collins e Laursen (2004, p. 333) afirmam que “*Alternative models of parent-adolescent relationships focus on forces for stability and change within the dyad, rather than on the impact of individual change on the dyad*”.

Os modelos interaccional e contextualista, em contraste com a perspectiva psicanalítica, enfatizam primordialmente os processos interactivos ou transaccionais dentro da família, inter e intrageracionais, ligados ao processo de construção da identidade do adolescente (Fleming, 1993). Acentuam o equilíbrio entre “vinculação” e “autonomia”, colocando a ênfase na continuidade e na transformação das relações entre pais e filhos durante a adolescência. As propriedades funcionais da interacção adolescente-pais persistem, apesar do desenvolvimento do adolescente e das alterações no conteúdo e na forma das interacções. Este modelo considera que as transformações nas interacções entre o adolescente e os pais introduzem alterações no sistema familiar e que estas transformações se devem, fundamentalmente, à reconstrução por parte dos pais e dos filhos da identidade pessoal (nomeadamente através do percurso vocacional/profissional, da escolha/reavaliação de valores, do confronto face a transformações físicas e da construção de uma nova imagem corporal) (Menezes, 1990). A tónica é, assim, posta na dinâmica relacional em mudança. Embora se verifique a manutenção do papel dos pais enquanto figuras de autoridade, existe um crescente reconhecimento da igualdade entre os indivíduos: os adolescentes reconhecem e respeitam o conhecimento e opiniões dos pais, mas também as suas próprias ideias. Assiste-se, por isso, a uma maior reciprocidade da relação pais-filho.

No âmbito destes modelos as formulações de vinculação consideram a relação adolescente-pais como um sistema mutuamente regulado, em que os elementos da díade

trabalham em conjunto no sentido de manter a relação de forma consistente com as representações cognitivas derivadas da história das interações com outros significativos (Bowlby, 1969, cit. in. Collins e Laursen, *op. cit.*). Blustein e colaboradores (1989, 1997) consideram que as relações de vinculação seguras à família (principalmente aos pais) estimulam o processo de exploração identitária, nomeadamente exploração do *self* e do meio educacional e vocacional. As relações securizantes dos adolescentes aos pais permitiriam, então, a exploração para fora da família, incluindo a formação de novos relacionamentos com pares e adultos.

Barber (1997, cit. in Youniss & Smollar, 1985) apresenta um quadro teórico para a compreensão das relações entre os adolescentes e os pais. Este modelo considera a existência de três dimensões fundamentais nas relações entre pais e filhos necessárias ao desenvolvimento do adolescente. A “ligação” (*connectedness*), “regulação” (*regulation*) e “responsividade” (*responsiveness*). A primeira sustenta que as emoções positivas emergentes das relações com outros significativos constituem bases seguras cruciais para a exploração identitária. Também a supervisão parental induz à auto-regulação do adolescente através da interiorização das normas sociais e conformidade social. A autonomia psicológica é também facilitada pela “responsividade” relativamente à necessidade de separação do adolescente sem sacrificar a relação. As relações saudáveis entre pais e adolescentes providenciam uma estrutura suficientemente flexível que facilita uma exploração identitária segura pelo adolescente e conquista de autonomia, sem, todavia, sacrificar a qualidade das relações com os pais. Barber (*op. cit.*) diferencia dois tipos de controlo: O “controlo psicológico” e o “controlo comportamental”. O primeiro consiste na indução de culpa e privação de amor que induziriam ao desencorajamento da individuação relativamente às figuras parentais. O “controlo comportamental”, por outro lado, através de encorajamento e tomada de consciência das consequências das acções, conduziria à auto-regulação do adolescente.

A formação da identidade na adolescência tem sido considerada um factor de reestruturação das relações entre o adolescente e os pais. Youniss e Smollar (2002) consideram que o processo de individuação adolescente envolve o balanceamento entre a liberdade e a ligação relativamente aos pais. O desejo de ligação aos pais, segundo os autores, não constitui obstáculo à individuação. Pelo contrário, a identidade realizada está positivamente associada ao apoio emocional dos pais e à supervisão parental. Os

autores sustentam que altos níveis de conhecimento dos pais sobre as actividades sociais e escolares dos adolescentes estariam positivamente relacionados com a identidade realizada. Este facto é consistente com a literatura sobre comunicação entre adolescente e pais que defende que uma comunicação positiva e encorajadora está positivamente relacionada com o desenvolvimento da identidade do adolescente (Noller & Callan, 1991, cit. in Youniss & Smollar, *op. cit.*).

Grotevant e Cooper (1985, 1986) consideram quer a continuidade, quer a mudança nas relações pais – adolescentes; se por um lado, a relação pais-filhos constitui uma ligação duradoura mantida ao longo do ciclo vital, por outro lado, é alvo de importantes transformações na adolescência, partindo de padrões relacionais assimétricos e autoritários, e conduzindo à mutualidade na relação. Estes autores consideram que os processos de ligação e de individuação relativamente às figuras parentais não são processos antagónicos, mas processos complementares. Neste sentido, afirmam que um balanceamento entre a ligação familiar e o encorajamento à individualidade não só é necessário, como é facilitador do funcionamento adaptativo. O desenvolvimento é, pois, conceptualizado numa perspectiva de continuidade e não de ruptura e o processo de formação da identidade emerge no contexto de redefinição mútua e progressiva da relação pais adolescente. Deste modo, a individuação ocorre no contexto de relações próximas e de suporte.

As teorias sistémicas conceptualizam a família como um sistema aberto com relações e processos de *feed-back*. Relvas (1996) refere que, mais do que em qualquer outra etapa é imperioso na adolescência o alargamento dos espaços individuais no seio da família, sem que isso conduza ao esboroamento do próprio espaço grupal que, apesar de redefinido, deve ser reforçado na sua coesão. O que é tradicionalmente assinalado como papel da família junto dos adolescentes, ou seja, ajudá-los a prepararem-se para a autonomia e para a assumpção de papéis adultos de carácter social, relacional, afectivo e laboral, só poderá ser desempenhado com sucesso se houver por parte dos restantes membros da família, e particularmente dos pais, uma correlativa (re)afirmação individual.

Recentemente, alguns modelos contextualistas, construtivistas e relacionais salientam a importância das *acções conjuntas*, nomeadamente das conversações conjuntas pais-filho na exploração de possíveis *selves* dos adolescentes. Young e colaboradores (1997, 2001) consideram que através das interacções, adolescentes e pais

criam uma visão partilhada dos objectivos e planos de carreira que afecta as aspirações de carreira dos adolescentes. A comunicação e a qualidade da relação emocional entre pais e filhos bem como a congruência entre os objectivos de carreira dos filhos e os objectivos e planos de carreira dos pais para os filhos influenciam os objectivos de carreira dos adolescentes.

Vondracek e colaboradores (1986) consideram o desenvolvimento pessoal dependente das actividades realizadas no contexto. A influência parental dá-se no quadro das relações e das actividades nas díades pais-filhos. O desenvolvimento humano é conceptualizado a partir da análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contacto com diferentes pessoas - díades, tríades, etc. Convergindo com a teoria ecológica de desenvolvimento humano (Bronfenbrenner, 1979, cit. in Vondracek *et al.*, 1986), as actividades e as relações dão-se dentro das díades formadas “sempre que duas (ou mais) pessoas prestam atenção às actividades uma da outra”. As díades podem revestir várias formas (“observacionais”, “actividades conjuntas” e “primárias”) que não são mutuamente exclusivas, e o impacto da influência da díade será maior para o desenvolvimento do sujeito se ela existir em mais do que uma destas formas. Porém, nesta perspectiva a influência recíproca nas díades varia conforme se trate de díades observacionais de actividades conjuntas ou de díades primárias. Se a díade pais-filho se caracterizar por fortes laços emocionais (“díades primárias”), nestes casos a influência parental é maior no comportamento do sujeito. Quando os membros da díade mostram interesse nas actividades uns dos outros, a díade torna-se mais forte e os seus elementos adquirem maior poder de influência mútua. As díades primárias são aquelas em que a influência mútua é maior, verificando-se esta influência mesmo na ausência do outro elemento da díade.

Na revisão bibliográfica efectuada sobre a influência familiar na adolescência, Collins e Laursen (op. cit.) chegam a três conclusões principais: A primeira, que as relações familiares têm consequências e implicações nas relações dos adolescentes com os pares, professores e outros adultos; relações românticas; desempenho escolar; escolha ocupacional e grau de sucesso. A segunda, que as relações dos adolescentes com os pais sofrem transformações que implicam interacções menos hierárquicas quando o adolescente atinge a idade adulta. A terceira, que as transformações e variações culturais e contextuais moldam as relações familiares que, por sua vez, influenciam o adolescente.

Em suma, os estudos sobre as relações entre os adolescentes e os pais consideram que o desenvolvimento do adolescente deve ser entendido dentro do seu contexto relacional, sendo as relações com os pais centrais neste contexto. Segundo Collins e Laursen (2004) a tarefa principal das futuras investigações sobre a adolescência reside não só no estudo do desenvolvimento individual, mas também na interacção entre o desenvolvimento individual e a natureza e desenvolvimento do significado das relações com os outros.

### **3.1.1. A investigação empírica sobre a influência parental no desenvolvimento da identidade**

Vários estudos têm demonstrado a importância das relações entre pais e filhos no desenvolvimento identitário dos adolescentes (Collins & Laursen, 2004), pois, para muitos indivíduos, as relações com os membros da família constituem uma das mais significativas relações das suas vidas.

As variações nas interacções nas díades pais-filhos têm sido estudadas a partir dos estilos parentais (Baumrind, 1991, citada por Collins & Laursen, 2004). Esta autora considera que os pais *autoritativos* dão prioridade às necessidades e capacidades dos filhos e colocam exigências de maturidade compatíveis com a idade dos filhos. Este estilo de interacção parental está relacionado positivamente com maior autonomia e responsabilidade do adolescente. Neste estilo parental, a qualidade das trocas entre pais e filhos e a tomada de decisões partilhada são potenciadoras do desenvolvimento do *ego* e da exploração identitária. De modo semelhante, a comunicação clara das expectativas parentais sobre os comportamentos apropriados dos filhos, combinada com relações afectuosas e poder moderado e apresentadas com a devida explicação, estão correlacionadas com o desenvolvimento moral e da identidade do adolescente. Em contrapartida, os pais com um estilo *autoritário* são relativamente mais negligentes face às necessidades dos filhos a favor das suas necessidades pessoais, exigindo a complacência dos filhos e punindo as infracções. As interacções associadas ao estilo *permissivo* estão associadas a poucas exigências parentais e a uma grande indulgência face à auto-direcção dos filhos.

No estilo *autoritativo* (Maccoby & Martin, 1983, *cit. in* Collins & Laursen, *op.cit.*) as interacções pais filhos seriam de elevada reciprocidade e a comunicação bidireccional. Nos estilos *autoritário* e *permissivo* os níveis desejáveis de reciprocidade

e comunicação seriam disruptivos pela dominância de um dos elementos da díade, isto é, dos pais no caso do estilo autoritário e do filho, no caso do estilo permissivo. Segundo Collins e Laursen (*op. cit.*) e Fleming (1993) estes estudos estabelecem a ligação entre os estilos parentais e os padrões de interacção, demonstrando a centralidade da qualidade das interacções pais-filhos como contexto de socialização e mostram a influência do comportamento parental na maior ou menor autonomia do adolescente.

Estudos longitudinais revistos por Collins e Laursen (*op. cit.*) permitem concluir que altos níveis de comunicação bidireccional e de aceitação nas relações pais-filhos durante a infância e a adolescência estão correlacionados positivamente com uma maior maturidade psicossocial no final da adolescência. Inversamente, altos níveis de conflito nas relações pais-filho estão associados com problemas psicossociais do adolescente. Contudo, segundo os autores, alguns estudos indicam que um nível moderado de conflito está associado a melhores desempenhos escolares e escassos problemas de adaptação social. Através dos estudos revistos, os autores mostram que pais sensíveis e responsivos desenvolvem maiores laços emocionais com os filhos o que, por sua vez, torna os comportamentos dos pais mais salientes e atractivos para o adolescente. Por outro lado, as percepções de relações afectuosas e de segurança por parte dos adolescentes relativamente aos pais estavam associadas positivamente com variáveis do desenvolvimento psicossocial do adolescente, nomeadamente à autoconfiança e à exploração da identidade.

No âmbito da perspectiva relacional salientamos os estudos de Sartor e Youniss (2002) que pretenderam investigar as relações entre desenvolvimento da identidade e envolvimento parental numa amostra de adolescentes que frequentavam o 10.º e 12.º anos. Segundo os autores, o estudo teve um triplo propósito: o primeiro destinado a examinar três componentes de parentalidade (operacionalizada em termos de “apoio parental”, “supervisão parental das actividades sociais “e supervisão parental das actividades escolares”); o segundo designado para estudar as diferenças de género na identidade realizada; o terceiro destinado a comparar o nível de identidade realizada entre adolescentes que frequentam diferentes anos de escolaridade (“*sophomores*” e “*seniors*”). Os autores esperavam com este estudo, e com base na revisão de estudos efectuada, que a “consciência parental do comportamento do adolescente” e o “apoio parental” estivessem associadas positivamente à *identidade realizada*, pretendendo

esclarecer diferenças de género neste estatuto, (dada a inconsistência dos resultados encontrada pelos autores sobre esta matéria). Esperavam, igualmente, encontrar um maior nível de identidade realizada nos alunos que frequentavam o 12.º ano de escolaridade, visto estes se encontrarem numa fase de transição. Os dados obtidos permitiram concluir que o conhecimento, por parte dos pais, das actividades diárias dos filhos e o apoio emocional parental estão relacionados positivamente com a *identidade realizada* dos adolescentes. Os autores concluíram ainda que a *identidade realizada* não difere em função do género, mas que a relação entre identidade e as variáveis parentais estudadas difere em função do mesmo, sugerindo que o envolvimento parental influencia diferencialmente os rapazes e as raparigas. Não foram encontradas diferenças entre os alunos do 10º e 12º ano relativamente à prevalência do estatuto de *identidade realizada*. A presente investigação permite concluir que o controlo parental exercido num clima de apoio é facilitador do desenvolvimento social na adolescência e que o conteúdo das percepções dos adolescentes sobre os objectivos dos pais na supervisão das suas actividades influencia o modo como aqueles interpretam e respondem ao apoio parental. O estudo indica, igualmente, que o envolvimento parental não é tão crucial no fim como no início da adolescência e que a formação da identidade é um factor que contribui para a reestruturação das relações pais-adolescente, não significando um processo de corte da vinculação à família de origem. Com efeito, a adolescência é um período de exploração que requer o estabelecimento de uma base segura à qual o adolescente possa voltar. Assim, o apoio e envolvimento parental revelam-se cruciais para a realização da identidade.

Grotevant e Cooper (1985) investigaram a relação existente entre as diferenças individuais na exploração identitária e os padrões de interacção familiar. Para isso usaram uma amostra de 84 famílias caucasianas, pertencentes à classe média, constituídas pelos dois elementos do casal; o adolescente (a frequentar o ensino secundário) e; pelo menos, mais um filho para além do adolescente. Os autores pretendiam analisar em que medida e de que forma a *exploração* identitária estaria relacionada com a frequência com que os contextos familiares enfatizam a “individualidade” (definida pelos constructos de “separação” e “auto-asserção”) ou a “proximidade” (definida pelos constructos “mutualidade” e “permeabilidade”) nas relações familiares. Os resultados sugerem que as fontes de influência familiar na exploração identitária podem ser mais diversas entre as raparigas do que entre os



rapazes. Assim, as relações dos filhos com o elemento paterno e as relações das filhas com cada um dos elementos parentais providenciam o contexto de desenvolvimento da individualidade e da proximidade, embora de formas diferentes. Os autores mostram ainda que os constructos “mutualidade” (sensibilidade e respeito pelas crenças, sentimentos e ideias do outro) e “permeabilidade” (atenção e abertura do indivíduo às ideias do outro) são preditores de uma maior capacidade de exploração identitária e que nas famílias em que os adolescentes se envolvem numa maior exploração, a “mutualidade” e a “permeabilidade” são qualidades que são expressas primeiramente pelos pais face ao adolescente, mais do que a situação inversa. Este estudo permite confirmar uma relação entre individuação nas relações familiares e exploração identitária na adolescência, sendo provável que o balanceamento entre “individualidade” e “proximidade” varie ao longo do curso das relações pais-filhos. O presente estudo é consistente com os que têm demonstrado que uma maior maturidade na adolescência está relacionada com um contexto em que existe uma redefinição mútua e progressiva das relações pais-filhos, mais do que o simples abandono da relação pelo adolescente.

Os estudos de Grotevant e Cooper (1985; 1986) colocam a ênfase na análise das relações entre os padrões de interacção familiares e o processo de formação de identidade e aquisição de competências de desempenho de papéis. Os resultados das investigações empíricas realizadas pelos autores revelaram que um grau moderado de ligação aos pais está relacionado positivamente com o processo de formação da identidade, e que níveis elevados ou demasiado baixos de aceitação e abertura parental podem inibir os comportamentos de exploração do adolescente. Os adolescentes com níveis altos de exploração da identidade parecem perceber positivamente o envolvimento com a família, participam activamente nessa interacção e reconhecem que os outros são diferentes, mas podem funcionar como suporte. O trabalho de investigação dos referidos autores permite inferir que na interacção pais-adolescentes, a dimensão individualidade facilita o desenvolvimento do *self* adolescente como distinto e único, e a dimensão ligação fornece a segurança e auto-estima que permite ao adolescente desenvolver comportamentos de exploração e de experimentação.

Marcia (1980) a partir da revisão da literatura sobre as relações dos pais com os filhos em diferentes estatutos de identidade conclui que os adolescentes em *identidade outorgada* tendem a perceber os pais como encorajadores e que os pais se consideram a

si próprios como centrados nos seus filhos e protectores. A figura paterna é considerada dominadora e não encorajando a expressão emocional dos filhos. Nestas famílias, existe uma pressão considerável e apoio para a conformidade aos valores familiares, sendo este facto encarado positivamente pelos rapazes. No estatuto de *identidade difusa* (*foreclosure*), os filhos tendem a sentir-se rejeitados e desvinculados aos pais, sendo a figura paterna considerada inactiva. Este facto contrasta com a percepção dos jovens em *identidade outorgada* em que a figura paterna é considerada coerciva. Na *identidade difusa*, as relações familiares têm pouca qualidade e o adolescente sente que nunca poderá ser comparado ao elemento parental do mesmo sexo. Na *moratória*, os sujeitos têm uma relação ambivalente com os pais e a interacção dos jovens com as famílias é percebida como facilitadora da autonomia e auto-expressão. As relações entre os membros das famílias dos sujeitos em *identidade realizada* são percebidas por todos eles como positivas, embora moderadamente ambivalentes, existindo assim um equilíbrio entre os pontos de vista dos filhos e dos pais.

Na revisão bibliográfica realizada por Nurmi (2004), a autora conclui que a influência parental no desenvolvimento da identidade vocacional dos filhos se exerce sobre diferentes variáveis do processo de socialização e auto-desenvolvimento do adolescente. Assim, o nível cultural elevado da família está associado a um adiamento das transições dos filhos. Existe uma grande semelhança entre os objectivos, aspirações educacionais, aspirações ocupacionais e valores dos pais e dos filhos. As relações seguras e as interacções positivas entre pais e filhos estão associadas a uma maior capacidade de iniciativa e actividade na resolução de problemas e planeamento. A autoritatividade parental associa-se positivamente à exploração de carreira dos filhos. As vinculações seguras aos pais associam-se positivamente ao compromisso e exploração de carreira dos filhos. As estratégias de *coping* dos filhos estão relacionadas com as percepções (positivas ou negativas) dos filhos sobre a família. Os estilos de interacção parental associam-se ao tipo de atribuições causais usado pelos filhos.

O estudo de Sobral, Gonçalves e Coimbra (2009) centrado no impacto da situação profissional parental (emprego e desemprego) nos trajectos vocacionais dos filhos (adolescentes do 9º e 12º anos de escolaridade) permitiu concluir que os adolescentes filhos de pais empregados manifestavam significativamente mais comportamentos de investimento vocacional do que os adolescentes filhos de pais desempregados. Além disso, os filhos de pais desempregados tendiam a apresentar

médias mais elevadas em termos de difusão vocacional e tendência a excluir opções do que os filhos de pais empregados.

A investigação empírica tem demonstrado a influência de diversos factores familiares no desenvolvimento da identidade dos adolescentes, nomeadamente na identidade vocacional. Porém, as diferentes abordagens de carreira consideram de forma diferencial estes factores.

### **3.2. A influência parental em diferentes abordagens teóricas de carreira**

As principais teorias sobre carreira destacam a importância dos factores contextuais e relacionais para o desenvolvimento da identidade vocacional do sujeito (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Palmer & Cochran, 1988; Cochran, 1997; Young, 1994, 1997a, 1997b; Blustein, 1997; Otto, 2000; Franco-Borges, 2001; Pinto & Soares, 2001; Sartor & Youniss, 2002; Savickas, 2005; Hargrove, Inman & Crane, 2005; Gonçalves, 2006; McMahon & Patton, 2006; Lindstrom *et al.*, 2007). A influência da família e, em particular a influência dos pais, é considerada de forma mais ou menos explícita em diferentes abordagens teóricas de carreira (Soares & Pinto, 1997; Young, 1994, 1997a, 1997b; Savickas, 2005).

Os modelos estruturais de inspiração diferencialistas assinalam a importância das variáveis de natureza pessoal, cultural ou económica nos comportamentos vocacionais dos filhos (Holland, 1985; Dawis, 1996, cit. in. Pinto & Soares, 2001) e tendem a enquadrar essas variáveis em conjuntos mais ou menos amplos e diversificados de determinantes pessoais e situacionais.

Por sua vez, os modelos psicodinâmicos remetem as bases dos comportamentos vocacionais para as experiências precoces da infância, valorizando implicitamente a influência parental. A teoria de Anne Roe (1957, 1990, cit. in Pinto & Soares, 2001) consiste numa tentativa para prever a escolha profissional baseada em necessidades psicológicas desenvolvidas a partir da interacção entre a criança e os pais.

Os modelos desenvolvimentistas de Donald Super conceptualizam a carreira como uma sequência e interacção dos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida (Super, 1980, cit. in Pinto & Soares, 2001), considerando o fenómeno da influência parental em duas vertentes. Numa vertente, e segundo a dimensão longitudinal,

analisam a importância dos pais nas diferentes fases do desenvolvimento em termos de oportunidades, recursos, experiências e valores que proporcionam aos filhos. Na outra vertente, e segundo a dimensão latitudinal, valorizam a importância dos pais relativa aos papéis desempenhados em diferentes cenários.

As perspectivas contextualista, construtivista e narrativa (1986 Vondracek, 1990; Young, 1994, 1997a, 1997b; Cochran, 1997; Ketterson & Blustein, 1997; Schultheiss, 2003) conceptualizam o desenvolvimento de carreira como uma construção a partir de um processo contínuo de interação dinâmica entre a pessoa e os contextos em que se insere, entre os quais se destaca a família. Segundo estes autores, em termos de influências proximais ou contextuais, a influência da família é crucial para o entendimento do desenvolvimento de carreira. Nesta mesma linha, Savickas (2002) avança que o padrão de carreira de um dado indivíduo – que é o nível profissional conseguido e a sequência, frequência e duração das profissões – é determinado pelo nível socio-económico dos pais, nível de formação, capacidades, traços de personalidade, auto-conceitos e adaptabilidade em interação com as oportunidades do meio (p. 155).

A abordagem contextualista, conforme referido no Capítulo 1 deste trabalho, tem na sua origem a teoria ecológica de Bronfenbrenner (1979), a qual realça o papel do ambiente ecológico (*microssistema, mesossistema, exossistema, macrosistema e cronossistema*) e das díades relacionais (por exemplo, relação pai-filho) no desenvolvimento humano.

Neste sentido, Young *et al.* (1994, 1997a, 1997b) estudam o comportamento intencional dos pais e a sua influência na carreira dos filhos e consideram as actividades conjuntas pais-filhos e as relações interpessoais dimensões de influência parental. Os projectos vocacionais dos filhos constituem projectos de família (Young *et al.* 2001; 2006), sendo esta, por sua vez, influenciada pelos vários contextos com os quais se relaciona. Trata-se de uma influência transaccional em que as acções entre pais e filhos são construídas socialmente, influenciando e sendo influenciadas pelos valores, normas e crenças do contexto social. A abordagem narrativa de carreira identifica a família como um contexto que influencia a exploração vocacional. Assim, considera que o apoio dado pela família na exploração emocional e instrumental constituiu um antecedente importante da condição exploratória. (Young *op. cit.* Young *et al.* 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2002, 2006)

As abordagens teóricas de carreira de inspiração cognitivista-comportamentalista apresentam também importantes contributos para o estudo da influência parental. A teoria de aprendizagem social aplicada à tomada de decisão de carreira (Mitchell & Krumboltz, 1990) valoriza a família em termos de implicações que traz às aprendizagens *instrumentais* (tendência para repetir experiências reforçadas positivamente e a evitar os comportamentos punidos) ou *associativas* (associação de um estímulo emocional, de natureza positiva ou negativa, com um acontecimento ou actividade até aí neutro) que a pessoa vai efectuando ao longo vida e também em termos de generalização das auto-observações acerca de si próprio e do mundo que se mostram relevantes na formulação de objectivos e de escolhas vocacionais.

As investigações sobre os processos de influência familiar no desenvolvimento de carreira, nomeadamente as que se focam nas variáveis relacionais do sistema de trocas intra-familiar, destacam a importância da quantidade e da qualidade das relações na construção da identidade vocacional. No entanto, os estudos que se apoiam nos paradigmas de Erikson e de Marcia não se têm debruçado sobre o papel das variáveis familiares nos níveis de compromisso e de exploração vocacional dos adolescentes e jovens (Franco-Borges, 2001).

A evolução nas abordagens teóricas de carreira tem estimulado as intervenções destinadas não só ao indivíduo, mas também às diferentes instituições com que interage, designadamente a família. Deste modo, existem já vários programas de exploração de carreira que contemplam actividades conjuntas entre pais e filhos e que têm obtido resultados positivos, quer a nível quantitativo quer qualitativo. Neste sentido, Palmer e Cochran (1988) conceberam o *Partners Program*, destinado a incrementar a exploração e o planeamento de carreira. Amundson e Penner (1998) criaram o programa *Parent Involved Career Exploration* (PICE) com o objectivo de promover a exploração e o planeamento de carreira dos filhos a partir do envolvimento dos pais, como observadores directos, programas que iremos analisar mais à frente neste trabalho.

### **3.2.1. Processos de influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes**

Conforme explanado no ponto anterior, as várias abordagens de carreira têm considerado a influência da família (e principalmente dos pais) como determinante para o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Os autores que se debruçam sobre os

processos de influência parental no desenvolvimento de carreira têm destacado a importância do estudo das transformações das relações familiares que ocorrem durante a adolescência, sendo neste período de mudanças e de transformações das relações entre pais e filhos que a influência parental se exerce (Collins & Laursen, 2004). Pinto e Soares (2001) propõem uma sistematização das investigações sobre a influência parental segundo duas dimensões: a primeira relaciona variáveis familiares com resultados de carreira; a segunda está orientada para a análise dos processos de influência em si mesmos.

Relativamente à dimensão centrada na análise dos processos através dos quais a influência parental se exerce, Pinto e Soares (op. cit.), agrupam em cinco categorias as investigações publicadas que adoptam esta perspectiva de abordagem do tema: estudos relacionados com os valores; com o encorajamento pessoal; com a interacção pais filhos; com modelos de papéis e figuras de identificação proporcionadas pelos pais; e com o seu comportamento intencional.

No âmbito das investigações sobre os processos de influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes salientamos o estudo empírico de Lindstrom e colegas (2007) cujos dados permitem concluir, numa amostra de jovens com dificuldades de aprendizagem, que os padrões de interacção familiar definidos pelas autoras (“*advocates*”, “*protectors*”, “*removed*”) têm maior impacto nas competências de empregabilidade destes jovens do que a estrutura da família (ocupação e educação parentais e estatuto socioeconómico) a que pertencem. Assim, nas famílias que estimulavam uma maior independência, os filhos tendiam a apresentar uma vida mais independente e a usufruir de melhores salários. Pelo contrário, nas famílias que usavam um maior controlo sobre os jovens, que colocavam maiores limites à sua independência (não facilitando oportunidades de exploração das profissões), e que revelavam baixas e vagas aspirações quanto ao futuro profissional dos filhos, verificava-se que eram aquelas em que os jovens tinham vidas menos independentes e salários mais baixos. O facto dos jovens pertencentes a famílias classificadas pelos autores como ausentes (*removed*) obterem resultados positivos na transição para a vida pós-escolar, apesar do envolvimento mínimo da família, constitui uma nota curiosa deste estudo. Os autores explicam esta circunstância com o facto de estes jovens terem usufruído de aconselhamento vocacional nas escolas, tendo este tipo de apoio desempenhado um

papel crucial e servido para substituir os pais que não revelavam qualquer envolvimento.

O conjunto de investigações sobre os processos de influência parental realizadas por Ketterson e Blustein (1997) e por Perrone e colaboradores (2007) baseadas da teoria da vinculação (*attachment*), confirmam que as relações seguras aos pais estão positivamente relacionadas com comportamentos de auto-exploração e exploração de carreira. Blustein (1997) considera que a exploração vocacional tem de ser compreendida numa perspectiva de “*context-rich*” em que a variedade de factores (históricos, culturais, vocacionais, educacionais, psicológicos) tem de ser considerada, incluindo os factores familiares.

Os resultados dos estudos empíricos de Hargrove, Inman e Crane (2005) revelaram que a qualidade das relações familiares (i.é., grau pelo qual os membros da família são encorajados a expressar os sentimentos e problemas) desempenha um papel significativo como variável preditora das atitudes de planeamento de carreira dos adolescentes. Por sua vez, Turner e Lapan (2002) concluem que as percepções dos filhos sobre o apoio parental estão relacionadas com a auto-eficácia de carreira.

A revisão dos estudos realizada pelas Whiston e Keller (2004) permite igualmente concluir que as variáveis no processo de influência parental são mais determinantes das aspirações e expectativas ocupacionais do que as variáveis estruturais de família. Assim, as autoras concluíram que as expectativas ocupacionais elevadas dos adolescentes estavam associadas a ambientes familiares responsivos, de apoio e em que aspirações dos pais relativamente aos filhos eram também elevadas. Por outro lado, o apoio dos pais relativamente a determinados tipos de profissões (*e.g.* carreira militar) poderia influenciar os interesses de carreira dos adolescentes. Também a relação mãe-filha influenciaria significativamente a orientação de carreira e teria um papel importante na auto-eficácia de carreira das raparigas.

A revisão bibliográfica efectuada por Whiston e Keller (*op. cit.*) e por Nurmi (2004) permite concluir que o apoio parental e encorajamento familiar, escolar e comunitário têm sido apresentados como facilitadores da motivação para carreiras não tradicionais dos estudantes do ensino secundário. Também a influência do encorajamento dos pais tem sido relacionada com a alta realização em carreiras não tradicionais das mulheres.

Os estudos empíricos que analisam os processos de interacção pais/filhos e o comportamento intencional (Young, 1994, 1997a, 1997b; Blustein, 1997; Cochran, 1997; Otto, 2000; Savickas, 2005; Hargrove, Inman & Crane, 2005; Lindstrom *et al.*, 2007) mostram que a comunicação aberta e o envolvimento activo dos pais na vida dos filhos influenciam o desenvolvimento de carreira dos adolescentes. Por este facto Young (1994) e Young e Valach (2006) afirmam que pais e filhos deverão consciencializar-se do papel activo e intencional que os pais poderão desempenhar no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, considerando que as “*acções conjuntas*”, definidas como “(...) *the intentional behavior of a group of people attempting to realize a common goal or engage in a common process.*” (Young, *op. cit.*, p. 72), dão sentido ao comportamento dos pais e dos filhos e estão na base dos projectos de carreira, que se configuram como “*projectos da família*”.

Segundo a teoria do controlo da identidade (Kerpelman *et al.*, 1997, cit. in Li & Kerpelman, 2007) é nas interacções do dia-a-dia entre os adolescentes e os pais que os processos de formação da identidade ocorrem. O *feedback* que os adolescentes recebem dos pais constitui um apoio ou desafio à identidade e às crenças sobre o *self* e o futuro. Os desafios à identidade são normalmente acompanhados de tensão originando comportamentos destinados a reduzi-la. Tais comportamentos podem potencializar a estabilidade ou a mudança das crenças acerca de quem o adolescente é e naquilo que poderá vir a tornar-se. O *feedback* dos pais relativamente às aspirações do adolescente tem o potencial de fortalecer ou de enfraquecer as perspectivas de futuro dos adolescentes. No quadro da teoria do controlo da identidade, a percepção de expectativas e esperanças dos pais contrárias às do adolescente constitui factor disruptivo da identidade que por sua vez um meio de tomar consciência das crenças pessoais e no envolvimento em acções subsequentes que confirmam ou infirmam essas crenças.

A influência parental na certeza quanto às aspirações de carreira nas raparigas foi estudada por Li e Kerpelman (2007) numa amostra de 304 raparigas estudantes universitárias com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos. As autoras basearam o seu estudo na teoria de controlo da identidade (Kerpelman *et al.* 1997, cit in Li & Kerpelman, 2007) e no modelo de individuação de Grotevant e Cooper tendo concluído que as raparigas com maior ligação (i.e., “proximidade” e “comunicação positiva”) aos pais apresentavam maior sofrimento perante o desacordo deles relativamente às suas



aspirações de carreira e maior vontade de alterar as escolhas para melhor as adaptarem às expectativas dos pais. Por outro lado, uma maior separação (i.e., “expressar desacordo com os pais”, “sentir-se diferente dos pais” e “separar os próprios sentimentos dos sentimentos dos pais”) das raparigas relativamente aos pais estaria associada com menor disrupção da identidade e maior manutenção das crenças pessoais.

Na distinção entre as relações das jovens com o pai ou com a mãe as investigadoras concluem que a frequência das discussões sobre carreira com a mãe estaria associada com a redução do sofrimento e vontade de alterar as escolhas face ao desacordo do pai. Perante o desacordo da figura paterna, as conversações entre mãe e filha sobre carreira aumentavam a influência maternal, mas diminuían a influência paterna na certeza das filhas quanto à carreira. Por outro lado, a capacidade das adolescentes separarem os seus próprios sentimentos do pai seria particularmente importante na diminuição da vontade para alterar os seus objectivos de carreira no sentido de os adaptarem às expectativas parentais.

Os resultados do presente estudo são consistentes com os resultados de estudos anteriores que indicam que os pais influenciam o desenvolvimento de carreira das raparigas (Otto *et al.*, 2000) e que salientam a importância das relações emocionais dos pais e dos adolescentes na co-construção de objectivos e planos de carreira (Young *et al.* 2001). O estudo de Kerpelman e colaboradores (*op. cit.*) sublinha igualmente a importância de se considerar de forma distinta a influência materna e paterna nos objectivos e planos de carreira das filhas.

Em suma: a revisão da literatura efectuada pelos vários autores permite concluir que os padrões de interacção familiar, as relações securizantes com a família (principalmente os pais), a qualidade da comunicação entre pais e filhos, o apoio, encorajamento activo e envolvimento activo dos pais na vida dos filhos influenciavam as variáveis de desenvolvimento de carreira dos adolescentes. As formas como os pais influenciam o desenvolvimento de carreira são diferentes e complexas, tendo as variáveis psicológicas das famílias maior impacto no desenvolvimento de carreira dos filhos do que as variáveis demográficas.

### **3.2.2. As investigações da influência da família nos projectos vocacionais no âmbito da “teoria da acção contextual”**

Algumas investigações sobre a influência da família nos projectos vocacionais situam-se no âmbito da teoria da acção contextual. A “teoria da acção” adopta a perspectiva contextualista que considera o sujeito em interacção com a sociedade. Pela acção, o sujeito e a sociedade desenvolvem-se e realizam-se. Esta realização recíproca é essencial para se compreender como o significado, objectivos e intencionalidade da acção são construídos socialmente e para perceber como as acções individuais estão incrustadas em outras acções extra-pessoais. Por isso, a “teoria da acção” também é vista como uma abordagem construcionista porque a acção só se torna possível na interacção com os outros; ou seja, o significado da acção humana (que implica objectivos e intencionalidade) é socialmente construído. A acção desenvolvida na família é um exemplo da impregnação social da acção humana (Gonçalves, 2006).

*A carreira, o projecto, a acção conjunta e a acção individual* são sistemas de acção hierárquicos, sequenciais e paralelos. Cada um dos elementos hierárquicos, da carreira, *acção individual, acção conjunta, projecto e carreira* estão organizados em objectivos, momentos funcionais e elementos e cada um destes constructos pode ser observado a partir de *comportamentos manifestos, processos internos e significado social*. Cada um dos referidos constructos difere entre si na dimensão da temporalidade, na complexidade da acção organizada de forma retrospectiva e prospectiva (Young & Valach, 2006).

O projecto vocacional faz, assim, parte integrante da parentificação e dos processos desenvolvimentais que ocorrem na família, na sua abertura ao contexto envolvente. As acções realizadas entre pais e filhos, por exemplo uma conversa sobre escolhas vocacionais podem constituir uma conversa isolada, pontual; contudo se pais e filhos organizarem várias acções isoladas, por exemplo várias acções sobre escolha vocacional (várias acções intencionais), por um período suficientemente alargado de tempo, então esta passará a constituir como um projecto de pais e de filhos, em ordem a transformar-se numa carreira de formação/profissão para os filhos que, por sua vez, se integra nos vários projectos familiares. Por este motivo, o desenvolvimento de carreira

dos filhos é construído socialmente, através de acções conjuntas intencionais ou não, realizadas pela díade, sobretudo pela díade pais-filhos.

As conversações sobre carreira são mais efectivas quando pais e filhos partilham os mesmos objectivos, comunicam abertamente e identificam métodos para atingir os seus objectivos. Através das interacções, pais e filhos criam uma perspectiva partilhada dos objectivos e planos de carreira, sendo esta visão partilhada que influencia as acções futuras dentro da díade. A construção do projecto pessoal implica um conjunto de acções intencionais, com objectivos dirigidos e com um significado pessoal e familiar, realizadas conjuntamente entre o sujeito em desenvolvimento e os seus significativos, sendo o projecto individual construído em interacção com o projecto familiar. O projecto poderia definir-se, então, como o conjunto de acções a curto prazo (acção particular, previsível e circunscrita) e a médio prazo (acção de maior complexidade, com determinado objectivo e menos previsível) em ordem à concretização do projecto pessoal a realizar ao longo do ciclo de vida, designado de carreira (acção a longo prazo e imprevisível).

No âmbito da “teoria da acção”, as *acções conjuntas* realizadas pelas díades (especialmente díades pais-filhos) estão ligadas às emoções. Nas conversações dos adolescentes com os pais (Young *et al.*, 1994), nomeadamente nas conversações sobre carreira, as emoções e o bem-estar emocional estão entre os propósitos principais, princípios operativos e base da avaliação destas conversações.

A “teoria da acção” reconhece, então, o papel que os outros significativos têm na construção da carreira. Assume que os pais interagem com os seus filhos em função de determinados propósitos, sendo as suas acções orientadas por intenções mentalmente representadas (comportamento intencional dos pais). Contudo, os autores chamam a atenção para o facto de que pais e filhos interagem mutuamente, pelo que o processo de influência é dinâmico (Young *et al.* 2001; 2002).

### **3.2.3. Estudos empíricos sobre influência parental e “acções conjuntas” intencionais:**

Os estudos empíricos sobre o *background* familiar e características estruturais da família têm contribuído com informações importantes sobre a influência familiar no desenvolvimento de carreira dos adolescentes e jovens. Young e Friesen (1990) na revisão bibliográfica efectuada, concluem, no entanto, que apesar da relevância das

conclusões retiradas nestes estudos, eles não abordam os “processos” e as “dinâmicas” envolvidas, com excepção dos estudos sobre o apoio e o encorajamento parental.

Face às limitações dos referidos estudos, Young e colaboradores (1990; 1997a, 1997b, 2006) estudaram os processos de influência parental no desenvolvimento de carreira de adolescentes e jovens através das “*acções conjuntas*” intencionais entre pais e filhos. Partindo da perspectiva da acção contextual que interpreta o desenvolvimento do sujeito na inter-relação com o meio, o desenvolvimento de carreira pode ser melhor compreendido numa perspectiva de interacção dinâmica entre o desenvolvimento da pessoa num contexto em mudança. Segundo Young e Friesen (1990) a adopção de uma perspectiva ecológica permite a síntese integrativa de variáveis relacionadas com os resultados e processos de carreira, uma vez que considera o sujeito em interacção com a sociedade. Neste sentido, os estudos de Young e colaboradores (*op. cit.*) situam-se na perspectiva ecológica de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner, segundo a qual a família constitui o *microsistema* ou contexto imediato da pessoa, no qual ela se envolve em interacções face-a-face, de modo a poder influenciar o sistema e ser por ele influenciado. Uma importante característica do *microsistema* é que ele medeia e transmite os efeitos dos outros sistemas de desenvolvimento da pessoa (*e. g.*, exossistema) através das transacções interpessoais no *microsistema*, algumas das quais ocorrem entre os pais e os filhos. As actividades parentais, foco de trabalho de Young e colaboradores (*op. cit.*), são consideradas como actividades “*molares*”, *i. é.*, tendo um momento próprio, persistindo ao longo do tempo, resistindo às mudanças, tendo estruturas complexas e potencial para influenciar o desenvolvimento da pessoa. Os estudos sobre comportamento intencional dos pais e a sua influência na carreira dos filhos, mostram que a influência parental pode ser estudada sob o ponto de vista interactivo, enfatizando a construção mútua do processo de influência parental, através da análise das “*acções conjuntas de pais e filhos*”, acções que, em seu entender, são construtoras de novos significados de carreira, num processo sujeito a reinterpretacões, de acordo com as experiências dos indivíduos.

Young e colaboradores (2001, 2006) concluem que os projectos dos filhos estão imbricados nos projectos de família e sobretudo nos projectos dos pais. Assim, os projectos de família são construídos a partir de objectivos conjuntos pais-filho; da comunicação entre eles, incluindo a sua relação emocional; do grau de congruência entre os objectivos e dos meios para os atingir; da extensão segundo a qual a *agente*

parental controla e dirige o projecto; e do processo de separação-individuação do adolescente. Por outro lado, estes estudos mostram que o projecto de desenvolvimento de carreira familiar está incrustado com outros projectos em que o adolescente e a família estão envolvidos. Segundo Young e colaboradores (2001) estes projectos são os relacionamentos, a identidade, o projecto parental e cultural.

No âmbito destes estudos e num esforço para compreender o processo de influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, Young, *et al.*, (1994, 1997a, 1997b, 2006) estudaram as actividades e as relações (dois dos três elementos do microssistema de Bronfenbrenner) da díade pais-filhos, utilizando uma metodologia qualitativa (análise do registo gravado das conversações, o método da auto-confrontação e a narrativa). Young e colegas (1991, cit. in Young, 1994) identificaram, inicialmente, cinco constructos a partir dos quais a influência parental se exerce no domínio da carreira: (a) comunicação aberta entre pais e filhos; (b) desenvolvimento da responsabilidade; (c) envolvimento activo dos pais na vida dos filhos; (d) encorajamento da autonomia; (e) orientação dada pelos pais. Estes constructos podem representar diferentes estádios de desenvolvimento de carreira ou representar abordagens diferentes da própria parentalidade. Segundo Young, alguns pais estão mais preocupados com o processo de influência, mantendo uma comunicação aberta e orientando os filhos. Outros estão mais centrados nos resultados, i.é., na responsabilidade e autonomia dos seus filhos. Todavia, os pais precisam de reconhecer que, seja qual for a ajuda que dêem aos seus filhos, ela tem ser compreendida num contexto de uma negociação activa entre eles e os filhos e que tenha em consideração os planos e as intenções dos próprios adolescentes. Por outro lado, os conselheiros devem ter em conta que para ajudarem os pais no processo de influência parental devem ter em consideração a intencionalidade, o planeamento e acção dirigidos para objectivos.

Young e colaboradores (1997a) estudaram as *acções conjuntas* que pais e adolescentes realizam nas conversações sobre carreira. Os autores definem, tal como foi atrás referido, acção conjunta “*como um comportamento intencional de um grupo de pessoas que tentam realizar um objectivo comum ou envolver-se num processo comum*”(p.73). Neste sentido, preparar uma refeição em conjunto ou improvisar num quarteto de *jazz*, seriam, segundo os autores, acções comuns. Porém, o diálogo com os outros é a situação mais óbvia em que a acção comum ocorre. As conversações que os pais têm em conjunto com os filhos adolescentes sobre carreira são acções conjuntas

porque elas não são especificadas inteiramente pelas intenções ou acções individuais ou da outra pessoa, mas são antes determinadas pelo que acontece entre os elementos da díade.

No estudo dos padrões de acções conjuntas sobre carreira, Young e colaboradores (*op. cit.*), utilizando uma metodologia qualitativa (análise dos registos gravados das conversações sobre carreira entre pais e filhos seguida de auto-confrontação com os registos), verificaram que existem três tipos de “acções conjuntas”: “negociação”, “exploração” e “discussão”. O modo como as acções conjuntas são construídas ao longo das conversações, pode ser organizado em três padrões de “acções conjuntas que Young (*op. cit.*) identifica e descreve. O primeiro é caracterizado por uma acção principal (*superordinate*), a “exploração” e por uma série de acções subordinadas relacionadas com a mesma. Neste padrão existe uma relação de colaboração no interior da díade, em que os dois elementos se validam entre si e o elemento parental apoia a exploração. O segundo padrão de acção conjunta caracteriza-se por duas acções principais (*superordinates*), a “exploração” e “discussão”. Neste caso, as acções principais apresentam um padrão desordenado, no qual algumas acções principais contribuem simultaneamente para aspectos da relação da díade e para as dimensões de carreira. O terceiro padrão contém as duas acções principais (“negociação e “exploração”), mas difere do anterior pelo facto das acções principais envolverem, ordenadamente, relação e dimensões de carreira.

Dada a importância da carreira tanto para os jovens como para os pais, é natural que as conversões sobre ela sejam acompanhadas de emoções, sendo, por isso, importante a sua monitorização nas conversações entre pais e filhos sobre carreira. Neste sentido Young e colaboradores (1996; 1997b), partindo de uma perspectiva teórica em que a emoção e a cognição são aspectos interligados da unidade e processos socialmente construídos (Frijda, 1986, Mahoney, 1991; Powers, Welsh & Wright, 1994, cit. in Young *et al.* 1997b), estudam o papel das emoções nas conversações entre pais e filhos sobre carreira, através da análise do registo gravado destas conversações. Concluem que o reconhecimento por parte de pais e de filhos de terem partilhado tanto objectivos conjuntos como objectivos individuais, acarreta um enorme significado para a qualidade emocional das conversações pais-filhos e para a construção da carreira emergente. Na perspectiva teórica dos autores, as emoções fazem parte dos processos internos do indivíduo (constituindo uma dimensão importante das necessidades, planos,

objectivos e propósitos) são energizadoras da acção e funcionam em três níveis: (1) nível da influência no significado (e.g., a conversa de uma mãe com o seu filho é influenciada pela sua tristeza pelo facto do filho abandonar a escola); (2) nível das estratégias que influenciam a condução da acção (e.g., a mãe resolve “ficar com o filho” apesar do desapontamento com a decisão dele); e (3) nível da auto-regulação, regulando o comportamento individual durante a acção (e.g., perante a forte emoção provocada pela decisão do filho, a mãe adapta-se através do auto-controlo). O referido estudo demonstrou que a emoção regula e controla a acção das díades (e.g. a raiva de uma filha reforçou a acção no sentido de procurar que a mãe estivesse mais sensível aos interesses dela); que é energizadora da acção, nomeadamente nas actividades de exploração de carreira e tomada de decisão (as famílias expressaram o agrado em explorarem as “possibilidades de carreira”).

Young e Valach (2006) num estudo de caso, a partir da análise das conversas gravadas entre pai e filha sobre carreira, concluem que a discussão sobre o futuro a longo e médio termo é relacional e constitui um projecto conjunto familiar. Não são as características individuais próprias do sujeito que mais interessam, mas sim o projecto conjunto. Segundo os autores, não se trata de negar a pertinência dos traços individuais, comportamentais ou sociais, sendo estes considerados como aspectos dos projectos de orientação e identitários, mas de considerar que as acções conjuntas orientadas para um fim são processos que devem ser analisados em si mesmos.

A narrativa segundo Young (1994) pode ajudar na compreensão do significado do papel dos pais na vida dos filhos. A partir dos estádios desenvolvimentais de Erikson (1968), o autor identifica dois tipos de enredo nas histórias de influência parental: “identidade” e “generatividade”. O primeiro tipo, a “identidade”, refere-se às histórias centradas nas experiências do filho e à capacidade do filho usar a influência parental e a interacção para realizar os seus objectivos. O fim ideal deste tipo de histórias é a construção da identidade, incluindo o estabelecimento de objectivos e planos para o futuro. O segundo tipo de histórias pode ser caracterizado por “generatividade” e refere-se ao modo como os adultos foram capazes de ajudar a geração seguinte a desenvolver a sua própria conexão com a comunidade e a cultura, i.é., a carreira. Os autores identificaram cinco modos de estruturar as narrativas e chamam a atenção para aquelas que são construídas a partir da “*metáfora da fatalidade*” vs “*metáfora da luta e agenciamento*”. Na primeira metáfora, os jovens tenderiam a acomodar-se ou a ceder à

influência parental, considerando as suas vidas como resultantes do destino. Na segunda, os jovens são mais agentes nas suas narrativas, respondendo positivamente à influência parental e lutando, ocasionalmente, contra esta influência no processo de auto-construção e tomando o controlo das suas vidas e carreiras.

Considerando a família como um contexto de desenvolvimento do adolescente, Young (*op. cit.*) apresenta algumas problemáticas relativas à influência parental no desenvolvimento de carreira e, baseado nas suas investigações, sugere alguns modos para lidar com estas problemáticas. A primeira forma descrita pelo autor para a ajuda dos pais ao desenvolvimento de carreira consiste naquilo que ele designou por “intencionalidade e significado”. Nem todos os pais e adolescentes constroem as influências mútuas de modo semelhante, nem este processo é relativamente inalterável. A influência parental é construída a partir das próprias concepções mútuas no que respeita à família, mundo do trabalho e outros factores que afectam o processo de ajuda no desenvolvimento de carreira. A identificação e a elaboração das formas pessoais de influência pode ser particularmente útil para a ajuda porque pais e filhos podem começar a identificarem os seus actos específicos de influência, numa perspectiva mais abrangente. As formas particulares de influência podem tornar-se evidentes no aconselhamento através da discussão das acções particulares dos pais, das reacções dos adolescentes a elas e o efeito percebido que as suas acções têm no desenvolvimento de carreira. Os conselheiros podem explorar como estas formas podem alterar-se com o desenvolvimento da família e o desenvolvimento do jovem. Outra acção possível para abordar estas formas de influência é perguntar aos pais acerca das suas intenções em ajudar o desenvolvimento de carreira dos filhos e quais as acções que pensam levar a cabo.

Segundo Young (1994), os pais podem influenciar o desenvolvimento de carreira dos filhos através de diversos tipos de acções, como dar informações ou fazer sugestões. Estas acções são úteis desde que ocorram num diálogo aberto, em que o adolescente é apoiado na discussão dos seus próprios interesses, planos, valores e desejos para o futuro. Outra forma de ajuda aos pais para o desenvolvimento de carreira dos filhos descrita por Young (1994) é o uso da narrativa. Os conselheiros podem ajudar tanto pais como filhos fazendo deles narradores das suas histórias de influência. O uso da narrativa ajuda a identificar objectivos e intenções familiares e fornece perspectivas tanto a pais como a filhos acerca do seu relacionamento.



Na ajuda ao desenvolvimento de carreira, o autor identifica algumas fontes de conflito. A primeira diz respeito ao possível conflito interior dos pais que esperam ter influência na vida dos filhos e, ao mesmo tempo, não querem impor os seus próprios valores, nem dirigir os filhos nas escolhas. Por outro lado, alguns pais estão preocupados com o facto de não saberem as informações vocacionais, educativas e ocupacionais específicas. Gostariam de poder ajudar os filhos, mas eles próprios não têm a informação necessária. Outro possível conflito entre pais e filhos, refere-se às diferenças nas perspectivas entre acções de curto-termo e acções de longo termo. Estas diferenças são por vezes expressas em “ter objectivos” *versus* “não ter objectivos”, contudo, os conselheiros devem estar atentos porque os objectivos nem sempre são expressos em termos ocupacionais ou educacionais, mas tornam-se evidentes através das narrativas. Outra problemática descrita por Young (op. cit.) refere-se aos conflitos nas conversas sobre carreira. Estes conflitos, segundo o autor, podem aparecer quando os pais não são capazes de partilhar as dimensões emocionais que ocorrem nas interacções entre eles e os filhos. O conflito entre pais e adolescentes pode resultar igualmente dos papéis previamente estabelecidos nas interacções pais-filhos. Nos casos em que o adolescente assume uma posição de submissão nas relações com os pais, é importante que os conselheiros ajudem os pais e os filhos a negociar o novo tipo de relações apoiando a expressão dos pontos de vista dos filhos e ajudando os pais a estarem receptivos aos novos desafios decorrentes do novo tipo de relação.

### **3.3. Suporte parental nas variáveis de desenvolvimento de carreira**

#### **3.3.1. Auto-eficácia de carreira**

Turner e Lapan (2002) estudaram as contribuições dos apoios proximais e distais para os interesses de carreira e auto-eficácia vocacional, numa amostra multi-étnica de 139 adolescentes. Esta investigação assume que a percepção do apoio parental constitui um preditor significativo e diferencial de auto-eficácia de carreira para todos os tipos de Holland, mas não é preditora dos interesses de carreira para a tipologia de Holland. Os autores constataram que existem diferenças de género nas carreiras relacionadas com esta tipologia. Assim, as carreiras relacionadas com os tipos Intelectual e Realista, são vistas pelos adolescentes como predominantemente de

homens, existindo um maior número de rapazes que as escolhem e, por outro lado, as carreiras relacionadas com o tipo Social são percebidas pelos participantes como carreiras de mulheres, havendo um maior interesse por parte das raparigas na escolha destas carreiras. Os resultados deste estudo sugerem, igualmente, uma associação forte entre as percepções de apoio parental dos adolescentes mais jovens para prosseguir determinados tipos de carreira, em contraste com os adolescentes mais velhos que revelam maior dependência de outras influências do meio, nomeadamente a influência de pares. Por este facto, Turner e Lapan (2002) salientam a necessidade de envolvimento dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos numa fase mais precoce da adolescência, onde essa influência se revela preponderante. Outro dado importante deste estudo é o de que o apoio parental não está directamente associado com os interesses de carreira dos adolescentes através da tipologia de Holland, mas que a inter-relação do conjunto das variáveis estudadas (percepção de apoio parental, auto-eficácia de carreira, eficácia de planeamento de carreira e género de carreira) constituem variáveis predictoras com menor peso nas carreiras relacionadas com os interesses Artísticos, Empreendedores e Convencionais do que com as relacionadas com os interesses Realistas, Intelectuais e Sociais.

Turner e Lapan sugerem estratégias de ajuda dos conselheiros aos pais para aumentar a eficácia de carreira dos seus filhos, informando-os sobre os tipos de carreira disponíveis, podendo para tal utilizar o jornal escolar e estratégias para melhorar a comunicação entre pais e filhos, ensinando-os, por exemplo, escutar as preocupações dos filhos relativas à carreira, como dar *feedback* verbal relativamente às escolhas de carreira e a informar os adolescentes sobre as competências e os valores de trabalho.

Alliman-Brissett, Turner e Skovholt (2004) estudaram numa população de 162 afro-americanos a influência da percepção de apoio parental na auto-eficácia de carreira em quatro áreas: planeamento e exploração de carreira, conhecimento do *self* e dos outros, tomada de decisão de carreira e transição escola-trabalho. Os resultados desta investigação indicam que o preditor principal de auto-eficácia de carreira nas raparigas era o apoio emocional dos pais, enquanto nos rapazes, o modelamento de carreira.

### 3.3.2. Exploração de carreira

A influência dos comportamentos e da educação parental na exploração de carreira dos adolescentes foi estudada por Kracke (1997) numa amostra de 236 adolescentes alemães que frequentavam o 9.º ano, provenientes de famílias com diferentes *backgrounds* educacionais. Neste estudo, foram estudados os comportamentos parentais que são descritos na literatura como influenciando o desenvolvimento de competências do adolescente. Assim, estudaram-se as relações entre o estilo parental autoritativo (operacionalizado pelas dimensões de aceitação/envolvimento e controlo firme), abertura parental, relações pais-filhos promotoras de individuação e apoio parental na exploração de carreira do adolescente. Os resultados da investigação mostraram que o nível de escolaridade dos pais não afectava a abertura às preocupações dos filhos, a reciprocidade das relações pais-adolescentes nem o incentivo à exploração de carreira. A única relação com o nível de escolaridade parental encontrava-se no estilo parental autoritativo reflectindo apoio e promoção de autonomia. Efectivamente os adolescentes provenientes de família cujas figuras paternas possuíam um nível de escolaridade semelhante ao nível de escolaridade aspirado pelos filhos percepcionavam os pais como mais autoritativos. Estes resultados sugerem que a harmonia entre as aspirações parentais e os objectivos educacionais dos adolescentes origina um clima familiar mais positivo.

No que diz respeito à influência dos comportamentos parentais na exploração de carreira dos adolescentes, os resultados do estudo indicaram que os pais mais centrados nos filhos, fornecendo maior apoio e permitindo maior reciprocidade nas relações com os adolescentes eram aqueles cujos filhos mostravam uma exploração de carreira mais activa. Por outro lado, verificou-se que o estilo parental autoritativo, as relações familiares facilitadoras de individuação, a abertura às preocupações dos adolescentes, e comportamentos parentais de apoio à exploração de carreira dos filhos estavam relacionados positivamente com as actividades de auto-exploração e exploração do meio dos adolescentes.

Gonçalves (2006) no estudo sobre a influência da família na construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens, conclui na amostra estudada que a principal variável do contexto que tem impacto nas dimensões vocacionais que estão

subjacentes à construção de projectos vocacionais realizados é a variável apoio e comunicação familiar, seguida da organização e auto-regulação do sistema familiar e orientação cultural e intelectual da família. As variáveis da orientação para o sucesso e a orientação religiosa são preditoras de projectos vocacionais *outorgados* e *diffusers*. As variáveis apoio e comunicação familiar, auto-regulação do sistema familiar e orientação cultural e intelectual estão relacionadas negativamente com os projectos vocacionais *outorgados* e com a ausência de projectos. Segundo o autor “Estes resultados estão em consonância com as investigações realizadas na última década que constataam que são os ambientes familiares apoiantes, onde se partilha abertamente as emoções, cognições e comportamentos e mesmo apoios instrumentais, que garantem melhores suportes para que os jovens explorem o mundo e façam investimentos seguros” (p. 276).

Considerando a consistência dos resultados das investigações que salientam a importância da influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes Gonçalves (2006) lança o repto aos profissionais de psicologia que intervêm nesta dimensão do desenvolvimento psicológico, para implementarem e avaliarem projectos de consulta psicológica vocacional que não se circunscrevam exclusivamente ao grupo de jovens, mas que os alarguem a contextos de vida decisivos como a família, transformando a família num agente dinâmico com protagonismo no desenvolvimento de carreira dos filhos.

Do mesmo modo Alliman-Brissett, Turner e Skovholt (2004) sugerem que os conselheiros devem apoiar os pais dos adolescentes na ajuda instrumental aos filhos, nomeadamente ajudando-os a adquirir competências que poderão ser usadas em futuras profissões e a fazer a interligação entre as aprendizagens escolares e ocupações possíveis no futuro. O apoio aos pais na ajuda compreensão das emoções do adolescente quando eles têm de enfrentar dificuldades escolares ou desafios vocacionais é, segundo os autores, outro aspecto que deve merecer a atenção dos conselheiros.

Seguindo a mesma perspectiva, Otto (2000) considera que os profissionais de orientação vocacional devem envolver os pais na ajuda à decisão de carreira dos adolescentes e jovens de forma a aumentarem a eficácia do seu trabalho. Usinger (2005), no estudo longitudinal com pais e alunos do ensino básico, pertencentes a um meio sócio-económico desfavorecido conclui que a maioria dos alunos desenvolve as ideias para o seu futuro num ambiente de não-directividade, que não encoraja, nem desencoraja as escolhas individuais. Mais de metade dos pais/encarregados de educação

da amostra estudada mostrou ter pouco a dizer sobre o futuro dos seus filhos, deixando essas decisões para o aluno. No entanto, os pais são explícitos quanto aos desejos de os filhos estarem bem na vida, e compreendem o papel que a educação desempenha na sociedade, mostrando-se bastante mais directivos sobre o desempenho escolar do que sobre o desenvolvimento de carreira.

Herr, Cramer e Niles (2004) consideram que a diversidade na exploração facultada ao adolescente, a sua participação significativa, a interacção positiva com pares e adultos são facilitadoras do desenvolvimento de carreira, devendo os programas de orientação ir ao encontro dessas necessidades. Assim, os programas deverão oferecer oportunidades para os adolescentes receberem *feedback* acerca da pessoa em que eles se estão a tornar, sobre as oportunidades ao seu alcance e sobre as suas relações com os outros. Os adolescentes precisam de tempo e de espaço para ter novas experiências e para construírem significados sobre estas experiências. Necessitam de ser activos e de demonstrar a si próprios e aos outros a capacidade de ser responsáveis. Por este motivo, os adolescentes necessitam de experiências positivas com os adultos e pares quando procuram afecto, apoio, informação e opinião crítica.

A adolescência é um período de contínuo desenvolvimento e diferenciação de competências e de interesses, em que o adolescente inicia uma procura de experiências mais especializadas. A perspectiva temporal alarga (embora de forma subtil) de um presente imediato para o futuro. Pelo facto do adolescente, no final do 9.º ano, ter de efectuar uma escolha curricular, a sua sensibilidade para o mundo do trabalho e a sua relevância para ele enquanto pessoa, tendem a aumentar durante este ano de escolaridade. É neste ano de escolaridade que os alunos exploram mais em termos das suas preferências e capacidades (Gonçalves, 2006).

### **3.3.3. Planeamento de carreira**

A relação entre os padrões de interacção familiar e o planeamento de carreira dos adolescentes foi estudada por Hargrove, Inman e Crane (2005). Os autores estudaram a relação existente entre a percepção de três dimensões do meio familiar (qualidade das relações familiares, direcção para os objectivos e grau de controlo e de organização do sistema familiar) e a identidade vocacional e atitudes de planeamento de carreira. Concluíram que a qualidade das relações parentais (i.é., o grau pelo qual os

membros da família são encorajados a expressar os seus sentimentos e problemas) percebida pelos adolescentes é preditora das atitudes de planeamento de carreira. Contudo, não encontraram relação empírica entre a identidade vocacional e os padrões de interação familiar.

#### **3.3.4. Valores de trabalho e interesses vocacionais**

A cristalização dos valores e dos interesses profissionais fazem parte do desenvolvimento da identidade vocacional. Na revisão bibliográfica dos estudos empíricos sobre a influência parental no desenvolvimento da identidade vocacional dos adolescentes Whiston e Keller (2004) distinguem os estudos sobre os valores de trabalho e os estudos sobre os interesses vocacionais. Relativamente aos valores de trabalho as autoras encontraram dois estudos demonstrando que determinados factores familiares se relacionavam com os valores de trabalho. Assim, pelos resultados de um desses estudos as autoras concluem que antecipação do apoio parental para determinadas carreiras estava positivamente relacionada com o grau segundo o qual os alunos do ensino secundário valorizavam essas mesmas carreiras. No outro estudo revisto, as autoras verificaram que existia uma relação entre os valores de trabalho das mães e dos filhos; contudo, as raparigas apresentavam maiores semelhanças com as mães em termos de valores de trabalho do que os rapazes.

Otto (2000) estudou as percepções dos filhos sobre a influência parental no seu desenvolvimento de carreira numa amostra de 362 adolescentes do ensino secundário, raças afro-americana e branca. Os dados desta investigação confirmam estudos anteriores que mostraram existir compatibilidade entre os valores, aspirações e planos de carreira jovens e os dos pais. A maior parte dos jovens para os planos de carreira pede preferencialmente ajuda às mães, e que os pais e, particularmente as mães, constituem aliados e recursos para os conselheiros no processo de desenvolvimento de carreira dos adolescentes. Destaca-se ainda neste estudo a conclusão de que metade dos jovens inquiridos afirmou desejar poder conversar mais sobre os seus planos de carreira, sendo esta conclusão generalizável às diferentes raças e aos dois géneros.

### **3.4. Intervenções de carreira dirigidas à família: revisão da investigação**

#### **3.4.1 Evolução das metodologias de intervenção**

As metodologias de intervenção no âmbito do envolvimento parental em orientação têm evoluído em termos de objectivos, conteúdos e procedimentos a par da evolução conceptual em torno das teorias de desenvolvimento de carreira.

Segundo Pinto e Soares (2001) o quadro da evolução destas metodologias caracteriza-se por três períodos: o primeiro período (entre a década de 60 e 90) caracteriza-se por intervenções em que predominam as actividades de tipo informativo dirigidas aos pais e centradas nas alternativas às escolhas vocacionais dos jovens; um segundo período em que se procura envolver os pais no processo de desenvolvimento de carreira dos filhos, desde as fases mais precoces; e um terceiro período, mais recente, onde as intervenções enfatizam os aspectos contextuais e relacionais e propõem actividades conjuntas para pais e filhos.

Os estudos empíricos levados a efeito entre a década de 60 e a década de 90 abordam sobretudo a relação entre variáveis parentais e resultados de carreira dos filhos. A influência parental parece perspectivar-se, então, de forma unidireccional, no sentido pais-filhos, destinada a esclarecer e a prevenir os pais, capacitando-os para exercer uma influência favorável nos filhos relativamente ao processo de exploração da informação sobre si próprios e sobre as oportunidades escolares e/ou profissionais. Este tipo de intervenção reflecte também a perspectiva traço factor da orientação, ainda dominante nessa época (Pinto & Soares, 2001).

À medida que o papel dos pais no desenvolvimento de carreira foi sendo progressivamente valorizado por conselheiros de orientação e outros educadores, e que os modelos desenvolvimentistas foram sendo integrados na prática de educação e aconselhamento de carreira, as modalidades de intervenção dirigidas a pais evoluíram para actividades mais abrangentes e participativas. Os pais passam a ser envolvidos no processo de aconselhamento de carreira dos filhos assumindo um papel mais activo e com características de continuidade. As práticas, todavia, continuam centradas na

informação sobre carreira embora em termos mais alargados e diversificados (Pinto & Soares, op. cit.).

O crescente interesse pelo estudo dos processos de influência parental e a importância da teoria de vinculação (Ketterson & Blustein, 1997), das perspectivas relacionais (Schultheiss, 2003), e interactivas (Young *et al.*, 1990, 1994, 1997a, 1997b, 2001, 2002, 2006) nestes processos, a par da integração das novas abordagens teóricas no estudo das carreiras (Cochran, 1997; McMahon *et al.*, 2006; Savickas, 2005; Vondracek *et al.*, 1986) caracterizam um período de novas metodologias de intervenção neste domínio. Neste período tende a acentuar-se a importância dos aspectos relacionais e propõem-se actividades conjuntas para pais e filhos.

Em suma, as intervenções visando o envolvimento parental na carreira apresentam tendências de evolução no sentido de uma crescente valorização dos aspectos desenvolvimentistas e contextualistas e de uma maior ênfase nos pais com alvos das acções propostas (Pinto & Soares, 2001). A concepção unidireccional da influência parental dá lugar a uma nova concepção bidireccional de influências recíprocas concretizadas nas “acções conjuntas”.

### **3.4.2. Intervenções dirigidas a pais e filhos**

Conforme explanado, os pais são figuras primárias do desenvolvimento de carreira dos filhos (Otto, 2000; Vondracek *et al.* 1986) e vêem-se a eles próprios como tal (Trusty & Watts, 1996) sendo por isso natural que sejam concebidos e implementados programas visando o seu envolvimento. Estes programas são compostos por acções que têm revestido formatos diversos, desde seminários, reuniões e contactos individuais a publicações e a programas mais ou menos estruturados.

Não obstante, os estudos empíricos confirmarem a importância da influência parental no desenvolvimento vocacional dos jovens, Lindstrom *et al.* (2007), Usinger (2005) e Duarte (2007) notam o ambiente de não-directividade em que esta influência acontece, o qual não encoraja nem desencoraja as escolhas individuais. Estas investigadoras salientam que o discurso dos pais sobre o futuro profissional dos seus filhos é vago, que eles têm muito pouco a dizer, deixando a decisão para o próprio



jovem, embora Usinger (2005) assinale que esta aparente liberdade de escolha não é realmente neutra.

O Ministério da Educação tem publicado algum material informativo destinado a ajudar os pais no processo de orientação vocacional dos filhos. Este material destina-se sobretudo aos pais dos alunos que estão a frequentar o 9.º ano.

Nas escolas, os técnicos (psicólogos e conselheiros) dos serviços de psicologia e orientação valorizam a importância do papel desempenhado pelos pais no desenvolvimento de carreira dos adolescentes e estimulam a sua participação activa através de acções diversas. As acções destinadas aos pais na área do Alentejo Norte, revestem o formato de seminários (destinados a capacitar os pais na ajuda ao desenvolvimento de carreira dos filhos) ou de acções mais individualizadas de aconselhamento aos pais ou a pais e filhos. Alguns psicólogos/conselheiros recorrem ainda aos pais, enquanto profissionais, para a dinamização de sessões de informação sobre profissões e profissionais.

Palmer e Cochran (1988) administraram e testaram um programa constituído por actividades conjuntas para pais e filhos (*Partners Program*), destinado a incrementar o *desenvolvimento de carreira* (medido através das dimensões; “planeamento de carreira”, “exploração de carreira”, “tomada de decisão”, e “informação ocupacional”) e a *qualidade das relações* do adolescente com os pais (medida através das dimensões; “coesão” e “adaptabilidade”). O programa é composto por um manual que salienta a importância do papel parental na formação de parcerias com os filhos que envolvam relações afectuosas, atenção activa, reciprocidade e balanceamento mútuo do poder e por livros de exercícios que permitem: exploração ocupacional; avaliação sistematizada das ocupações e; escolha tentada de ocupações. O livro de exercícios final ajuda pais e filho/a a planearem a entrada numa ou mais ocupações, enfatizando a importância da flexibilidade e planeamento no desenvolvimento pessoal.

Neste estudo os autores usaram uma amostra constituída por quarenta alunos do ensino secundário e respectivas famílias que se voluntarizaram para participar na investigação. A análise descritiva dos resultados deste estudo permitiu concluir que houve ganhos estatisticamente significativos nos adolescentes do grupo experimental ao nível da dimensão “coesão” e “desenvolvimento de carreira” em relação ao grupo-control. Relativamente aos pais, os autores concluem que os ganhos alcançados ao nível

da “coesão” e itens “relacionais” e de “carreira” são também estatisticamente significativos. Os resultados qualitativos deste estudo reforçam a expressão dos resultados quantitativos.

Amundson e Penner (1998) desenvolveram uma abordagem de exploração de carreira inovadora que envolveu os pais como observadores directos do processo de aconselhamento dos seus filhos. Esta abordagem de aconselhamento de carreira que os autores designaram por “*Parent Involved Career Exploration*” (PICE), destinou-se a adolescentes com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, a frequentar o 9.º ano e respectivos pais. O PICE compreende cinco etapas com a seguinte sequência: Introdução; Exercício de identificação de padrões; Preferências e resultados escolares; Perspectivas sobre as oportunidades de formação e mercado de trabalho e; Planeamento da etapa seguinte. Nas várias etapas os autores clarificam os papéis assumidos por pais e filhos, integraram a exploração de carreira na “experiência vivida” (pontos fortes e fracos, valores, interesses, aptidões) do adolescente, exploraram as preferências e os desempenhos escolares, e discutiram com o adolescente as opções deles quanto à formação futuro ou mercado de trabalho. Os pais que se mantiveram como observadores das actividades realizadas entre os filhos e conselheiro de orientação foram convidados, no final de cada uma das etapas, a comentar ou dar opinião sobre as acções decorridas.

O segundo autor desta investigação, num estudo prévio, avaliou o impacto do referido programa através de uma metodologia qualitativa. Os resultados indicaram que os comentários dos alunos sobre a participação dos pais eram mistos. Alguns alunos tinham considerado a participação dos seus pais muito positiva, enquanto outros, a consideraram menos positiva. As preocupações demonstradas quanto à participação dos pais resultavam do facto de alguns alunos se sentirem envergonhados com a presença dos pais e de outros terem ficado constrangidos com as dificuldades de linguagem dos seus pais (pais imigrantes). A maioria dos participantes considerou que este método os tinha ajudado no auto-conhecimento e nas perspectivas de carreira. Relativamente à interacção familiar houve resultados de curto e de longo termo. Metade dos alunos sentiu-se melhor compreendido pelos pais (seis meses depois) e a comunicação sobre carreira com os pais aumentou em curto termo. Os dados dos pais sustentaram amplamente as perspectivas dos alunos, tendo um deles afirmado ter-se tornado mais paciente com o filho pelo facto de ouvir as preocupações de outros alunos.

No ensino universitário também os pais têm sido chamados a participar no processo de desenvolvimento de carreira dos seus filhos. Harris e Jones (1999) desenvolveram, na Universidade da Carolina do Norte, serviços destinados a desenvolver estratégias para educar os pais acerca da importância do planeamento de carreira e dos benefícios do uso dos serviços de aconselhamento de carreira universitários. Estas actividades consistiam nas seguintes acções: (1) organização de associações de pais que abordam as problemáticas de carreira; (2) bases de dados universitárias que ajudam os alunos nos objectivos de carreira; (3) lista de ofertas de trabalho a que os pais têm acesso; (4) correio universitário para pais que alertam para a existência dos serviços de aconselhamento de carreira universitários; e (5) oficinas de trabalho com os pais em que são abordados temas como o mercado de trabalho, salários, novas competências procuradas pelos empregadores e estatísticas de emprego.

Pinto e Soares (2002, 2004) têm estudado a influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes e testado algumas formas de intervenção com os pais. No artigo intitulado “Envolver os pais nas práticas de orientação vocacional” as autoras apresentam os objectivos e o tipo de actividades realizadas com pais e encarregados de educação no Instituto de Orientação Profissional (IOP). As actividades destinam-se a: controlar e moderar as variáveis críticas dependentes da relação pais-filhos; alargar e racionalizar o espectro de actuação da orientação de carreira; valorizar os recursos proporcionados pelos pais no apoio e encorajamento à exploração vocacional dos seus filhos; beneficiar os pais no apreço pelo seu papel e no acesso a mais e melhor informação. Estas actividades com os pais realizam-se em grupo, podendo, cumulativamente, ser individualizadas. Nas actividades de grupo o técnico dinamizador desenvolve, entre outros, temas relacionados com o papel dos pais no desenvolvimento vocacional dos filhos, a caracterização da situação vocacional, a estrutura do sistema educativo após o 9.º ano. As actividades individualizadas (apenas quando se mostram necessárias) com os pais assentam em questões duplas (“O quê”, e o “Porquê” da comunicação e actividades dos pais relativamente ao desenvolvimento de carreira do filho, e das expectativas quanto ao futuro escolar e profissional dele.) orientadoras de um diálogo personalizado destinado a ajudar os pais a identificarem o sentido das suas acções conjuntas com os filhos, e nelas reconhecerem objectivos ou intenções e, eventualmente, promover a auto-confrontação.

As autoras identificam diversas potencialidades neste tipo de intervenção, e o *feedback* proporcionado por pais e alunos encoraja a sua continuação.

Franco-Borges *et al.* (2005) apresentaram na *Association Internationale d'Orientation Scolaire et Professionnelle* (AIOSP) um estudo sobre o impacto que a realização de actividades com pais e filhos tem ao nível das relações parentais e da exploração profissional dos filhos. Neste estudo, as autoras usaram um questionário de avaliação das atitudes relacionais pais-filhos (versão para filhos e versão para pais) e um instrumento de avaliação da exploração vocacional, *Induction Technique of Professional Exploration* (TIEP)

As actividades desenvolveram-se ao longo de três sessões de 90 minutos. Na primeira sessão foi administrado aos alunos o questionário de atitudes relacionas pais-filhos e o TIEP. Seguidamente, as autoras deram informação aos alunos sobre as actividades profissionais e respectivos requisitos. A turma foi convidada a conversar sobre as profissões dos pais e a discutir as vantagens de alguns pais virem à turma falar sobre a experiência profissional deles. Na segunda sessão, alguns pais participaram falando à turma sobre a sua experiência profissional tendo todos os participantes (pais e alunos) preenchido um questionário tipo Likert acerca do nível de satisfação pessoal com a sessão, a utilidade da mesma e o contributo para o diálogo pais-filhos sobre os projectos vocacionais.

Na terceira sessão as autoras administraram novamente o questionário sobre atitudes relacionais pais-filhos aos alunos e o TIEP, e foi dado o questionário para que os pais o preenchessem em casa. (O questionário sobre as atitudes relacionais pais-filhos foi administrado ao mesmo tempo ao grupo controlo e experimental). Os alunos levaram para casa o questionário de atitudes parentais para ser respondido pelos pais e, alguns dias depois, um prospecto que as autoras construíram com algumas sugestões acerca de actividades partilhadas entre pais e filhos.

Os resultados deste estudo indicam, tal como esperado, que o grupo controlo não apresenta diferenças significativas entre o pré e pós-teste. Nos alunos do grupo experimental, houve uma diminuição significativa na frequência média relativa à comunicação entre pais e filhos, nomeadamente falar com os pais acerca das amizades e projectos de futuro. Registou-se, igualmente, um aumento significativo do valor que os pais dão à informação profissional dirigida aos filhos (percepções dos alunos). Os

resultados indicam que não houve diferenças significativas no pré e pós teste no que diz respeito às respostas ao questionário TIEP.

No grupo de pais registou-se um decréscimo na percepção parental sobre a frequência com que os filhos falam com eles sobre amizades e projectos de futuro (tal como se verificou nos resultados dos filhos).

Na discussão dos resultados as autoras salientam os comentários positivos de alunos e pais sobre a intervenção, nomeadamente sobre as actividades dos pais dirigidas à turma. Estes dados encorajam a convicção do esforço de envolver os pais no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, no sentido destes trazerem resultados positivos.

Em suma, verifica-se internacionalmente um esforço dos conselheiros de orientação para integrarem a participação dos pais no processo de desenvolvimento de carreira dos filhos através de intervenções que revestem diferentes formatos. O impacto destes resultados ao nível das variáveis de carreira e da relação intra familiar, têm sido mais ou menos saliente segundo os autores Amundson e Penner (*op. cit.*).

## **PARTE II - ESTUDO EMPÍRICO**

## **CAPÍTULO 4 – Estudo Empírico**

### **4.1. “PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL”: Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos**

#### **4.1.1. Objectivos do programa**

O programa “*Pais, Parceiros na Exploração Vocacional*” (PPEV) tem como objectivos facilitar a tomada de decisão quanto ao percurso de formação após o 9º ano, de forma a originar escolhas satisfatórias e realizadoras para o sujeito. A programação das actividades dirigidas à díade pais-filhos teve como suporte teórico a abordagem desenvolvimental, contextualista e construtivista, que conceptualiza a carreira como uma construção subjectiva que confere significado às experiências passadas, às memórias presentes e às aspirações futuras (Savickas, 2005). Assim, o comportamento vocacional do indivíduo actualiza-se através da reflexividade biográfica emergente, da experiência emocional e da verbalização partilhada entre o indivíduo e os contextos.

A exploração e o compromisso constituem dois processos psicológicos fundamentais para a compreensão do desenvolvimento de carreira. Na relação que o sujeito estabelece com a realidade psicossocial, o processo de busca e de auscultação de alternativas, e as opções do sujeito face às oportunidades contextuais e às preferências pessoais no domínio vocacional, possibilitam a atribuição de uma direcção ao percurso individual (Paixão & Franco-Borges, 2005).

O microssistema representa o segmento do contexto que envolve directamente a pessoa em desenvolvimento, constituindo a influência contextual mais próxima. As actividades, as relações interpessoais e os papéis constituem os elementos que fazem a ligação entre o contexto e a pessoa em desenvolvimento (Vondracek *et al.*, 1986). A relação com o outro e a reconstrução de significados através da linguagem são aspectos de destacada relevância na abordagem construtivista de carreira. Por este facto, o programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” enfatiza a qualidade das relações humanas, entendidas como a progressiva transformação da díade de actividades conjuntas em díade primária, na acepção de Brofenbrenner (1979, cit. in Palmer & Cochran, 1988).

## **Objectivos**

Atendendo aos pressupostos teóricos anteriormente apresentados, estabeleceram-se os seguintes objectivos gerais das actividades dirigidas à díade pais – filhos:

1. Aumentar o nível de exploração e de compromisso vocacionais dos filhos, através da mobilização e consciencialização dos recursos cognitivo-afectivos emergentes da relação dialógica pais/ filhos, nomeadamente a partir de actividades planeadas para o efeito;
2. Alargar o espectro de actuação na gestão da carreira através da exercitação de actividades de recolha e de discussão de informação sobre alternativas de percursos de formação;
3. Aumentar a quantidade e qualidade das interacções entre pais e filhos através de tarefas que exijam a escuta activa e a partilha de opiniões e emoções;
4. Valorizar o papel dos pais como agentes educativos dos filhos e, assim, favorecer o seu sentimento de competência e o reconhecimento do seu valor por parte dos filhos, através de actividades sob a sua direcção e da recolha de dados sobre o seu percurso de vida;
5. Fomentar a autonomia e a exploração através da responsabilização da díade pela escolha de actividades conjuntas.

### **4.1.2. Descrição do programa PPEV**

O programa “*Pais, Parceiros na Exploração Vocacional*” (PPEV) é um programa auto-administrado e é constituído por cinco actividades conjuntas dirigidas à díade pais – filhos, e por uma sexta actividade conjunta dirigida à tríade pais-filhos, psicóloga.

Os adolescentes do conjunto da amostra realizam as actividades do programa de orientação vocacional, composto por 10 sessões de actividades dirigidas pela psicóloga com o duplo objectivo de implementar a exploração vocacional dos adolescentes a nível pessoal e contextual e de dar suporte ao programa PPEV dirigido à



díade pais – filhos. A finalidade geral do PPEV é facilitar a tomada de decisão quanto ao percurso de formação após o 9º ano de forma a originar escolhas satisfatórias e realizadoras para o sujeito. A programação das actividades dirigidas à díade pais – filhos foi suportada pela abordagem desenvolvimentista, contextualista e construtivista, que conceptualiza a carreira como uma construção subjectiva que confere significado às experiências passadas, às memórias presentes e às aspirações futuras (Savickas, 2005).

As actividades do programa *PPEV* foram programadas para serem realizadas em conjunto pelos pais e filhos, exigindo que se sentem lado a lado, num local tranquilo da sua casa, em horário à sua escolha e reunidas as condições que garantam que durante esse período de tempo não há qualquer constrangimento decorrente de outros compromissos. Cada actividade tem a duração aproximada de 60 minutos, à excepção da *actividade livre*, que não tem uma duração previamente estipulada, e da sexta actividade (em conjunto com a psicóloga), que tem a duração prevista de aproximadamente 90 minutos.

As actividades integram a seguinte sequência de tarefas e objectivos:

#### **4.1.2.1. A Linha da Vida**

Optou-se por iniciar o programa de actividades conjuntas pais-filhos com o exercício da “*Linha da Vida*”. Nesta tarefa pais e filhos realizam, individualmente, “*A Linha da Vida*” seguida da verbalização partilhada dos acontecimentos passados, presentes e futuros que cada um considerou como mais relevantes e do significado afectivo atribuído a cada um deles. No final, preenchem em conjunto uma ficha de exploração da tarefa.

O exercício da linha da vida é considerado por Savickas (2005) como uma intervenção adequada a aumentar a preocupação de carreira, estimulando a orientação para o futuro, a consciência das tarefas desenvolvimentais e transições ocupacionais no horizonte à vista e a aumentar o sentido de controlo de carreira. Por outro lado, as intervenções qualitativas tendem a adoptar instrumentos que facilitam a narrativa que, por sua vez, confere significado às acções presentes e intenções futuras.

A possibilidade de pais e filhos se expressarem afectivamente sobre os acontecimentos, tem um efeito organizador e motivador da acção (Murray, 1978; Young, 1997; Cardoso, 2004). Por outro lado, a “(...) a organização subjectiva do tempo futuro tem um impacto considerável na elaboração, estruturação e avaliação do

comportamento de planificação, funcionando como um suporte dinâmico do processo contextualizado do desenvolvimento vocacional” (Paixão, 1996, pp.288-289).

Esta actividade pretendeu criar a oportunidade para pais e filhos se expressarem e escutarem o outro sobre os projectos de vida, num clima positivo e de aceitação mútua e, assim, favorecer a realização dos seguintes objectivos junto dos participantes:

1. Envolvimento activo da díade no planeamento dos projectos de futuro dos adolescentes;
2. Consciencialização das diferentes dimensões temporais e o carácter cumulativo das experiências vocacionais;
3. Consideração de diferentes alternativas de projectos de vida e reflectir sobre as vantagens e desvantagens de cada uma;
4. Abertura para eventuais mudanças de projectos prévios.

#### **4.1.2.2. O Genograma da minha família**

Nesta tarefa pais e filhos realizam o genograma da família até à terceira geração. É solicitado que se centrem em dados ou informações que digam respeito às decisões educacionais e profissionais, aos modelos e papéis desempenhados e aos valores dos diversos elementos da família. No final, pais e filhos respondem, em conjunto, a uma ficha de exploração da tarefa. Esta tarefa pretende atingir os seguintes objectivos:

1. Aumentar o conhecimento sobre o mundo das profissões por parte dos filhos;
2. Adquirir/aprofundar informação sobre os requisitos para escolhas vocacionais que compatibilizem as características pessoais e contextuais;
3. Ensaiai possíveis *selves* e, conseqüentemente, flexibilizar os projectos de vida;
4. Tomar algumas decisões quanto ao percurso de vida mediante a identificação pessoal ou não com os modelos, papéis e valores dos membros da família e a experimentação de sentimentos específicos face à continuidade/descontinuidade vocacional ao longo das gerações.

O genograma de família é, segundo as abordagens desenvolvimentistas, construtivistas e narrativas de carreira, um instrumento válido no aconselhamento porque permite identificar os padrões e os temas de vida estruturadores dos projectos pessoais de carreira (Gibson, 2005; Mallot & Magnuson, 2004).

#### **4.1.2.3. Qual é o meu RIASEC?**

Nesta tarefa pais e filhos percorrem 3 etapas. Na primeira, os filhos auto-descrevem-se e os pais descrevem os filhos segundo o modelo hexagonal de Holland (1959) (*Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional*). De seguida, comparam a auto e a hetero-descrição realizadas no que respeita às características pessoais, ambientais e ocupacionais e reflectem sobre as diferenças e semelhanças encontradas entre as duas descrições. Na segunda etapa, pais e filhos, analisam e reflectem sobre o interesse do adolescente pelas profissões que são adequadas à sua auto-caracterização através de um documento em que estão relacionados o modelo hexagonal de Holland e o modelo bidimensional de Prediger (Gore Jr. & Hitch, 2005). No terceiro passo, pais e filhos respondem a uma ficha de exploração da tarefa.

O modelo hexagonal de Holland constitui segundo Savickas (2005) uma intervenção eficaz porque fornece aos alunos um esquema organizador da exploração realizada durante as actividades de orientação vocacional em grupo. Este modelo é a representação cognitiva mais conhecida que as pessoas podem usar para organizar a informação acerca deles próprios e do mundo do trabalho. No modelo espacial de Holland espera-se que os tipos de RIASEC que estão mais próximos sejam mais semelhanças do que aqueles que estão mais distantes (Gore Jr. & Hitch, *op.cit*).

Prediger (1996, cit. in Arbona, 2000, p.104) considerou que se os interesses, capacidades e ocupações tivessem a mesma estrutura básica, isso facilitaria a integração dos interesses e capacidades no processo de exploração de carreira. Assim, propõe um modelo bidimensional de caracterização dos interesses vocacionais: dados/ideias e coisas/pessoas.

Esta tarefa visa atingir os seguintes objectivos:

1. Aumentar a curiosidade relativamente ao *self*, ao mundo do trabalho e à sua interligação;
2. Aprofundar o auto-conhecimento do adolescente através da confrontação de opiniões;
3. Identificar pontos fortes e fracos relevantes para o desenvolvimento de carreira do adolescente;
4. Aumentar a curiosidade para a exploração dos requisitos e rotinas de algumas profissões.

#### **4.1.2.4. O Curso do ensino secundário que vou escolher...**

Nesta tarefa pais e filhos exploram, em conjunto, a partir de um caderno informativo, as oportunidades de formação após o 9.º ano e reflectem sobre os gostos e preferências dos filhos. No final, realizam uma ficha de exploração da tarefa.

Esta tarefa tem o objectivo de aumentar a curiosidade de carreira (Savickas, 2005), dando a conhecer os tipos de cursos do ensino secundário, o elenco de disciplinas que compõem cada um deles e a sua relação com os cursos do ensino superior e com as profissões.

Os objectivos pretendidos com a realização desta tarefa são os seguintes:

1. Obter informação sobre dos percursos alternativos de formação;
2. Reflectir em conjunto, pais e filhos, sobre as preferências e rejeições relativamente às opções possíveis;
3. Aumentar a capacidade de expor os pontos de vista pessoal e de ouvir e considerar os pontos de vista do outro;
4. Identificar obstáculos e formas possíveis de os ultrapassar.

As quatro tarefas descritas foram suportadas por explicações orais dadas aos alunos e escritas dadas a alunos e pais e por um guião de exploração facultado à família.

#### **4.1.2.5. *Actividade livre***

A quinta actividade consiste na escolha livre e consensual entre pais e filhos de uma *acção comum*, no sentido atribuído por Young e *al.* (1997), devendo obedecer ao requisito de ser do agrado de todos. Esta actividade aparece em quinto lugar, não significando que tivesse de obedecer a esta sequenciação, ficando ao critério dos pais e dos filhos realizá-la quando entendessem.

Os objectivos desta actividade assentam no fortalecimento dos vínculos familiares, atendendo à sua pertinência para a efectivação de escolhas vocacionais satisfatórias, nomeadamente por terem o suporte familiar. Os objectivos específicos são os seguintes:

1. Incentivar as actividades de lazer em família através da experiência de uma actividade agradável partilhada;
2. Aumentar a capacidade de negociação e de conciliação dos interesses de cada um dos membros da família;
3. Aumentar a confiança e o suporte mútuo;
4. Aumentar o bem-estar familiar.

#### **4.1.2.6. *Entrevista final com pais e filhos***

A sexta actividade realizada em conjunto por pais, filhos e psicóloga consiste numa entrevista, em que a psicóloga analisa e discute com o adolescente e respectivos pais os dados resultantes da exploração vocacional feita ao longo das sessões de orientação vocacional presenciais e das tarefas realizadas em casa pelo adolescente e pelos pais. Esta tarefa prossegue os objectivos de criar a oportunidade para:

1. O adolescente escutar a opinião de outros sobre o decorrer das actividades em que participou;
2. Os pais fazerem um balanço pessoal da sua participação nas actividades realizadas;
3. A psicóloga fazer o balanço dos resultados recolhidos ao longo das actividades realizadas;

4. O adolescente fazer um balanço pessoal do que aprendeu sobre si próprio ao longo das actividades e clarificar o auto-conceito vocacional;
5. Pais e adolescente discutirem e integrarem todos os dados disponíveis sobre o percurso pessoal deste ao longo das actividades, delinarem objectivos, tomarem decisões e esclarecerem eventuais dúvidas.

## **4.2. Objecto da investigação**

A questão de estudo a que esta investigação-acção procura dar resposta prende-se com a eficácia e operacionalização de um programa de actividades conjuntas pais-filhos, dirigido para o desenvolvimento de carreira dos adolescentes. Este programa foi concebido e operacionalizado para intervir directamente junto da díade pais e adolescentes (acção), tendo-se procurado avaliar o seu impacto (investigação).

Como se pôde verificar, através da revisão da literatura apresentada no terceiro capítulo deste trabalho, a maior parte dos estudos são unânimes em reconhecer a influência da família, e principalmente dos pais, no processo de configuração de projectos de carreira dos adolescentes e jovens (*e.g.*, Franco-Borges, 2001; Gonçalves, 2006; Whiston & Keller, 2004). Contudo, a generalidade dos resultados dos estudos centra-se na análise das variáveis sociodemográficas da família, não explicando o processo pelo qual esta influência ocorre, centrando-se apenas no produto (Gonçalves, 2004; Pinto & Soares, 2001). Estes estudos embora relevem a importância dos contextos de vida no desenvolvimento do sujeito, não explicam a complexidade de processos que emergem das dinâmicas relacionais entre os sujeitos em desenvolvimento e os contextos de vida em constante mutação (Vondracek *et al.*, 1986).

Para dar resposta à limitação da investigação em torno desta problemática, Young e colaboradores desenvolveram estudos que reconceptualizam o problema da influência parental no desenvolvimento de carreira dos filhos através da “teoria da acção contextual”. Assim, para se compreender os processos de influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, os autores recorrem a metodologias eminentemente qualitativas, em que monitorizam as acções conjuntas (conversas e discussões) entre pais e filhos sobre projectos vocacionais, durante um determinado período de tempo (Young *et al.* 2001).

A consistência dos estudos relativos à influência parental no desenvolvimento de carreira deu origem a que alguns investigadores testassem a eficácia de programas de suporte aos pais no processo de desenvolvimento de carreira dos filhos, com impactos mais ou menos salientes (Amundson & Penner, 1998; Palmer & Cochran, 1988; Soares & Pinto, 2004).

O presente trabalho pretende, pois, ser mais um contributo para a compreensão da eficácia do suporte facultado aos pais para o desenvolvimento da identidade vocacional dos filhos, através da realização de um programa constituído por actividades realizadas em conjunto por pais e filhos. Tivemos igualmente intenção de estudar o impacto das actividades conjuntas sobre a comunicação intra-familiar.

### **4.3. Fundamentação dos objectivos gerais da investigação**

O aumento do interesse internacional pela orientação de carreira foi comprovado em 2004, quando a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), o Banco Mundial e a União Europeia fizeram, em conjunto, uma revisão das políticas públicas num conjunto alargado de países (Watts, 2005). As políticas públicas, em muitos países, têm considerado os serviços de orientação de carreira com valor não só para o próprio indivíduo envolvido no processo, como também para a sociedade, sendo considerados como um bem privado e público. Segundo Watts (2005), a política pública e os governantes esperam que os serviços de orientação de carreira alcancem três objectivos principais: “*learning goals*”, visando a melhoria da eficiência do sistema de educação e de formação e da sua articulação com o mundo do trabalho; “*labor market goals*”, aumentando a articulação entre oferta e procura e do ajustamento às mudanças e; “*social equity goals*” visando a promoção de oportunidades e a inclusão social (pp.67-69).

Como foi referido na primeira parte deste trabalho, os paradigmas de trabalho e de carreira têm sofrido alterações ao longo dos anos. Na era industrial, a carreira era vista como uma progressão no interior de uma hierarquia profissional ou organizacional, estando subjacente um conceito burocrático ou elitista de carreira. Actualmente, as carreiras já não são escolhidas e a segurança deixou de assentar no emprego mas na empregabilidade. As carreiras são construídas através de séries de

escolhas que todos os sujeitos fazem ao longo das suas vidas, enfatizando-se a capacidade de aprendizagem ao longo da vida. É nesta perspectiva que Bezanson (2003, cit.in. Watts, 2005, p.68) define carreira “*as lifelong process of managing learning and work in order to live and work with propose and create a quality life*”. A pessoa terá que, em simultâneo, tomar decisões pessoais e profissionais, o que aumentará a necessidade de decidir e de se adaptar para ultrapassar os níveis de insegurança ameaçadores da integridade pessoal (Moreno, 2008).

A tarefa dos políticos deverá ser, então, trabalhar em conjunto com os orientadores de carreira no sentido de ajudarem os indivíduos a fazer escolhas ao longo das suas carreiras. Esta exigência coloca a orientação de carreira em foco, porque se os governos acreditarem que a aprendizagem ao longo da vida é essencial para a competitividade económica e bem-estar social dos seus países, então o futuro dos seus países estará dependente da qualidade das decisões e das transições feitas pelos cidadãos (Watts, 2005).

O número de países que reconhece a necessidade de alargar os serviços de orientação de carreira a todas as pessoas, ao longo das suas vidas, está a aumentar. Porém, este reconhecimento não requer apenas a expansão dos serviços, mas também a sua transformação. O novo paradigma de carreira exige novas abordagens. As recentes teorias de desenvolvimento de carreira salientam a necessidade da orientação ao longo do ciclo vital do sujeito, se pautar por uma aprendizagem contínua, em que se faculte suporte à construção pessoal dos percursos de vida (Watts, 2005).

Segundo o autor supra citado, existem evidências substanciais de que as intervenções de carreira têm atingido bons resultados quer ao nível de “*learning outcomes*”, ajudando os indivíduos a adquirir conhecimentos, competências e atitudes que sustentem melhores decisões e transições de carreira, quer ao nível de “*behavioral outcomes*”, trazendo benefícios (sucesso/satisfação) aos sujeitos ao longo do tempo.

A orientação e educação de carreira nas escolas é considerada fundamental porque, para além de ajudar os alunos a fazer as escolhas imediatas com as quais se confrontam, constitui também uma base para a aprendizagem ao longo da vida e, consequentemente, para o desenvolvimento de carreira ao longo do ciclo vital. Alguns países têm integrado a educação de carreira no currículo, procurando desenvolver competências de preocupação e de exploração de carreira (Watts, 2005; Moreno, 2008).



O termo “educação para a carreira” foi definido como: *“o esforço total da educação pública e da comunidade mais ampla dirigido a ajudar todos os indivíduos a familiarizarem-se com os valores de uma sociedade orientada para o trabalho, a integrar tais valores no seu sistema de valores pessoais e a implementar esses valores nas suas vidas, de modo a que o trabalho seja possível, significativo e satisfatório para cada indivíduo”* (Hoyt, Evans, Mackin, Mangum & Gale, 1997, cit. in Moreno, 2008, p. 33). Nesta perspectiva, a educação para a carreira defende que a meta básica do sistema educativo deveria ser a preparação das pessoas para o trabalho.

A aplicação, ao nível do ensino básico e secundário, de programas de educação de carreira constitui um veículo para o seu desenvolvimento (Moreno, 2008). Moreno e Watts afirmam que estes programas devem integrar a “consciência de carreira” (ajudar as pessoas a tomar consciência da amplitude de ocupações e profissões e a descobrir e apreciar a importância do trabalho na vida das pessoas), a “exploração de carreira” (ajudar ao auto-conhecimento no que toca a aptidões, interesses e valores e a explorar as “melhores” opções profissionais para cada indivíduo), e estimular o desenvolvimento de competências que capacitem os indivíduos a construir as suas próprias carreiras (suporte às escolhas e ao confronto das transições que o indivíduo terá de fazer ao longo da vida). Watts acrescenta que estes programas serão fortemente enriquecidos se incluírem o envolvimento activo dos empregadores, pais, outros intervenientes e oportunidades que envolvam os alunos numa aprendizagem experiencial.

Em Portugal, a participação dos pais na vida escolar dos filhos tem vindo a ser amplamente defendida pelos vários autores das reformas do sistema educativo. A atitude dos ministros da educação sobre a participação dos pais na vida escolar dos alunos tem sido favorável, facto que se tem reflectido ao nível da legislação que tem vindo a ser publicada em Diário da República (e.g. Lei n.º 3/2008, Despacho Normativo n.º 50/200, Lei n.º 3 de 2008).

Os pais devem ser escutados porque ninguém conhece como eles as necessidades e as características dos filhos e ninguém pode proporcionar melhor informação aos professores. As escolas devem saber o que os pais pensam e esperam de si, para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos. Além disso, as escolas necessitam de identificar e utilizar metodologias que permitam a colaboração das famílias para melhorar o processo de ensino-aprendizagem dos alunos (Herrero, 2005).

A importância da participação dos pais no desenvolvimento de carreira dos filhos é reforçada pelos estudos de Trusty e Watts (1996). Os autores, no estudo sobre as percepções dos pais relativamente aos recursos de carreira, concluem que a maioria dos pais inquiridos considera o seu cônjuge a melhor fonte de informação de carreira dos seus filhos, logo seguida de outros elementos da família e dos conselheiros escolares. Os referidos autores defendem que a abertura dos filhos à ajuda dos pais, combinada com o desejo dos pais ajudarem os filhos, e a percepção positiva sobre a participação dos conselheiros escolares tornam profícuo o aconselhamento de carreira.

Não obstante os estudos empíricos confirmem a importância da influência parental no desenvolvimento vocacional dos jovens, Lindstrom e colaboradores (2007), Usinger (2005) e Duarte (2007) apontam o ambiente informal e permissivo em que esta influência acontece, o que não encoraja nem desencoraja as escolhas individuais. Estas autoras salientam que o discurso dos pais sobre o futuro profissional dos filhos é vago, que os pais têm pouco a dizer, deixando a decisão das escolhas de carreira para o próprio jovem, embora Usinger (*op. cit.*) assinale que esta aparente liberdade de escolha não é realmente neutra.

Face ao exposto, torna-se pertinente o implemento de acções intencionais dirigidas a filhos e a pais, no sentido de potencializar os recursos relacionais do contexto familiar, enquanto estratégia de desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

Neste sentido, o programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” (PPEV) tem por finalidade: (1) contribuir para o impacto positivo da educação de carreira ao nível do desenvolvimento social e económico das nações; (2) incrementar o nível dos conhecimentos, competências e atitudes dos sujeitos que sustentam as decisões e transições de carreira; (3) incrementar o nível dos benefícios pessoais (sucesso/satisfação) ao longo do tempo; (4) incrementar o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Pretende-se igualmente, com este programa de actividades conjuntas para pais e filhos, atenuar as desigualdades de oportunidades de exploração vocacional – em termos qualitativos e quantitativos – resultantes da especificação socioeconómica e cultural das famílias (Gonçalves, 2006). Por outro lado, com este programa, procura-se contribuir para a colmatação da lacuna empírica relativa ao estudo da eficácia de programas de desenvolvimento vocacional em Portugal dirigidos à diáde pais-filhos.

## **4.4. Metodologia**

### **4.4.1. Hipóteses de investigação**

A revisão da literatura sobre o domínio em análise e a produção teórica neste domínio do saber justificam a formulação das seguintes hipóteses:

1. Espera-se que os adolescentes do grupo experimental apresentem resultados significativamente mais elevados que o grupo controle nas seguintes variáveis:
  - Níveis de exploração e de compromisso vocacionais
  - Proximidade relacional com os pais
  - Qualidade e frequência da comunicação
  - Nível de comprometimento com o percurso de formação após o 9º ano
2. Espera-se que os pais do grupo experimental expressem resultados significativamente mais elevados do que o grupo controle nas seguintes variáveis:
  - Comunicação com os filhos sobre temáticas vocacionais
  - Conhecimento e compreensão dos interesses e aspirações vocacionais dos filhos
  - Proximidade relacional com os filhos

### **4.4.2. Fundamentação das hipóteses de investigação**

As hipóteses formuladas são fundamentadas pela revisão da literatura apresentada no segundo capítulo deste trabalho. Assim, a revisão bibliográfica efectuada por Marcia (1980) permite concluir que existem relações significativas entre os padrões de interacção pais-filhos (percepções de pais e filhos) e os estatutos de identidade dos filhos. Por outro lado, Sartor e Youniss (2002) concluem que a percepção de apoio e suporte parental acompanhados da supervisão das actividades sociais dos adolescentes são preditores da identidade realizada. Grotevant e Cooper (1988) concluem que, ao nível dos processos de influência parental unilateral, o nível de formação escolar dos

pais estava associado positivamente às aspirações de carreira dos filhos, e que o estatuto profissional das mães estava associado a uma maior exploração de carreiras não tradicionais (com menor influência de gênero) por parte das raparigas. As investigações em torno “*modelo de individuação*” permitiram a Grotevant e Cooper (1988) concluir que a qualidade das relações e os padrões das relações familiares são preditores da exploração identitária do adolescente.

Nos últimos anos, os resultados empíricos têm demonstrado a importância da influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes. A investigação de Kracke (1997), por exemplo, demonstrou que as relações pais-adolescente caracterizadas por apoio, abertura e autonomia eram preditoras da exploração do meio entre estudantes alemães a frequentar o 9.º ano. Por sua vez, Ketterson e Blustein (1997) afirmam que a vinculação segura aos pais é preditora de uma maior actividade exploratória do meio. Hargrove e colaboradores (2005) concluem que o encorajamento à expressão de sentimentos e problemas está relacionado com o grau de curiosidade de carreira dos adolescentes. Whiston e Keller (2004), na revisão de estudos sobre a influência parental no desenvolvimento de carreira dos adolescentes, verificaram que estes tendem a considerar que o envolvimento parental tem uma influência positiva no desenvolvimento de carreira.

Por outro lado, as investigações sobre os processos de influência parental na adolescência demonstram que a relação adolescente-pais pode ser considerada como um sistema mutuamente regulado, em que os elementos da díade trabalham em conjunto no sentido de manter a relação (Collins & Laursen, 2004). Estas investigações defendem a continuidade e a transformação das relações entre pais e adolescentes e salientam a importância da interdependência entre os parceiros da relação, mediadas pelas trocas e partilha da percepção de que as suas conexões são recíprocas. As transformações nas interações entre o adolescente e os pais introduzem alterações no sistema familiar, nomeadamente ao nível de uma maior mutualidade e balanceamento nas relações (Franco-Borges, 2001). Por outro lado, segundo a teoria ecológica de Bronfenbrenner e o contextualismo de Vondracek, a influência nos elementos da díade é tanto maior quantos maiores forem os laços emocionais que os unem (díades primárias).

#### 4.4.3. Design da investigação

Em articulação com o objecto de estudo desta investigação e para a prossecução dos objectivos explanados, considerámos como variáveis dependentes o nível de exploração e de compromisso vocacionais dos alunos (constructos devidamente operacionalizados), o comprometimento com o percurso de formação após o 9º ano, e a comunicação e proximidade relacional entre pais e filhos. A participação dos alunos no programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” é considerada variável independente, dado que foi manipulada pelo investigador.

O nível de exploração e de compromisso vocacionais, e o comprometimento com o percurso de formação após o 9.º ano foram avaliados com a escala PIP-GIDS – Padrão Individual de Realização de Projectos. Esta escala é a adaptação portuguesa da GIDS – *Groningen Identity Development Scale* da autoria de Harke A. Bosma (1985), realizada por Franco-Borges (2001).

A comunicação e a proximidade relacional entre pais e filhos foram avaliadas com dois questionários (versão para filhos e para pais) construídos por nós. O questionário para filhos designa-se “*Os meus Pais e o meu Futuro*” e o questionário para pais tem o nome de “*O Futuro do meu Filho/da minha Filha*”.

Trata-se de uma investigação-acção com um *design quasi-experimental*, com um grupo controlo constituído por 19 díades pais/filhos e um grupo experimental por 18 díades pais/filhos. O grupo controlo não beneficiou do programa objecto de estudo, contrariamente ao grupo experimental. Tanto os alunos do grupo experimental como os alunos do grupo controlo participaram no programa de orientação vocacional desenvolvido pela psicóloga.

O primeiro momento de observação e administração do PIP-GIDS e de “*Os meus Pais e o meu Futuro*” (pré-teste) aos adolescentes do grupo experimental deu-se no início de Fevereiro de 2009, antes do início do programa PPEV. O pré-teste aos alunos do grupo controlo foi aplicado na mesma altura que ao grupo experimental.

O primeiro momento de observação e administração do questionário “*O Futuro do meu Filho/da minha Filha*” aos pais foi realizado no início de Fevereiro de 2009, tendo sido aplicado aos pais do grupo experimental no início da reunião destinada à apresentação do PPEV. A administração deste questionário aos pais do grupo controlo

realizou-se também no início de Fevereiro de 2009, tendo-se optado pelo seu envio através dos filhos, mediante o compromisso destes o devolverem na sessão de orientação vocacional seguinte.

A administração do programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*” (programa de actividades conjuntas para pais-filhos) ao grupo experimental teve início no mês de Março de 2009 e estendeu-se até ao início do mês de Junho. Estabelecemos que as díades realizassem uma tarefa semanalmente (para que não se perdesse o efeito gestáltico dos objectivos das tarefas), mas nem sempre foi possível cumprir este plano por motivos que se relacionam com a gestão do ano escolar.

O segundo momento de observação e administração do PIP-GIDS e de “*Os meus Pais e o meu Futuro*” aos alunos do grupo experimental, correspondente ao pós-teste, efectuou-se após a conclusão do programa PPEV (após a entrevista final com pais e filhos). O pós-teste aos alunos do grupo controlo realizou-se no final do programa de orientação vocacional em modalidade de grupo, no final de Maio de 2009.

O segundo momento de observação e administração do questionário “*O Futuro do meu Filho/da minha Filha*” aos pais do grupo experimental efectuou-se após a conclusão do programa PPEV (após a entrevista final com pais e filhos). Os pais do grupo controlo responderam ao questionário “*O Futuro do meu Filho/da minha Filha*” após os filhos terem concluído o programa de orientação vocacional em modalidade de grupo. Neste caso optou-se por enviar o questionário aos pais através dos filhos, mediante o compromisso destes o devolverem no dia da entrevista final (antes do seu início).

#### **4.4.4. Procedimentos para a implementação do PPEV**

Para realizarmos o estudo começámos por apresentar o projecto ao Conselho Executivo da Escola, tendo-nos sido solicitado por este Órgão a elaboração de um requerimento em que constasse a apresentação do projecto e o pedido de autorização para a sua realização. O requerimento foi apresentado à Presidente do Conselho da Escola em Novembro de 2008, e, posteriormente, enviado à Direcção Regional de Educação do Alentejo para auscultação do parecer sobre o requerido. Depois de concedida autorização para a realização, seguiu-se a apresentação, por contacto pessoal, dos objectivos gerais do estudo a todos os directores de turma do 9.º ano.

Na primeira fase da implementação do estudo, informaram-se os alunos inscritos nas actividades de orientação vocacional (durante as sessões de grupo) que iriam ser convidados a participar num estudo que tinha como objectivo avaliar o impacto que a realização das actividades em conjunto por pais-filhos, tem ao nível: (1) do desenvolvimento da identidade vocacional dos filhos; (2) comunicação entre pais e filhos, nomeadamente no que respeita assuntos vocacionais; (3) qualidade da comunicação entre pais-filhos; (4) aumento/consolidação do conhecimento, tanto dos alunos como dos pais, no que respeita aos interesses, valores, aspirações e aptidões dos filhos. Informou-se os alunos que as formas de participação deles e dos pais seriam diferentes. Assim, alguns alunos e pais iriam participar respondendo a questionários e outros, além de responder aos questionários, iriam participar num programa de actividades realizadas em conjunto por eles e pelos pais. Deu-se a conhecer aos alunos que as actividades seriam realizadas em casa, em conjunto por eles e pelos pais (Os dois elementos parentais ou apenas um deles, conforme a família entendesse).

Depois da apresentação dos objectivos do programa, do número de actividades, e da forma de realização, auscultou-se a disponibilidade dos alunos para participarem nas actividades. Todos os alunos se mostraram disponíveis para participar, de uma forma ou outra, no estudo. Nesta mesma sessão, os alunos foram informados que os seus pais iriam ser contactados por telefone para auscultarmos a disponibilidade deles para participarem na investigação, e, mais tarde, seguiria, via correio, o convite a pais e filhos para participarem no programa, acompanhado de uma ficha de inscrição.

Seguiu-se o convite a todos os pais dos alunos inscritos nas actividades de orientação vocacional por telefone, sendo informados dos objectivos da investigação e das formas de participação. Enviou-se, seguidamente, via correio, a carta de convite aos pais, juntamente com uma ficha de inscrição para a participação conjunta de pais e filhos nas actividades em que eles poderiam ou não aceitar participar no estudo. Todos os pais e filhos aceitaram participar, de uma forma ou de outra, na investigação.

Para a constituição do grupo experimental, seleccionaram-se, ao acaso, de entre as fichas de inscrição, 20 pais e respectivos filhos. Para a constituição do grupo controle, seleccionaram-se, ao acaso 20 alunos e respectivos pais. Assim, tanto o grupo experimental como o grupo controlo foram formados por 20 díades.

Os alunos do grupo experimental e respectivos pais foram novamente contactados por telefone para serem informados de que iriam participar no estudo

através da realização conjunta de actividades e para marcar uma reunião para apresentação detalhada do programa e esclarecimento de eventuais dúvidas.

Os alunos e pais do grupo controlo foram informados por telefone que a sua intervenção no estudo consistiria em responder a questionários em momentos diferentes, agradecendo a disponibilidade oferecida. Nesta altura informámos pais e alunos que, na primeira fase do estudo, não iriam participar no programa de actividades conjuntas para pais-filhos, mas que, se o desejassem, poderiam fazê-lo mais tarde.

A reunião com os pais e alunos do grupo experimental ocorreu no início de Fevereiro, estiveram presentes os pais contactados, à excepção de um, que compareceu individualmente no dia seguinte. Estiveram também presentes alguns alunos. Nesta reunião os pais e os filhos presentes foram informados, em pormenor, sobre o número de actividades, (que nós designámos por 5+1, por cinco serem realizadas por pais-filhos e a sexta por pais-filhos e psicóloga) o seu conteúdo e forma de realização. Destacámos a importância de todos sentirem que têm tempo e disponibilidade para realizar as tarefas e a importância da qualidade da comunicação entre pais e filhos para o desenvolvimento identitário dos filhos e qualidade das relações intra-familiares. No final da reunião, foi administrado aos pais o primeiro momento de avaliação (pré-teste) em que responderam ao questionário “*O Futuro do meu Filho/ da minha Filha*”. (A mãe que não esteve presente respondeu no dia seguinte.).

Neste estudo e num primeiro momento foi utilizada uma metodologia quantitativa com uma amostra de 37 díades (pais-filhos) e, num segundo momento uma metodologia qualitativa, a partir de entrevistas realizadas às díades pais-filhos.

#### **4.4.5. Amostra**

O critério para a escolha da população-alvo deveu-se, entre outras, às seguintes razões:

- Os adolescentes do 9.º ano de escolaridade estão, na sua generalidade, numa fase de activa de exploração e desenvolvimento da identidade vocacional, caracterizada por questionamentos, procuras, dúvidas e incertezas face à



necessidade de realizarem uma escolha entre as oportunidades de formação oferecidas no final do ensino básico.

- Existem evidências empíricas de que a influência parental é preponderante durante a adolescência (Turner & Lapan, 2002).

Assim, a amostra foi constituída por um total de 37 alunos que frequentam o 9.º ano (Escola Secundária c/ 3.º CEB de Ponte de Sor) e respectivas famílias. Todos os alunos frequentam as sessões de orientação vocacional desenvolvidas pelo serviço de psicologia e orientação da escola.

Seguidamente apresentamos as tabelas com os dados relativos à idade e ao género dos adolescentes (Tabela 1 e 2) e a tabela relativa às habilitações literárias dos pais (Tabela 3).

**Tabela 1. Médias, desvios-padrão, mínimo e máximo da idade por grupo e para a amostra total**

Grupo	n	Média	DP	Mínimo	Máximo
Experimental	18	14.11	.323	14	15
Controlo	19	14.26	.452	14	15
Total	37	14.19	.397	14	15

Dos 37 adolescentes da amostra, 18 no grupo experimental e 19 no grupo de controlo, com idades que oscilaram entre 14 e 15 anos ( $m=14.19$ ;  $DP=.397$ ), não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos quanto à idade ( $F(1,36)=1.369$ ,  $p=.250$ ) (Tabela 1).

**Tabela 2. Distribuição da amostra pelo género**

Grupo	Género		Total
	Masculino	Feminino	
Experimental	6 (33.3%)	12 (66.7%)	18 (100.0%)
Controlo	9 (47.4%)	10 (52.6%)	19 (100.0%)
Total	15 (40.5%)	22 (59.5%)	37 (100.0%)

A amostra é composta por 15 jovens do género masculino e 22 do género feminino (Tabela 2). Os grupos não diferiram significativamente em função do género ( $\chi^2(1)=0.285$ ,  $p=.593$ )<sup>3</sup> (Tabela 2).

**Tabela 3. Distribuição da amostra pelas habilitações literárias dos pais**

Escolaridade	Grupo	1º ciclo ensino básico	2º ciclo do ensino básico	3º ciclo do ensino básico	Ensino secundário	Licenciatura
Pai	Experimental	1 (5.6%)	7 (38.9%)	4 (22.2%)	4 (22.2%)	2 (11.1%)
	Controlo	3 (15.8%)	5 (26.3%)	3 (15.8%)	2 (10.5%)	6 (31.6%)
	Total	4 (10.8%)	12 (32.4%)	7 (18.9%)	6 (16.2%)	8 (21.6%)
Mãe	Experimental	2 (11.1%)	4 (22.2%)	3 (16.7%)	7 (38.9%)	2 (11.1%)
	Controlo	1 (5.3%)	3 (15.8%)	6 (31.6%)	3 (15.8%)	6 (31.6%)
	Total	3 (8.1%)	7 (18.9%)	9 (24.3%)	10 (27.0%)	8 (21.6%)

A habilitação literária mais frequente entre os pais foi o 2º ciclo e entre as mães foi o ensino secundário (Tabela 3), contudo os quatro níveis de escolaridade estão

<sup>3</sup> O teste de Qui-quadrado foi usado para verificar a existência de diferenças na distribuição das variáveis. Por se tratar de uma tabela de 2X2 foi considerada a correcção de continuidade (Reynolds, 1984).

representados na amostra tanto para os pais como para as mães. Não foi calculado o teste de Qui-quadrado por 80% e 90% das células, respectivamente, visto terem valores esperados inferiores a cinco.

Pela análise dos dados, podemos concluir que existe homogeneidade entre as amostras relativamente às variáveis estudadas.

#### **4.4.6. Materiais e Instrumentos**

Nesta investigação foram utilizados os seguintes instrumentos: *Padrão Individual de Realização de Projectos* (PIP-GIDS), questionário para filhos - *Os meus Pais e o meu Futuro* -, questionário para pais - *O Futuro do meu Filho/da minha Filha* – e a *Entrevista final a Pais e Filhos*, os quais passamos a descrever.

##### **4.4.6.1. Padrão Individual de Realização de Projectos - Groningen Identity Development Scale (PIP-GIDS)**

No estudo empírico efectuado utilizámos a escala PIP-GIDS – Padrão Individual de Realização de Projectos. Esta escala é a adaptação portuguesa da GIDS – Groningen Identity Development Scale da autoria de Harke A. Bosma (1994), realizada por Franco-Borges (2001). Faremos, seguidamente, uma breve apresentação deste instrumento.

##### **GIDS – Groningen Identity Development Scale**

Segundo Bosma (1985), a *Groningen Identity Development Scale (GIDS)* – foi elaborada com o objectivo de superar os limites do modelo dos estatutos da identidade de Marcia, o qual não permitia o estudo dos processos subjacentes às mudanças na identidade e no conteúdo dos compromissos, assim como às mudanças na concomitante exploração (Bosma, 1994).

A primeira fase de construção da GIDS consistiu na exploração das áreas de vida mais relevantes para os adolescentes entre os 13 e os 21 anos de idade, através de entrevistas abertas e de um questionário adaptado a partir de um protocolo de entrevista de Coleman (1980, *op. cit.* Borges, 2001). Este estudo exploratório permitiu a definição de seis grandes áreas: 1) Escola, profissão futura e actividades de lazer; 2) Relações com os pais; 3) Filosofia de vida, incluindo religião, política e valores; 4) Relações com os amigos; 5) Características pessoais, incluindo aparência física, papéis relacionados com o género e traços de personalidade e; 6) Relações íntimas.

Bosma (1992, p. 99, *op. cit.* Franco-Borges, 2001) define o desenvolvimento da identidade como “*the totality of changes in the content and strength of commitments and the amount of exploration involved in the achievement and change of this commitments.*” Assim, a GIDS é precisamente construída para medir três variáveis centrais da definição anterior: o conteúdo dos compromissos, a força dos compromissos e a quantidade da exploração envolvida na concretização e mudança desses mesmos compromissos. Existem três fases na administração da GIDS, repetidas para cada uma das seis áreas atrás inumeradas. A primeira consiste numa entrevista semi-estruturada (semelhante à entrevista de Marcia, 1980) acerca da exploração e compromissos actuais do sujeito em cada domínio. Na segunda parte, o adolescente deve escrever esses compromissos e escolher “*celui qui l’exprime le mieux*” (Bosma, 1994, p.299). Na terceira parte, o sujeito responde a um questionário a propósito deste compromisso particular. É através deste questionário que é medida a intensidade do compromisso e a quantidade da exploração naquele domínio específico. O questionário compreende duas escalas de tipo Likert. A escala para a intensidade do investimento (Escala – C – “Compromisso”) é constituída por 18 questões e a escala de exploração (Escala – E – “Exploração), composta por 14 questões. O primeiro estudo com a GIDS (Bosma, 1985) envolveu comparações entre diferentes grupos de idade e permitiu avaliar as qualidades psicométricas da escala. Em relação à consistência interna calculada para cada uma das escalas e para cada uma das áreas de vida foram obtidos os seguintes valores: o *alpha* para a escala de compromisso variou entre .81 e .85 e para a escala exploração entre .73 e .84.

Segundo Bosma (*op. cit.*), a GIDS permitiu obter uma descrição mais pormenorizada dos padrões actuais de exploração e de compromisso e não tanto, como era sua pretensão, analisar os processos inerentes às mudanças intra-individuais.

## **Padrão Individual de realização de Projectos – *Groningen Identity Development Scale* (PIP-GIDS)**

A adaptação portuguesa do GIDS foi desenvolvida por Franco-Borges (2001) e designada por PIP-GIDS. Esta escala teve a finalidade de avaliar os níveis de exploração e de compromisso vocacionais, circunscrevendo-se a esta área de funcionamento. As alterações do modo de administração, em relação à versão original, permitem que a escala seja administrada de forma colectiva.

Para a primeira versão do PIP-GIDS, foi efectuada a tradução dos itens de língua inglesa para língua portuguesa e procedeu-se à especialização para cada item, da área que interessava à investigação, concretamente a opção dos sujeitos realizada aquando da matrícula no 10.º ano, dado que, na versão original, os itens estavam formulados de modo a serem completados com o compromisso específico e pessoal que cada sujeito formulara previamente durante a entrevista.

Foram eliminados os itens número 4 e 5, respectivamente da escala de *exploração* e de *compromisso*, por se ter considerado que o seu conteúdo não se ajustava ao domínio em causa. Neste sentido, a primeira versão do PIP-GIDS compreendia a totalidade de 30 itens.

O modo de administração do PIP- GIDS foi diferente da versão original. A primeira fase (entrevista) foi substituída por um conjunto de instruções escritas e orais, apresentadas de modo colectivo à turma onde foi feita a recolha. As instruções procuraram focalizar o sujeito no tópico específico das opções vocacionais já realizadas e promover a exploração individual das aspirações e projectos subjacentes.

O estudo preliminar do PIP-GIDS efectuado junto de uma amostra de 67 sujeitos a frequentar o 10.º ano de escolaridade permitiu aperfeiçoar o instrumento tendo sido eliminados da escala *compromisso* um item (9, correspondente a C-5) por apresentar uma correlação negativa com o total da escala, e reformulado outro (29, correspondente a C-16) por apresentar uma correlação baixa e não ter valor discriminativo. Esta escala obteve um *alpha de Cronbach* de .782. Em relação à escala de *exploração*, alguns itens foram eliminados (10, correspondente a E-5, e 12 correspondente a E-6) por apresentarem, respectivamente, uma correlação muito baixa e negativa com a totalidade da escala (Franco-Borges, 2001). A escala de *exploração* obteve um *alpha de Cronbach* de .661.

Através da segunda administração do PIP-GIDS a uma amostra do 10.º ano (n=402), procedeu-se à sua validação de constructo. Relativamente à qualidade da amostra verificou-se que a medida de adequação da amostra de *Kaiser-Meyer-Olkin* obteve um valor de .806 que é considerado um valor aceitável pois é superior a .600 (Kaiser, 1970). No que diz respeito à qualidade da matriz de correlações, o *Bartlett Test of Sphericity* foi de 1974.6,  $p=001$ , significando que a matriz é adequada para efectuar a análise factorial.

No que concerne à caracterização dos factores, para a primeira estimativa de distribuição dos itens pelos factores e da sua magnitude foi efectuada uma análise em componentes principais (AC8) e o critério de retenção dos factores foi o de Kaiser (valores superiores a 1).

A análise permitiu a identificação de 8 factores com valores superiores a 1, explicando na sua totalidade 53.6% da variância. Quanto aos dois factores considerados do ponto de vista teórico, o compromisso e a exploração, explicam, em conjunto, 27% da variância e obtiveram como valores próprios 4.512 o que corresponde a 16% da variância e 2.773 que corresponde a 10.3% da variância.

Procurando confirmar o pressuposto teórico de que a *exploração* e o *compromisso* são dois factores independentes, utilizou-se a *Principal Axis Factoring* (PAF) forçada a dois factores e a rotação oblíqua *oblimin* considerando que estamos perante comportamentos dificilmente não correlacionados. As análises permitiram verificar que no factor 1 saturam os itens de *compromisso* à excepção do item de exploração (E8) o que conduziu à sua eliminação. No factor 2, saturam todos os outros itens de exploração e os itens C5, C9, C14, e C12 da escala de *compromisso*, tendo os dois primeiros sido transferidos para a escala de *exploração* e os dois últimos abolidos. O item E9 foi excluído da escala pois não apresentou uma saturação significativa.

Tendo-se procedido a estas alterações, foi realizada uma nova análise excluindo os itens E8, C15, C14, C12 e E9 através de uma PAF forçada novamente a dois factores com rotação *oblimin*. Os dois factores obtêm, respectivamente, os valores de 4.22 e 2.60 e variâncias explicadas de 19.2% e 11.8%. Conjuntamente, estes factores explicam 31% da variância total. A distribuição dos itens pelos factores é a esperada e as saturações são superiores a .30, o que é significativo. A correlação encontrada entre os dois factores foi de .13 (não significativa para  $p<.01$ ) o que nos indica a independência entre o *compromisso* e a *exploração*.

Dado que Bosma tinha encontrado duas subescalas na escala *compromisso* (subescala de suporte, força e direcção e subescala de envolvimento/identificação) e na de *exploração* (subescala de orientação activa para com as pessoas e subescala de tentativa activa de explorar as implicações das acções tomadas), foi efectuada uma PAF forçada a dois factores para cada escala.

Os resultados da análise indicaram, na escala de *compromisso*, a existência de dois factores com valores próprios superiores a 1, explicando o primeiro 32% da variância total e o segundo 11.2%. No que diz respeito à distribuição dos itens, não foi encontrada a mesma distribuição de Bosma. Considerando estes factores assumiu-se que a escala media apenas uma dimensão.

Em relação à escala *exploração* emergiram três factores com valores próprios superiores a 1 e explicando respectivamente 24%, 11.7% e 9.9% da variância total, o que também não é coincidente com os dados encontrados por Bosma, conduzindo à assumpção de que esta escala mede apenas uma dimensão.

O PIP (Padrão Individual de Projectos) – GIDS resultante deste estudo preliminar passou a ser constituído por duas escalas de avaliação aditiva (Exploração e Compromisso), cada uma das quais com 11 itens, com um formato de resposta do tipo Likert (de 0 = nunca a 2 = muitas vezes). (As pontuações em ambas as escalas podem variar entre 0 e 22 pontos). A possibilidade desta escala ser administrada de forma colectiva, tem facilitado a recolha de dados relativamente à exploração e compromisso vocacionais. Estas variáveis têm-se mostrado pertinentes no estudo dos processos de desenvolvimento vocacional, justificando-se plenamente a sua utilização para fins de investigação e/ou intervenção (Franco-Borges, 2001).

Neste estudo concluiu-se que ambas as escalas possuem uma consistência interna aceitável (.77 para a *exploração* e .79 para o *compromisso*) (Franco-Borges, 2001). Num estudo posterior realizado por Paixão e Franco-Borges (2005) com o PIP-GIDS, junto de uma amostra de 95 alunos a frequentar o 9.º ano de escolaridade, verificou-se que a consistência interna das duas escalas é bastante aceitável (.77 para a *exploração* e .86 para o *compromisso*). O estudo realizado por Araújo (2007), com uma amostra de 335 jovens a frequentar o 10.º ano de escolaridade, revelou o alpha de Cronbach de .858 para a escala de *compromisso* e de .707 para a escala de *exploração*.

No nosso estudo, o alpha de Cronbach obtido foi aceitável (.733 para a escala *compromisso* e de .760 para a escala *exploração*).

#### **4. 4.6.2. Questionário para filhos – *Os meus Pais e o meu Futuro***

O questionário para filhos “*Os meus Pais e o meu Futuro*” (versão para filhos), destina-se a explorar as percepções dos filhos relativamente à qualidade da sua comunicação com os pais em áreas pertinentes no desenvolvimento da identidade na adolescência. Assim, e de acordo com os estudos de Marcia (1994) e de Bosma (1994) explorou-se a percepção dos filhos relativamente à intensidade e frequência com que comunicavam com os pais nas seguintes áreas: escola, futuro profissional, amizades, actividades de tempos livres. Relativamente às temáticas vocacionais exploradas neste questionário considerou-se prioritário a exploração dos interesses ocupacionais e profissionais dos alunos e a exploração pessoal (Pinto, 2002).

O balanceamento e a reciprocidade nas relações foram explorados sobretudo na questão compósita número três. Explorou-se também a percepção dos adolescentes relativamente ao nível de conhecimento que têm sobre as aspirações dos pais quanto ao seu futuro escolar e profissional.

O questionário “*Os meus Pais e o meu Futuro*” é composto por uma questão destinada a conhecer o nível de escolaridade dos pais, por três questões únicas e por seis compósitas. À excepção da primeira questão (nível de escolaridade dos pais), o formato de resposta das questões é do tipo Likert (de 1 = Nunca ou Nada a 5 = Muitas vezes ou Totalmente).

A segunda questão é composta por 6 itens e destinados a conhecer a percepção dos adolescentes relativamente à frequência com que eles comunicam com os pais em assuntos relacionados com o seu dia-a-dia, assuntos escolares, amizades, projectos de futuro e escolhas profissionais e actividades de tempos livres. A terceira questão é composta por 5 itens e destina-se a conhecer a percepção dos filhos relativamente à reciprocidade e balanceamento das relações com os pais. A quarta questão é formada por 9 itens e destina-se a explorar a percepção dos adolescentes relativamente à frequência com que os pais os procuram para falar sobre assuntos relacionados com o seu dia-a-dia, amizades, assuntos escolares, projectos de futuro (profissional ou outros) e actividade profissional dos pais. A quinta questão integra 8 itens e pretende conhecer a percepção dos adolescentes relativamente aos pais enquanto fontes de informação sobre áreas de estudo, profissões e mercado de emprego. A sexta questão destina-se a explorar



a percepção dos adolescentes sobre o nível do conhecimento sobre as aspirações dos pais quanto ao seu futuro escolar e profissional. As sétima, oitava, nona e décima questões, são questões únicas e destinam-se a conhecer respectivamente a percepção dos adolescentes quanto à: (1) intensidade com que influenciam os pais com as suas ideias e opções para o futuro; (2) intensidade com que os pais consideram importantes os estudos para o futuro deles; (3) importância da colaboração dos pais nas actividades de informação escolar e; (4) nível de informação dos pais sobre os cursos do ensino secundário e superior.

No nosso estudo, os valores de *alpha Cronbach* para as seis subescalas deste questionário variam entre .692 e .924. A questão seis obteve o valor mais baixo (.692) que pode ser considerado aceitável na medida que um baixo número de itens tende a deprimir a magnitude de *alpha*. As restantes questões obtiveram valores de *alpha* muito bons.

#### **4. 4.6.3. Questionário para pais - O Futuro do meu Filho/da minha Filha**

O questionário “*O Futuro do meu Filho/da minha Filha*” (versão para pais), destina-se a explorar as percepções dos pais relativamente à qualidade, frequência e intensidade da sua comunicação com os filhos em áreas consideradas pertinentes para o adolescente.

Este questionário é formado por 7 questões, sendo cinco compósitas e duas únicas. O formato de resposta é tipo Likert (de 1 = Nunca ou Nada a 5 = Muitas vezes ou Totalmente).

A primeira questão é composta por 6 itens que procuram conhecer a percepção dos pais relativamente à frequência com que eles falam com os filhos sobre o dia-a-dia deles, a escola, as relações com os amigos, as profissões e os projectos de futuro. A segunda questão é composta por 7 itens que procuram explorar a percepção dos pais sobre a relevância de certos assuntos nas conversas com os filhos. Assim, procura-se saber até que ponto os pais percebem que, sobretudo, aconselham ou repreendem, ouvem as opiniões dos filhos, discutem com eles ideias sobre o futuro escolar e profissional, dão informações sobre as profissões, valorizam as suas realizações ou falam sobre a sua própria actividade profissional. A terceira questão é composta por 6 itens que procuram conhecer a percepção dos pais relativamente à frequência com que

os filhos os procuram para falar sobre o dia-a-dia deles, as preferências e rejeições escolares, o relacionamento com os amigos, actividades de tempos livres e escolhas profissionais possíveis para o futuro. A quarta questão é constituída por 5 de itens que visam conhecer o nível de intensidade com que os pais percebem que conhecem os filhos em áreas como: os interesses, gostos e capacidades; pontos fracos e pontos fortes; preferências por disciplinas; actividades de tempos livres e; projectos de futuro. A quinta questão é constituída por 8 itens que procuraram avaliar a percepção dos pais relativamente à intensidade com que incentivam os filhos a explorar temáticas relativas às opções de formação escolar e mundo do trabalho e profissões. A sexta questão procura avaliar a percepção da importância atribuída pelos pais aos estudos dos filhos para o futuro profissional deles. A sétima questão visa avaliar a frequência com que eles consideram ajudar os filhos nos trabalhos de casa. Neste estudo, as cinco subescalas deste instrumento obtêm valores de *alfa* aceitáveis, variando entre .679 e .928. Estes resultados vão no sentido da adequação dos instrumentos ao teste das hipóteses.

#### **4.4.6.4. Entrevista a pais e filhos**

Com o objectivo de fazer o levantamento do nível de satisfação dos adolescentes e dos pais com o programa de actividades conjuntas, elaborou-se um guião de entrevista semi-estruturada composto por dois grupos de questões. O primeiro grupo é composto por cinco questões que visam conhecer a percepção de pais e filhos sobre a eficácia das actividades no incremento: (a) da frequência da comunicação entre pais e filhos (nomeadamente de aspectos relacionados com as escolhas vocacionais dos adolescentes); (b) da qualidade da comunicação da díade (nomeadamente no incremento do grau de conhecimento dos interesses vocacionais dos filhos); (c) do conhecimento das opções de carreira; (d) do nível de exploração de pais e filhos e; (e) do nível de compromisso dos filhos.

O segundo grupo compreende três questões. As primeiras duas destinadas a conhecer a percepção de pais e filhos relativamente ao impacto diferencial das várias tarefas no nível de compromisso (tarefa mais decisiva para a opção vocacional) e no incremento da comunicação (estímulo à troca de opiniões entre pais e filhos). A

elaboração da terceira questão teve o intuito de conhecer a percepção das díades relativamente à tarefa que lhes foi mais agradável realizar.

## **CAPÍTULO 5 – RESULTADOS**

O presente capítulo tem por objectivo apresentar os resultados das análises estatísticas que nos permitem testar as hipóteses formuladas. Contudo, antes de avançarmos, valerá a pena recordar os objectivos da investigação, a natureza das variáveis em causa, o desenho do plano de investigação e, principalmente, as hipóteses que pretendemos verificar.

Tal como referimos anteriormente, o nosso estudo visa compreender e explicitar o impacto do programa *Pais Parceiros na Exploração Vocacional* (PPEV) na comunicação e proximidade relacional entre pais e filhos e, particularmente na maturidade vocacional dos adolescentes.

O programa “*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*”, tal como foi descrito, é um programa de actividades conjuntas auto-administrado dirigido à díade pais – filhos.

As hipóteses formuladas admitem que a participação dos adolescentes no programa PPEV produz um impacto positivo nas variáveis dependentes exploração e compromisso vocacionais, na proximidade relacional com os pais e no nível de comprometimento com o percurso de formação após o 9.º ano. Por outro lado, as hipóteses formuladas admitem que a participação no referido programa produz junto dos pais um aumento nas variáveis dependentes comunicação com os filhos sobre temáticas vocacionais, no conhecimento e compreensão dos interesses vocacionais dos filhos e na proximidade relacional com os filhos.

Neste sentido, trata-se de um estudo *quasi-experimental* em que o plano de investigação desenhado contemplou o recurso à análise das diferenças encontradas nas variáveis dependentes, correspondentes ao pré e pós teste, em dois grupos de sujeitos: o grupo experimental constituído por díades pais-filhos submetido ao tratamento do PPEV; e grupo controlo constituído por díades pais filhos que não foram submetidos ao tratamento PPEV.

Assim, neste capítulo, começamos por apresentar um primeiro conjunto de análises estatísticas efectuadas para apreciar as qualidades psicométricas dos instrumentos seleccionados para medir as variáveis dependentes, no âmbito das estratégias de controlo das ameaças à validade interna do nosso estudo.

## 5.1. Dados psicométricos dos instrumentos

Tratando-se de um estudo *quasi-experimental*, a análise das propriedades psicométricas dos instrumentos sai fora dos objectivos propostos. Contudo, os questionários destinados a avaliar a qualidade da comunicação entre pais e filhos (versão para pais e para filhos) foram construídos especificamente para esta investigação e, por isso, na impossibilidade de se concretizar o estudo da sua dimensionalidade (dado o tamanho da amostra) levar a cabo o estudo da sua consistência interna é essencial para que possamos efectuar os somatórios por categorias e assim testar diferenças entre o pré e o pós-teste.

Apresentamos em seguida a descrição sumária das características de cada subescala (número de itens e amplitude teórica) e os valores observados de médias, desvios-padrão e alfa de Cronbach no momento do pré-teste.

O do *alfa de Cronbach* é considerado como a melhor estimativa da fidelidade de um teste (Nunnally, 1978; Anastasi, 1990; Cronbach, 1951). Para diversos autores um valor de *alfa* igual ou superior a .80 é considerado bastante bom (Nunnally, 1978, Cronbach, 1951, Wylie, 1974; Moore, 1983; Bryman & Cramer, 1993). DeVellis (1991) propõe uma classificação mais ampla para os valores de alfa que passamos a enumerar:  $\text{alfa} < .60 \rightarrow$  Inaceitável;  $.60 < \text{alfa} < .65 \rightarrow$  Indesejável;  $.65 < \text{alfa} < .70 \rightarrow$  Minimamente aceitável;  $.70 < \text{alfa} < .80 \rightarrow$  Respeitável;  $.80 < \text{alfa} < .90 \rightarrow$  Muito bom;  $.90 < \text{alfa} \rightarrow$  Ponderar redução do número de itens.

## PIP-GIDS

**Tabela 4. Número de itens, amplitude teórica e observada, médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach do PIP-GIDS**

Subescala	Número de itens	Amplitude teórica	Amplitude observada	Média	DP	alfa de Cronbach
Compromisso	11	0-22	7-20	13.84	3.72	.733
Exploração	11	0-22	5-22	13.46	3.67	.760

A amplitude teórica das subescalas *Compromisso* e *Exploração* é de 0 a 22. A amplitude teórica consiste nos valores entre os quais as pontuações dos sujeitos podem oscilar, no caso a pontuação mínima é de zero e a máxima de 11 itens \* 2 pontos, ou seja, 22 pontos. A amplitude observada são as pontuações efectivamente obtidas pelos sujeitos da amostra, no caso, a pontuação mínima não foi obtida por qualquer um dos sujeitos da amostra e a pontuação máxima apenas foi atingida na subescala Exploração. A média das pontuações situou-se entre o 13 e o 14, ligeiramente acima do ponto médio da amplitude teórica (11). As subescalas Compromisso e Exploração obtiveram valores de alfa de .733 e .760 que podem ser considerados valores adequados (respeitável na classificação de DeVellis) (Tabela 4).

## Questionário para Filhos – *Os meus Pais e o meu Futuro*

**Tabela 5. Número de itens, amplitude teórica e observada, médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach do questionário dos filhos**

Subescala	Número de itens	Amplitude teórica	Amplitude observada	Média	DP	alfa de Cronbach
Q2	6	6-30	10-29	21.67	4.39	.830
Q3	5	5-25	11-25	17.33	3.84	.846
Q4	9	9-45	18-39	32.14	5.85	.871
Q5	8	8-40	14-40	26.50	6.23	.924
Q6	3	3-15	8-15	11.81	1.90	.692

No questionário aos alunos os valores de *alfa de Cronbach* variaram entre .692 e .924. A questão 6 que obteve o valor mais baixo, .692, é constituída apenas por três itens, o que torna este valor aceitável na medida que um baixo número de itens tende a

deprimir a magnitude do alfa. As restantes questões obtiveram valores de alfa muito bons (Tabela 5).

### Questionário para Pais – *O Futuro do meu Filho/da minha Filha*

**Tabela 6. Número de itens, amplitude teórica e observada, médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach do questionário dos pais**

Subescala	Número de itens	Amplitude teórica	Amplitude observada	Média	DP	alfa de Cronbach
Q1	6	6-30	20-30	24.25	2.96	.679
Q2	7	7-35	20-34	28.53	3.60	.773
Q3	6	6-30	14-30	22.58	3.43	.776
Q4	5	5-30	17-24	20.43	1.92	.657
Q5	8	8-40	18-40	28.75	5.27	.928

No questionário aos pais também os valores obtidos de alfa são aceitáveis registando-se os valores inferiores nas questões 1 e 4 e o mais elevado na questão 5 (Tabela 6).

Os resultados obtidos vão no sentido da adequação dos instrumentos ao teste das hipóteses.

## 5.2. Dados comparativos entre os grupos experimental e controlo

Para testar as diferenças encontradas entre o grupo experimental e de controlo recorreremos à análise de covariância (ANCOVA) por ser uma prova adequada a estudos *quasi-experimentais*, sendo o pré-teste tomado como covariante (Stuart & Rubin, 2008; Taris, 2000; Hair, Anderson & Tatham, 1995).

Os dois pressupostos da análise de covariância (ANCOVA) são, por um lado, que as variáveis tenham uma distribuição normal e por outro que se verifique a homocedasticidade.

Para testar a distribuição das variáveis foi calculado o teste de Shapiro-Wilk e a assimetria estandardizada. O teste de Shapiro-Wilk (Hill & Lewicki, 2006) é específico para avaliar a plausibilidade da normalidade de uma variável aleatória subjacente à amostra. É específico para esta distribuição, sendo por este motivo mais potente que

outros testes como, por exemplo, o de Kolmogorov-Smirnov ou do Qui-quadrado. Tem a vantagem adicional de não necessitar que a média da população ou o desvio padrão da população sejam especificados. Esta prova é disponibilizada pelo SPSS quando está em estudo uma amostra pequena (<100).

A assimetria estandardizada consiste no rácio assimetria/erro padrão da assimetria e para a sua interpretação o valor 2 é considerado o ponto de corte acima do qual podemos considerar assimétrica a distribuição (Pestana & Gageiro, 1998).

**Tabela 7. Teste de Shapiro-Wilk e assimetria estandardizada das subescalas em pré e pós teste**

Subescalas	Shapiro-Wilk	p.	Assimetria estandardizada
Pré-teste exploração	.956	.153	0.17
Pré-teste compromisso	.972	.460	0.95
Pós-teste exploração	.974	.531	0.46
Pós-teste compromisso	.931	<b>.025</b>	<b>2.24</b>
Pré-teste Questionário filhos 2	.922	<b>.012</b>	1.90
Pré-teste Questionário filhos 3	.939	<b>.042</b>	1.47
Pré-teste Questionário filhos 4	.969	.371	0.65
Pré-teste Questionário filhos 5	.973	.490	0.67
Pré-teste Questionário filhos 6	.957	.157	0.49
Pós-teste Questionário filhos 2	.907	<b>.005</b>	<b>2.75</b>
Pós-teste Questionário filhos 3	.981	.769	0.43
Pós-teste Questionário filhos 4	.970	.410	1.18
Pós-teste Questionário filhos 5	.967	.324	1.01
Pós-teste Questionário filhos 6	.933	.027	1.51
Pré-teste Questionário pais 1	.932	<b>.025</b>	0.51
Pré-teste Questionário pais 2	.962	.231	1.09
Pré-teste Questionário pais 3	.981	.782	0.05
Pré-teste Questionário pais 4	.944	.064	0.82
Pré-teste Questionário pais 5	.983	.836	0.42
Pós-teste Questionário pais 1	.955	.135	1.37
Pós-teste Questionário pais 2	.968	.362	0.06
Pós-teste Questionário pais 3	.967	.335	0.49
Pós-teste Questionário pais 4	.965	.292	0.80
Pós-teste Questionário pais 5	.957	.167	0.13

Cinco variáveis obtiveram valores de Shapiro-Wilk significativos (Pós-teste compromisso; Pré-teste Questionário filhos 2; Pré-teste Questionário filhos 3; Pós-teste Questionário filhos 2; Pré-teste Questionário pais 1) mas apenas duas registaram assimetria estandardizada acima de 2 (Pós-teste compromisso; Pós-teste Questionário filhos 2). Nestas duas variáveis foram identificados respectivamente um e dois *outliers* inferiores (lado esquerdo da curva), no grupo de controlo. Considerámos *outliers* observações que se distanciassem  $\pm 2.5$  DP da média (Hair, Anderson & Tatham, 1995).

Ponderadas as vantagens e desvantagens da acomodação das observações *outliers* decidimos proceder à sua winsorização (winsorising ou winsorization) que consiste na transformação linear dos valores extremos da distribuição mantendo a sua posição relativa (Howell, 2002). A variável pós-teste compromisso que tinha obtido uma média de 16.65 (DP=3.74) e uma assimetria estandardizada de 2.24 passou para uma média de 16.68 (DP=3.66) e uma assimetria estandardizada de 1.82. A variável Pós-teste Questionário filhos 2 que tinha obtido uma média de 22.73 (DP=4.78) e uma assimetria estandardizada de 2.75 passou para uma média de 22.86 (DP=4.39) e uma assimetria estandardizada de 1.77.

O pressuposto de homocedasticidade foi testado com recurso ao teste de Levene e são apresentados os seus resultados nas tabelas (13, 14 e 16) das ANCOVAs.

É também apresentado o Eta quadrado ( $\eta^2$ ) por ser uma medida da magnitude do efeito. Cohen (1988) Propõe a seguinte interpretação dos valores de eta quadrado: .01 – pequeno; .06 – médio; .14 – grande.

Para verificarmos a existência de diferenças estatisticamente significativas nas pontuações entre o pré e o pós-teste nas variáveis dependentes na totalidade da amostram, usámos o teste t de Student para medidas repetidas.

A apresentação dos resultados segue de perto as recomendações da APA para a ANCOVA (Nicol & Pexman, 1999).



### 5.2.1. Nível de comprometimento com o percurso de formação (após o 9º ano)

**Tabela 8. Distribuição das respostas à questão “já decidiste o que tencionas fazer quando concluíres o 9º ano” por grupo**

Grupo	Pré-teste		Já tomei uma decisão	Ainda estou um pouco indeciso	Total
	Pós-teste				
Experimental	Já tomei uma decisão		7 (46.7%)	8 (53.3%)	15 (83.33%)
	Ainda estou um pouco indeciso		2 (66.7%)	1 (33.3%)	3 (16.67%)
	Total		9 (50.0%)	9 (50.0%)	18 (100.0%)
Controlo	Já tomei uma decisão		9 (60.0%)	6 (40.0%)	15 (78.95%)
	Ainda estou um pouco indeciso		0 (.0%)	4 (100.0%)	4 (21.05%)
	Total		9 (47.4%)	10 (52.6%)	19 (100.0%)

No momento do pré-teste 50% dos jovens do grupo experimental afirmava já ter tomado uma decisão enquanto no grupo de controlo esta opção contou com 47.4% das respostas. No pós-teste 83.33% dos jovens do grupo experimental e 78.95% do grupo de controlo já tinham tomado uma decisão (Tabela 8).

O grupo experimental e o grupo controlo obtiveram ganhos no nível de comprometimento com o percurso de formação (após o 9.º ano). Este facto é natural, visto os alunos terem participado no programa de orientação vocacional.

O elevado número de células com frequências esperadas inferiores a cinco (entre 50% e 75%) desaconselha a utilização do Qui-quadrado, mas, mesmo assim, utilizando o Fisher's Exact test, (recordamos que o Fisher's Exact test só faculto o valor de p e não um valor da prova estatística como é habitual noutras provas), concluímos que, a distribuição das respostas à questão "já decidiste o que tencionas fazer quando concluíres o 9º ano" não obteve diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste nem para o grupo experimental ( $p=1.000$ ) nem para o grupo de controlo ( $p=.087$ ).

### 5.2.2. Objectivos vocacionais

**Tabela 9. Distribuição das respostas à questão “Tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão ou actividade que gostarias de vir a exercer no futuro” por grupo**

Grupo			Sim	Não	Total
	Pré-teste	Pós-teste			
Experimental	Sim		9 (64.3%)	5 (35.7%)	14 (77.78%)
	Não		2 (50.0%)	2 (50.0%)	4 (22.22%)
	Total		11 (61.1%)	7 (38.9%)	18 (100.0%)
Controlo	Sim		5 (38.5%)	8 (61.5%)	13 (68.42%)
	Não		0 (.0%)	6 (100.0%)	6 (31.58%)
	Total		5 (26.3%)	14 (73.7%)	19 (100.0%)

No momento do pré-teste 61.1% dos jovens do grupo experimental afirmava já ter tomado uma decisão enquanto no grupo de controlo esta opção contou com 26.3% das respostas. No pós-teste 77.78% dos jovens do grupo experimental e 68.42% do grupo de controlo já tinham tomado uma decisão (Tabela 9).

Os jovens do grupo experimental apresentam-se mais decididos no momento do pós-teste, mas no momento do pré-teste eles já estavam mais decididos do que os do grupo de controlo.

Também utilizámos o Fisher's Exact test, no que diz respeito à questão "tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão ou actividade que gostarias de vir a exercer no futuro", tendo concluído que não houve diferenças estatisticamente significativas entre o pré e o pós-teste para o grupo experimental ( $p=1.000$ ) nem para o grupo de controlo ( $p=.128$ ).

### 5.2.3. Exploração e compromisso dos adolescentes

**Tabela 10. Médias e desvios-padrão da exploração e compromisso no pré e pós-teste nos grupos experimental e de controlo**

Subescala	Grupo	Pré-teste		Pós-teste	
		Média	DP	Média	DP
Exploração	Experimental	13.39	4.07	15.56	2,81
	Controlo	12.79	3.33	14.16	2,52
Compromisso	Experimental	15.28	3.29	17.44	3,01
	Controlo	14.11	4.09	16.00	4,01

O grupo experimental no momento do pré-teste apresenta médias ligeiramente superiores ao grupo de controlo nas variáveis *exploração* e *compromisso* vocacionais, e a mesma tendência mantém-se no pós-teste (Tabela 10).

**Tabela 11. Análise de Covariância do pós-teste da exploração e compromisso como função do grupo**

Subescala	Fonte de variância	SS	gl	MS	F	p	$\eta^2$
Exploração	Covariante: pré-teste	64.885	1	64.885	11.984	.001	.261
	Grupo	12.730	1	12.730	2.351	.134 <sup>ns</sup>	.065
	Erro	184.086	34	5.414			
	Total	8413.000	37				
	Levene	-	-	-	.018	.894	-
Compromisso	Covariante: pré-teste	116.478	1	116.478	12.075	.001	.262
	Grupo	6.819	1	6.819	0.707	.406 <sup>ns</sup>	.020
	Erro	327.967	34	9.646			
	Total	10786.000	37				
	Levene	-	-	-	.013	.911	-

ns – não significativo; SS – soma dos quadrado; MS – quadrados médios;  $\eta^2$ – Eta quadrado.

Tanto para a variável *Compromisso* como para a variável *Exploração* o teste de Levene não foi significativo podendo por isso ser assumida a homocedasticidade. Não

foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os grupos nas variáveis *Compromisso* e *Exploração* (Tabela 11).

#### 5.2.4. Percepção dos filhos sobre a intensidade e frequência de comunicação com os pais

**Tabela 12. Médias e desvios-padrão do questionário aos alunos no pré e pós-teste nos grupos experimental e de controlo**

Subescala	Grupo	Pré-teste		Pós-teste	
		Média	DP	Média	DP
Questão 2	Experimental	22.22	3.87	23,28	3,79
	Controlo	21.11	4.76	22,47	4,97
Questão 3	Experimental	17.83	4.34	18,72	3,86
	Controlo	16.84	3.22	17,00	3,35
Questão 4	Experimental	29.28	5.44	34,11	6,87
	Controlo	27.68	4.80	32,47	6,42
Questão 5	Experimental	28.00	6.21	27,61	8,87
	Controlo	25.00	5.88	24,95	8,15
Questão 6	Experimental	28.00	6.21	27,61	8,87
	Controlo	25.00	5.88	24,95	8,15

As médias aumentaram do pré para o pós teste, nos grupos experimental e controlo, nas questões 2, 3 e 4, relativas à percepção dos filhos sobre a frequência com que eles procuram os pais e os pais os procuram a eles para falar sobre projectos de futuro, amizades e tempos livres ou pedir conselhos e ouvir as opiniões deles. As médias diminuíram nos grupos experimental e controlo do pré para o pós-teste nas questões 5 e 6, relativas à frequência com que os filhos procuram os pais para se informarem sobre assuntos que digam respeito à sua formação escolar e profissional, e

ao nível de conhecimento das aspirações e opiniões dos pais sobre o seu futuro escolar e profissional (Tabela 12). Estes dados indicam uma evolução, nos grupos experimental e controlo, relativamente à frequência da comunicação entre pais e filhos sobre assuntos relacionados com a escola, amizades, escolhas profissionais e projectos para o futuro. Todavia, registou-se, uma regressão no grupo experimental e controle relativamente à frequência com que os filhos percebem que procuram os pais para se informarem sobre percursos de formação escolar e profissional, e no nível de conhecimento sobre os desejos e aspirações dos pais para o seu futuro escolar e profissional deles.

**Tabela 13. Análise de Covariância (ANCOVA) do pós-teste do questionário aos filhos em função do grupo**

Subescala	Fonte de variância	SS	gl	MS	F	p	$\eta^2$
Questão 2	Covariante: pré-teste	106.690	1	106.690	6.236	.018	.155
	Grupo	1.151	1	1.151	.067	.797 <sup>ns</sup>	.002
	Erro	581.658	34	17.108			
	Total	20038.000	37				
	Levene	-	-	-	.909	.347	
Questão 3	Covariante: pré-teste	132.473	1	132.473	13.939	.001	.291
	Grupo	13.417	1	13.417	1.412	.243 <sup>ns</sup>	.040
	Erro	323.138	34	9.504			
	Total	12256.000	37				
	Levene	-	-	-	.197	.660	
Questão 4	Covariante: pré-teste	535.898	1	535.898	18.065	.000	.347
	Grupo	1.587	1	1.587	.054	.818 <sup>ns</sup>	.002
	Erro	1008.616	34	29.665			
	Total	42525.000	37				
	Levene				.007	.936	
Questão 5	Covariante: pré-teste	974.535	1	974.535	21.258	.000	.385
	Grupo	.017	1	.017	.000	.985 <sup>ns</sup>	.000
	Erro	1558.690	34	45.844			
	Total	28081.000	37				
	Levene				.784	.382	
Questão 6	Covariante: pré-teste	4.505	1	4.505	1.051	.313	.030
	Grupo	12.755	1	12.755	2.976	.094 <sup>ns</sup>	.080
	Erro	145.737	34	4.286			
	Total	5611.000	37				
	Levene				2.991	.093	

ns – não significativo; SS – soma dos quadrado; MS – quadrados médios;  $\eta^2$ – Eta quadrado.

A homocedasticidade foi verificada para todas as categorias no questionário dos alunos. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas (Tabela 13) em função dos grupos controlo e experimental relativamente à frequência e qualidade da comunicação com os pais, percepcionadas pelos filhos.

**Tabela 14. Médias e desvios-padrão do questionário aos alunos questões 7 a 10 no pré e pós-teste nos grupos experimental e de controlo**

Subescala	Grupo	Pré-teste			Pós-teste		
		Média	DP	Md	Média	DP	Md
Questão 7	Experimental	3.28	.75	3.00	3.33	1.03	3,00
	Controlo	3.78	.73	4.00	3.42	.90	4,00
Questão 8	Experimental	4.78	.43	5.00	5.00	.00	5,00
	Controlo	4.78	.65	5.00	4.89	.32	5,00
Questão 9	Experimental	3.61	.78	4.00	3.39	.85	3,00
	Controlo	3.61	.70	4.00	3.79	.85	4,00
Questão 10	Experimental	3.61	.78	4.00	3.67	.91	3,50
	Controlo	4.11	.58	4.00	4.00	.75	4,00

As médias aumentaram ligeiramente do pré para o pós-teste no grupo experimental nas questões 7 (influência exercida nos pais com as ideias pessoais sobre os projectos de carreira futuros), 8 (importância dada pelos pais aos estudos para o futuro dos adolescentes) e 10 (nível de informação dos pais sobre os cursos do ensino secundário e/ou superior) e diminuíram no grupo controlo do pré para o pós-teste nas questões 7 (influência exercida nos pais com as ideias pessoais sobre os projectos de carreira futuros) e 10 (nível de informação dos pais sobre os cursos do ensino secundário e/ou superior) (Tabela 14).

Os dados permitem concluir que o grupo de alunos que participou no PPEV (grupo experimental) evoluiu na intensidade com que percepciona: (1) que influencia os pais com as suas ideias sobre futuro escolar e/ou profissional; (2) a informação dos pais sobre os cursos do ensino secundário e/ou superior (3) a importância atribuída pelos

pais aos estudos para o seu próprio futuro. O grupo de alunos que não participou no PPEV (grupo controlo) regrediu relativamente à intensidade da influência exercida sobre os pais com os seus projectos de futuro, e ao nível percebido de informação dos pais quanto às oportunidades de formação após o 9.º ano.

### 5.2.5. Percepção dos pais sobre a intensidade e frequência de comunicação com os filhos

**Tabela 15. Médias e desvios-padrão do questionário aos pais no pré e pós-teste nos grupos experimental e de controlo**

Subescala	Grupo	Pré-teste		Pós-teste	
		Média	DP	Média	DP
Questão 1	Experimental	24.56	2.71	20.28	2.72
	Controlo	24.00	3.16	20.74	2.83
Questão 2	Experimental	29.00	3.22	27.67	3.20
	Controlo	28.05	3.87	27.32	3.76
Questão 3	Experimental	23.44	3.26	23.00	4.17
	Controlo	21.74	3.38	22.16	3.40
Questão 4	Experimental	20.72	2.08	19.78	2.41
	Controlo	20.16	1.77	20.26	2.31
Questão 5	Experimental	29.67	4.33	29.33	4.42
	Controlo	27.95	5.90	27.95	4.90

No grupo experimental, as médias diminuíram do pré para o pós-teste em todas as questões. No grupo controle, as médias aumentaram nas questões 3 (frequência com que os filhos procuram os pais para falar sobre amizades, projectos de futuro e tempos livres) e 4 (nível de conhecimento dos interesses, gostos, capacidades e projectos de futuro dos filhos) e diminuíram nas questões 1 (frequência com que falam com os filhos



projectos de futuro, amizades, tempos livres e escola) e 2 (frequência com que falam com os filhos para os informar sobre escolhas escolares e profissionais).

**Tabela 16. Análise de Covariância (ANCOVA) do pós-teste do questionário aos pais como função do grupo**

Subescala	Fonte de variância	SS	gl	MS	F	p	$\eta^2$
Questão 1	Covariante: pré-teste	56.560	1	56.560	9.040	.005	.210
	Grupo	4.468	1	4.468	.714	.404 <sup>ns</sup>	.021
	Erro	212.736	34	6.257			
	Total	15841.000	37				
	Levene				.000	.993	
Questão 2	Covariante: pré-teste	172.052	1	172.052	22.846	.000	.402
	Grupo	.515	1	.515	.068	.795 <sup>ns</sup>	.002
	Erro	256.053	34	7.531			
	Total	28383.000	37				
	Levene				.289	.594	
Questão 3	Covariante: pré-teste	133.203	1	133.203	12.197	.001	.264
	Grupo	.224	1	.224	.020	.887 <sup>ns</sup>	.001
	Erro	371.323	34	10.921			
	Total	19355.000	37				
	Levene				1.816	.186	
Questão 4	Covariante: pré-teste	12.980	1	12.980	2.427	.129	.067
	Grupo	3.980	1	3.980	.744	.394 <sup>ns</sup>	.021
	Erro	181.815	34	5.348			
	Total	15037.000	37				
	Levene						
Questão 5	Covariante: pré-teste	189.306	1	189.306	11.181	.002	.247
	Grupo	3.414	1	3.414	.202	.656 <sup>ns</sup>	.006
	Erro	575.641	34	16.931			
	Total	31093.000	37				
	Levene				.292	.593	

ns – não significativo; SS – soma dos quadrado; MS – quadrados médios;  $\eta^2$ – Eta quadrado.

A homocedasticidade foi verificada para todas as categorias no questionário aos pais. Não foram verificadas diferenças estatisticamente significativas relativamente à frequência e intensidade da comunicação com os filhos (percepção dos pais) (Tabela 16).

**Tabela 17. Médias e desvios-padrão do questionário aos pais questões 6 e 7 no pré e pós-teste nos grupos experimental e de controlo**

Subescala	Grupo	Pré-teste			Pós-teste		
		Média	DP	Md	Média	DP	Md
Questão 6	Experimental	4.78	.43	5.00	4.72	.46	5,00
	Controlo	4.89	.32	5.00	4.78	.43	5,00
Questão 7	Experimental	3.78	1.00	4.00	3.17	.92	3,00
	Controlo	3.21	1.13	3.00	2.53	.77	2,00

As médias diminuíram do pré para o pós-teste no grupo experimental e controlo em todas as questões relativas à importância dada pelos pais aos estudos para o futuro dos filhos e ao apoio nas tarefas escolares, em casa (Tabela 17).

Relativamente aos instrumentos utilizados na avaliação das variáveis dependentes, a análise da sua consistência interna revelou para as variáveis *compromisso* e *exploração* (PIP-GIDS) valores de *alfa* adequados e para as variáveis *frequência* e *qualidade da comunicação* intra-familiar valores de *alfa* aceitáveis e muito bons. Estes factos permitem concluir sobre a adequação dos instrumentos ao estudo em causa.

A leitura analítica das Tabelas 8, 9, 11, 13 e 16 permite retirar as seguintes conclusões:

- a) Não existem diferenças estatisticamente significativas entre os alunos do grupo experimental e grupo controlo nas variáveis *exploração* e *compromisso*;
- b) Não existem diferenças significativas entre os alunos do grupo experimental e grupo controlo nas variáveis *frequência* e *qualidade da comunicação* pais-filhos;
- c) Não existem diferenças significativas entre os pais do grupo experimental e grupo controlo nas variáveis *frequência* e *qualidade da comunicação* pais-filhos.

Apesar de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre as mães do grupo experimental e do grupo controlo em quaisquer das variáveis estudadas, verifica-se nas respostas dos filhos aos questionários, um aumento médio do pré para o pós-teste à questão 7 (*Em que medida sentes que influencias os teus pais com as tuas*

*ideias sobre o teu futuro escolar e profissional*) no grupo experimental e uma diminuição no grupo controle (Tabela 14). Na média de respostas à questão 9 (*Em que medida acharias importante que os teus pais colaborassem na escola em actividades de informação profissional, onde falassem sobre as suas próprias profissões*) verifica-se um decréscimo na média do pré para o pós-teste no grupo experimental e um aumento no grupo controle (Tabela 14). Nas respostas à questão 10 (*Em que medida consideras os teus pais informados sobre os cursos do ensino secundário e do ensino superior*) verifica-se um aumento na média do pré para o pós-teste no grupo experimental e um decréscimo no grupo controle (Tabela 14).

Relativamente à média de respostas dos pais ao questionário sobre a frequência e intensidade da comunicação verifica-se na questão 3 (frequência com que os filhos procuram os pais para falar sobre amizades e projectos de futuro) uma diminuição do pré para o pós-teste no grupo experimental, e um aumento no grupo controle (Tabela 15).

A análise dos resultados do estudo permite concluir que houve um incremento dos níveis de exploração e compromisso do conjunto da amostra, bem como da comunicação intra-familiar. Para avaliarmos se os ganhos são significativos fizemos a análise dos dados sem diferenciar o grupo experimental do grupo controle. Para isso utilizamos o teste t de Student para medidas repetidas para verificar a existência de diferenças estatisticamente significativas nas pontuações entre o pré e o pós-teste.

**Tabela 18. Médias e desvios-padrão e teste t (medidas repetidas) entre o pré e o pós-teste para a exploração e o compromisso**

	Momento	Média	DP	t	p
Exploração	pré_teste	13,08	3,67	<b>-3,277</b>	<b>,002</b>
	pós_teste	14,84	2,72		
Compromisso	pré_teste	14,68	3,72	<b>-3,468</b>	<b>,001</b>
	pós_teste	16,70	3,59		

A amostra obteve médias significativamente superiores no pós-teste na exploração e compromisso relativamente às médias obtidas em pré-teste (Tabela 18).

**Tabela 19. Médias e desvios-padrão e teste t (medidas repetidas) entre o pré e o pós-teste para o questionário aos filhos**

	Momento	Média	DP	t	p
Questão 2	Pré_QF2	21,65	4,33	-1,550	,130
	Pós_QF2	22,86	4,39		
Questão 3	Pré_QF3	17,32	3,79	-,884	,382
	Pós_QF3	17,84	3,66		
Questão 4	Pré_QF4	28,46	5,11	<b>-5,394</b>	<b>,000</b>
	Pós_QF4	33,27	6,60		
Questão 5	Pré_QF5	26,46	6,15	,199	,844
	Pós_QF5	26,24	8,50		
Questão 6	Pré_QF6	11,81	1,87	-,758	,454
	Pós_QF6	12,14	2,12		

No questionário aos filhos apenas na questão 4 (frequência com que os pais procuram os filhos para comunicar sobre temáticas relativas aos projectos de futuro, gostos, preferências e amizades dos adolescentes), se verificou um incremento estatisticamente significativo na média do pré para o pós-teste (Tabela 19).

**Tabela 20. Médias e desvios-padrão e teste t (medidas repetidas) entre o pré e o pós-teste para o questionário aos pais**

	Momento	Média	DP	t	p
Questão 1	Pré_QP1	24,27	2,92	<b>7,655</b>	<b>,000</b>
	Pós_QP1	20,51	2,74		
Questão 2	Pré_QP2	28,51	3,55	<b>2,086</b>	<b>,044</b>
	Pós_QP2	27,49	3,45		
Questão 3	Pré_QP3	22,57	3,39	,000	1,000
	Pós_QP3	22,57	3,77		
Questão 4	Pré_QP4	20,43	1,92	,930	,358
	Pós_QP4	20,03	2,34		
Questão 5	Pré_QP5	28,78	5,20	,201	,842
	Pós_QP5	28,62	4,66		

Relativamente ao questionário aplicado aos pais a média foi significativamente inferior no pós-teste, em comparação com o pré-teste, nas questões 1 e 2 (frequência com que os pais procuram os filhos para falar sobre os projectos de futuro, interesses, amizades e frequência com que aconselham e escutam as opiniões dos filhos (Tabela 20).

Face aos resultados podemos concluir que todos alunos obtiveram ganhos estatisticamente significativos do pré para o pós-teste nas variáveis *exploração* e *compromisso* (Tabela 18). Também nas respostas dos filhos aos questionários, a partir das médias e desvios-padrão e teste t (medidas repetidas) entre o pré e o pós-teste, se verifica um incremento estatisticamente significativo no pós-teste na questão 4 (percepção dos adolescentes sobre a frequência com que os pais os procuram para comunicar) (Tabela 19).

No que concerne aos dados obtidos junto dos pais, verificam-se diferenças significativamente inferiores no pós-teste nas questões 1 e 2 (percepção dos pais sobre a frequência da comunicação com os filhos) (Tabela 20).

#### **5.2.6. Dados das entrevistas a pais e filhos**

Os comentários recolhidos no primeiro grupo de questões da entrevista conjunta a filhos e a pais foram categorizados de acordo com tópicos de desenvolvimento de carreira (*exploração* e *compromisso* vocacionais) e de acordo com tópicos relacionais (frequência e qualidade da comunicação intra-familiar). O segundo grupo de questões pretendeu fazer o levantamento da percepção da díade pais-filhos sobre a tarefa considerada mais estimulante e mais decisiva para a opção vocacional e a tarefa mais agradável de realizar.

Relativamente aos tópicos de desenvolvimento de carreira e frequência e qualidade da comunicação intra-familiar, a opinião expressa da maioria (73,68%) dos pais e dos filhos foi favorável para cada um destes tópicos. Porém, destaca-se uma maior prevalência de comentários favoráveis para o tópico relacional – frequência da comunicação entre pais e filhos, e para o tópico de desenvolvimento de carreira – *exploração*. O menor número de comentários favoráveis deu-se no tópico de desenvolvimento de carreira – *compromisso*.

Relativamente à avaliação das tarefas pelos pais e filhos, as tarefas consideradas mais estimulantes da comunicação entre pais e filhos foram a “Linha da Vida”, “Qual é o meu RIASEC” e o “Genograma de Família”. Relativamente à tarefa (ou tarefas) considerada mais decisiva para a opção vocacional, tanto pais como filhos tiveram dificuldade em responder (ou por não saberem ou por considerarem que todas elas foram decisivas), tendo a maioria dos pais e dos filhos que apontaram uma tarefa considerado a entrevista final conjunta com pais-filho-psicóloga como a mais decisiva.

As respostas à questão sobre a tarefa mais agradável foi semelhante à resposta sobre a tarefa mais estimulante da comunicação dentro da díade, i.é., “Linha da Vida”, “Qual é o meu RIASEC” e “Genograma de Família”.

Seguidamente, transcrevemos alguns comentários dos pais e/ou dos filhos relativamente a cada um dos tópicos.

### **Comunicação entre pais e filho**

*“Falámos mais sobre acontecimentos das nossas vidas. A propósito da Linha da Vida lembrei coisas que se passaram há muito tempo e que nem me lembrava já.”* (Relato de um pai)

*“Não conversaríamos tanto sobre o assunto (a escolha vocacional). Talvez só lá mais para o final do ano.”* (Relato de uma mãe)

*“Discutimos muito as nossas ideias.”* (Relato de uma filha)

*“Ele é muito fechado e com as actividades ficou mais aberto para falar sobre estes assuntos.”* (Relato de uma mãe)

*“Ele fez-me ver coisas a mim e eu a ele.”* (preferências e decisões do filho confrontadas com as preferências e decisões da mãe). (Relato de uma mãe)

## **Nível de exploração**

*“Sim, quando estivemos a ver aqueles cadernos que me deu vimos que havia cursos e disciplinas que não conhecíamos”* (Relato de uma filha)

*“Conhecemos mais cursos que ela gostava.”* (Relato de uma mãe)

*“O J nem sabia os cursos que existiam, e eu também não.”* (Relato de uma mãe)

*“Ajudou na tarefa em que estivemos a analisar a informação que nos enviou naqueles cadernos.”* (Relato de mãe e filha)

*“Fiquei a conhecer outras profissões.”* (Relato filha)

*“Sim, ficámos a conhecer melhor as disciplinas e as que eram de opção.”*  
(relato de pais e filha)

*“As opções são muitas!”* (Relato de pai e filha)

*“(…) temos de nos informar mais.”* (Relato de uma mãe)

*“Estivemos a ver na Net escolas que têm o curso que ela quer.”* (Relato de uma mãe)

*“Apercebi-me que existem muitos cursos superiores. Acho importante que as universidades venham às escolas informar os alunos sobre esses cursos.”* (Relato de uma mãe)

## **Nível de compromisso**

*“Eu já sabia o curso que queria.”* (Relato filha)

*“Eu já tinha decidido.”* (Relato de um filho)

*“Ele já sabia mais ou menos.”* (Relato de uma mãe)

*“O A não sabia que curso escolher e nem pensava nisso.”* (Relato de uma mãe)

*Tarefa mais estimulante da troca de opiniões entre pais e filhos*

*“Foram, sem dúvida a Linha da Vida e Qual é o meu RIASEC? Houve muita discussão entre todos.”* (Relato de pais e filha)

*“A dos cartões (Qual é o meu RIASEC?). Fiquei a saber o que eles (pais) pensavam de mim.”* (Relato de uma filha)

*“A primeira (Linha da Vida) em que nós os três estivemos a falar sobre o nosso passado, ouvimos a M. falar do dela e do que ela deseja para o futuro. Fiquei a saber que o meu marido é um optimista.”* (Relato de uma mãe)

*“O Genograma de Família, estivemos a falar do que os meus pais e os pais do meu marido faziam e dos cursos das primas da F.”* (Relato de uma mãe)

### **Tarefa mais decisiva para a opção vocacional**

*“Ela já sabia o curso que ia escolher, mas a entrevista final ajudou um pouco a ter a certeza sobre as disciplinas a escolher.”* (Relato de uma mãe)

*“Talvez a última (O Curso que vou escolher).”* (Relato de mãe e filho)

*“Talvez esta (Entrevista final).”* (Relato de mãe e filha)

*“Todas ajudaram, não houve nenhuma em especial”* (Relato de mãe).

### **Tarefa mais agradável de realizar**

*“ Talvez, Qual é o meu RIASEC?”*

*“A dos cartões (Qual é o meu RIASEC?) (relato dos pais) e a primeira (Linha da Vida) (Relato da filha).*

### **5.2.7. Balanço sobre a realização das actividades do PPEV**

Todas as díades concluíram programa de actividades conjuntas pais-filhos do PPEV no prazo previsto. Entre o momento da primeira avaliação e da segunda decorreram cinco meses. O PPEV realizou-se num período de três meses, mas pelo facto da entrevista final ser individualizada, algumas díades completaram o programa apenas no início de Junho. As díades dedicaram cerca de uma hora a cada tarefa, com excepção da *Actividade Livre* cuja duração variou, e *Entrevista Final com Pais e Filhos*, que teve a duração aproximada de 90 minutos, tal como previsto. Todos os pais consideraram as tarefas agradáveis e fáceis de realizar, mas algumas fichas de



exploração difíceis de realizar visto a formulação das questões lhes ter suscitado algumas dúvidas.

A maioria das díades era composta por filho/a e mãe. Assim, na realização das tarefas das 18 díades do grupo experimental, 13 eram compostas exclusivamente por filho/filha e mãe, e 2 apenas pelo pai, sendo 3 por ambos os pais.

Neste estudo dois elementos da amostra inicial do grupo experimental não se mantiveram até ao final do programa, tendo um deles desistido logo após a realização da primeira actividade, e o outro após a segunda. Estes elementos abandonaram também as sessões de orientação em grupo. Eliminámos igualmente da amostra do grupo controle um aluno, por este não ter entregado alguns questionários.

No início de cada sessão de orientação vocacional em grupo fez-se o *feedback* da última tarefa realizada do referido subprograma do PPEV, explorando-se o modo como ela tinha decorrido e os assuntos que os adolescentes destacavam da actividade realizada, (dando-se liberdade para que eles falassem apenas daquilo que entendessem) e esclareceram-se eventuais dúvidas. As fichas e as instruções relativas às actividades foram distribuídas aos alunos com as respectivas instruções orais e/ou escritas, no final das sessões de orientação em grupo, apenas na presença dos alunos do grupo experimental.

Na análise sobre o modo como decorreu a realização das tarefas, destacámos algumas dificuldades sentidas pelos alunos, nomeadamente por aqueles cujos pais estavam divorciados. Estes alunos mostraram-se indecisos sobre a escolha do elemento parental para realizar as actividades. Nestes casos, deu-se a possibilidade dos alunos escolherem, podendo optar por realizar umas tarefas com o pai e outras com a mãe ou realizá-las com quem se sentissem mais à vontade (Estes alunos acabaram por realizar as tarefas com a mãe, visto ser com ela que habitualmente viviam).

Na entrevista individualizada final com pais e filhos fizemos o balanço sobre o modo com tinham decorridos as actividades, identificámos limites e mais-valias que serão desenvolvidos à frente. Apercebemo-nos aquando destas entrevistas, que algumas tarefas obstaculizaram a reciprocidade da comunicação de uma díade. Referimo-nos concretamente ao “genograma de família” e, principalmente à “linha da vida”. Relativamente ao genograma de família uma adolescente teve dificuldade em realizar com a mãe a parte da tarefa relativa à família do pai devido às más relações entre ambos. No exercício da linha da vida, e porque foi nosso objectivo que tanto pais como

filhos o realizassem, verificou-se que o pai dificultou, com o relato das suas experiências, a possibilidade da filha exprimir as experiências e aspirações dela quanto ao futuro. Futuramente, esta actividade não deve incluir o exercício da linha da vida por parte dos pais, uma vez que ele possibilita a sua projecção, facto que, sem supervisão técnica construtora de sentido das experiências narradas, pode tornar-se prejudicial à comunicação na díade.

Importa referir igualmente as mais-valias, tanto desenvolvimentais como relacionais, trazidas à família pela elaboração das tarefas. A análise de uma amostra de respostas às fichas de exploração, permite-nos concluir que as tarefas trouxeram às díades, ainda que de uma forma diferenciada, oportunidades de reflectir sobre os projectos de vida dos adolescentes, considerados simultaneamente projectos de família.

Na análise das respostas dadas à ficha de exploração da *“Linha da Vida”* verificámos que esta tarefa estimulou a conversação entre pais e filhos sobre os projectos de futuro dos adolescentes e projectos de vida dos pais. A realização desta tarefa facilitou a estruturação dos projectos de vida dos filhos mediante a comparação (diferenças e semelhanças) dos seus projectos com os dos pais; alertou para a necessidade de preparar o futuro e de se estar aberto a eventuais mudanças, reconhecendo o carácter cumulativo das experiências. Na síntese final desta ficha de exploração, a identificação de algumas atitudes e valores familiares permitiu às díades a tomada de consciência sobre a importância destes factores na construção dos projectos para o futuro. Esta tarefa facilitou a abordagem longitudinal do ciclo vital, permitindo a adolescentes e pais perspectivarem-se nos diferentes papéis e cenários de vida.

Na tarefa *“O Genograma da minha Família”* a análise transgeracional, permitiu que os adolescentes reflectissem sobre as profissões e sobre o modo como os está a afectar os modelos e valores familiares e a (in)decisão de carreira.

A tarefa *“Qual é o meu RIASEC”* permitiu a pais e filhos reflectir sobre as características pessoais e ocupacionais dos filhos mediante a sua comparação com a descrição do modelo RIASEC. A comparação entre a auto-descrição dos filhos e a descrição dos pais surgiu com uma estratégia cognitiva facilitadora do auto e hetero-conhecimento. Além disso, esta tarefa incrementou a necessidade de exploração do mundo do trabalho e das profissões.

*“O Curso do ensino secundário que vou escolher”* facilitou a pais e filhos a exploração de alternativas de formação, o mútuo conhecimento no que diz respeito à

adequação das opções a tomar pelos filhos, a identificação de possíveis barreiras e formas de as ultrapassar, e a ligação entre a decisão presente e os projectos vocacionais de futuro.

Para a “*Actividade Livre*” não elaborámos ficha de exploração por querermos dar total liberdade aos elementos da díade. No balanço desta actividade, verificámos que pais e filhos a realizaram com prazer, tendo dezassete díades escolhido um passeio e duas a visita ao lugar de trabalho da mãe.

A “*Entrevista final com pais e filhos*” permitiu fazer o balanço conjunto dos dois subprogramas (orientação vocacional em grupo e PPEV) em que os adolescentes participaram, integrar os dados recolhidos no subprograma PPEV com os recolhidos durante as sessões de orientação vocacional em grupo, de forma a construir significados tanto para pais como para filhos e planear acções futuras. Na entrevista auscultaram-se as díades sobre a forma como tinham decorrido as actividades desenvolvidas por eles.

Concluindo, a partir da análise das respostas dadas às fichas de exploração, consideramos que as tarefas estimularam a reflexão de pais e filhos sobre a influência mútua das opiniões tanto dos pais como dos filhos nas decisões de carreira dos filhos e sobre o modo como essa influência se exerce.

## **CAPÍTULO 6 – Discussão**

Tendo sido apresentados os resultados de um modo pormenorizado, importa fazer agora a discussão dos mesmos, tentando explicitar o seu significado psicológico e social.

Antes de iniciarmos a discussão dos resultados importa recordar as hipóteses estabelecidas neste estudo.

Hipótese 1 – Os adolescentes do grupo experimental apresentam resultados significativamente mais elevados que o grupo controle nas seguintes variáveis: níveis de exploração e de compromisso vocacionais, proximidade relacional com os pais, qualidade e frequência da comunicação e nível de comprometimento com o percurso de formação após o 9º ano

Relativamente à Hipótese 1, os resultados não revelaram, como era esperado, entre os adolescentes do grupo experimental (grupo de adolescentes que participou no

programa PPEV e programa de orientação vocacional em grupo) valores significativamente mais elevados que o grupo controle (grupo de adolescentes que apenas participou no programa de orientação vocacional) nas variáveis dependentes consideradas.

Hipótese 2 – Os pais do grupo experimental expressam resultados significativamente mais elevados do que o grupo controle nas seguintes variáveis: comunicação com os filhos, conhecimento e compreensão dos interesses e aspirações vocacionais dos filhos, proximidade relacional com os filhos.

No que concerne à Hipótese 2, os resultados também não expressaram, tal como esperado, diferenças estatisticamente significativas entre os pais do grupo experimental (grupo de pais que participou com os filhos no programa PPEV) e o grupo controle (grupo de pais que não foi sujeito a qualquer tratamento) nas variáveis consideradas.

No que concerne aos resultados relativos aos comentários de pais e filhos aquando da entrevista ao grupo experimental (sobre o incremento dos níveis de *exploração* e de *compromisso* vocacionais), podemos concluir que os comentários foram mais favoráveis (tanto dos pais como dos filhos) relativamente à eficácia das actividades conjuntas pais-filhos (PPEV) na exploração realizada e à motivação para a realização, do que ao nível do compromisso com a decisão a tomar no final do 9.º ano (provavelmente pelo facto dos adolescentes já se encontrarem mais decididos). Relativamente à variável comunicação intra-familiar, os comentários de pais e filhos foram no sentido de que a comunicação na díade aumentou, sobretudo no que diz respeito aos projectos de futuro dos adolescentes.

Na avaliação sobre o impacto diferencial das tarefas realizadas pela díade, concluímos que as tarefas consideradas mais estimulantes na comunicação entre pais e filhos foram a “Linha da Vida”, “Qual é o meu RIASEC” e o “Genograma de Família”. Quanto às tarefas (ou tarefa) mais decisiva para a opção vocacional, tanto pais como filhos tiveram dificuldade em responder (ou por não saberem, ou por considerarem que todas elas foram decisivas), tendo a maioria dos pais e dos filhos, que apontaram uma tarefa, considerado a entrevista final conjunta com pais-filho-psicóloga como a mais decisiva. As respostas à questão sobre a tarefa mais agradável foi semelhante à resposta

sobre a tarefa mais estimulante da comunicação dentro da díade, i.é., “Linha da Vida”, “Qual é o meu RIASEC” e “Genograma de Família”.

Pelo facto de não se registarem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo controlo em quaisquer das variáveis dependentes estudadas, quisemos saber, no total da amostra, se os resultados recolhidos revelavam diferenças estatisticamente significativas entre pré e pós-teste nas variáveis estudadas. Assim, no que diz respeito aos níveis de *exploração* e de *compromisso* vocacionais, a análise das pontuações entre o pré e o pós-teste revelou diferenças estatisticamente significativas junto dos adolescentes da amostra. No que diz respeito ao estudo do incremento da *frequência* e *qualidade* da comunicação intra-familiar (percepções dos filhos), verificou-se que um incremento significativo entre o pré e o pós-teste relativamente à percepção dos filhos sobre a frequência com que os pais os procuram para comunicar sobre projectos de vida, gostos e preferências escolares e amizades. A percepção dos filhos relativamente ao aumento da frequência com que os pais os procuram para comunicar significa que os adolescentes percebem os pais como mais competentes para dar suporte ao seu desenvolvimento identitário, o que favorece o investimento nos estudos, a exploração e a antecipação do futuro por parte dos próprios adolescentes.

Relativamente à análise do incremento da *frequência* e *qualidade* da comunicação intra-familiar (percepção dos pais) na amostra total dos pais, verificaram-se diferenças significativamente inferiores nas pontuações do pós-teste, havendo uma diminuição da frequência da comunicação com os filhos em áreas de interesse para o desenvolvimento identitário dos adolescentes. Este resultado poderá ser interpretado de forma positiva, se se atender ao possível incremento da competência dos pais para dar suporte ao desenvolvimento identitário do adolescente ao reconhecerem a importância da comunicação para o desenvolvimento identitário dos filhos, nomeadamente da identidade vocacional.

Face aos resultados obtidos, o facto de não se verificarem diferenças estatisticamente significativas entre o grupo experimental e o grupo controlo e de se verificarem ganhos significativos na exploração e compromisso vocacionais dos adolescentes e na comunicação intra-familiar (percepção dos filhos) no conjunto da amostra, coloca a possibilidade de todos os alunos e respectivos pais terem realizado o programa PPEV (de forma mais ou menos sistemática), originando assim a

“contaminação” dos resultados. Esta possibilidade ganha consistência quando analisamos os seguintes factos: i) interesse manifestado tanto pelos pais como pelos filhos do grupo controlo em conhecer as tarefas realizadas pelas díades do grupo experimental (este facto foi testemunhado por nós aquando da entrevista final, em que alguns pais do grupo controlo afirmaram terem conversado com pais do grupo experimental sobre as actividades. Do mesmo modo, os alunos conversaram entre si sobre o teor das actividades); ii) o *feedback* dos alunos sobre as actividades realizadas foi expresso no interior dos grupos de orientação, onde estavam os alunos do grupo experimental e do grupo controlo.

O facto de todos os adolescentes da amostra terem participado no programa de orientação vocacional e deste fomentar a comunicação com os pais sobre os dados alcançados e gradualmente devolvidos aos alunos, poderá ter provocado mudanças nos adolescentes e no seu contexto relacional próximo, sobretudo nos pais.

Em futuras investigações deverão ser adoptados novos procedimentos. Os alunos do grupo experimental não deverão integrar grupos de orientação vocacional em que estejam elementos do grupo controlo para evitar a “contaminação” do efeito do tratamento. Consideramos que a escolha do grupo experimental e do grupo controle em escolas diferentes seria benéfico para evitar o efeito referido que se torna possível em escolas com poucos alunos.

Além deste procedimento e para avaliar o impacto diferencial do programa PPEV e do programa de orientação vocacional o *design* de investigações futuro deverá incluir dois grupos experimentais e um grupo controlo. Um grupo experimental realizaria o programa de orientação vocacional e o PPEV, e o outro apenas o programa de orientação vocacional. O grupo controlo não sofreria qualquer tratamento.

As investigações empíricas revistas sob o impacto de actividades conjuntas com pais e filhos, de forma mais activa (Palmer & Cochran, 1998) ou mais observante (Amundson & Penner, 1998) são omissas quanto ao facto das amostras terem sofrido outras intervenções, no que se refere ao desenvolvimento de carreira, para além das estudadas. Na investigação empírica realizada por Franco-Borges e colaboradoras (2005) a amostra sofreu apenas o tratamento que se pretendia investigar. Os dados destes estudos e os dados do nosso estudo permitem colocar a hipótese de que os programas de orientação vocacional que estimulem a comunicação no interior da díade pais-filhos poderão ter implicações ao nível da exploração e compromisso vocacionais

do adolescente e na frequência da comunicação intra-familiar. Parece-nos, pois, importante que os programas de orientação vocacional contemplem actividades que estimulem a comunicação no interior da família.

## Conclusão

Ao finalizar este trabalho, impõe-se a realização do balanço entre as mais-valias, e os custos, o dispêndio de energias e os contributos para a construção do saber. O balanço deste trabalho será orientado atendendo aos objectivos propostos e resultados alcançados.

A finalidade do presente estudo foi contribuir para obviar a lacuna de programas devidamente sistematizados e avaliados, dirigidos para a potencialização dos recursos relacionais do contexto familiar enquanto estratégia de optimização do desenvolvimento vocacional dos adolescentes.

A abordagem desenvolvimental, contextualista, construtivista e narrativa de carreira enfatiza a dimensão relacional das díades pais/filhos, chamando a atenção para a qualidade do diálogo e da abertura da comunicação intra-familiar e das redes de suporte extra-familiar (Vondracek, *et al.* 1986; Young, 1994, 1997a, 1997b, 2001; Cochran, 1997), constituiu o referencial teórico do nosso estudo. A importância da qualidade das relações dos adolescentes com as figuras significativas na magnitude das suas expectativas face ao projecto vocacional e a relevância da realização de *actividades conjuntas* intencionais na co-construção de projectos de carreira pessoais e familiares orientaram a construção do programa de actividades conjuntas – PPEV. Com estas actividades pretendemos estimular o incremento das relações entre adolescentes e pais e, conseqüente, potencializar o desenvolvimento do adolescente.

Cientes de que o desenvolvimento de carreira não depende meramente do simples facto dos pais prestarem mais atenção aos filhos ou de aumentarem a frequência da comunicação com os filhos, procurámos integrar no PPEV um conjunto de actividades que estimulassem a *negociação*, a *discussão* e a *exploração* de carreira, fomentando uma maior agência quer dos filhos, quer dos pais. Efectivamente, as acções conjuntas e as relações interpessoais só verdadeiramente constituem dimensões de

influência parental quando pais e adolescentes negociam a separação, estabelecem proximidade e partilham acordos e desacordos (Young, 1997a).

As actividades realizadas por pais e filhos constituíram *acções conjuntas* intencionais e com significado social, visto não terem sido inteiramente especificadas pelas intenções ou acções individuais, mas determinadas pelo que acontecia entre os elementos da díade. As acções ocorreram no seio da interacção dinâmica e “transformacional” da díade relacional, pelo que qualquer transformação ocorrida num elemento da díade provocaria alterações no outro elemento (Vondracek *et al.*, *op. cit.*).

A selecção das actividades do PPEV teve por base a abordagem qualitativa de carreira, focada essencialmente na dimensão relacional, experiência subjectiva e nos temas de vida do sujeito. A importância das relações afectuosas, atenção activa, reciprocidade e balanceamento mútuo do poder foi tida em consideração tanto na selecção das actividades como nas instruções dadas a pais e a filhos.

Se, tal como foi referido, as tarefas do programa procuraram, por um lado, promover nos pais e filhos a negociação e a discussão, elas procuraram também estimular no adolescente a exploração e apoiar o compromisso com o percurso de formação após o 9.º ano. Neste sentido, as tarefas visaram incrementar o auto-conhecimento, mediante a expressão do que o adolescente pensa sobre si próprio e aquilo que ele observa que os pais esperam e vêm nele, reconhecendo-se, assim, a relevância do aspectos interactivo e relacional da dimensão vocacional da identidade (Erikson, 1968). Do mesmo modo, a selecção das tarefas reconheceu e apoiou a imbricação dos projectos individuais nos projectos de família e sobretudo nos projectos dos pais (Young *et al.*, 2006). Pais e filhos tiveram oportunidade de ser narradores das suas próprias histórias de influência de carreira e de reflectirem sobre os propósitos e objectivos no domínio do desenvolvimento de carreira e de tomarem consciência da imbricação dos projectos pessoais e familiares (Vondracek *et al.*, *op. cit.* Cochran, *op. cit.* Young, 2001, Mallot & Magnuson, 2004).

O *feedback* dos adolescentes sobre o modo como decorreram as actividades conjuntas com os pais, permitiu-nos apoiá-los na construção de significados das acções realizadas em conjuntos com os pais. A entrevista final com pais e filhos (última tarefa do PPEV) permitiu igualmente a construção de significados a partir das narrativas das acções conjuntas ocorridas, em casa, durante a realização das actividades do PPEV (expressas na ficha de exploração) e ocorridas durante o processo da entrevista final.



Neste sentido, procurámos estabelecer um “patamar comum” (Young, *op. cit.*) entre pais e filhos que permitisse a negociação da separação, o estabelecimento da proximidade e partilha de opiniões.

Os dados quantitativos, contrariamente ao que era esperado, não indicaram diferenças significativas entre os adolescentes do grupo experimental e do grupo controle, quer ao nível do compromisso e exploração vocacionais, quer ao nível da comunicação intra-familiar, não se tendo demonstrado a eficácia do programa no desenvolvimento destas variáveis dependentes, o que poderá ser explicado por algumas falhas metodológicas.

Os dados qualitativos obtidos com as díades do grupo experimental permitem concluir sobre o impacto positivo do programa na comunicação intra-familiar e no comportamento exploratório.

Não obstante os dados quantitativos não indicarem ganhos estatisticamente significativos entre o grupo experimental e o grupo controle, todos os adolescentes da amostra apresentaram ganhos estatisticamente significativos nas variáveis exploração e compromisso vocacionais, e na frequência da comunicação com os pais. Por outro lado, considerando o conjunto da amostra de pais, verificou-se que houve uma diminuição estatisticamente significativa na frequência da comunicação com os filhos. Este último facto poderá significar uma maior consciência por parte dos pais da necessidade de apoiarem os filhos na exploração de carreira e na tomada de decisão.

A possibilidade de todos os alunos e pais da amostra terem, neste estudo, realizado de forma mais ou menos sistematizada as tarefas programadas para a díade pais-filhos, exige que, em futuros estudos, sejam adoptados novos procedimentos. Consideramos que, nomeadamente no que diz respeito à construção de grupos de orientação vocacional, estes deverão incluir alunos que sejam exclusivamente do grupo controle ou do grupo experimental. A realização do estudo com amostras pertencentes a diversas escolas poderá diminuir a possibilidade dos alunos e pais conhecerem as tarefas e de as realizarem de modo informal.

A exploração aprofundada das actividades realizadas pelos alunos que participaram no programa de actividades conjuntas com os pais constituiu uma ferramenta de implementação da construção pessoal de significados, tendo-se verificado que tanto os pais como os adolescentes avaliaram muito positivamente a oportunidade de terem participado no PPEV e, particularmente, de terem participado na entrevista

final. As actividades do referido programa poderão ser optimizadas com questões exploratórias claras e simples que promovam a exploração de si e do meio, facilitando a tarefa de tomada de decisão.

Em conclusão, os dados qualitativos recolhidos neste estudo são encorajadores de novos estudos empíricos sobre a eficácia de programas de actividades conjuntas intencionais para pais-filhos no desenvolvimento de carreira dos filhos, devendo ser adoptados novos procedimentos que permitam uma clarificação dos factores mais pertinentes para a optimização dos recursos familiares.

## Bibliografia

- Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre motivação* (2ª Ed.) Coimbra: Almedina.
- Adams, G. R., & Fitch, S. A. (1982). Ego stage and identity development: a cross-sequential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 574-583.
- Alliman-Brissett, A., Turner, S. & Skovholt, T. (2004). Parent support and african american adolescents' career self-efficacy. *Professional School Counseling*. Alexandria: 7, 124-132.
- Amundson, N. E., & Penner, K. (1998). Parent involved career exploration. *Career Development Quarterly*, 47, 135-144.
- Anastasi, A. (1990). *Psychological testing* (6th edition). New York: McMillan.
- Araújo, N. L. L. (2007). *Suporte parental e projectos vocacionais em adolescentes*. Dissertação de Mestrado apresentado à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (Obra não publicada).
- Arbona, C. (2000). Practice and research in career counseling and development – 1999 *Career Development Quarterly*, 49, 98-134.
- Blustein, D., Devenis, L. & Kidney, B. (1989). Relationships between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*. New York: 36 (2), 196-202.
- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *Career Development Quarterly*. Alexandria: 45, 260-274.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working : a new perspective for career development, counseling, and public policy*. New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates. Inc. Publishers.
- Bosma, H. A. (1985). *Identity development in adolescence : Coping with commitments*. Groningen : State University. Dissertação de doutoramento não publicada

- Bosma, H. (1994). Le développement de l'identité à l'adolescence. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 23, 291-311.
- Brofenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brofenbrenner, U. (1986). *Ecology of the family as a context for human development: research perspectives*. 22 (6), 723-742.
- Cardoso, P. (2004). Emoções e desenvolvimento vocacional. In M. C. Taveira (Coord.), *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida* (pp. 25-35). Coimbra: Almedina.
- Chartrand, J. & Walsh, W. (2001). Career assessment: changes and trends. In Samuel Osipow; Frederick Leong & Azy Barak (Eds.). (231-252). *Contemporary models in vocational psychology: A volume in honor of Samuel H. Osipow*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cochran, L. R. (1990). Narrative as a paradigm for career research. In Richard A. Young & William A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (71-86). New York: Praeger.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: a narrative approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Collin, A. & Young, R. (2000). *The future of career*. New York: Cambridge University Press.
- Collins, W. A. & Laursen, B. (2004). Parent- adolescent relationships and influences. In Richard Lerner & Laurence Steinberg (Eds). *Handbook of adolescent psychology* (2<sup>nd</sup> ed.), (331-361). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Cronbach, L. J. (1990). *Essentials of psychological testing* (5th edition). New York: Harper Collins Pubs.

- DeVellis, R. F. (1991). *Scale Development. Theory and applications*. London: Sage
- Erikson, E. H. (1968). *Adolescence et crise: la quête de l'identité*. Paris: Flammarion.
- Fleming, M., (1997). *Adolescência e Autonomia* (2ª Ed.), Porto: Edições Afrontamento.
- Franco-Borges, M. G. (2001). *Estilos de interação familiar e projectos de vida dos adolescentes*. Universidade de Coimbra. Dissertação para o doutoramento em Psicologia da Motivação e da Personalidade apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (Obra não publicada).
- Franco-Borges, M. G., (2004). As variáveis familiares do desenvolvimento vocacional: parentes pobres ou ricos? *Psychologica*. Extra-Série, 263-271.
- Franco-Borges, G; Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (2005). Parents and children as partners in the vocational exploration. *AIOSP/IAEVG International Conference 2005: Careers in Context: New Challenges and Tasks for Guidance and Counselling*.
- Gibson, D. M. (2005). Use of genograms in career counseling with elementary, middle, and high school students. *The Career Development Quarterly*, 53, (4), 353-362.
- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Universidade do Porto. Dissertação de mestrado em Psicologia, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M. (2004a). The family as a context where individuals construct meaning for work activities. In *Symposium: the family context and the construction of career in adolescence: meaning, mattering, commitment and projects*. IX Conference of European Association for Research on Adolescence. Porto, 4-8 de Maio 2004.
- Gonçalves, C. M. (2006). *A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Universidade do Porto. Dissertação para o doutoramento

em Psicologia apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. (Obra não publicada).

Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1985). Patterns interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-428.

Grotevant, H. D. & Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration: a life-span perspective. In P. B. Baltes, D. L. Featherman & R. M. Lerner (Eds.), *Life-Span Development and Behavior* 8, pp 231-258.

Grotevant, H. (1994). Psychology. In Harke Bosma; Tobi Graafsma; Harold Grotevant & David Levita (Eds). *Identity and development: an interdisciplinary approach*. (63-65) Thousand Oaks: Sage Publications.

Hair, J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (1995). *Multivariate data: Analysis with readings*. New Jersey: Prentice-Hall.

Hargrove, B. K., Inman, A. G., & Crane, R. L. (2006). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*. 31, 263-278.

Herr, E. L., Cramer, S. H. & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through lifespan: systematic approaches* (6.<sup>a</sup> Ed.). Boston: Pearson.

Herrero, V. (2005). La participación de las familias en los centros educativos. Alguns pasos dados. Mucho camino por recorrer. In Maria Teresa López López (Coord.) *La familia en el proceso educativo* (pp. 13-52). Madrid: Ediciones Cinca.

Holland, J. (1985). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. (2.<sup>a</sup> ed). Englewood Cliffs, N.J : Prentice-Hall.

Howell, D. (2002). *Statistical methods for psychology* (5<sup>a</sup>Ed.). Duxbury: Pacific Grove.

Josselson, R. (1980). Ego development in adolescence. In Joseph Adelson (Ed.). *Handbook of adolescent psychology* (pp. 188-210). New York: John Wiley.

- Josselson, R. (1994). Identity and relatedness of life cycle. In Harke A. Bosma, Tobi L. G. Graafsma, Harold D. Grotevant & David J. de Levita (Eds.) *Identity and development: an interdisciplinary approach*. (81-102). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Ketterson, T. & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *Career Development Quarterly*, 46, 167-178.
- Kiegelmann, M. (2007). Analyzing identity using a voice approach. In Meike Watzlawik & Aristi Born (Eds.), *Capturing identity: quantitative and qualitative methods*. Maryland: University Press of America.
- Kracke, B. (1997). Parental behavior's and adolescents' career exploration. *Career Development Quarterly*. 45, 341-350.
- Kroeger, J. (2004). *Identity in adolescence: the balance between self and other*. New York: Routledge.
- Kroeger, J. (2007). *Identity development: adolescence through adulthood*. (2.<sup>a</sup> Ed.) Thousands Oaks: Sage Publications.
- Leitão, L. M. & Paixão, M. P. (2008). Consulta psicológica para jovens e adultos, In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 59-91). Coimbra: Imprensa Universitária.
- Kraus, W. (2007). The narrative negotiation of identity and belonging. In Michael G. W. Bamberg (Ed.). *Narrative, state of the art*. (123-132) Amsterdam: John Benjamins Publishing Co..
- Lerner, R. M., & Steinberg, L. (2004). *Handbook of adolescent psychology* (2<sup>a</sup> Ed.). Hoboken: John Wiley & Sons.
- Li, C. & Kerpelman (2007). Parental influences on young women's certainty about their career aspirations. *Sex Roles*, 56, 105-115.
- Lindstrom, L., Doren, B., Metheny, J., Johnson, P., & Zane, C. (2007). Role of the family in career development. *Exceptional Children*, 73, (3), 348-366.

- Mallot, K. M. & Magnuson, S., (2004). Using genograms to facilitate undergraduate student's career development: a group model. *The Career Development Quarterly*, 53, 178-186.
- Marcia, J. E. (1994). The empirical study of ego identity. In Harke Bosma; Tobi Graafsma; Harold Grotevant e David Levita (Editores) *Identity and development* (67-80). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Andelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- McMahon, M., Patton, W. & Watson, M. (2003). Developing qualitative career assessment processes, *Career Development Quarterly*, 51, 194-202
- McMahon, M. & Patton, W. (2006). *Career Counselling: constructivist approach*. Londres: Routledge.
- Menezes, I. (1990). Desenvolvimento no contexto familiar. In Bártolo Paiva Campos (Ed.), *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens. Vol II*. Porto: Universidade Aberta.
- Mitchell, L. & Krumboltz, J. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz theory. In Duane Brown, Linda Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (2.<sup>a</sup> Ed., pp.145-198). San Francisco: Jossey-Bass.
- Moreno, M. L. R. (2008). A educação para a carreira: aplicações à infância e adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coord.), *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção* (pp. 29-57). Coimbra: Imprensa Universitária.
- Nicol, A. & Pexman, P. (1999). *Presenting Your Findings: A Practical Guide for Creating Tables*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric theory*. New York: Mc Graw-Hill.
- Nurmi, J-E, (2004). Socialization and self-development: Channeling, selection, adjustment, and reflection. In Richard M. Lerner & Laurence Steinberg (Eds.),



*Handbook of adolescent psychology*. (pp. 85-124) New Jersey: John Wiley & Sons.

- Nuttin, J. (1980). *Motivation et perspectives d'avenir*. Louvain: Presses Universitaires
- Otto, L. B. (2000). Youth perspectives on parental career influence. *Journal of Career Development*, 27, (2), 111-118.
- Paixão, M. P. A. (1996). *Organização da vivência do futuro e comportamento de planificação : compreensão dos processos motivacionais e cognitivos na elaboração e avaliação de projectos pessoais*. Universidade de Coimbra. Dissertação para o Doutoramento em Psicologia, especialização em Orientação Escolar e Profissional, apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. (Obra não publicada).
- Paixão, M. P. A. & Borges, M. G. F. (2005). O papel do tipo de orientação para os objectivos no desenvolvimento da identidade vocacional. Estudo exploratório com alunos do 9.º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 38, 133-153.
- Palmer, S. & Cochran, L.(1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology*, 35, 71-76.
- Patton, W. & McMahon, M. (2006). Constructivism: what does it mean for career counseling? In M. McMahon & W. Patton (Eds.), *Career counseling: Constructivist approaches* (pp. 3-15). London: Routledge.
- Patton, W. (2008). Recent developments in career theories: the influences of constructivism and convergence. In James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career counseling* (pp. 133-156). Springer.
- Perrone, K. M., Webb, L. K., & Jackson, Z. V. (2007). Relationships between parental attachment, work, and family roles, and life satisfaction. *Career Development Quarterly*, 55, 237-248.

- Pestana, M. & Gageiro, J. (1998). *Análise de Dados para Ciências Sociais – A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo: Lisboa.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Porfeli, E. J. & Vondracek, F. W. (2009). Career development, work, and occupational success. In M. Cecil Smith & Nancy DeFrates-Densch (Eds.), *Handbook of research on adult learning and development* (pp. 412-435). New York: Routledge.
- Reynolds, H. T. (1984). *Analysis of nominal data* (2ª Ed.). Sage University Paper Series on Quantitative Research Methods, Vol.7. Newbury Park, CA: Sage.
- Santos, J. S. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina
- Sartor, C. E. & Youniss, J., (2002). The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence, *Adolescence*, 37, 221-234.
- Savickas, M. L. (1997). Foreword. In Larry Cochran, *Career counseling: a narrative approach* (v-vii), Thousand Oaks: Sage Publications.
- Savickas, M. L. (1999). *Vocational interests; meaning, measurement, and counseling use*. Palo-Alto.
- Savickas, M. L. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development*. (4ª Ed, pp. 149-205). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L. (2005a). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & W. L. Lent (Eds.) *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (). New York: John Wiley.
- Savickas, M. L., Esbroeck, R. V., & Herr, E. L., (2005b).\_The internationalization of educational and vocational guidance. *Career Development Quarterly*. 54, 77-85.

- Schultheiss, D. E. P. (2003). A relational approach to counseling: Theoretical integration and practical application. *Journal of Counseling and Development*, 81, 301- 310.
- Silva, A. D., Taveira, M. C., & Fernandes, E. (2006). *A construção e desenvolvimento de carreira no ensino superior: o uso de inventários e grelhas de repertório*. Departamento de Psicologia, Universidade do Minho.
- Sobral, J. M.; Gonçalves, M. G. & Coimbra, J. L. (2009). A influência da situação profissional parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*. 10, 11-22.
- Soares, M. C. & Pinto, H. R. (2004). Envolver os pais nas práticas de orientação vocacional. In M. C. Taveira (Coord.) *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações* (253-256). Coimbra: Almedina
- Spinthall, N. A. & Collins, W. A., (1999). *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*, (2ª Ed.) Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stuart, E. A. & Rubin, D.B. (2007). Best Practices in Quasi-Experimental Designs: Matching methods for causal inference. Chapter 11 (pp. 155-176) in *Best Practices in Quantitative Social Science*. J. Osborne (Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Super, D. E., & Sverko, B. (1995). *Life roles, values, and careers: international findings of the work importance study*. San-Francisco: Jossey-Bassey.
- Super, D. E. (1996). A life-span, life-space approach to career development. In Brown & Brooks (3ª Ed.) *Career choice and development* (197-261), San Francisco: Jossey-Bass.
- Taris, T. (2000). *A primer in longitudinal data analysis*. London: Sage Publications.
- Taveira, M. C. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: estudo sobre as relações entre exploração, a identidade e a indecisão vocacional* (1ª Ed.). Braga: instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho.

- Turner, S. & Lapan, R., (2002). Career self-efficacy of parent support in adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 51, 44-55.
- Turner, S. & Lapan, R., (2005). Promoting career development and aspirations in school-age youth. In Steven D. Brown & Robert W. Lent (Eds.). *Career development and counseling: putting theory and research to work*. (417-440). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Trusty, J. & Watts, R. E. (1996). Parents' perceptions of career information resources. *Career Development Quarterly*, 44, 242-250.
- Usinger, J., (2005). Parent/Guardian visualization of career and academic future of seventh graders enrolled in low-achieving schools. *Career Development Quarterly*, 53, 234-245.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. & Schulenberg, J. E. (1986). *Career development: a life-span developmental approach*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In Richard A. Young & William A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp.37-56). New York: Praeger.
- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. (2003). The world of work and careers. In Gerald R. Adams & Michael D. Berzonsky (Eds.). *Blackwell handbook of adolescence* (pp. 109-128). Malden: Blackwell Publishing.
- Vondracek, F. W. & Porfeli, E. J. (2008). Social contexts for career guidance throughout the world. Developmental-contextual perspectives on career across lifespan. In James A. Athanasou & Raoul Van Esbroeck (Eds.). *International Handbook of Career Guidance* (pp.209-227). Sydney: Springer.
- Young, R. A. & Friesen, J. D. (1990). Parental influences on career development: A research perspective. In Richard A. Young & William A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (146-162). New York: Praeger.

- Young, R. A., (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 42, 195- 213.
- Young, R. A. & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counseling. In M. Savickas & B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counseling theory and practice* (pp. 361-375). California: Palo Alto, Davies-Black Publishing.
- Young, R. A., Dover, C., & colaboradores. (1997a). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *The Career Development Quarterly*, 46, 72- 86.
- Young, R. A., Paseluikho, M. A., & Valach, L., (1997b). The role of emotion in the construction of career in parent-adolescent conversations. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.
- Young, R. A., Ball, J., Valach, L., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*. 48, 190-202.
- Young, R. A., Valach, L. & Collin, A. (2002). A contextualist explanation of career. In Duane Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development*. (4.<sup>a</sup> Ed.), (pp. 206-252). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A. & Valach, L. (2006). La notion de projet en psychologie de l'orientation. *Orientation Scolaire et Professionnelle*, 35, (4), 495-509.
- Youniss, J. & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mothers, fathers, and friends*. London: University of Chicago Press.
- Widdershoven, G. (1994). Identity and development: A narrative perspective. In Harke Bosma, Tobi Graafsma, Harold Grotevant & David Levita (Editores) *Identity and development* (103-117). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Watson, M. B. (2006). Career counseling theory, culture and constructivism. In M. McMahon & W. Patton (Eds.). *Career counseling: Constructivist approaches* (45-56). London: Routledge.

Watts, A. G. (2005). Career guidance policy: an international review. *Career Development Quarterly*, 54, 66-75.

Lei n.º 3/2008, Despacho Normativo n.º 50/2005

<http://www.oecd.org>

<http://repositorium.sdum.uminho.pt>

Universidade de Coimbra  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

## **ANEXOS**

### ***PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL***

Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos

Rosário de Almeida Pericão

**COIMBRA - 2010**

# ANEXOS

## *PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL*

### Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos

Este anexo constitui parte integrante da Dissertação de Mestrado em Psicologia, especialização em Psicologia Pedagógica, subordinada ao tema *Pais Parceiros na Exploração Vocacional* – Programa de Actividades Conjuntas para Pais e Filhos, apresentada, no ano de 2010, por Maria do Rosário Mimoso de Almeida Pericão à Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, sob orientação da Professora Doutora Graciete Franco-Borges.



# **Documentação utilizada**

para implementação do programa

***“PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO  
VOCACIONAL”***

## DOCUMENTO A1



Serviço de Psicologia e Orientação

# **Informação aos Pais e Encarregados de Educação**

Outubro de 2008

O final do 9.º ano corresponde ao momento em que, pela primeira vez, o jovem é confrontado com a necessidade de tomar uma decisão relativa ao seu futuro escolar e profissional.

É importante que esta decisão seja fruto de uma reflexão sobre as suas experiências, expectativas, interesses, valores e capacidades, tanto mais havendo um grande número de opções de formação.

Os pais, enquanto figuras significativas dos filhos, devem encorajá-los nas tarefas de exploração vocacional, ajudando-os na exploração dos seus interesses, valores e aptidões e na exploração do mundo do trabalho e das profissões. Orientar significa motivar, realçar os aspectos positivos do seu filho e apoiar nas suas opções, para que ele tenha condições para tomar uma decisão ponderada, coerente e reflectida, sem pressões e ansiedade.

Na escola, o Serviço de Psicologia e Orientação desenvolve actividades de orientação vocacional destinadas a apoiar os jovens no processo de tomada de decisão. Estas actividades visam apoiar o jovem na construção de um projecto de carreira realista, mas flexível, tendo em conta vários factores: aptidões, interesses, valores, aspirações, conhecimentos e competências dos jovens, bem como, características, exigências e perspectivas dos cursos, das profissões e das carreiras do mundo do trabalho.

Neste sentido, realçamos a importância que tem a participação do seu educando nas actividades de aconselhamento vocacional para a construção do seu projecto de vida. Incentive, por isso, o seu filho a participar.

Aproveitamos esta oportunidade para o(a) convidar a estar presente na entrevista final de orientação vocacional do seu educando a realizar em data indicada oportunamente.

Atenciosamente,

Rosário de Almeida Pericão

(Psicóloga)

## CONVITE AOS PAIS

Os adolescentes, no 9.º ano, perante a necessidade de tomar uma decisão que tem consequências no futuro, precisam da ajuda dos pais. Por outro lado, os pais desejam ajudar os filhos no processo de decisão vocacional mas, frequentemente, sentem dificuldades em fazê-lo, ou porque não dispõem de informações suficientes, ou por que se sentem confusos sobre a melhor maneira de os ajudar.

Considerando estas dificuldades, a Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola Secundária c/3.º CEB de Ponte de Sor propõe-se ajudar e, para isso, **convida os Pais a participar directamente na orientação vocacional do seu/sua filho/a.**

Esta participação consiste num Programa, auto-administrado, com actividades específicas, realizadas em conjunto, por Pais e Filhos, em casa, e sob a orientação da Psicóloga

Para participar, será preciso que os Pais dediquem algum do seu tempo livre para realizar as tarefas em conjunto com os Filhos, podendo escolher o horário que mais lhes con-

### **O que pretendemos com estas actividades conjuntas para pais e filhos?**

vier, por exemplo, durante o fim-de-semana.

Pretendemos que Pais e Filhos, em conjunto, realizem tarefas específicas que permitam a exploração dos seus *interesses, valores de trabalho, aspirações e expectativas de futuro*, estimulando, deste modo, a construção da identidade vocacional do adolescente, através da assimilação das diferenças e das semelhanças existentes entre Si e os Pais.

**Cientes que a satisfação e o grau de certeza do adolescente relativamente à sua escolha vocacional aumentam com o envolvimento parental na orientação vocacional, contamos com a sua participação neste Programa.**

22 de Dezembro de 2008

A Psicóloga

Rosário de Almeida Pericão

## DOCUMENTO A3

### Ficha de Inscrição

---

(A preencher pelo/a Encarregado de Educação)

Eu, Encarregado/a de Educação do Aluno/a \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_, pretendo/não pretendo (**riscar o que  
não interessa**) ajudar o meu/minha educando/a na orientação vocacional, realizando,  
em casa, as actividades conjuntas propostas pela Psicóloga da Escola.

Assinatura do Encarregado de Educação

\_\_\_\_\_

---

(A Ficha de Inscrição é entregue pelo Aluno/a à Psicóloga da Escola na primeira semana de aulas do 2.º Período).

## DOCUMENTO A4

### Convite Reunião

#### *Aos Pais e Encarregados de Educação*

*A Psicóloga da Escola convida os Pais/Encarregados de educação do(a) aluno  
(a) \_\_\_\_\_  
a estarem presentes na reunião a realizar no dia 2 de Fevereiro, pelas 18  
horas, na sala A6 da Escola Secundária c/ 3.º CEB de Ponte de Sor, para  
tratar dos seguintes assuntos:*

- 1. Ponto da situação relativo às actividades de orientação vocacional desenvolvidas, até ao momento, com os alunos do 9.º ano.*
- 2. Colaboração dos pais no processo de orientação vocacional dos filhos.  
Apresentação do programa de actividades conjuntas para pais e filhos *Pais Parceiros na Exploração Vocacional.**

*Gratos pela V. presença e participação.*

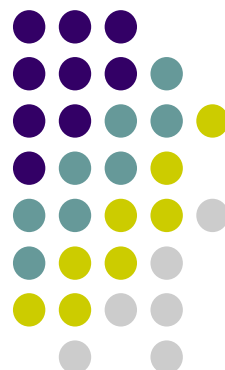
*Ponte de Sor, 26 de Janeiro de 2009.*

*Atenciosamente*

*A Psicóloga  
Rosário de Almeida Pericão*

# Contrato de Participação

*PAIS, PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL*  
**PROGRAMA DE ACTIVIDADES CONJUNTAS PARA PAIS E FILHOS**



Eu,(nome) \_\_\_\_\_, Encarregado/a  
de Educação do aluno/a \_\_\_\_\_,  
assumo o compromisso de realizar com o meu filho/minha filha, no calendário estabe-  
lecido, as tarefas de desenvolvimento vocacional propostas pela Psicóloga da Escola.

Ponte de Sor, 2 de Fevereiro de 2009

O/A Encarregado/a de Educação

\_\_\_\_\_

## A importância de comunicar !

Escute o seu filho, sem o interromper.

Tente colocar-se sob o ponto de vista dele antes de lhe responder.

Explique-lhe o seu ponto de vista de uma forma clara e calma.

Mesmo não estando de acordo com o ponto de vista do seu filho, procure respeitar a sua opinião.

Mostre ao seu filho que também ele o deve escutar sem interromper.

A comunicação livre e aberta entre pais e filhos estimula a partilha de ideias, sentimentos e projectos.

A comunicação aberta com o seu filho é possível quando ele se sente compreendido por si.

## Orientação vocacional

### Onde procurar informações?

Direcção Geral do Ensino Superior  
[www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt)

Departamento do Ensino Secundário  
[www.des.min-edu.pt](http://www.des.min-edu.pt)

Direcção Regional de Educação do Alentejo  
[www.drealentejo.pt](http://www.drealentejo.pt)

Novas Oportunidades  
[www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

Agência Nacional para a Qualificação  
[www.anq.gov.pt](http://www.anq.gov.pt)

Escola Secundária c/ 3.º CEB de Ponte de Sor  
[www.esps.edu.pt](http://www.esps.edu.pt)

Portal do Instituto Superior Técnico  
[www.e-escola.pt](http://www.e-escola.pt)

Instituto do Emprego e Formação Profissional  
[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

Rede de Universidades  
[www.universia.pt](http://www.universia.pt)

Portal Europeu da Juventude  
<http://ec.europa.eu>



## FUTURO DOS FILHOS PREOCUPAÇÃO DOS PAIS



### COMO ? AJUDAR OS FILHOS A PREPARAR O SEU FUTURO?

Imagem: Cortesia do NDEP da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.

## Porquê ajudar ?

Os jovens, com alguma frequência, fazem opções para o seu futuro profissional a partir de critérios inadequados:

ou por que ouviram que aquele curso é fácil...

ou por que querem seguir os amigos...

ou ainda por que ouviram que aquele curso "dá para tudo"...

Os pais afectam as escolhas vocacionais dos filhos enquanto modelos no desempenho dos seus papéis (pais, trabalhadores, etc), na medida em que influenciam a imagem que os filhos têm de si próprios, como fontes de informação sobre as profissões e como promotores de relações abertas e positivas com os filhos.

Por isso,

a ajuda deles nas escolhas relativas ao futuro escolar e profissional dos filhos, pode fazer a diferença!

## Como ajudar ?

**Ajude o seu filho a conhecer-se.** Converse com ele sobre os seus interesses e aptidões: Ajude-o na identificação dos seus "pontos fortes".

**Incentive o seu filho na exploração** dos tipos de cursos e de profissões.

**Esclareça-o** sobre aquilo que sabe do mundo do trabalho e das profissões.

**Converse com o seu filho** sobre a sua actividade profissional: o que faz; o que mais gosta; e o que menos gosta no seu trabalho.

**Encoraje a tomada de decisões do seu filho**, ajudando-o a identificar e a ponderar as diversas alternativas e as consequências da decisão.

**Incentive o seu filho a participar** em actividades extracurriculares.

## Invista algum do seu tempo para estar com o seu filho !

Passar algum do seu tempo livre com o seu filho.

Organize com ele actividades descontraídas e agradáveis em que ambos participem, sem stress e pressões.

Os momentos passados em conjunto permitem, a pais e filhos, partilhar sentimentos, ideias e projectos de futuro.

Visitar um museu, uma exposição, assistir a um espectáculo, ir ao cinema ou ao teatro são exemplos de actividades conjuntas possíveis de realizar.

Eis algumas sugestões de locais que pode visitar durante o ano:

em Ponte de Sor

Biblioteca Municipal de Ponte de Sor  
Galeria de Arte da Fundação António Prates

em Portalegre

Museu Municipal  
Museu José Régio (Casa Museu)  
Museu de Tapeçaria Guy Fino  
Museu da Cortiça

## DOCUMENTO A3

### *PAIS, PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL:*

PROGRAMA DE ACTIVIDADES CONJUNTAS PARA PAIS E FILHOS

### *Escolher um curso, área vocacional ou profissão*

- Os adolescentes têm a capacidade de escolher por si aquilo que desejam.
- O **papel dos pais** pode ser o de orientar esta escolha ponderando com eles as consequências e as melhores soluções.
- Estes não devem forçar uma decisão vocacional nos filhos mas sim orientá-la.

### *Como desenvolver no seu filho capacidades para fazer uma escolha vocacional*

- A escolha vocacional não se centra num momento, é antes um processo que pode ser facilitado se tiver em conta os seguintes aspectos ao longo do desenvolvimento do seu filho:

O auto-conceito  
Os interesses  
As aptidões  
Os valores

### *AUTO-CONCEITO*

É a percepção que alguém tem de si mesmo, é aquilo que cada um pensa de si.

O auto-conceito **evolui** e depende de uma série de factores tais como:

- ◆ a **apreciação** que os outros fazem dele,
- ◆ **significado** atribuído aos comportamentos e ao que os outros dizem dele.

### *INTERESSE*

É a preferência por determinada actividade.

Ao longo do desenvolvimento do seu filho tem decerto notado que ele revela **mais interesse por determinado tipo de actividades** e ainda que estes interesses vão mudando. **Ajudá-lo a perceber** quais são os seus interesses pode ser vantajoso para mais tarde poder fazer escolhas mais ponderadas.

### *Um “valor”*

- ◆ É algo em que acreditamos e que privilegiamos em relação a outra coisa ou ideia.
- ◆ “Um valor” significa algo que para nós é “válido”.
- ◆ Tente transmitir ao seu filho os valores em que acredita e que pensa poderem fazer dele uma pessoa íntegra e feliz.



## Influência Parental

Os pais são agentes influentes no desenvolvimento vocacional dos adolescentes, enquanto:

**Modelos** (modelos como profissionais, como cidadãos, etc.);

**Valores de trabalho** (recompensas monetárias, prestígio, independência, etc.);

**Aspirações e expectativas dos pais** (o que aspiram para o futuro dos seus filhos);

**Crenças** (sobre as profissões ou características dos filhos).

A influência parental fica facilitada se:

- Comunicar num clima relacional positivo
- Valorizar o esforço (mais do que o resultado)
- Encorajar
- Estiver atento a outros factores de influência (pares, professores, mercado de trabalho, comunicação social, etc.)

## Actividades conjuntas para pais e filhos

Concretizar tarefas específicas (4+1) realizadas em conjunto por pais e filhos que visam:



## Actividades conjuntas para pais e filhos

- 1.ª - Diferenciar a história de vida do adolescente da história dos pais, reflectindo sobre as consequências para o seu futuro.

## Actividades conjuntas para pais e filhos

- 2.ª - Reflectir sobre o modo como o contexto intergeracional da família influencia as escolhas vocacionais do adolescente;

## Actividades conjuntas para pais e filhos

- 3.ª - Construir a personalidade vocacional, a partir do modelo RIASEC ouvindo as opiniões dos pais e expondo as suas próprias opiniões;

## Actividades conjuntas para pais e filhos

- 4.ª - Explorar, em conjunto com os pais, a oferta formativa de nível secundário;

## Actividades conjuntas para pais e filhos

- +1- Actividade livre a realizar em conjunto com os pais (ir ao cinema, museu, visitar um local de trabalho, entrevistar um profissional, ver um filme na TV, etc.)

Em suma, pretende-se com estas actividades que o adolescente construa a sua identidade vocacional pela diferenciação e individuação do adolescente em relação às figuras parentais.

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

**DO PROGRAMA**

*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*

**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**  
**NÍVEIS DE EXPLORAÇÃO E COMPROMISSO**  
**VOCACIONAIS**

*PIP-GIDS (versão B) - Franco-Borges (2005)*

*Avaliação do Padrão Individual de realização de  
Projectos*

Avaliação do Padrão Individual de realização de Projectos

**PIP-GIDS** (versão B) - Franco-Borges (2005)

Versão abreviada e adaptada do questionário pertencente ao *Groningen Identity Development (GIDS)* de H. A. Bosma (1985)

**Nome:** .....

Quando terminares o 9º ano, vais ter de tomar algumas opções relativamente ao teu percurso escolar e profissional. Tendo em conta essas opções, nomeadamente a escolha da área de estudo e o tipo de curso que tencionas frequentar, tenta responder às questões que se seguem. Não há boas nem más respostas. O que realmente interessa é a tua experiência e opinião pessoal.

Para cada questão deverás escolher uma e só uma opção de resposta.

**1-Já decidiste o que tencionas fazer quando concluíres o 9º ano?**

Já tomei uma decisão

Ainda estou um pouco indeciso

Não sei o que fazer

Especifica (procura explicar brevemente as razões da tua resposta à questão anterior):

.....  
.....  
.....  
.....

**2-Tens já uma ideia definida quanto ao tipo de profissão ou actividade que gostarias de vir a exercer no futuro?**

SIM. QUAL? .....

NÃO.

**3-Tendo em conta a tua situação actual em relação às opções que terás de fazer no final do 9º ano, procura responder às questões seguintes, colocando um círculo em redor da situação que melhor traduza a tua opinião, em cada uma das linhas do quadro que se segue.**

Procura evitar a resposta "*Não sei*", a qual só deverá ser utilizada em último caso, nomeadamente quando não tens nenhuma opinião sobre o assunto em causa.

PIP-GIDS (versão B) - Franco-Borges (2005)

<b>1-Estás satisfeito com as opções que tencionas tomar no final do 9º ano?</b>	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
<b>2-Costumas pensar sobre as implicações das opções que vieres a tomar?</b>	Bastante	Algumas vezes	Quase nunca	Não sei
<b>3-As opções que tencionas tomar fazem-te sentir inseguro sobre ti próprio?</b>	Sim	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
<b>4-Falas com outros acerca dos teus projectos de vida?</b>	Bastante	Com algumas pessoas sim, com outras não	Quase nunca	Não sei
<b>5-Pensas que facilmente desistirás das opções que já decidiste vir a fazer?</b>	Sim	Difícilmente	Não	Não sei
<b>6-Costumas reflectir sobre outros possíveis projectos alternativos?</b>	Sim	Às vezes	Não	Não sei
<b>7-As opções já tomadas dão-te a sensação de que sabes o que queres fazer com a tua vida?</b>	Seguramente	Vagamente	Não	Não sei
<b>8-Antes de decidires qual a área de estudo ou o curso que tencionas prosseguir, já pensaste em todas as alternativas possíveis?</b>	Sim, bastante	Um pouco	Não	Não sei
<b>9-Sentes-te envolvido nos teus projectos/ metas?</b>	Sim	Às vezes	Não	Não sei

PIP-GIDS (versão B) - Franco-Borges (2005)

<b>10-Sentes-te apoiado nos teus projectos de futuro?</b>	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
<b>11-Comparas os teus projectos com os dos outros?</b>	Muitas vezes	Com algumas pessoas sim, outras não	Não	Não sei
<b>12-O que é que procuraste saber acerca das implicações dos teus projectos?</b>	Tanto quanto possível	Algumas coisas sim, outras não	Pouco	Não sei
<b>13-Sentes-te inseguro acerca dos teus projectos?</b>	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
<b>14-Discutes com os outros os teus projectos?</b>	Muitas vezes	Algumas vezes	Raramente	Não sei
<b>15-A tua opção (pela área ou curso) dá-te a sensação de que podes encarar o futuro com optimismo e confiança?</b>	Seguramente	De alguma forma	Não	Não sei
<b>16-A tua opção funciona como uma linha orientadora da tua vida?</b>	Bastante	Algumas vezes sim, outras não	Não	Não sei
<b>17-Achas que ainda poderás mudar de ideias quanto ao curso ou área de estudo que tencionas prosseguir?</b>	Sim	Talvez	Não	Não sei

PIP-GIDS (versão B) - Franco-Borges (2005)

<b>18-Tens procurado fazer o que está ao teu alcance (tal como recolher informação, ler, conversar com os outros) com vista a preparares-te para as opções que tens de tomar?</b>	Sim	Às vezes	Não	Não sei
<b>19-Quanto à área de estudo ou curso que tencionas prosseguir, tens a certeza de que optaste bem?</b>	Sim, com toda a certeza	Mais ou menos	Não	Não sei
<b>20-Tentas saber o que os outros pensam acerca dos diversos projectos de vida possíveis?</b>	Sim	Às vezes	Não	Não sei
<b>21-Sentes-te desapontado com as alternativas que tens à tua disposição?</b>	Sim	Às vezes	Não	Não sei
<b>22-A tua opção ou compromisso (pela área de estudo ou curso) dá-te segurança?</b>	Bastante	Um pouco	Muito pouco	Não sei (0)



**INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**  
**FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DA COMUNICAÇÃO**  
**FILHOS-PAIS**

Questionário para Filhos  
*“Os meus Pais e o meu Futuro”*

## DOCUMENTO B2

### ***Os Meus pais e o meu Futuro*** **Questionário para Filhos**

Nome \_\_\_\_\_ Idade \_\_\_\_\_

Ano de Escolaridade \_\_\_\_\_ Turma \_\_\_\_\_ Escola \_\_\_\_\_

Os processos de informação e de decisão vocacional devem ser preparados e acompanhados, com particular cuidado, pelos jovens e pelos pais.

Com o objectivo de conhecer em que medida costumam recorrer aos teus pais para as escolhas escolares e profissionais, solicitamos que respondas a cada uma das questões com toda a sinceridade e do seguinte modo:

Coloca no quadrado respectivo a letra M relativa ao grau de escolaridade da tua Mãe e a letra P à do teu Pai. Se os teus pais tiveram o mesmo grau de escolaridade coloca um X no quadrado respectivo.

#### **1. Grau/nível de Escolaridade dos Pais**

1.º Ciclo do Ensino Básico (4.º Ano)

2.º Ciclo do Ensino Básico (6.º Ano)

3.º Ciclo do Ensino Básico (9.º Ano)

Ensino Secundário (12.º Ano)

Bacharelato

Licenciatura

Mestrado

Doutoramento

Responde às questões seguintes, colocando um círculo à volta do número de acordo com as seguintes escalas:

- 1 – Nunca**
- 2 – Poucas vezes**
- 3 – De vez em quando**

- 4 – Várias vezes  
 5 – Muitas vezes  
 1 – Nunca  
 2 – Poucas vezes  
 3 – De vez em quando  
 4 – Várias vezes  
 5 – Muitas vezes

<b>2. Quando falas com os teus Pais, em que medida costumas falar sobre:</b>					
2.1 – Como correu o teu dia	1	2	3	4	5
2.2 – Assuntos escolares	1	2	3	4	5
2.3 - O relacionamento com os teus colegas e/ou amigos/as	1	2	3	4	5
2.4 - Escolhas profissionais	1	2	3	4	5
2.5 - Projectos de futuro	1	2	3	4	5
2.6 – As actividades de tempos livres	1	2	3	4	5
<b>3. Quando falas com os teus Pais, em que medida costumas sobretudo:</b>					
3.1 – Pedir conselhos	1	2	3	4	5
3.2 – Tomar atenção às suas repreensões	1	2	3	4	5
3.3 – Ouvir/Escutar as suas opiniões	1	2	3	4	5
3.4 – Discutir as ideias sobre as tuas opções de futuro escolar e profissional	1	2	3	4	5
3.5 – Pedir aos teus pais informações sobre o mundo do trabalho	1	2	3	4	5
<b>4. Em que medida os teus Pais te procuram para falar sobre:</b>					
4.1 – Os teus gostos e preferências escolares	1	2	3	4	5
4.2 – O teu dia a dia	1	2	3	4	5
4.3 – O teu relacionamento com os colegas e amigos	1	2	3	4	5
4.4 – As ofertas de emprego	1	2	3	4	5
4.5 – Os teus projectos de futuro	1	2	3	4	5
4.6 – Os cursos profissionais	1	2	3	4	5
4.7 – As profissões	1	2	3	4	5
4.8 – Cursos de prosseguimento de estudos	1	2	3	4	5
4.9 – A actividade profissional deles	1	2	3	4	5
<b>5. Quando falas com os teus Pais, em que medida procuras informações sobre:</b>					
5.1 - As áreas de estudo	1	2	3	4	5
5.2 – Os diversos cursos de cada área	1	2	3	4	5
5.3 – A duração dos diferentes percursos de formação	1	2	3	4	5
5.4 – A relação entre os cursos e o acesso às profissões	1	2	3	4	5
5.5 – As ofertas de emprego	1	2	3	4	5
5.6 – A evolução do mundo do trabalho	1	2	3	4	5
5.7 – Novas profissões	1	2	3	4	5
5.8 – Profissões e sectores mais afectados pelo desemprego	1	2	3	4	5

Responde por favor às questões seguintes, colocando um círculo à volta do número, de acordo com a escala abaixo indicada:

- 1 – Nada  
 2 – Muito pouco  
 3 – Um pouco

**4 – Bastante**  
**5 – Totalmente**

**1 – Nada**  
**2 – Muito pouco**  
**3 – Um pouco**  
**4 – Bastante**  
**5 – Totalmente**

<b>6. Em que medida conheces :</b>					
6.1 – Os desejos e aspirações dos teus pais relativamente ao teu futuro escolar e profissional	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6.2 – Quais as profissões que os teus pais valorizam	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
6.3 – A opinião dos teus pais sobre a profissão ou as profissões mais indicadas para ti	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

7. Em que medida sentes que influencias os teus Pais com as tuas ideias e opções sobre o teu futuro escolar e profissional?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
---	----------	----------	----------	----------	----------

8. Em que medida os teus Pais consideram os teus estudos importantes para o teu futuro?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
---	----------	----------	----------	----------	----------

9. Em que medida acharias importante que os teus Pais colaborassem na escola em actividades de informação profissional, onde falassem sobre as suas próprias profissões?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

10. Em que medida consideras os teus Pais informados sobre os cursos do ensino secundário, do ensino superior (universitário e politécnico) e sobre as profissões?	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
--	----------	----------	----------	----------	----------

**Obrigado pela colaboração**

# **INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO**

## **FREQUÊNCIA E INTENSIDADE DA COMUNICAÇÃO**

### **PAIS-FILHOS**

Questionário para Pais

*“O Futuro do meu Filho/ da minha Filha”*

## **Questionário para Pais**

### ***O Futuro do meu Filho/da minha Filha***

Nome do Educando(a) \_\_\_\_\_

Com o objectivo de conhecer de que modo tem acompanhado a preparação das escolhas a fazer no final do 9.º ano, solicitamos que responda a cada uma das questões com toda a sinceridade e do seguinte modo:

Coloque um círculo à volta do número, de acordo com as escalas abaixo indicadas:

- 1 – Nunca**
- 2 – Poucas vezes**
- 3 – De vez em quando**
- 4 – Várias vezes**
- 5 – Muitas vezes**

<b>1. Quando fala com o seu/sua Filho/a, em que medida costuma falar sobre:</b>					
1.1 – Como correu o dia dele/dela	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.2 – Assuntos escolares	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.3 – Relacionamento com os colegas e/ou amigos/as	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.4 – Escolhas profissionais	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.5 – Projectos de futuro	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
1.6 – As actividades de tempos livres dele	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2. Quando fala com o seu/sua Filho/a, em que medida costuma sobretudo:</b>					
2.1 – Aconselhar	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.2 – Repreender	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.3 – Ouvir/Escutar as suas opiniões	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.4 – Discutir as ideias dele/a para o futuro escolar e profissional	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.5 – Dar informações sobre o mundo do trabalho e das profissões	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.6 – Valorizar e apoiar as realizações do seu filho/a	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2.7 – Falar sobre a sua actividade profissional	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>3. Em que medida o seu/sua Filho/a o/a procura para falar sobre:</b>					
3.1 – O seu dia-a-dia	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.2 – As suas preferências e rejeições pelas disciplinas escolares	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.3 – O seu relacionamento com os colegas ou amigos	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.4 – Os seus projectos para o futuro	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.5 – As actividades dos seus tempos livres	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3.6 – Os cursos e as profissões possíveis no futuro próximo	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

Responda agora às questões seguintes, colocando um círculo à volta do número, de acordo com a escala abaixo indicada:

- 1 – Nada**
- 2 – Muito pouco**
- 3 – Um pouco**
- 4 – Bastante**
- 5 – Totalmente**

- 1 – Nada
- 2 – Muito pouco
- 3 – Um pouco
- 4 – Bastante
- 5 – Totalmente

4. Em que medida conhece o seu/sua filho/a relativamente:					
4.1 – Aos interesses, gostos e capacidades	1	2	3	4	5
4.2 – Aos pontos “fortes” e pontos “fracos” dele/dela	1	2	3	4	5
4.3 – Às preferências dele/dela pelas disciplinas escolares	1	2	3	4	5
4.4 – Às preferências dele/dela pelas actividades de tempos livres	1	2	3	4	5
4.5 – Aos projectos dele para o futuro	1	2	3	4	5
5. Em que medida incentiva o seu/sua filho/a procurar informações sobre:					
5.1 - As áreas de estudo	1	2	3	4	5
5.2 – Os diversos cursos de cada área	1	2	3	4	5
5.3 – A duração dos diferentes percursos de formação	1	2	3	4	5
5.4 – A relação entre os cursos e o acesso às profissões	1	2	3	4	5
5.5 – As ofertas de emprego	1	2	3	4	5
5.6 – A evolução do mundo do trabalho	1	2	3	4	5
5.7 – Novas profissões	1	2	3	4	5
5.8 – Profissões e sectores mais afectados pelo desemprego	1	2	3	4	5

6. Em que medida considera os estudos importantes para o futuro do seu filho/a?	1	2	3	4	5
---	---	---	---	---	---

Responda às questões seguintes de acordo com a seguinte escala:

- 1 – Nunca
- 2 – Poucas vezes
- 3 – De vez em quando
- 4 – Várias vezes
- 5 – Muitas vezes

7. Em que medida ajuda o seu/sua filho/a nos trabalhos escolares que traz para casa?	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Quem respondeu ao questionário?

- O Pai    A Mãe    Ambos    Outro - Qual a relação com o /a aluno/a?

\_\_\_\_\_

**Obrigado pela colaboração!**

**INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA**

**DO PROGRAMA**

*Pais Parceiros na Exploração Vocacional*

*Entrevista a Pais e Filhos*



## PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO VOCACIONAL

(Programa de actividades conjuntas pais-filhos)

### Entrevista a Pais e Filhos

Nome do aluno(a) \_\_\_\_\_

*Com o objectivo de aumentar a eficácia das intervenções dirigidas à família para o desenvolvimento de carreira dos filhos, gostaria de conhecer a vossa opinião sobre o modo como decorreram as actividades do programa (**Pais Parceiros na Exploração Vocacional**) em que participaram. Neste sentido, gostaria que respondessem às seguintes questões:*

#### Grupo I

1. A participação no programa influenciou a frequência da vossa comunicação sobre temas relacionados com as escolhas vocacionais (profissões, cursos, aspirações e projectos de futuro) do/da filho(a). De que modo influenciou?

---

---

---

2. Consideram que a participação no Programa ajudou a aumentar o conhecimento dos pais sobre os interesses, gostos e preferências vocacionais do(a) filho(a)? Porquê?

---

---

---

3. Consideram que a participação no programa vos ajudou a conhecer melhor as opções de formação existentes no ensino secundário?

---

---

---

4. O programa estimulou a necessidade de se informarem sobre os cursos e as profissões?  
Porquê?

---

---

---

5. Consideram que a participação no programa vos ajudou quanto à certeza sobre o curso a escolher no ensino secundário?

---

---

---

**Grupo II**

1. Quais as tarefas (Qual a tarefa) que em vosso entender mais estimularam a troca de opiniões entre pais e filho/a?

---

---

---

2. Quais as tarefas (Qual a tarefa) que mais ajudaram no apoio à tomada de decisão quanto ao curso e/ou escolha de profissão?

---

---

---

3. Qual a tarefa (Quais as tarefas) que mais gostaram de realizar? O que é que lhes agradou nessa tarefa (tarefas)

---

## **Documentação utilizada**

Apoio à realização das tarefas conjuntos pais –  
filhos

do programa

***PAIS PARCEIROS NA EXPLORAÇÃO  
VOCACIONAL***

## **Tarefa 1**

***“Linha da Vida”***

## DOCUMENTO C1

### Instruções:

Desenhar, na folha de papel, um segmento de recta assinalando no limite esquerdo o nascimento e no limite direito a morte. Marcar livremente o ponto correspondente ao momento actual. Assinalar todos os acontecimentos passados e futuros que lhe ocorrerem como sendo relevantes, isto é, funcionando como marcos. (Ex: tanto ao nível do ser como do fazer; por exemplo: “ser autónomo”, “comprar um computador”).

### Linha da Vida

Valor positivo: Vermelho

Valor negativo: Preto

Valor neutro: Azul

Grande probabilidade de ocorrência: Verde

Baixa probabilidade de ocorrência: Amarelo

## DOCUMENTO C2

### *Linha da Vida*

#### Ficha de exploração

Esta ficha contém um conjunto de questões sobre a actividade que realizaste com os teus pais. Com estas questões pretendemos que aprofundes a tua reflexão sobre a importância de preparar o futuro e de construir projectos de vida futura.

**Responde às questões seguintes com a ajuda dos teus pais, considerando as experiências destacadas por eles e por ti ao longo da *Linha de Vida*.**

1. No passado, quais as experiências a que o teu Pai deu mais valor? E a tua Mãe?

---

---

2. Relativamente ao passado existem semelhanças entre os acontecimentos que os teus pais destacaram e aqueles que tu próprio(a) destacaste? E diferenças?

---

---

3. De que modo estas semelhanças ou diferenças têm consequências no teu presente e nos teus projectos de futuro?

---

---

4. No presente, quais os acontecimentos a que teu Pai deu mais valor? E a tua Mãe?

---

---

5. Em que aspectos é que gostavas que a tua adultez fosse semelhante à adultez do teu Pai? E à da tua Mãe?

---

---

6. E diferente?

---

---

***Pais Parceiros na Exploração Vocacional – Tarefa 1***

7. Em que aspectos é que consideras que os teus pais gostariam que a tua vida adulta fosse semelhante à adulez deles?

---

---

8. E diferente?

---

---

9. Em que é que isso te afecta?

---

---

5. Assinala as experiências destacadas por ti e pelos teus pais, ao longo da Linha da Vida, que estão relacionadas com os tópicos abaixo apresentados. Segue, por isso, as seguintes instruções: nos tópicos relacionados com acontecimentos destacados pela tua Mãe, coloca a letra M; pelo teu Pai, a letra P; e, por ti, coloca a letra F. Se foram destacados por todos, coloca as letras M, P e F.

Família e as relações familiares

Dificuldades sentidas

Amigos e as relações com os eles

Adquirir bens materiais

Relações amorosas

Outros

Formação escolar e/ou  
profissional

Quais? \_\_\_\_\_

---

---

Resultados escolares

Vida profissional

Relações de trabalho

Ultrapassar obstáculos e vencer  
dificuldades

Saúde

Praticar actividades de lazer,  
recreativas, etc.

## **Tarefa 2**

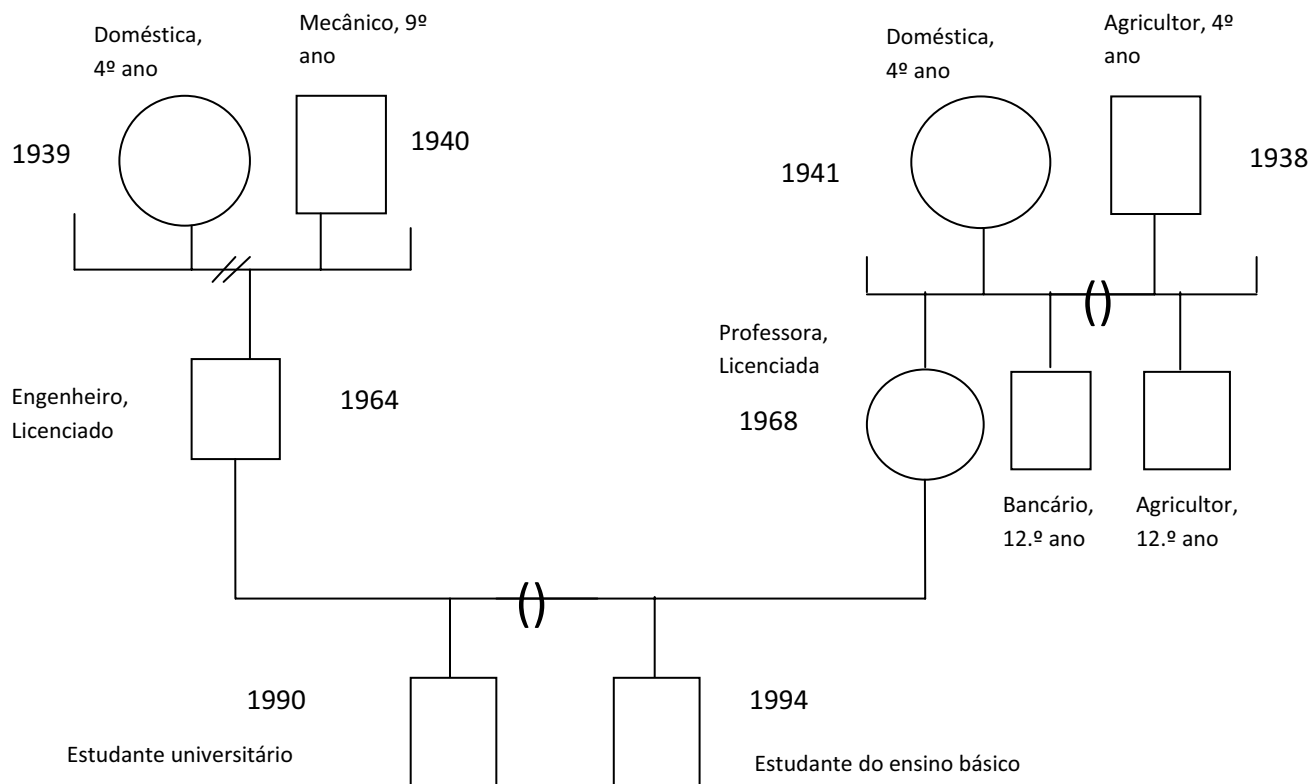
### ***“Genograma da minha Família”***



# DOCUMENTO C3



## Exemplo do Genograma da Família Fontes



- Homem
- Mulher
- Casamento
- Divórcio
- Falecimento

## DOCUMENTO C4

### Genograma da minha Família

Genograma da Família \_\_\_\_\_ (apelido da tua Família)



Homem ○

Mulher □

Casamento ( )

Divórcio //

Falecimento X

## DOCUMENTO C5

### Genograma da minha Família

#### Ficha de Exploração

*Esta ficha contém um conjunto de questões para reflexão sobre o Genograma da tua Família ao longo de algumas gerações.*

*O teu trabalho consiste em examinar o Genograma da tua Família que realizaste e, com a ajuda dos teus pais, responderes às seguintes questões:*

1. Ao longo das gerações existem profissões que a tua família considera próprias para homem ou para mulher?

---

a) Em que medida isto te afecta?

---

2. Considerando as profissões dos membros da tua família ao longo das gerações, quais são as mais admiradas?

---

a) E quais as profissões menos admiradas?

---

3. Qual a importância que o salário (dinheiro) tem na escolha das profissões escolhidas, para os membros da tua família?

---

4. Quais as atitudes da tua família face à diversão e actividades tempos livres?

---

5. Ao longo das gerações consideradas, qual a opinião da tua família face à formação académica (ensino básico, secundário, superior)?

---

6. O que tem sido considerado pela tua família sucesso? E fracasso?

---

---

7. Na tua opinião, quem teve mais sucesso na tua família?

---

a) Porque consideras que essa pessoa teve sucesso?

---

8. A que membro da tua família consideras ser mais parecido?

---

a) Em que aspectos és semelhante a essa pessoa?

---

9. Com que elemento da tua família gostarias mais de te parecer?

---

a) O que admiras nessa pessoa?

---

b) Quais consideras ser os maiores obstáculos para que te pareças com essa pessoa?

---

12. Examinando o genograma da tua família, verificas que há continuidade ou descontinuidade nos tipos de profissões escolhidos?

---

a) Estás interessado(a) em alguma das profissões escolhidas por algum membro da tua família?

---

13. Até que ponto, no passado, consideras que os elementos da tua família tiveram liberdade para escolher a profissão?

---

14. No passado, houve elementos da tua família que estiveram indecisos quanto à escolha da profissão?

---

## **Tarefa 3**

***“Qual é o meu RIASEC”***

## **DOCUMENTO C6**

### **Qual é o meu RIASEC**

#### *Instruções para a realização da Tarefa*

As tarefas de exploração dos interesses que vais realizar em conjunto com os teus pais, destinam-se a ajudar-te a pensar acerca de ti próprio, das ocupações e das tuas posições face às mesmas ocupações.

Esta tarefa é constituída por 3 passos:

O 1º passo consiste na leitura e na ordenação dos 6 tipos de características, de acordo com a semelhança que tu e os teus pais consideram que existe entre o teu modo de ser e a descrição de cada um desses tipos.

No 2º passo, a tua tarefa consiste em conheceres exemplos de profissões possíveis adequadas ao tipo de perfil da tua auto-avaliação e da avaliação dos teus pais e reflectires sobre o prazer, desagrado ou indiferença que poderás vir a sentir no desempenho daquelas actividades.

No 3º passo, respondes à Ficha Nº 3, reflectindo, com a ajuda dos teus pais, sobre o conteúdo das opiniões, nomeadamente sobre os acordos e os desacordos na tua descrição.

## DOCUMENTO C7

# QUAL É O MEU R I A S E C ?

## FOLHA DE REGISTO PARA PAIS

Nome do(a) Aluno(a) \_\_\_\_\_

*Investigações realizadas em vários países dão conta da existência de 6 tipos característicos relativamente aos quais as pessoas podem ser descritas em termos de semelhanças ou de diferenças.*

### 1º Passo

Em cada um dos **6 cartões** encontra-se a descrição dos **6 tipos de características** face às quais as pessoas podem ser descritas.

O 1º passo desta tarefa consiste em ler todos os 6 cartões para, em seguida, os dispor por ordem decrescente, de cima para baixo, de acordo com a semelhança que considera que existe entre o modo de ser do seu filho(a) e a descrição de cada um desses tipos. Assim, deverá colocar em 1º lugar o cartão que mais se aproxima da maneira de ser do seu filho(a).

### 2º Passo

Seguidamente, registe no local indicado nesta Folha de Registo a sua ordenação, usando para tal, o nome dado a cada tipo (**Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional**).

### REGISTO DA ORDENAÇÃO DOS 6 TIPOS

1º	2º	3º	4º	5º	6º
----	----	----	----	----	----

## DOCUMENTO C8

# QUAL É O MEU R I A S E C ?

## FOLHA DE REGISTO PARA FILHOS

Nome do(a) Aluno(a) \_\_\_\_\_

*Investigações realizadas em vários países dão conta da existência de 6 tipos característicos relativamente aos quais as pessoas podem ser descritas em termos de semelhanças ou de diferenças.*

### 1º Passo

Em cada um dos **6 cartões** encontra-se a descrição dos **6 tipos de características** face às quais as pessoas podem ser descritas.

O 1º passo desta tarefa consiste em ler todos os 6 cartões para, em seguida, os dispores por ordem decrescente, de cima para baixo, de acordo com a semelhança que consideras que existe entre o teu modo de ser e a descrição de cada um desses tipos. Assim, deverás colocar em 1º lugar o cartão que mais se aproxima da tua maneira de ser.

### 2º Passo

Seguidamente, regista no local indicado nesta Folha de Registo a tua ordenação, usando para tal, o nome dado a cada tipo (**Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional**).

REGISTO DA ORDENAÇÃO DOS 6 TIPOS					
1º	2º	3º	4º	5º	6º



## DOCUMENTO C9

### Qual é o meu RIASEC

#### Ficha de exploração

**Grupo I** – Descrição segundo o modelo RIASEC (Realista, Intelectual, Artístico, Social, Empreendedor e Convencional).

1. Quais os 3 tipos que consideraste que mais se aproximam ao teu modo de ser?

1º \_\_\_\_\_ 2º \_\_\_\_\_ 3º \_\_\_\_\_

2. Quais as características desses tipos (pessoais, ambientais e ocupacionais) que mais se parecem com o teu modo de ser, gostos e preferências?

---

---

3. Quais os 3 tipos que os teus pais consideraram que mais se assemelham ao teu modo de ser?

1º \_\_\_\_\_ 2º \_\_\_\_\_ 3º \_\_\_\_\_

4. Quais as características desses tipos (pessoais, ambientais e ocupacionais) que os teus pais consideraram aproximar-se mais ao teu modo de ser?

---

---

5. Em que aspectos é que a tua auto-caracterização é semelhante àquela que os teus pais fizeram de ti?

---

---

6. E em que aspectos é diferente?

---

---

7. Em que aspectos concordas com a caracterização que os teus pais fizeram de ti?

---

---

8. E em que aspectos discordas?

---

---

9. Considerando o tipo que ordenaste em último lugar, em que características é que ele se afasta do teu modo de ser?

---

**Grupo II – As Profissões do Meu Perfil-Tipo**

Ao teu tipo de perfil corresponde um grande número de profissões. Na lista dada, estão apenas alguns exemplos. Considerando estes exemplos, reflecte sobre as questões seguintes, dando a resposta que melhor traduz a tua opinião ou o teu interesse.

1. Qual o teu interesse relativamente às profissões que correspondem ao teu perfil (considera os 3 tipos que escolheste nos primeiros lugares)

---

---

2. Alguma vez consideraste como possibilidade seguires, no futuro, algumas das profissões mencionadas e correspondentes ao teu perfil? Porquê?

---

---

3. Qual a opinião dos teus pais relativamente ao teu interesse pelas profissões que correspondem ao teu perfil?

---

---

4. Qual o teu interesse pelas profissões que correspondem ao tipo que mais se afasta do teu modo de ser? Porquê?

---

---

**Obrigado pela colaboração!**

# DOCUMENTO C10

## QUAL É O MEU R I A S E C ?

### TIPO REALISTA

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São habitualmente pessoas descritas como sinceras, materialistas, persistentes, com opiniões firmes e possuindo boas competências físicas. Tendem a sentir dificuldades em se expressarem por palavras e/ou em comunicar os seus sentimentos aos outros. Percebem-se normalmente como possuidoras de capacidade atlética, aptidões manuais, por vezes, sentindo dificuldades no relacionamento interpessoal. Revelam-se adversos a grandes mudanças e/ou novas ideias. De um modo geral, estas pessoas vêm-se a si próprias como pessoas práticas e normais.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Gostam de trabalhar em ambientes profissionais de ar livre, convencionais, que permitam a realização de tarefas concretas.

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem lidar com coisas, mais do que com ideias ou com pessoas, gostam de criar coisas com as mãos ou desempenhar tarefas que exigem o emprego de ferramentas ou máquinas.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

### TIPO ARTÍSTICO

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São pessoas normalmente descritas como imaginativas, originais, expressivas, impulsivas, independentes, inconformistas, introspectivas, pouco afirmativas, sensíveis e emotivas. Revelam pouco interesse pela resolução de problemas muito estruturados ou que exijam grande força física, preferindo as que podem ser resolvidas através da expressão individual que faça apelo a aptidões artísticas. Preferem trabalhar sozinhas, sentindo necessidade de expressão individualista e original.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Gostam de trabalhar em ambientes artísticos onde existam muitas oportunidades de auto-expressão para criar formas ou produtos de arte.

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem actividades não sistemáticas que façam apelo à originalidade, criatividade, à interpretação e à expressividade.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

### TIPO EMPREENDEDOR

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São pessoas descritas como extrovertidas, auto-confiantes, enérgicas, impulsivas, sociáveis, aventureiras, exibicionistas, entusiastas, curiosos e dominadoras. Habitualmente apresentam grande facilidade em lidar com palavras, que normalmente usam de uma forma eficaz para persuadir os outros acerca dos seus pontos de vista. Revelam-se impacientes em trabalhos longos e precisos que exigem grandes períodos de esforço intelectual.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Gostam de trabalhar em ambientes sofisticados e/ou opulentos que enfatizem o estatuto e o poder pessoal.

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem actividades de persuasão, liderança e/ou manipulação para atingir objectivos pessoais e/ou organizacionais.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

### TIPO CONVENCIONAL

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São pessoas descritas como práticas, obedientes, eficientes, persistentes, estáveis, controladas, dignas de confiança, conservadoras, valorizando os bens materiais e o estatuto. Manifestam pouco interesse por problemas que requeiram competências físicas ou relacionamentos íntimos com os outros. Dão valor aos bens materiais e ao estatuto social.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Preferem ambientes de trabalho institucionais, ajustando-se bem em organizações onde, sem procurarem a liderança, obedecem ao poder das chefias. Não gostam de situações ambíguas, preferindo conhecer com precisão aquilo que delas se espera.

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem actividades ordenadas, verbais e/ou numéricas, que envolvam preferencialmente a manipulação e tratamento de dados. As tarefas caracterizam-se por um elevado nível de estruturação e pela exigência de respostas rotineiras, sistemáticas e concretas.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

### TIPO INTELCTUAL

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São habitualmente pessoas analíticas, curiosas, independentes, racionais e reservadas. Orientam-se mais para a tarefa, gostando de resolver problemas abstractos e sentindo grande necessidade de compreensão do mundo físico. Preferem analisar problemas no abstracto, mais do que resolvê-los no concreto. São pessoas originais e criativas em áreas científicas, revelando valores e atitudes pouco convencionais. Gostam de desafios ambíguos e pouco estruturados que dêem azo à criatividade e à reflexão. Tendem a possuir níveis de aspiração elevados. São estudiosos e persistentes, por vezes revelam falta de capacidades de liderança.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Preferem ambientes de trabalho individual ao de grupo ou onde estejam rodeados por pessoas. Gostam de ambientes que estimulem as aptidões científicas e que façam apelo à resolução de problemas através da utilização de competências intelectuais.

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem actividades que apelem a tarefas de análise, reflexão e investigação em torno da compreensão de fenómenos físicos, biológicos e socio-culturais.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

### TIPO SOCIAL

#### CARACTERÍSTICAS PESSOAIS:

São indivíduos preferencialmente orientados para as pessoas, sendo normalmente descritos como sociáveis, responsáveis, humanistas, cooperantes, empáticos, pacientes, preocupados com o bem estar dos outros e que se auto-percebem como pessoas bem dispostas, bons líderes, populares e empreendedoras. Habitualmente têm uma boa capacidade de auto-expressão, dão-se bem com os outros, gostam de atenção e procuram situações que lhes permitam estar no centro das atenções ou pelo menos estar muito próximo disso.

#### CARACTERÍSTICAS AMBIENTAIS:

Gostam de trabalhar em meios sociais que estimulem o desenvolvimento de competências sociais e que apelem à utilização de capacidades de interpretação e modificação do comportamento humano com particular incidência e preocupação no desenvolvimento dos "outros".

#### CARACTERÍSTICAS OCUPACIONAIS:

Preferem actividades que permitam a interacção frequente e prolongada com pessoas e que apelem à utilização do diálogo para a resolução de possíveis problemas e/ou conflitos.

Autora: Lígia Maria Leão  
Segundo acordo especial com Cegos-Tec e Par-Inc, que se reservam todos os direitos. Material adaptado do Self Directed Search de J.H. Holland com especial permissão da PAR, Inc. Copyright © 2000 by Cegos-Tec

## DOCUMENTO C11

### QUAL É O MEU R I A S E C ?

Agora que já conheces a tua auto-descrição segundo o modelo RIASEC (Realista, Intelectual, Artístico, Empreendedor, Convencional), verifica quais as profissões que se relacionam com os 3 tipos que consideraste que mais se aproximavam ao teu modo de ser.

<b>R de Realista</b>	<b>Exemplos de Profissões</b>
<p>São pessoas que gostam de trabalhar com coisas (metal, alimentos, madeira). Preferem lidar com objectos e materiais e utilizar máquinas e ferramentas. Gostam, igualmente, de trabalhar com animais e em ambientes de ar livre.</p> <p>Estas pessoas consideram que têm capacidades atléticas e/ou mecânicas, são sinceras e práticas, tendo dificuldade em expressar-se através das palavras.</p>	<p>Operador de Som Cozinheiro(a) Tratorista Carpinteiro Topógrafo Caixa Bancário Técnico(a) de Radiologia Contramestre da Marinha Mercante Engenheiro Agro-Industrial Bombeiro Agricultor Tipógrafo Preparador(a) de Indústria Farmacêutica Mecânico de Aviões Operador(a) de Imagem ou Técnico de Audiovisuais Engenheiro Mecânico(a) Técnico de Ortóptica Técnico de Próteses Dentárias Guarda Florestal</p>
<b>I de Intelectual</b>	<b>Exemplos de Profissões</b>
<p>Pessoas que gostam de lidar com ideias abstractas e teorias. Gostam de observar, aprender, investigar, analisar, avaliar ou de resolver problemas no abstracto. São normalmente pessoas originais e criativas em áreas científicas. São racionais, reservadas, estudiosas, persistentes e independentes. Preferem ambientes de trabalho individual ao de grupo.</p>	<p>Economista Psicólogo Experimentalista Operador de Computador Controlador de Tráfego Aéreo Chefe de Redacção Comandante de Navio Engenheiro(a) Electrónico(a) Biólogo Farmacêutico(a) Geólogo(a) Médico(a) Cirurgião(ã) Técnico de Meteorologia Engenheiro(a) Químico Médico(a) Dentista Veterinário(a) Enfermeiro(a) Terapeuta Ocupacional Tradutor Detective Fisioterapeuta</p>
<b>A de Artístico</b>	<b>Profissões relacionadas</b>
<p>São pessoas que gostam de lidar com ideias, são normalmente, imaginativas, impulsivas e intuitivas, pouco afirmativas e emotivas. São inovadoras, com capacidades artísticas, gostando de trabalhar em situações pouco estruturadas, usando a imaginação e a criatividade. Preferem trabalhar sozinhas, sentindo necessidade de expressão individualista e original.</p>	<p>Desenhador de Publicidade Bailarino Escultor(a) Ceramista Oleiro Cartonista/Desenhador(a) Humorista Demonstrador(a) Editor de Livros Modelo/Manequim Decoradora de Interiores Arquitecto(a) Fotógrafo(a) Publicitário(a) Realizador de cinema Decoradora de Espaços Interiores Pintor(a) de Arte Restaurador Técnico de Conservação e Restauro Estilista Encenador(a) Compositor(a) Musical Professor de Música Actor/Actriz</p>

S de Social	Profissões relacionadas
<p>Pessoas que gostam de trabalhar com pessoas no sentido de informar, ajudar, ensinar ou curar. Revelam facilidade na comunicação com os outros e na auto-expressão. São pessoas pacientes, amigáveis e compreensivas. Preferem trabalhar em equipa e gostam de ouvir a opinião dos outros antes de tomar decisões ou de fazer planos.</p>	<p>Esteticista/Visagista Edugador(a) de Infância Avaliador(a) de Imobiliário Optometrista/Técnico(a) de Óptica Ajudante de Farmácia Sociólogo Agente de Polícia de Segurança Pública Empregado de Bar/Barman Porteiro de Hotel Director(a) de Recursos Humanos Assistente Social Director(a) de Serviços Sociais Instrutor(a) de Condução de Veículos Automóveis Psicólogo(a) de Aconselhamento Bibliotecário(a) Dietista/Nutricionista Terapeuta da Fala Técnico(a) de Audiometria Professor(a) de Educação Física Treinador(a) Desportivo/a</p>
E de Empreendedor	Profissões relacionadas
<p>Gostam de trabalhar com pessoas no sentido de as influenciar, persuadir, liderar ou gerir para atingir objectivos organizacionais ou ganhos económicos. São pessoas descritas como extrovertidas, auto-confiantes, enérgicas, sociáveis, impulsivas, aventureiras e dominadoras. Habitualmente apresentam grande facilidade para lidar com palavras, que usam de uma forma eficaz para persuadir os outros acerca dos seus pontos de vista. Gostam de trabalhar em ambientes sofisticados que enfatizam o estatuto e o poder pessoal.</p>	<p>Locutor(a)/Apresentador(a) Advogado(a) Agente Publicitário(a) Jornalista Gerente Bancário Agente Imobiliário Chefe de Mesa restaurante/Hotel Engenheiro(a) de Minas Intermediário(a) de Compra e Venda Delegado(a) de informação Médica Corretor(a) de Bolsa Encarregado(a) de Construção Civil Inspector(a) de Finanças Técnico(a) de Transportes/Transitário(a) Director(a) de Relações Públicas Guia Turístico(a) Juiz/Juíza Agente de Seguros Agente Comercial Teatral/Musical Administrador(a) Hospitalar</p>
C de Convencional	Profissões
<p>Pessoas organizadas que gostam de trabalhar com dados (factos, números, ficheiros e registos). Têm capacidade para lidar com registos numéricos ou verbais, levar a cabo tarefas detalhadas e ordenadas ou seguir as instruções dadas pelos outros.</p>	<p>Inspector do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras Contabilista Escrivão dos Serviços Jurídicos Técnico(a) de Emprego Inspector(a) de Obras/Fiscal de Obras Técnico(a) de Administração Pública Operador(a) de Registo de Dados Operador(a) de Revelação e Impressão de Fotografias Radiotelegrafista de Operação Aérea Classificador(a)/Arquivista Notário(a) Arquivista Montador(a) de Aparelhos Eléctricos Agente Turístico/Técnico(a) de Turismo Paginador(a) de Sistemas Electrónico Recepcionista Secretário(a) Telefonista Analista de Profissões Chefe de Estação de Correios</p>

## **Tarefa 4**

***“O Curso do Ensino Secundário que vou  
Escolher”***

## **DOCUMENTO C12**

### **O Curso do ensino secundário que vou escolher...**

#### *Instruções para a realização da tarefa*

Certamente que, nesta altura do ano lectivo, já pensaste sobre o curso que irás escolher quando concluíres o 9º ano.

A escolha do curso está relacionada com o teu interesse pelas disciplinas, com as tuas aptidões e com os teus projectos profissionais para o futuro.

A Escola Secundária c/ 3º CEB de Ponte de Sor oferece um conjunto de opções que visa satisfazer tanto os alunos cujos interesses se orientam para o prosseguimento de estudos superiores – neste caso encontram-se os cursos científico-humanísticos – como os dos alunos que procuram uma via profissionalizante – cursos tecnológicos e profissionais. Porém, toma nota de que todos os cursos permitem o acesso ao ensino superior, porque conferem equivalência ao 12.º ano.

Com o objectivo de reflectires sobre a tua decisão acerca do curso que irás escolher a partir do 10º ano, propomos que analyses, em conjunto com os teus pais, a proposta de oferta formativa da tua Escola e depois respondas à Ficha de Exploração nº 4.

## DOCUMENTO C13

### O Curso que vou escolher ...

### Ficha de exploração

Nome do aluno: \_\_\_\_\_

**Depois de analisar a Oferta Formativa do Ensino Secundário, parece-me que:**

1. O curso que mais me atrai é \_\_\_\_\_ (nome do curso), porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. O curso que menos me atrai é \_\_\_\_\_ (nome do curso), porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

3. O curso que penso seguir é \_\_\_\_\_ (nome do curso), porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. Os obstáculos que poderei encontrar se seguir este curso são \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

5. Posso superar os obstáculos se \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

6. Os meus pais têm a opinião que devo seguir o curso (nome do curso), \_\_\_\_\_, porque \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

7. Considero que a opinião deles é \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

8. O curso que pretendo seguir relaciona-se com os meus projectos vocacionais e profissionais na medida em que \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



# Escola Secundária c/ 3º Ciclo do Ensino DOCUMENTO C14 Básico de Ponte de Sor

Ministério da Educação  
[www.min-edu.pt](http://www.min-edu.pt)

Direcção Regional de Educação do Alentejo  
[www.drealentejo.pt](http://www.drealentejo.pt)

Novas Oportunidades  
[www.novasoportunidades.gov.pt](http://www.novasoportunidades.gov.pt)

Agência Nacional para a Qualificação  
[www.ang.gov.pt](http://www.ang.gov.pt)

Escola Secundária c/ 3.º CEB de Ponte de Sor  
[www.esps.edu.pt](http://www.esps.edu.pt)

Acesso ao Ensino Superior  
[www.dges.mctes.pt](http://www.dges.mctes.pt)

Instituto do Emprego e Formação Profissional  
[www.iefp.pt](http://www.iefp.pt)

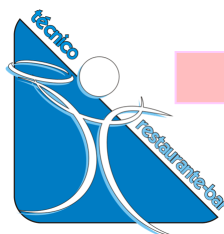
Rede de Universidades  
[www.universia.pt](http://www.universia.pt)

Portal Europeu da Juventude  
<http://ec.europa.eu>



**Oferta Formativa  
2008/2009**

**Cursos Científico-Humanísticos  
Cursos Profissionais**



## Técnico de Restaurante/Bar

### O que é?

O Técnico de Restaurante/Bar, de acordo com as normas de higiene e segurança alimentar; planifica, dirige e efectua o serviço de alimentos e bebidas à mesa e ao balcão.

### O que faz?

- Planifica e prepara o serviço de mesa/bar, assegurando a gestão corrente do aprovisionamento e armazenagem do restaurante/bar.
- Realiza o acolhimento e recepção do cliente no serviço de mesa/bar.
- Prepara e serve bebidas simples e compostas.
- Colabora na elaboração de cartas de restaurante, bar e vinhos.
- Planifica e executa serviços de mesa regulares e especiais.

### Onde pode trabalhar?

O Técnico de Restaurante/Bar pode desenvolver a actividade profissional em cantinas e bares de instituições públicas e privadas, empresas de catering, restaurantes, bares e estabelecimentos do sector hoteleiro.

Os cursos científico-humanísticos são vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico, têm a duração de 3 anos lectivos correspondentes aos 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade.

A Escola Secundária de Ponte de Sor irá ministrar os seguintes cursos científico-humanísticos:

**Ciências e Tecnologias**  
**Línguas e Humanidades**

**Cursos Científico-Humanísticos**



Curso Profissional de  
**Técnico de Restauração**  
Variante de **Restaurante/Bar**

Componentes de Formação	Total horas (a)
<b>Componente de formação sociocultural:</b>	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
	1000
<b>Componente de formação científica:</b>	
Economia	200
Matemática	200
Psicologia	100
	500
<b>Componente de formação técnica:</b>	
Tecnologia Alimentar (c)	140
Gestão e Controlo (c)	140
Comunicar em Francês, Espanhol, Alemão ou Inglês (d)	90
Serviços específicos (e)	810
Serviços de Restaurante-Bar	420
Formação em Contexto de Trabalho	420
	1600
<b>Total de horas do curso</b>	<b>3100</b>

- (a) Carga horária global, não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela escola no âmbito da sua autonomia pedagógica.  
 (b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.  
 (c) Estas disciplinas contemplam módulos específicos para cada uma das variantes acima indicadas.  
 (d) A disciplina a oferecer depende da opção da escola, no âmbito da autonomia.  
 (e) Esta disciplina é específica de cada uma das variantes do curso, assumindo a designação de Serviços de Restaurante-Bar.



**Curso de Ciências e Tecnologias**  
Plano curricular

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (X 90 minutos)		
		10º	11º	12º
<b>Geral</b>	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
<b>Específica</b>	Matemática A	3	3	3
	<b>Opções (b)</b>			
	Física e Química A	3,5	3,5	
	Biologia e Geologia	3	3	
	Geometria Descritiva A			
	<b>Opções (c)</b>			
	Biologia	-	-	3,5
	Física			
	Química			
	Geologia			
	<b>Opções (d)</b>			
	Antropologia (e)			
	Aplicações Informáticas B (e)			
Ciência Política (e)				
Clássicos da Literatura (e)				
Direito (e)	-	-	3	
Economia C (e)				
Filosofia A (e)				
Geografia C (e)				
Grego (e)				
Língua Estrangeira I, II ou III (e) (*)				
Psicologia B				
Área de Projecto f)	-	-	2	
Educação Moral e Religiosa g)	(1)	(1)	(1)	

- a) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará obrigatoriamente uma segunda língua no ensino secundário. No caso de aluno iniciar uma língua, tomando em conta as disponibilidades da escola, poderá cumulativamente dar continuidade à Língua Estrangeira I, como disciplina facultativa, com aceitação expressa do acréscimo de carga horária.  
 b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.  
 c) d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas, obrigatoriamente, do conjunto das opções c)  
 e) Oferta dependente do projecto educativo da escola.  
 f) A Área de Projecto é assegurada por um só professor.  
 g) Disciplina de frequência facultativa.

**Curso de Línguas e Humanidades**

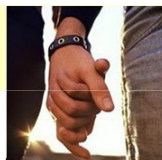
Plano curricular

Componentes de Formação	Disciplinas	Carga Horária Semanal (X 90 minutos)		
		10º	11º	12º
<b>Geral</b>	Português	2	2	2
	Língua Estrangeira I, II ou III (a)	2	2	-
	Filosofia	2	2	-
	Educação Física	2	2	2
<b>Específica</b>	História A	3	3	3
	<b>Opções (b)</b>			
	Geografia A	3	3	
	Latim A	3,5	3,5	
	Língua Estrangeira I, II ou III	3	3	
	Literatura Portuguesa	3	3	
	Matemática Aplicada às Ciências Sociais			
	<b>Opções (c)</b>			
	Filosofia A	-	-	3
	Geografia C			
	Latim B			
	Língua Estrangeira I, II ou III (*)			
	Literaturas de Língua Portuguesa			
Psicologia B				
Sociologia				
<b>Opções (d)</b>				
Antropologia (e)				
Aplicações Informáticas B (e)				
Ciência Política (e)				
Clássicos da Literatura (e)	-	-	3	
Direito (e)				
Economia C (e)				
Grego (e)				
Área de Projecto f)	-	-	2	
Educação Moral e Religiosa g)	(1)	(1)	(1)	

- a) No caso do aluno dar continuidade às duas línguas estrangeiras estudadas no ensino básico, deve inserir-se a Língua Estrangeira I na componente de formação geral e a Língua Estrangeira II na componente de formação específica.  
 b) O aluno escolhe duas disciplinas bienais.  
 c) d) O aluno escolhe duas disciplinas anuais, sendo uma delas, obrigatoriamente, do conjunto das opções c)  
 e) Oferta dependente do projecto educativo da escola.  
 f) A Área de Projecto é assegurada por um só professor.  
 g) Disciplina de frequência facultativa.

(\*) O aluno deve escolher a língua estrangeira estudada na componente de formação geral, nos 10.º e 11.º anos.

**Técnico de Apoio Psicossocial**



**O que é?**

O Técnico de Apoio Psicossocial promove, autonomamente ou integrado em equipas pluridisciplinares, o desenvolvimento psicossocial de grupos e comunidades, no domínio dos cuidados sociais, de saúde e da intervenção social e comunitária.

**O que faz?**

- Diagnostica, analisa e avalia diferentes domínios, contextos, situações, problemas e comportamentos sobre os quais seja necessário intervir.
- Planeia, organiza, desenvolve e avalia programas, projectos, acções e actividades que dêem resposta às necessidades diagnosticadas
- Intervém junto de indivíduos, grupos, comunidades ou populações com necessidades específicas promovendo o desenvolvimento pessoal e sócio-comunitário.
- Participa em equipas pluridisciplinares que desenvolvem actividades no âmbito da Educação para a Saúde.

**Onde pode trabalhar?**

O Técnico de Apoio Psicossocial pode desempenhar funções na área de intervenção onde sejam detectadas necessidades especiais, nomeadamente em empresas de cuidados de saúde, jardins de infância e creches, escolas de diversos níveis de ensino, lares da terceira idade, centros de ATL e autarquias, centros de reabilitação.



Curso Profissional de  
**Técnico de Apoio Psicossocial**

Componentes de Formação	Total de horas (a)
<b>Componente de formação sociocultural:</b>	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
	1000
<b>Componente de formação científica:</b>	
Psicologia	200
Sociologia	200
Matemática	100
	500
<b>Componente de formação técnica:</b>	
Área de Expressões (corporal, dramática, musical e plástica)	480
Comunidade e Intervenção Social	300
Animação Sociocultural	220
Psicopatologia Geral	180
Formação em Contexto de Trabalho	420
	1600
<b>Total de horas do curso</b>	<b>3100</b>

- a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela Escola de acordo com a regulamentação aplicável;  
b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.



Os  **cursos Profissionais**  são cursos que conferem o nível secundário de educação (equivalência ao 12.º ano) e caracterizam-se por uma forte ligação com o mundo do trabalho. Estes cursos valorizam o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o sector empresarial, conferindo um certificado de qualificação profissional de Nível III. Além disso, permitem o acesso ao ensino superior (universitário e politécnico) e aos cursos de especialização tecnológica.

A Escola Secundária de Ponte de Sor irá ministrar, no próximo ano lectivo, os seguintes  **cursos profissionais** :

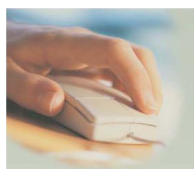
- Técnico de Informática de Gestão**
- Técnico de Instalações Eléctricas**
- Técnico de Contabilidade**
- Técnico de Apoio Psicossocial**
- Técnico de Restauração (variante Restaurante/Bar)**

**Cursos Profissionais**

Curso Profissional de  
**Técnico de Informática de Gestão**

Componentes de Formação	Total de horas (a)
<b>Componente de formação sociocultural:</b>	
Português	320
Língua Estrangeira I, II ou III (b)	220
Área de Integração	220
Tecnologias da Informação e Comunicação	100
Educação Física	140
	1000
<b>Componente de formação científica:</b>	
Matemática	300
Economia	200
	500
<b>Componente de formação técnica:</b>	
Linguagens de Programação	458
Organização de Empresas e Aplicações de Cessão	287
Sistemas de Informação	252
Aplicações Informáticas e Sistemas de Exploração	183
Formação em Contexto de Trabalho	420
	1600
<b>Total de horas do curso</b>	<b>3100</b>

- a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela Escola de acordo com a regulamentação aplicável;  
b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.



**Técnico de Contabilidade**

**O que é?**

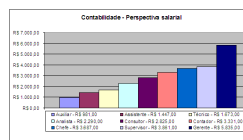
O Técnico de Contabilidade organiza e efectua o registo e tratamento de dados contabilísticos de uma empresa ou serviço público.

**O que faz?**

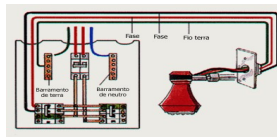
- Prepara para a gestão da empresa a documentação necessária ao cumprimento das obrigações legais e ao controlo das actividades utilizando o Plano Oficial de Contas (POC) do sector respectivo.
- Recolhe dados necessários à elaboração de relatórios periódicos da situação económica e financeira da empresa, nomeadamente, orçamentos, planos de acção, inventários e relatórios.
- Efectua o registo das operações contabilísticas utilizando aplicações informáticas, documentos e livros auxiliares e obrigatórios.

**Onde pode trabalhar?**

O Técnico de Contabilidade pode desenvolver a actividade profissional numa empresa ou serviço público em áreas como finanças, contabilidade e tesouraria.



Curso Profissional de  
**Técnico de Instalações Eléctricas**



**Técnico de Instalações Eléctricas**

**O que é?**

O Técnico de Instalações Eléctricas desempenha tarefas relacionadas com a execução de instalações eléctricas de baixa e média tensão, de comando, sinalização e protecção. Efectua o diagnóstico de avarias ou deficiências colaborando na sua reparação, de acordo com as normas do ambiente, higiene e segurança.

**O que faz?**

- Efectua operações de correcção, ajuste e manutenção segundo as instruções do fabricante.
- Analisa e interpreta anomalias de funcionamento e formula hipóteses de causas prováveis.
- Executa instalações eléctricas de utilização, de baixa e média tensão, de comando, sinalização e protecção, industriais e de distribuição da energia eléctrica.
- Efectua a manutenção e reparação de instalações industriais e de distribuição de energia eléctrica e em equipamentos específicos na área da domótica.
- Efectua orçamentos relativos à instalação eléctrica e/ou à sua manutenção.

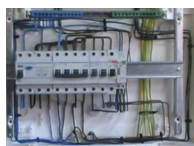
**Onde pode trabalhar?**

O Técnico de Instalações Eléctricas pode desenvolver a actividade em empresas privadas ou públicas com necessidades ao nível da construção, manutenção ou reparação de instalações eléctricas. Pode ainda desenvolver esta actividade por conta própria.



Componentes de Formação	Total de horas (a)
<b>Componente de formação sociocultural:</b> Português Língua Estrangeira I, II ou III (b) Área de Integração Tecnologias da Informação e Comunicação Educação Física	320 220 220 100 140
1000	
<b>Componente de formação científica:</b> Matemática Física e Química	300 200
500	
<b>Componente de Formação Técnica</b> Electricidade e Electrónica Tecnologias Aplicadas Desenho Esquemático Práticas Oficiais Formação em Contexto de Trabalho	423 232 141 384 420
1600	
<b>Total de horas do curso</b>	3100

- a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela Escola de acordo com a regulamentação aplicável;  
b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.



Curso Profissional de  
**Técnico de Contabilidade**



**O que é?**

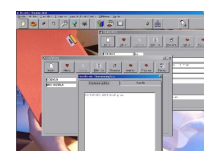
O Técnico de Informática de Gestão apoia a coordenação de departamentos de informática e procede ao desenvolvimento, instalação e utilização de aplicações informáticas em qualquer área funcional de uma organização/empresa.

**O que faz?**

- Instala, configura e efectua a manutenção de diferentes sistemas operativos e de *software* de aplicação.
- Avalia e participa na escolha de utilitários e na escolha de ferramentas de gestão, assim como nas políticas de segurança em sistemas informáticos.
- Desenvolve aplicações na área de gestão.
- Analisa problemas e propõe soluções adequadas aos meios existentes na empresa.
- Desenvolve, instala e mantém servidores, páginas e sistemas de informação nas tecnologias *web*.

**Onde pode trabalhar?**

O Técnico de Informática de Gestão pode desenvolver a sua actividade profissional em empresas de informática e especializadas em equipamentos electrónicos, bem como em qualquer organização, pública ou privada, que recorra a serviços informáticos.



Componentes de Formação	Total de horas (a)
<b>Componente de formação sociocultural:</b> Português Língua Estrangeira I, II ou III (b) Área de Integração Tecnologias da Informação e Comunicação Educação Física	320 220 220 100 140
1000	
<b>Componente de formação científica:</b> Matemática Economia	300 200
500	
<b>Componente de formação técnica:</b> Contabilidade Geral e Analítica Direito das Organizações Cálculo Financeiro e Estatística Aplicada Organização e Gestão Empresarial Formação em Contexto de Trabalho	600 240 120 220 420
1600	
<b>Total de horas do curso</b>	3100

- a) Carga horária global não compartimentada pelos três anos do ciclo de formação, a gerir pela Escola de acordo com a regulamentação aplicável;  
b) O aluno escolhe uma língua estrangeira. Se tiver estudado apenas uma língua estrangeira no ensino básico, iniciará, obrigatoriamente, uma segunda língua no ensino secundário.



**Tarefa**  
**Entrevista Pais/Filho/Psicóloga**

**DOCUMENTO C15**

**Portefólio de Carreira**

**Ano Lectivo 2008/2009**

Nome do Aluno \_\_\_\_\_

# CONSTRUÇÃO DO AUTO-CONCEITO

## CLASSIFICAÇÕES ESCOLARES

Tenho obtido **melhores classificações** em:

---

---

Tenho obtido **piores classificações** em:

---

---

## APTIDÕES

As aptidões **mais elevadas** são:

---

---

As aptidões **mais baixas** são:

---

---

## PREFERÊNCIA POR DISCIPLINAS

**Gosto mais** de:

---

---

**Gosto menos** de:

---

---

## INTERESSES

Os interesses **mais elevados** são:

---

---

Os interesses **mais baixos** são:

---

---

**ACTIVIDADES QUE GOSTO DE DESEMPENHAR**

---

---

**LOCAIS ONDE GOSTO DE TRABALHAR**

---

---

**O MEU RIASEC**

As minhas **características pessoais** são:

---

---

As **características ocupacionais** que gosto:

---

---

**RELAÇÕES COM OS CURSOS E TIPOS DE PROFISSÕES**

Depois de analisar cuidadosamente as respostas às questões anteriores...

... parece-me mais adequado(s) o(s) seguinte(s) curso(s):

---

---

---

---

... parecem-me mais adequados os seguintes tipos de profissões:

---

---

---

---



Depois de analisar, cuidadosamente, as respostas anteriores, parece-me mais adequado o seguinte curso:

Curso Científico-Humanístico  Curso de \_\_\_\_\_

Curso Tecnológico  Curso de \_\_\_\_\_

Curso Profissional  Curso de \_\_\_\_\_ Outro

---

Plano Curricular do Curso no 10º ano:

**Formação Geral/Formação Sócio-Cultural**

Disciplinas:

---

---

---

---

---

**Formação Específica/Científica**

Disciplinas:

---

---

---

---

**Formação Tecnológica/Técnica** (apenas para os cursos tecnológicos ou profissionais)

Disciplinas:

---

---

---

---

---

Educação Moral e Religiosa

Sim

Não

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/2009

O/A Aluno/a

---