

Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra

Rosa de Freitas Andrade

*Desenvolvimento Vocacional e  
Expectativas de Transição no Final do  
Ensino Secundário:*

*Um estudo com adolescentes e jovens do 12<sup>º</sup>  
ano na Região Autónoma da Madeira*

Dissertação de Mestrado em Psicologia,  
especialização em Psicologia do  
Desenvolvimento Vocacional, apresentada à  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da  
Educação da Universidade de Coimbra, e  
realizada sob a orientação dos Professores  
Doutores Eduardo João Ribeiro dos Santos e  
Joaquim Armando Gomes Ferreira.

Coimbra, 2009

## *Agradecimentos*

Porque todo o trabalho de investigação implica uma cadeia de solidariedade na partilha de Saberes, quero renovar os meus agradecimentos:

à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, em particular ao Professor Doutor Joaquim Armando Gomes Ferreira e ao Professor Doutor Eduardo Santos, pelo incentivo, confiança e orientação científica deste trabalho;

a todos os Professores do mestrado, em particular quero agradecer à professora Doutora Paula Paixão, pelo exemplo da procura do rigor académico;

à Secretaria Regional de Educação e Cultura da Região Autónoma da Madeira, em particular ao Dr. Armando Correia, pelo apoio na recolha dos dados deste estudo e a todos os Alunos e Alunas que aceitaram participar nesta investigação;

a todos os Colegas do Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Vocacional e Social da Universidade de Coimbra, em especial à Sofia Gameiro e ao Marco Pereira pelo aconselhamento e apoio no tratamento estatístico dos dados do estudo empírico que aqui se apresenta;

às colegas deste Mestrado, Lurdes Mateus, Isabel Quirino e Catarina Silva pelo incentivo mútuo, solidariedade e afectos.

Quero ainda agradecer às pessoas que me estão mais próximas, em particular à Sofia Gameiro, à Maria da Graça, à Maria de Fátima, e ao Paulo David, pelo apoio e palavras de incentivo, sempre presentes e renovadas; À Andy, ao Alejandro e ao Helder, pela presença e partilha no essencial, e ao Sérgio Gonçalves, um parceiro atento nas discussões políticas insulares.

E porque os últimos são também os primeiros, quero renovar um especial agradecimento aos meus Pais, João e Cecília, pelo amor infinitamente retribuído, e a todos os meus oito irmãos e irmãs: Bete, Norberto, Tina, Inácio, Cláudio, Dina, Acácio e Alcindo, que continuam a ensinar-me a importância e o valor das diferenças que nos unem.

**A todos e todas um sincero OBRIGADO**

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	2
Índice Geral .....	3
Abreviaturas e Siglas .....	7
Figuras e Quadros .....	7
<b>Resumo</b> .....	9
<b>INTRODUÇÃO GERAL</b> .....	11
<b>PARTE I: REVISÃO TEÓRICA</b>	
<b>Capítulo 1. Juventude, Trabalho e Insularidade</b> .....	17
Resumo .....	17
<b>1. Juventude e Trabalho: questões e orientações políticas no âmbito da União Europeia</b> .....	18
1.1 Programas de acção .....	23
1.2 Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida .....	24
1.3 As Transições no final do Ensino Secundário e as expectativas de frequência no Ensino Superior: Caracterização no contexto das estruturas de oportunidades .....	26
1.3.1 As Transições no final do Ensino Secundário .....	26
1.3.2 Expectativas de frequência no Ensino Superior .....	29
<b>2. A Especificidade da Região Autónoma Da Madeira (RAM)</b> .....	32
2.1 Em relação à União Europeia (UE) .....	32
2.2 Particularidades biogeográficas .....	33
2.3 Insularidade e Cultura: A dimensão cultural da insularidade na RAM .....	34
2.4 Alguns aspectos da história da cultura e do ensino na RAM .....	38
2.4.1 O Ensino na RAM .....	45
2.5 A actual situação escolar e profissional dos adolescentes e jovens na RAM .....	49
2.5.1 Contextualização .....	49
2.5.2 A particular vulnerabilidade dos jovens e do género feminino .....	50
2.5.3 As transições do ensino secundário na RAM .....	51
2.5.4 Medidas de Intervenção Adoptadas .....	53
2.5.5 As transições para o ensino superior na RAM .....	55

<b>Capítulo 2. Transições Vocacionais e Desenvolvimento Humano</b> .....	58
Resumo .....	58
1. Abordagens teóricas para a compreensão do desenvolvimento e transições vocacionais .....	59
1.1 Nota introdutória .....	59
2. <i>Abordagem Traço-Factor (Person-Environment Fit)</i> .....	60
2.1 A teoria de Holland .....	61
2.2 Fundamentação Empírica .....	63
3. <i>As teorias desenvolvimentistas / contextualistas de carreira</i> .....	66
3.1 Linhas teóricas da teoria de carreira <i>life-span life-space</i> .....	67
3.2 O auto-conceito vocacional .....	68
3.3 Fundamentação Empírica .....	70
3.4 Segmentos teóricos da perspectiva <i>desenvolvimentista-contextualista</i> da carreira .....	71
3.4.1 A expressão subjectiva do tempo futuro .....	71
3.4.2 <i>Self</i> e Identidade no Desenvolvimento de Carreira .....	72
4. <i>A Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira</i> .....	79
4.1 Génese: O modelo da auto-eficácia de Bandura .....	79
4.2 A teoria Socio-cognitiva da Carreira de Lent, Brown e Hackett .....	83
4.3 Fundamentação Empírica .....	86
5. <i>O modelo de aconselhamento nas transições de Nancy Schlossberg</i> .....	91
5.1 Factores que influenciam as transições .....	93
5.1.1 Factores situacionais .....	94
5.1.2 Factores associados ao <i>Self</i> .....	94
5.1.3 Factores de Suporte .....	95
5.1.4 Estratégias de <i>Coping</i> .....	95
5.2 Recursos psicológicos facilitadores das transições .....	97
5.2.1 O Optimismo .....	98
6. <i>Potencialidades e limitações destas abordagens teóricas para a compreensão do desenvolvimento e intervenções nas transições vocacionais, com adolescentes e jovens no final do ensino secundário</i> .....	101
7. Síntese .....	107

## PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

<b>Capítulo 3. Conceptualização do estudo empírico, objectivos e metodologia da investigação</b>	108
Resumo .....	108
1. Objectivos da investigação.....	109
2. Hipóteses de estudo .....	110
<b>3. METODOLOGIA .....</b>	<b>113</b>
3.1. Desenho do estudo .....	113
3.2. Variáveis .....	113
3.3. Aspectos éticos e deontológicos .....	114
3.4. Procedimentos da recolha de dados .....	115
3.5. Participantes .....	116
3.6. Instrumentos .....	116
3.6.1 Ficha de Caracterização Sócio-demográfica e Escolar .....	118
3.6.2 Codificação do Nível Sócio-Económico (NSE) .....	119
3.6.3 Codificação da Tipologia dos Cursos .....	120
3.6.4 Instrumentos de Avaliação Psicológica .....	121
3.6.4.1 <i>Questionário de percursos de transição, satisfação antecipada e expectativas de sucesso em adolescentes e jovens do 12º ano</i> .....	121
3.6.4.2 <i>Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional-SF</i> .....	122
3.6.4.3 <i>A Minha Situação Vocacional</i> .....	123
3.6.4.4 <i>Escala de Orientação de Vida</i> .....	124
3.7. Tratamento estatístico dos dados .....	125
<b>Capítulo 4. Resultados</b>	
Resumo .....	126
1. Qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação utilizados .....	127
<b>2. Análise Diferencial .....</b>	<b>128</b>
2.1. Caracterização da satisfação e expectativas de sucesso na antecipação de percursos de transição no 12º ano .....	128
2.2 Factores sócio-demográficos na antecipação de percursos de transição no 12º ano, satisfação e expectativas de sucesso .....	129
2.2.1 Idade .....	129
2.2.2 NSE .....	130
2.2.3 Género .....	131
2.3. Factores escolares na antecipação de percursos de transição no 12º ano, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados .....	132

2.3.1 Tipologia do curso .....	132
2.3.2 Reprovações .....	134
2.4 Variáveis sócio-cognitivas, escolha, satisfação e expectativas de sucesso, em relação aos percursos de transição antecipados	135
2.4.1 <i>Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional</i> .....	135
2.4.2 <i>Identidade vocacional</i> .....	136
2.5 <i>O optimismo disposicional</i> , escolha, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados.	137
<b>3. <i>Análise da Regressão Logística</i></b> .....	139
3.1 Resultados para a VD1: <i>Entrar no mundo do trabalho</i> .....	141
3.1.2 Análise da validade do modelo .....	141
3.1.3 Interpretação dos resultados para a VD1: <i>Entrar no mundo do trabalho</i> .....	142
3.2 Resultados para a VD2 <i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> .....	145
3.2.2 Análise da validade do modelo .....	145
3.2.3 Interpretação dos resultados paraVD2: <i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> .....	147
<b>Capítulo 5. Síntese e Discussão dos Resultados</b>	149
Resumo .....	149
Síntese e discussão dos resultados .....	150
<b>Notas e Considerações Finais</b> .....	162
<b>Bibliografia</b> .....	165
<b>Anexos</b> .....	171

## ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>RAM</b>	Região Autónoma da Madeira
<b>UE</b>	União Europeia
<b>CE</b>	Comissão Europeia
<b>OCDE</b>	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico
<b>PEJ</b>	Pacto Europeu para a Juventude
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>EM</b>	Estados Membros
<b>EFTA</b>	European Free Trade Association
<b>CEDEFOP</b>	European Centre for the Development of Vocational Training
<b>PISA</b>	Program for International Student Assessment
<b>RUP</b>	Região Ultra Periférica
<b>CEHA</b>	Centro de Estudos de História do Atlântico
<b>INE</b>	Instituto Nacional de Estatística
<b>PRE</b>	Plano Regional de Emprego
<b>CCH</b>	Cursos Científico-Humanísticos
<b>CT</b>	Cursos Tecnológicos
<b>IRE</b>	Instituto Regional de Emprego

## FIGURAS E QUADROS

### Figuras

<b>Figura 1</b>	O modelo hexagonal “RIASEC”de Holland (data)	61
<b>Figura 2</b>	Modelo da auto-eficácia proposto por Bandura (1997)	80
<b>Figura 3</b>	Factores pessoais, contextuais e experienciais que concorrem para o comportamento de escolha de carreira (Lent, Brown & Hackett, 1993).	84
<b>Figura 4</b>	As transições individuais: recursos de <i>coping</i> : os 4 S’s (Schlossberg, 1995)	93
<b>Figura 5</b>	Esquema conceptual das variáveis do estudo	114
<b>Figura 6</b>	Esquema conceptual da articulação das variáveis na análise da regressão logística	140

## Quadros

<b>Quadro 1</b>	Taxa de transição / conclusão do ensino secundário por tipologia dos cursos e ano de escolaridade no ano lectivo de 2006/2007 (escolas públicas e privadas da RAM)	52
<b>Quadro 2</b>	Comparação da evolução das taxas de retenção e desistência no 12º ano do ensino secundário na RAM e a nível nacional	52
<b>Quadro 3</b>	Tipologia dos cursos que integram a amostra (relação com a população) .....	115
<b>Quadro 4</b>	Características sócio-demográficas e escolares do grupo de participantes em função do género	116
<b>Quadro 5</b>	Instrumentos, objectivos e variáveis avaliadas no estudo .....	118
<b>Quadro 6</b>	Qualidades psicométricas (consistência interna) dos instrumentos utilizados ( <i>Alfa de Cronbach - <math>\alpha</math></i> )	147
<b>Quadro 7</b>	<i>Satisfação e expectativas de sucesso</i> em função do percurso de transição antecipado (ANOVA) .....	128
<b>Quadro 8</b>	Idade e percurso de transição antecipado (Correlações) .....	129
<b>Quadro 9</b>	NSE e percursos de transição antecipados (Teste do $\chi^2$ ) .....	130
<b>Quadro 10</b>	NSE, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados (ANOVA)	131
<b>Quadro 11</b>	Género e percursos de transição antecipados (Teste do $\chi^2$ ) .....	131
<b>Quadro 12</b>	Género, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição (ANOVA) .....	132
<b>Quadro 13</b>	Tipologia do curso frequentado e escolha do percurso de transição (Teste do $\chi^2$ ) .....	133
<b>Quadro 14</b>	Tipologia do curso frequentado, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição (ANOVA)	133
<b>Quadro 15</b>	Reprovações e percursos de transição antecipados (Teste do $\chi^2$ ) .....	134
<b>Quadro 16</b>	Reprovações, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipado (ANOVA)	134
<b>Quadro 17</b>	Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e antecipação do percurso de transição (Correlações de Pearson)	135
<b>Quadro 18</b>	Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, satisfação e expectativas de sucesso em relação ao percurso de transição antecipado ( <i>Correlações de Pearson</i> )	136
<b>Quadro 19</b>	Identidade vocacional e antecipação de percursos de transição (Correlações) .....	137
<b>Quadro 20</b>	Optimismo disposicional e percursos de transição antecipados (Correlações) .....	137
<b>Quadro 21</b>	Sumário das análises da regressão logística para a VD1: <i>Entrar no mundo do trabalho</i> (Bloco 4) .....	141
<b>Quadro 22</b>	Validade do modelo: VD1 (Blocos 1, 2, 3 e 4) .....	142
<b>Quadro 23</b>	Sumário das análises da regressão logística para a VD2: <i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> (Bloco 4)	145
<b>Quadro 24</b>	Validade do modelo: VD2 (Blocos 1, 2, 3 e 4) .....	146



## Resumo

### *Desenvolvimento vocacional e expectativas de transição no final do ensino secundário: Um estudo com adolescentes e jovens na Região Autónoma da Madeira*

A relevância do estudo das transições vocacionais no final do ensino secundário, quer para o prosseguimento de estudos superiores, quer para a entrada no mercado de trabalho, tem sido evidenciada, tanto no plano político e social, como uma área fundamental de intervenção para o desenvolvimento sócio-cultural e económico das comunidades (OECD/EC, 2004; EU, 2000), como no âmbito do estudo do desenvolvimento de carreira (Blustein, 2000). Neste último domínio, têm sido identificados um conjunto de factores *psicossociais* e *cognitivo-motivacionais*, relacionados com a intencionalidade do comportamento e a mobilização para a acção. Vários estudos têm demonstrado que estes factores poderão influenciar positiva ou negativamente a capacidade individual de se lidar em situações de transição (Schlossberg, 1995, Lent *et al*, 1996) e estão relacionados com *transições adaptativas* (Bynner, 1997, 1998).

Neste estudo analisamos a influência de um conjunto de factores: *sócio-demográficos* (idade, género, ESE); escolares (reprovações no percurso escolar e tipologia do ensino frequentado), *sócio-cognitivos* (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e identidade vocacional) e *afectivos* (optimismo disposicional) na satisfação e expectativas de sucesso em relação à antecipação dos seguintes percursos de transição no 12º ano: 1. *Prosseguir estudos*; 2. *Entrar no mundo do trabalho* e 3. *Trabalhar e estudar em simultâneo*.

A amostra é constituída por 622 adolescentes e jovens (376 raparigas e 246 rapazes) com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos. Estes adolescentes e jovens frequentavam o 12º ano do ensino secundário em oito escolas da Região Autónoma da Madeira, inseridos em Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, no ano lectivo de 2006/2007.

O desenho do estudo é não experimental, com um momento de avaliação. Para o estudo dos preditores da antecipação dos percursos de transição utilizou-se a análise da regressão logística.

Como esperado, os resultados do estudo empírico revelam que diferentes factores influenciam a antecipação de diferentes percursos de transição após o final do ensino secundário, satisfação e expectativas de sucesso em relação a estes percursos vocacionais e de carreira.

Pontuações elevadas nos factores *sócio-cognitivos* (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e identidade vocacional) estão negativamente associadas à antecipação das escolhas quer para o mundo do trabalho, quer para trabalhar e estudar após o 12º ano, e positivamente associadas à satisfação e expectativas de sucesso para o prosseguimento de estudos superiores.

O ESE e a frequência em cursos tecnológicos são os principais preditores da antecipação da entrada no mundo do trabalho. A idade e o optimismo disposicional são os principais preditores para a antecipação de trabalhar e estudar em simultâneo, após o ensino secundário.

Apresenta-se a discussão dos resultados, implicações e limitações deste estudo no âmbito de futuras investigações e intervenções neste domínio.

**Palavras-chave:** desenvolvimento vocacional; insularidade; ensino secundário transições para o ensino superior; transições para o mundo do trabalho

## Abstract

### *Vocational development and expectations of transitions after high school: A study with 12nd grade adolescents in Madeira Autonomous Region*

The relevance of the research in vocational transitions after high school both to university and work has been evidenced, either at political and social levels, as a fundamental area of intervention to economic, social and cultural development of communities (OECD/EC, 2004; EU, 2000), or in career development (Blustein, 2000). In this last field, a set of *psychosocial* and *cognitive-motivational* variables has been identified as the foundation of intentional behavior and personal agency. Studies have shown that these variables could influence positive or negatively the individual ability to cope during transitions (Schlossberg, 1995, Lent *et al*, 1996) and are related with *adaptative transitions* (Bynner, 1997, 1998).

In this study we analyze the influence of a set of variables: *sociological-contextual* (age, gender, parental socio-economic status-SES), *academic* (typology of training in high school, school retentions), *social-cognitive* (career decision self-efficacy, vocational identity) and *affective* (dispositional optimism) in satisfaction, and outcome expectations of transitional pathways after high school: 1. *to university*; 2. *to work*; 3. *to study and work*.

The sample includes 622 adolescents of both genders (376 girls and 246 boys) with ages between 16 and 23 years old. These adolescents were attending the last year of high school (12nd year), in both general and technological training, in eight schools in Madeira Autonomous Region, in 2006/2007.

The study design is non-experimental, with one moment of evaluation. To the study of predictor variables of transition pathways we used logistic regression.

As predicted, the results of the empirical study have shown that different variables are related with the anticipation of different pathways after high school; satisfaction and success outcome expectations.

High scores in social-cognitive factors (career decision self-efficacy and vocational identity) are negatively related to school-to-work anticipation, satisfaction and positively associated to success outcome expectations to university transitions. Parental SES and technological training in high school are the major predictors to school-to-work transitions. Age and dispositional optimism are the major predictors to anticipate to study *and* work after high school.

Results and implications of this study are discussed to forward research in this area, and implications to career counseling interventions are presented.

**Key words:** vocational development; insularity; high school; school to university transitions; school to work transitions

## INTRODUÇÃO GERAL

A relevância do estudo do desenvolvimento vocacional, particularmente dos adolescentes e jovens que se encontram em fase de transição vocacional, tem sido repetidamente evidenciada no discurso político como uma área fundamental de intervenção para o desenvolvimento sócio-cultural, económico da sociedade de conhecimento e num quadro de coesão social (OECD/EC, 2004; EU, 2000). Esta relevância tem partido da evidência das várias mudanças, económicas, sociais e políticas, a que temos vindo a assistir nas últimas décadas:

Em primeiro lugar, o impacto das aceleradas mudanças da economia global, com evidentes repercussões na natureza e dinâmicas do mundo do trabalho, cada vez mais especializado e cada vez mais exigente em termos de qualificações;

Em segundo lugar, a necessidade do desenvolvimento da solidariedade entre as gerações, numa sociedade europeia e nacional cada vez mais envelhecidas;

Em terceiro lugar, a vulnerabilidade dos jovens que abandonam os Sistemas de Ensino, ou não concluem a escolaridade obrigatória, mais expostos a situações de desemprego, exclusão social e pobreza;

E finalmente, a clara necessidade de se assegurar uma melhor preparação dos jovens para o futuro, por via da educação e da formação (*Pacto Europeu para a Juventude*, 2005)

A psicologia do desenvolvimento vocacional tem evidenciado a necessidade de uma melhor compreensão das transições vocacionais dos adolescentes e jovens nestes contextos de constante mudança social.

Podemos dizer que, duas questões essenciais têm orientado os estudos para a compreensão deste processo: a primeira diz respeito à necessidade de se procurar esclarecer o que são *transições adaptativas*; A segunda está relacionada com a identificação de antecedentes de variação no comportamento transicional ou vocacional.

A definição de *transições adaptativas* não é consensual. Uma das razões está relacionada com a natureza e objectivos das investigações que têm sido desenvolvidas neste domínio:

Em geral, as abordagens *macro-sociais*, características dos estudos sociológicos, que fundamentam o discurso político neste domínio, tendem a utilizar índices de desenvolvimento económico e social (v.g. índices de conclusão do ensino secundário ou superior, índices globais de emprego e de desemprego) para a caracterização das transições adaptativas, tanto para o prosseguimento de estudos superiores, como para a entrada no mundo do trabalho.

As investigações no domínio da psicologia do desenvolvimento vocacional e de carreira tem contribuído para um maior conhecimento das transições adaptativas, no plano pessoal ou individual. Por um lado, através do estudo da dinâmica de variáveis internas, cognitivas e motivacionais e do seu funcionamento no processo transicional (v.g. identidade vocacional ou auto-eficácia na tomada de decisão vocacional), quer através do estudo de características externas relativamente *proximais*, após estas transições terem ocorrido (v.g. satisfação com a escolha vocacional ou com o trabalho).

Para um maior conhecimento e esclarecimento do que são transições adaptativas, torna-se evidente a necessidade de se conjugar estas duas perspectivas, contextualizando-as no processo de desenvolvimento humano e nos contextos culturais e sociais que têm lugar. Adicionalmente, torna-se essencial a inclusão de índices psicológicos internos relativamente ao nível de *satisfação* individual em relação às escolhas (Blustein *et al* 2000) e a sua contextualização nas estruturas de oportunidades escolares e profissionais.

Entendemos que desta forma, será possível uma maior aproximação ao conhecimento das transições no final do ensino secundário, quer para o ensino superior, quer para a entrada no mundo do trabalho. Por outras palavras, a conjugação destas perspectivas promovem um maior conhecimento das diferenças individuais na especificidade dos seus contextos, culturais, políticos, económicos e sociais.

Tem-se verificado que o corpo de investigações realizadas no domínio das transições vocacionais no final do ensino secundário tem privilegiado a compreensão das transições

para o ensino superior, tanto no plano nacional como internacional (Blustein *et al*, 2000), com prejuízos evidentes para a compreensão da transição para o mundo do trabalho e da especificidade da situação dos trabalhadores-estudantes, um grupo específico que a literatura tem esquecido. No plano nacional, estas duas últimas opções de transição têm sido pouco estudadas, e praticamente ignoradas as situações particulares dos estudantes portugueses insulares.

O objectivo principal deste estudo é fazer uma análise detalhada da dinâmica dos determinantes *sócio-demográficos* e de factores *sócio-cognitivos* e *afectivos* que influenciam a antecipação dos três percursos de transição possíveis no 12º ano, nos alunos da Região Autónoma da Madeira: 1. *Prosseguir estudos*; 2. *Entrar no mundo do trabalho* e 3. *Trabalhar e estudar em simultâneo*. Adicionalmente, pretende-se estudar o impacto daqueles factores na *satisfação* e *expectativas de sucesso* destes adolescentes e jovens em relação às suas opções de transição.

A realização deste estudo partiu do seguinte *problema* específico:

Para os adolescentes e jovens da Região Autónoma da Madeira, tem-se verificado que a taxa de retenção ou *desistência* da frequência dos cursos superiores, ronda os 50%, **no 1.º ano** da frequência no ensino superior, nas universidades portuguesas<sup>1</sup>. Verifica-se ainda, que os adolescentes e jovens constituem um grupo mais vulnerável e mais exposto a situações de desemprego, exclusão social e pobreza, quer no plano regional (Plano Regional de Emprego 2005-2008), quer no plano global (*Pacto Europeu para a Juventude*, 2005)

Estas *desistências*, tendo lugar numa fase tão precoce da frequência do percurso do ensino superior e aquela situação de vulnerabilidade para os adolescentes e jovens trabalhadores, relativamente a situações de desemprego e exclusão social, obrigam-nos a direccionar a nossa atenção para os percursos do ensino secundário, no sentido de se procurar compreender

---

<sup>1</sup> Correia, A. (2006) *Dificuldades de tomada de decisão na carreira: um estudo com alunos do ensino secundário da Região autónoma da Madeira*. Direcção Regional de Educação; DAPOEP (cf. Site oficial em: <http://dre.madeira-edu.pt/> consultado em Junho de 2009).

de que forma é que estes adolescentes e jovens, particularmente os que se encontram a frequentar o 12º ano, preparam estas transições, quais os factores que mais influenciarão as escolhas e quais as suas expectativas de sucesso relativamente a estes percursos escolares e profissionais.

Através deste trabalho, pretendemos dar um pequeno contributo para um maior conhecimento científico no domínio dos processos antecipatórios das transições no final do ensino secundário dos adolescentes e jovens insulares, designadamente:

1. Através da revisão crítica da literatura desenvolvida no domínio do desenvolvimento vocacional e de carreira, identificando-se as potencialidades e limitações das teorias e modelos apresentados para a compreensão do desenvolvimento e intervenção nas transições vocacionais com adolescentes e jovens no final do ensino secundário;
2. Contribuir para um melhor conhecimento da especificidade dos adolescentes e jovens insulares, designadamente os da Região Autónoma da Madeira, através da realização de um estudo empírico, identificando-se a influência de factores sócio-demográficos, sócio-cognitivos e afectivos na antecipação dos vários percursos de transição no 12º ano, no contexto da especificidade cultural insular;
3. Contribuir para o desenvolvimento de estudos posteriores, neste domínio;
4. Contribuir para o planeamento e implementação de estratégias de intervenção *preventivas* futuras no domínio do desenvolvimento vocacional destes adolescentes e jovens, e para a promoção de boas práticas de orientação escolar e profissional com os alunos do ensino secundário.

Em termos estruturais, este trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas.

Na **primeira parte** apresenta-se o enquadramento teórico do tema em análise, em dois capítulos. O primeiro trata-se de um capítulo introdutório. Para o efeito, dividimo-lo em duas secções: na primeira, aborda-se a temática da juventude e trabalho, numa perspectiva macro-social, enunciando as directrizes fundamentais no domínio das transições vocacionais dos

adolescentes e jovens do ensino secundário, no quadro das políticas da União Europeia e da OCDE. Na segunda, aprofundamos a especificidade da Região Autónoma da Madeira, enquadrando-a na sua dimensão europeia, biogeográfica, económica e cultural, dando especial ênfase à dimensão cultural da insularidade madeirense.

No segundo capítulo, apresenta-se a temática das transições no quadro do desenvolvimento humano. Para o efeito, faz-se uma revisão crítica das principais abordagens teóricas que têm vindo a ser apresentadas na literatura no domínio da psicologia vocacional e de carreira, relevantes para compreendermos os processos de transição vocacional.

A **segunda parte** deste trabalho é dedicada à investigação empírica realizada com adolescentes e jovens na Região Autónoma da Madeira, em fase de transição vocacional. Com este estudo pretendeu-se conhecer a influência de determinantes *sócio-demográficos*, *sócio-cognitivos* e *afectivos* na antecipação dos percursos de transição, *satisfação* e *expectativas de sucesso* em relação às suas opções de transição após o 12º ano. Apresenta-se a metodologia utilizada, resultados obtidos, e discussão dos resultados.

Finalmente, apresentam-se as conclusões, quer da revisão teórica, quer do estudo empírico realizado.

**PARTE I**

---

**REVISÃO TEÓRICA**



## CAPÍTULO 1

### JUVENTUDE, TRABALHO E INSULARIDADE

#### Resumo

Dividimos este capítulo introdutório em duas partes.

Na **primeira parte**, enunciamos as directrizes fundamentais no domínio das transições vocacionais dos adolescentes e jovens do ensino secundário, no quadro das políticas da União Europeia e da OCDE.

Na **segunda parte**, aprofundamos a especificidade da Região Autónoma da Madeira, enquadrando-a na dimensão europeia, biogeográfica, económica e cultural, dando especial ênfase à dimensão cultural da insularidade madeirense. Para o efeito, apresentamos alguns aspectos da história e da cultura madeirenses no sentido de se promover uma melhor compreensão deste tema em contexto e da situação actual dos adolescentes e jovens na RAM relativamente às transições no final do ensino secundário, e expectativas de frequência no ensino superior.

## ***1. Juventude e Trabalho: questões e orientações políticas no âmbito da União Europeia (UE)***

No quadro da UE, as linhas orientadoras do discurso político, relativamente às transições vocacionais dos jovens, têm partido da evidência da actualidade de vários aspectos sociais, económicos, culturais e demográficos fundamentais:

*- O impacto das aceleradas mudanças na economia global, com evidentes repercussões na natureza e dinâmicas do mundo do trabalho, que coloca novos desafios à Escola, ao ajustamento das formações e aos jovens;*

*- A necessidade de desenvolver a solidariedade entre as gerações numa sociedade europeia cada vez mais envelhecida.*

A Europa alargada tem 75 milhões de jovens entre os 15 e os 25 anos (Livro Branco da Comissão, de 21 de Novembro de 2001). Estes números traduzem uma evolução demográfica, económica e social, que implica mudanças nas relações entre gerações. Por outro lado, o declínio das taxas de natalidade e o aumento da esperança média de vida aceleram a urgência da implementação de medidas para o futuro económico e social do espaço europeu.

Prevê-se que entre 2005 e 2050 o número de jovens com idades entre os 15 e os 24 anos irá diminuir para um quarto, passando de 12,6% para 9,7%. Inversamente, espera-se que a faixa etária de mais de 65 anos cresça de 16,4% para 29,9% (Livro Verde da Comissão Europeia (CE) sobre os desafios das mutações demográficas).

O impacto do envelhecimento da população na dinâmica social, política e económica será, inequivocamente, um dos maiores desafios nas políticas europeias do futuro.

- *A vulnerabilidade dos jovens:*

A entrada no mundo do trabalho é cada vez mais difícil para os jovens. Têm-se registado taxas de desemprego para os jovens com menos de 25 anos, acima do dobro da taxa total na Europa (17,9% comparados com 7.7% para os maiores de 25 anos). Estas evidências colocam os jovens numa situação de especial vulnerabilidade e em maior risco de exclusão social e de pobreza: 19% dos jovens com idades entre 16 e 24 anos estão expostos ao risco de pobreza, comparativamente a 12% do grupo etário dos 25 aos 64 anos. Adicionalmente, verifica-se que, embora os rapazes deixem a escola mais cedo, as raparigas estão mais expostas ao desemprego e ao risco de pobreza (Livro Verde da CE).

- *A necessidade de se assegurar uma melhor preparação dos jovens por via da educação e da formação:*

Delors (1996) no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI defende que *qualquer* reflexão acerca da educação deverá ser orientada pela necessidade actual de “dar um novo valor à dimensão ética e cultural da educação. Esta deverá, efectivamente, dar a cada um os meios de compreender o mundo na sua marcha caótica, para uma certa unidade e deve dar os meios para conhecer o outro. No entanto, será preciso cada um começar por se conhecer a si próprio, numa espécie de viagem interior, guiada pelo conhecimento, pela meditação e pelo exercício da auto-crítica” (p.16).

O autor defende ainda que a educação deverá organizar-se em torno de *quatro pilares fundamentais*: 1) *aprender a conhecer*: por um lado, através da promoção de uma cultura geral, por outro, possibilitando o aprofundamento de um pequeno número de matérias; 2) *aprender a fazer*: através da promoção da aquisição de competências, no

sentido de tornar o sujeito capaz de enfrentar situações várias e trabalhar em equipa, quer em contextos de aprendizagem formais ou não formais; 3) *aprender a viver juntos*: através da promoção da compreensão do outro, da aprendizagem da gestão de conflitos, da promoção do respeito pela diferença e 4) *aprender a ser*: através da promoção da autonomia e da responsabilidade pessoal, e da não negligência das potencialidades de cada indivíduo (memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas).

Será através deste processo dinâmico, simultaneamente individual e colectivo, simultaneamente contínuo e permanente, de auto-construção de sentidos, que se impõe o conceito de educação ao longo de toda a vida (*lifelong*). Porque toda a vida pessoal oferece oportunidades de progresso no *saber* e no *saber-fazer* (Delors, 1996) e porque, acima de tudo, esta perspectiva constitui um instrumento-chave de política e coesão social e económica, de combate ao emprego, para a atribuição de um novo papel à educação, sendo esta imprescindível no desenvolvimento e para a promoção de uma maior igualdade de oportunidades entre os cidadãos (Stain, 1998, cf. Coimbra, 2001).

É neste sentido, partindo da evidência de que os jovens serão a mão-de-obra do futuro, que serão eles a fonte das capacidades de investigação, inovação e empreendedorismo, que tem vindo a ser sublinhada a extrema relevância no investimento nos conhecimentos, qualificações e competências através de uma educação e formação de qualidade. Adicionalmente, tem vindo a ser evidenciada a necessidade de eliminação ou minimização de barreiras, como a pobreza crescente e a exclusão social entre os jovens, e a desigualdade entre os géneros, ainda uma realidade e um desafio para a UE.

Com o objectivo de uma melhor adequação da formação dos jovens a estes desafios que a UE enfrenta, para o compromisso político de maior mobilidade no espaço europeu, a inserção profissional e a inclusão social dos jovens europeus, o Conselho Europeu (CE) adoptou o *Pacto Europeu para a Juventude* (PEJ) em Março de 2005. O PEJ traduz um conjunto de medidas inteiramente integradas na *Estratégia de Lisboa*, na *Estratégia*

*Europeia de Emprego*, na *Estratégia para a Inclusão Social* e no *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*<sup>2</sup> e integra três linhas de actuação:

- i) *Emprego, integração e promoção social*;
- ii) *Educação, formação e mobilidade*;
- iii) *Conciliação da vida profissional e da vida familiar*.

a) Relativamente a medidas para a *o emprego, integração e promoção social dos jovens*, as directrizes apresentadas vão no sentido de:

- i) Promover uma abordagem do trabalho baseado no ciclo de vida, renovando os esforços para a redução do desemprego juvenil, eliminação das disparidades existentes entre os géneros em matéria de emprego, desemprego e remuneração; Garantir mercados de trabalho inclusivos, relativamente a pessoas mais desfavorecidas;
- ii) Desenvolver e melhorar o investimento no Capital Humano;
- iii) Adaptar os sistemas de educação e de formação em resposta a novas exigências em matéria de competências.

Para alcançar estes objectivos, foram apresentadas medidas de apoio financeiro a todos os Estados Membros (EM), através do Fundo Social Europeu e do Banco de Investimento, no sentido destes elaborarem planos de acção personalizados e contextualizados às especificidades *nacionais, regionais e locais*, em relação à prestação de suporte na procura de emprego e na *orientação* e formação de jovens.

Neste sentido, foi proposto que os EM considerem os jovens como *destinatários prioritários* do programa de aprendizagem mútua sobre o emprego em 2005; Que através da estratégia para a inclusão social a CE e os EM melhorem a situação dos jovens mais vulneráveis.

---

<sup>2</sup> (cf. <http://europa.eu/> - site oficial, consultado em Junho de 2009).

Em relação à *educação, formação e mobilidade*, foi proposta:

- i) A redução dos números de jovens que abandonam a escola prematuramente;
- ii) Um aumento do acesso à formação profissional, ao ensino secundário e superior, incluindo a aprendizagem profissional e a formação ao nível do empreendedorismo;
- iii) O estabelecimento de marcos comuns de maior transparência relativamente aos sistemas de qualificação;
- iv) A validação da aprendizagem formal e informal;
- v) A aplicação efectiva do *Europass* e o desenvolvimento do *Youthpass* (passaporte para a juventude).

Ainda relativamente às medidas para a *conciliação da vida profissional e familiar*, foi proposta:

- i) A criação de estruturas de qualidade para o cuidado das crianças e outros dependentes, mais acessíveis e exequíveis;
- ii) O desenvolvimento de novas modalidades de organização do trabalho, tais como horários mais flexíveis, teletrabalho, licenças de maternidade e licenças parentais.

O PEJ encorajou ainda o envolvimento e empenho dos parceiros sociais para o êxito desta iniciativa, por meio de acções conjuntas, num quadro de diálogo social.

Em síntese, a UE, através do PEJ, a par da estratégia de *Estratégia de Lisboa*, na *Estratégia Europeia de Emprego*, na *Estratégia para a Inclusão Social* e no *Programa de Trabalho Educação e Formação 2010*, pela primeira vez assume a necessidade de uma política integrada na UE relativamente aos jovens e a sua relação com os desafios relativamente às transições escolares e inserção no mundo do trabalho.

## 1.1 *Programas de acção*

Enunciamos dois programas de acção, ilustrativos da relevância atribuída pela UE no domínio da promoção do desenvolvimento global dos jovens no espaço europeu. Salienta-se que, dada a proximidade temporal destes programas e estando ainda um deles em curso, não dispomos de dados resultantes da sua implementação. Referimo-los a título informativo, dada a sua relevância neste tema em análise.

*Programa para a promoção de organizações não-governamentais activas no domínio da juventude*<sup>3</sup> (2004 - 2006).

Tratou-se de um programa de acção comunitário para a promoção de organismos activos no plano europeu no domínio da juventude, no seguimento da publicação do Livro Branco: *Um novo impulso à juventude europeia*. Este programa foi direccionado a organizações não-governamentais activas no plano europeu, no domínio da juventude., no sentido de uma maior reforço e eficácia das acções comunitárias, designadamente, no intercâmbio de jovens, nos programas de educação e de formação, nos debates sobre as políticas da juventude, na difusão de informações sobre a acção comunitária e nas acções com vista à participação e à iniciativa dos jovens.

---

<sup>3</sup> Decisão n.º [790/2004/CE](#) do Parlamento Europeu e do Conselho, de 21 de Abril de 2004 [Jornal Oficial L 138 de 30.04.2004].

### *Programa Juventude em acção (2007-2013)*<sup>4</sup>

Este programa, actualmente em curso, visa o reforço da cooperação e das acções da EU no âmbito dos programas Juventude (2000-2006), e promoção de organismos activos no domínio da juventude (2004-2006) e o reforço do sentimento de pertença à Europa, o desenvolvimento do sentido de solidariedade e a compreensão mútua. Este programa é orientado para o apoio de projectos sem fins lucrativos, grupos de jovens, pessoas e organizações que trabalhem no sector da juventude (jovens de 15 a 28 anos) e é destinado aos EM e aos membros da EFTA (*European Free Trade Association*)<sup>5</sup>, estando aberto à cooperação com organizações internacionais que actuam neste domínio, como o Conselho da Europa.

O Programa estabelece *cinco objectivos gerais*: i) Promover a cidadania activa dos jovens; ii) Desenvolver a solidariedade dos jovens; iii) Incentivar a compreensão mútua entre os jovens de diferentes países; iv) Melhorar a qualidade dos sistemas de apoio às actividades juvenis e a capacidade das organizações da sociedade civil no domínio da juventude; v) Fomentar a cooperação europeia no domínio da juventude.

Foram apresentadas *cinco acções complementares*: i) Juventude para a Europa; ii) Serviço Voluntário Europeu; iii) Juventude no mundo; iv) Sistemas de apoio à juventude; v) Apoio à cooperação europeia no domínio da juventude<sup>6</sup>.

## **1.2 Competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida**

As orientações europeias para as políticas de emprego nos EM, reconhece a existência de um referencial de competências-chave, particularmente para os grupos vulneráveis,

---

<sup>4</sup> Decisão n.º [1719/2006/CE](#) do Parlamento Europeu e do Conselho Europeu, de 15 de Novembro de 2006.

<sup>5</sup> A EFTA é actualmente constituída por um conjunto de quatro países: Suíça, Liechtenstein, Noruega e Islândia.

<sup>6</sup> Para informação detalhada sobre cada um dos objectivos e acções complementares sugerimos a consulta do site oficial da EU em: [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/youth/c11080\\_pt.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/youth/c11080_pt.htm)



em particular no caso dos jovens e das mulheres, no sentido de uma maior e melhor adaptação às mudanças no mundo do trabalho.

Este pressuposto assenta no princípio da educação e formação enquanto forma de combate à pobreza e como factor-chave de inclusão social e de emprego. O PEJ havia sugerido a tomada de medidas pelos EM, a nível nacional, regional e local, no sentido de garantir que o saber se coadune com as necessidades da economia e do conhecimento. Por competências-chave, entende-se uma combinação de conhecimentos, aptidões e atitudes adequados no sentido de apoiar na realização pessoal, inclusão social, cidadania activa e emprego<sup>7</sup>.

A CE identifica oito competências-chave, fundamentadas na sociedade do conhecimento e essenciais na adaptação, particularmente dos jovens às novas formas de trabalho: 1) *Comunicação na língua materna*; 2) *Comunicação em línguas estrangeiras*; 3) *Competência matemática e competências básicas em ciências e tecnologia*; 4) *Competência digital*; 5) *Aprender a aprender*; 6) *Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica*; 7) *Espírito empresarial*; e 8) *Expressão cultural*

A efectividade da coesão social, do desenvolvimento da cidadania democrática e do emprego exigem cada vez mais informação, envolvimento e pro-actividade por parte dos jovens. Na realidade, a mudança crescente do mundo do trabalho, com a internacionalização da economia, exige destes, não apenas a actualização de competências profissionais específicas, como também a actualização de competências genéricas.

Ao contemplar *Competências interpessoais, interculturais e sociais e competência cívica*, a CE admite que as acções e intervenções no domínio da integração no trabalho dos jovens, deverá ser alargado à promoção de competências individuais.

Assim, entende-se que a transição da escola para o trabalho é um processo dinâmico e complexo de promoção do desenvolvimento integral dos jovens. Só neste sentido os

---

<sup>7</sup> Proposta de recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (2005) [COM(2005)548 final / 2005/0221(COD)]

jovens estarão preparados para enfrentar um futuro cada vez mais incerto a nível de trabalho.

Em Novembro de 2004, o *Grupo de Alto Nível* para a estratégia de Lisboa afirmou que, actualmente, *o que se está a fazer na Europa está longe de ser suficiente para equipar as pessoas com os instrumentos de que necessitam para se adaptarem a um mercado do trabalho em evolução, e isto aplica-se a trabalhadores muito ou pouco qualificados* (cf. Proposta de recomendações do Parlamento Europeu e do Conselho sobre as competências-chave para a aprendizagem ao longo da vida (2005).

### ***1.3 As Transições no final do Ensino Secundário e as expectativas de frequência no Ensino Superior: Caracterização nos contextos das estruturas de oportunidades***

#### ***1.3.1 As Transições no final do Ensino Secundário***

Da mão-de-obra europeia, estima-se que quase um terço tenha poucas qualificações, o que equivale a 80 milhões de pessoas pouco qualificadas.

O relatório do *European Centre for the Development of Vocational Training* (CEDEFOP, 2004) prevê que em 2010, somente 15% dos novos empregos sejam adaptados a pessoas que tenham apenas a escolaridade obrigatória, e 50% exigirão trabalhadores qualificados e altamente qualificados.

Neste contexto, é relevante fazermos aqui referência a dois estudos publicados que conjugam factores económicos, sociológicos e psicológicos (Bynner, 1997, 1998; Bynner, Ferri, & Shepherd, 1997) cujos resultados evidenciam claramente a importância da formação e educação como um claro investimento no Capital Humano.

Num estudo longitudinal, realizado através do *British Cohort Study* (Reino Unido), Bynner *et al* (1997) estudaram toda a população de cidadãos nascidos na Bretanha, durante uma semana específica da década de 1970. Os autores concluíram que o investimento na educação e na formação, traduz-se num melhor ajustamento dos jovens ao trabalho, após a saída da escola, em relação a forças económicas imprevisíveis ou situações económicas globais adversas.

No entanto, os autores verificaram que o nível sócio-cultural é um factor central, tendo-se verificado que os participantes de classes sócio-culturais mais elevadas, filhos de pais com formação superior, lidam de forma mais adaptativa àquelas situações.

Adicionalmente, Bynner (1998) estudou o impacto de vários factores psicológicos, cognitivos e sócio-económicos, na predição do emprego, comparando dois *cohorts* de pessoas nascidas em 1958 e em 1970. No estudo, foram utilizadas apenas as pessoas que deixaram a escola após os 16 anos.

Os resultados, para além de evidenciarem uma diferença na acessibilidade a oportunidades ocupacionais para os dois *cohorts*, demonstraram também diferenças significativas no poder preditivo daquelas variáveis relativamente às oportunidades ocupacionais. Bynner (1998) verificou que nenhuma das variáveis estudadas (competências cognitivas básicas, experiência no mercado de trabalho, suporte familiar e estado psicológico) teve poder preditivo na determinação da empregabilidade para o *cohort* de 1958. Contrariamente, para o *cohort* de 1970, verificou que as competências básicas, a formação anterior e o equilíbrio psicológico estavam significativamente associados com a empregabilidade.

Com efeito, estes resultados evidenciam uma maior exigência de competências cognitivas e maior flexibilidade individual, na actualidade, relativamente à capacidade de obter emprego, comparativamente com as gerações anteriores.

Um outro aspecto que é importante reter neste domínio, diz respeito à observação de variações no desempenho dos jovens de 15 anos, entre programas de ensino geral (tendencialmente direccionados para o prosseguimento de estudos) e o ensino tecnológico (tendencialmente direccionados para a inserção no mundo do trabalho).

De acordo com os indicadores da OCDE em 2007, 9 dos 10 países da OCDE para os quais há dados disponíveis, os resultados do PISA 2003 revelam que os jovens de 15 anos inseridos em programas profissionais e pré-profissionais apresentam resultados estatisticamente significativos de desempenho inferior em matemática, comparativamente àqueles que frequentam os cursos gerais (de prosseguimento de estudos).

Em média (no conjunto dos países da OCDE) os jovens de 15 anos inscritos em programas gerais (de prosseguimento de estudos) revelam um desempenho *superior* em 45 pontos, e após o ajuste de factores socio-económicos, a diferença ainda se mantém em 27 pontos de diferença.

De acordo com o mesmo relatório, as mulheres no presente têm mais probabilidade de concluir o ensino secundário que os homens, sendo este uma viragem do padrão histórico<sup>8</sup>.

Enquanto em muitos países os homens têm mais probabilidade de seguir cursos profissionais, em quase metade dos países representados, ou não existe diferença entre os géneros ou há uma maior proporção de mulheres a enveredar por este tipo de estudos.

Apesar destes indicadores gerais, alguns estudos têm demonstrado que o estatuto sócio-económico (ESE) das mulheres é um factor central para a escolha de profissões não tradicionais ou tradicionalmente masculinas. Num estudo da relação entre o NSE e género na escolha vocacional de raparigas, Hannah & Kahn (1989) verificaram que o NSE constituiu o mais importante preditor na escolha de ocupações que tradicionalmente são associadas ao género feminino. Os rapazes tendem a efectuar escolhas tipicamente associadas ao género masculino, independentemente do NSE, enquanto que o NSE alto assume uma importância crucial para a escolha de ocupações tradicionalmente masculinas, por parte das raparigas.

Em todo o caso, tem-se verificado um aumento da taxa de conclusão do ensino secundário, a uma média de 7% nos países da OCDE com informação comparável. Em 21 dos 24 países, a taxa de conclusão excede os 70%, enquanto que na Finlândia,

---

<sup>8</sup> A taxa de conclusão do ensino secundário para as mulheres é mais baixa que a dos homens apenas na Coreia, Suíça e Turquia e são iguais à dos homens apenas no país parceiro da Eslovénia (*Idem*).

Alemanha, Grécia, Irlanda, Japão, Coreia e Noruega é igual ou superior a 90% (indicadores da OCDE em 2007<sup>9</sup>).

Em Portugal, segundo o Observatório de Emprego e Formação Profissional, a proporção dos jovens (18-24 anos) que já não frequentam a escola ou formação cujo nível de estudos não ultrapassa o ensino secundário inferior, diminuiu de 46,6% em 1998 para 39,2% em 2006, embora com alguma oscilação. Verifica-se, no entanto, que os rapazes abandonam mais precocemente a escola do que as raparigas.

Apesar desta situação de melhoria global, neste contexto, quando comparamos os resultados portugueses com a média europeia, Portugal continua a ter mais do dobro dos valores verificados para a média da EU27, UE25 e UE15<sup>10</sup>.

### **1.3.2 Expectativas de frequência no Ensino Superior**

Se o mundo do trabalho exige cada vez mais pessoas altamente qualificadas, o prosseguimento de estudos superiores é a via de alcance dessa qualificação.

O relatório da OCDE em 2007: *Education at a Glance* sugere que cerca de 57% dos jovens de 15 anos em países da OCDE esperam ingressar na universidade.

No entanto, esta taxa varia entre valores tão altos como 95% na Coreia e valores tão baixos como 21% na Alemanha. Os indicadores mostram que as expectativas dos adolescentes e jovens variam de país para país, consoante os níveis de desempenho individuais, género, antecedentes socio-económicos e até estatuto de imigração.

A informação recolhida em 2003 através do Programa da OCDE para Avaliação Internacional de Estudantes (PISA) demonstra que as expectativas dos jovens de 15

---

<sup>9</sup> *Education at a Glance* 2007: OECD indicators

<sup>10</sup> (Observatório de Emprego e Formação Profissional: Aspectos estruturais do mercado de trabalho, 2007; cf. <http://oefp.iefp.pt/admin/upload/Publicacoes/> consultado em Junho de 2009).

anos, em termos da conclusão de um programa de nível superior, estão directamente relacionadas com o seu desempenho na matemática e na leitura<sup>11</sup>

No entanto, independentemente das suas prestações académicas, os jovens de 15 anos de antecedentes socio-económicos mais baixos têm menos probabilidade de completar o ensino superior do que os de antecedentes socio-económicos de nível mais elevado.

Por outro lado, na maioria dos países, os jovens de 15 anos, descendentes de imigrantes têm maior probabilidade de concluir um programa de nível superior do que os seus pares do país de origem. As expectativas destes alunos são ainda mais elevadas quando comparadas com as de alunos do país de acolhimento com aptidões e antecedentes sócio-económicos similares.

Como temos vindo a referir, é evidente que os antecedentes sócio-económicos dos jovens constituem um importante factor, quer para a conclusão do ensino secundário, quer para o prosseguimento de estudos superiores, sendo esta opção de transição mais acessível aos alunos pertencentes a famílias com mais poder sócio-económico.

De acordo com o relatório da OCDE em 2007: *Education at a Glance*, em muitos países, os filhos de pais que tiveram cursos superiores têm também maior probabilidade de ingressar no ensino superior. A Irlanda e a Espanha facultam o acesso mais equitativo ao ensino superior. Inversamente, em países como a Áustria, a França, a Alemanha e Portugal, os alunos com menos recursos socio-económicos têm apenas metade da probabilidade de ingressar no ensino superior do que a sua proporção na população poderia sugerir.

No entanto, não será difícil precisar que poucos países poderão confiar apenas nas famílias ricas em bens e /ou capital humano para fornecer à sociedade indivíduos com níveis de educação elevados, como no caso de Portugal.

A necessidade de aproximar os patamares entre os alunos de famílias economicamente mais favorecidas e menos favorecidas, não se trata apenas de uma questão política de igualdade de oportunidades e da necessidade de alargar o campo de recrutamento para

---

<sup>11</sup> *Education at a Glance 2007: OECD indicators*

os empregos altamente qualificados e de aumentar a competitividade de emprego. A relevância da minimização destas disparidades está no facto de constituir uma via para o processo de desenvolvimento individual, social e cultural das comunidades.

### *Em síntese*

Numa Europa cada vez mais envelhecida, e no quadro de uma economia global que exige cada vez mais trabalhadores altamente qualificados, nunca como hoje foi tão evidente e fundamental direccionar a atenção política para a situação particular dos adolescentes e jovens, relativamente às transições para o mundo do trabalho e para o prosseguimento de estudos superiores contíguos àquele.

A UE reconhece que a intervenção neste domínio é uma prioridade. Fê-lo através da criação do Pacto Europeu para a Juventude (PEJ). Por um lado, pela necessidade de desenvolver a solidariedade entre as gerações e por outro, pela situação de vulnerabilidade dos jovens e a necessidade de se assegurar uma melhor preparação dos jovens por via da educação e da formação ao longo da vida.

A UE assume a situação de vulnerabilidade dos jovens, (particularmente os da faixa etária dos 15 aos 24 anos, em risco ou situações de abandono dos sistemas escolares), que estão mais expostos a situações de exclusão social e pobreza. Neste domínio, as mulheres, apesar de actualmente terem mais probabilidades de concluírem estudos secundários (um revés no padrão histórico) continuam a ter mais dificuldades na inserção profissional.

Foi neste contexto, que todos os EM foram chamados ao desenvolvimento de planos de intervenção contextualizados, tendo em conta as suas especificidades, culturais, políticas e económicas, no sentido de serem minimizadas disparidades sociais, promover o emprego, a integração social, formação e mobilidade dos jovens no espaço europeu.

## **2. A ESPECIFICIDADE DA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA (RAM)**

### **2.1 Em relação à União Europeia (UE)**

A RAM conjuntamente com a Região Autónoma dos Açores, constituem as duas Regiões Ultraperiféricas (RUP) portuguesas integradas na UE<sup>12</sup>. As RUP são caracterizadas pela sua situação geográfica, que se traduz numa grande distância em relação ao continente europeu e pela fraca densidade populacional.

A Declaração anexa do Tratado de Lisboa reconhece que as RUP sofrem de um atraso estrutural importante, e prevê a possibilidade da adopção de medidas específicas para dar conta de necessidades objectivas de assegurar o seu desenvolvimento económico e social<sup>13</sup>.

A ilha da Madeira tem aproximadamente 728 quilómetros quadrados e o seu comprimento máximo ronda os 57 quilómetros. Em *altura* não ultrapassa os 23 quilómetros. Situa-se a 978 quilómetros de Lisboa, a 796 da costa africana, a 504 das Canárias e a 980 dos Açores.

---

<sup>12</sup> Existem sete RUP na UE: Guadalupe, Guiana, Martinica e Reunião (França), as Canárias (Espanha), a Madeira e os Açores (Portugal). A totalidade das RUP da UE conta com 3,7 milhões de habitantes.

<sup>13</sup> (cf. [http://europa.eu/scadplus/glossary/economic\\_social\\_cohesion\\_pt.htm](http://europa.eu/scadplus/glossary/economic_social_cohesion_pt.htm) consultado em Junho de 2009)



## 2.2 Particularidades biogeográficas

O conjunto de ilhas formado pelos Arquipélagos dos Açores, da Madeira, das Canárias e de Cabo Verde, formam uma região denominada por *Macaronésia*, (do grego *makaron nesoi*, termos que significam *ilhas afortunadas*) e expressão utilizada pelos antigos geógrafos para a designação das ilhas situadas a oeste do Estreito de Gibraltar.

Como as outras ilhas do Atlântico, a Madeira é de origem vulcânica, embora não se tenha verificado qualquer forma de actividade eruptiva, desde o seu povoamento. Neste aspecto, difere significativamente dos Açores.

A Ilha é muito montanhosa e compacta, com uma costa extremamente rochosa, íngreme e recortada. A maioria da população vive no litoral, tendo a linha da costa, apenas cerca de 153 quilómetros.

O espaço geográfico da Macaronésia partilha características geológicas comuns e é caracterizado pela biodiversidade.

Na Madeira, o maior exemplo dessa biodiversidade é a *Laurissilva* (do latim *laurus* e *silva*, termos que significam *loureiro* e *floresta*), uma mancha de floresta endógena que ocupa uma área de cerca de 15 000 hectares e localiza-se essencialmente na costa norte entre os 3 000 e os 1 300 metros de altitude. É a mancha de Laurissilva mais extensa e melhor conservada dos arquipélagos que constituem a Macaronésia, estando incluída na lista de Património Mundial Natural da UNESCO, desde 1999, e classificada como Reserva Biogenética do Concelho da Europa.

### ***2.3 Insularidade e Cultura: A dimensão cultural da insularidade na RAM***

As ilhas, tradicionalmente têm constituído uma poderosa fonte de inspiração para muitos autores, escritores e poetas, têm gerado grandes controvérsias políticas e seduzido a imaginação das pessoas comuns.

Desde sempre, as ilhas têm sido associadas a grandes mitos universais. Os antigos gregos fizeram nascer muitos dos seus deuses em ilhas. Platão, ao projectar a ilha afundada da *Atlântida*, protótipo das *Ilhas Afortunadas*, criou o mito das origens num espaço rodeado de mar. *A Odisseia* de Homero, uma das obras maiores da cultura universal, conta a história de um Ulisses errante nas ilhas do mar Egeu até regressar a Ítaca, a sua ilha de origem. No século XVI, Thomas More em *Utopia*, projectou a sua concepção de sociedade ideal, numa cidade-ilha. No século XVIII, Daniel Defoe, em *Robinson Crusoe*, enquadrou numa ilha o reflexo do paraíso terrestre, gerador do mito do *bom selvagem*. No século XX, William Golding, projectou numa ilha a fatalidade auto-destrutiva da natureza humana em *O Deus das moscas*.

Terá sido talvez essa esperança na construção de um mundo novo que terá levado Gonçalves Zarco, um dos descobridores da Madeira, a intentar empreender uma depuração social no povoamento daquela ilha, tendo excluído levar consigo os culpados *por causa de fee, ou traição, ou por ladrão* (Frutuoso, 1873; p.43; cf. Azevedo e Silva, 1995, p. 999).

Na história do povoamento da Madeira, existem vários indícios da procura desse renovo no género humano, fundado no ideal cristão.

Às duas primeiras crianças portuguesas nascidas na Madeira, filhos de Gonçalo Aires, da casa do Infante D. Henrique, foi-lhes dado os nomes bíblicos de Adão e Eva.

Gonçalo Aires tivera mais três filhos, aos quais deu os nomes de Baltasar, Gaspar e Belchior, nomes bíblicos que evocam os Reis Magos<sup>14</sup> (Gonçalves, 1992).

A imaginação humana vê na ilha um lugar distante, perdido e exótico.

Ao nível do sagrado, do literário, do histórico e do social, a ilha surge como um território de síntese, *particularmente construído*, um microcosmo muito controverso e original onde, normalmente, aos olhos do exterior, os habitantes são vistos como um grupo de privilegiados (Teixeira, 2005).

A palavra latina *ínsula*, de cuja evolução originou os vocábulos *ilha*, *insular* e *insularidade*, remete-nos para a ideia de um sentimento de solidão, isolamento, em função de uma posição geográfica particular.

Não ignoramos, no entanto que os espaços insulares estão cada vez mais em contacto com o exterior, através das novas tecnologias que introduziram novas formas de comunicação. Nem entendemos aqui que o isolamento geográfico implica ausência de contactos com o exterior. A insularidade na história da Madeira nunca se revelou uma barreira para o contacto com o exterior, mas uma condicionante da *forma* como este relacionamento acontece.

Fischer (1994) sugere que o *espaço*, juntamente com a ideia de *tempo*, continua a ser uma das dimensões em relação às quais se estrutura uma sociedade e os grupos humanos.

O espaço insular é caracterizado pela imposição de uma estrutura territorial que impõe limites à atenção e à acção humana, através de fronteiras naturais definitivas, que não podem ser alargadas pela acção humana. Neste sentido, a rigidez das fronteiras implicam uma ruptura comportamental para as ultrapassar, como tomar o avião ou o barco. Este

---

<sup>14</sup> Ernesto Gonçalves (1992) no seu livro “Portugal e a Ilha”, refere:

*Pois Adão e Eva se chamaram os primeiros madeirenses, os primeiros portugueses nascidos fora do Reino, numa ilha solitária desde o princípio do mundo e posta num mar misterioso. Esses nomes ligam-se à tradição medieval (...) e sugerem o ambiente religioso e poético dos primeiros tempos da Madeira, vivido num deslumbramento espiritual. Os povoadores mais antigos, entre os seus trabalhos de sacrifícios tiveram o privilégio de sonhar com o renovo do género humano, com uma mística purificação da nossa natureza (...) Era como uma primavera na história dos homens, depois de tantos séculos de horizontes imóveis. Só assim se justificava que os nomes de Adão e Eva, que estavam, por assim dizer, banidos da nossa antropológia, fossem dados a dois meninos portugueses. Eram portugueses do nosso signo. Do signo oceânico* (1992, p.54).

contexto em análise é tanto mais importante se tivermos em conta que a liberdade de acção humana se coloca também em termos espaciais (Gonçalves, R. *s/ data*<sup>15</sup>).

Neste sentido, a Ilha reveste-se de uma particularidade territorial, cujas fronteiras naturais e definitivas distinguem-se da fronteira terrestre, não pelo limite imposto, mas pela natureza da constrição que este limite impõe, influenciando o campo de liberdade espacial, que só poderá ser transposto através de uma ruptura comportamental.

Diegues (1997; p. 17) faz uma pertinente distinção entre *insularidade* e *ilheidade*:

*Essa tomada de consciência de um modo de vida particular, diferente das populações continentais, está associada a um conjunto de representações e imagens que os ilhéus formaram a respeito do seu espaço geográfico-cultural, oriundos da sua insularidade. A esses processos, marcados pela presença de mitos, os geógrafos e antropólogos franceses dão o nome de ilheidade (iléité) distinta do conceito de insularidade que caracteriza os processos relacionados com a distância e o isolamento geográfico e social (cf. Teixeira, 2005; p. 12).*

Entendemos que esta distinção entre insularidade e *ilheidade* é extraordinariamente útil, dado que nos remete para duas perspectivas distintas, embora interdependentes: o *Viver na ilha* e o *Ser ilhéu*. *Viver na ilha* é estar limitado às características geográficas do espaço, ter o mar como linha do horizonte e fronteira. É depender do barco ou do avião, os únicos meios de ligação física com o exterior. *Ser ilhéu* é ter consciência desse modo de vida, que se exprime em imaginação e sentimentos particulares, ligados ao espaço físico concreto. É partilhar de um imaginário comum a que vulgarmente estão associadas lendas, crenças, mitos e rituais particulares.

Por outras palavras, a insularidade remete-nos para as condições objectivas do espaço. A ilheidade, remete-nos para a dimensão subjectiva, para a consciência da identidade pessoal e colectiva de ser ilhéu.

O imaginário madeirense é particularmente rico em mitos, lendas, crenças, fábulas, usos e costumes, que ainda hoje são reproduzidos e reinventados.

---

<sup>15</sup> (cf. Gonçalves, R. *Insularidade e emprego: por uma sociologia do espaço de oportunidade*. IV Congresso Português de Sociologia)

Ainda hoje, encontramos uma amálgama de credices, superstições e rituais, simultaneamente pagãos e religiosos, que são a expressão viva de um imaginário tradicionalmente mágico e encantatório, diluído numa tradição religiosa cristã bem vincada largamente praticadas ainda nos nossos dias, em particular no mundo rural<sup>16</sup>.

Estas particularidades culturais convivem pacificamente com o desenvolvimento económico bem marcado na actual paisagem madeirense do século XXI.

O desenvolvimento económico das últimas décadas, tiraram do isolamento comunidades que até à segunda metade do século XX não usufruíam de bens e serviços básicos de saúde e de educação. Pontes, túneis e viadutos rasgaram montanhas e encurtaram espaços. No entanto, a persistência de crenças e ritos, irracionais e estranhos para as mentes mais esclarecidas, continuam presentes na cultura, achando raízes numa herança cultural profundamente religiosa e encantatória.

Se cada vez mais o isolamento esbate-se, descaracterizando o exotismo da paisagem e a imaginação supersticiosa das gentes madeirenses, a abertura ao exterior dá uma nova dimensão à consciência individual e colectiva das suas especificidades culturais.

Por outras palavras, a ilha perde em *insularidade*, pela sua necessidade de desenvolvimento e de abertura ao mundo exterior e ganha em *ilheidade* (Teixeira, 2005) traduzindo-se numa maior necessidade de desenvolvimento dos assuntos internos, expresso na necessidade de promoção da educação e da cultura.

---

<sup>16</sup> Damos dois exemplos ilustrativos:

É crença vulgar, no povo madeirense, que o olhar de certos indivíduos é dotado de força demoníaca, capaz de provocar doenças, nas pessoas, nos animais e nas plantas. Assim, se uma criança começa a emagrecer, sem causa conhecida, ou se um animal adoece sem ser de moléstia de fácil verificação, há sempre quem atribua esses males ao *mau olhado* alheio. As curandeiras, para fazerem o *diagnóstico*, deitam um pingo de azeite em água. Se o azeite se alastra, é porque há *mau olhado*, se se conserva unido, é porque ele não existe. Uma vez reconhecida a existência do *mau olhado*, o tratamento é simples, embora possa prolongar-se por vários dias: cada vez que a curandeira procede ao tratamento, profere as seguintes palavras: *Eu te curo em nome de Deus e da Virgem Maria; se te deram (o mau olhado) no comer, ou no beber ou no rir, ou no zombar, ou na tua formosura, ou no teu andar, quem to deu nunca mais te torne a dar, e saia deste corpo e vá para o mar* (Elucidário madeirense, 1998; *mau olhado*).

A contracção espasmódica do intestino, designada pelo povo madeirense como “bucho virado”, era (e ainda é praticado) pelas curandeiras, friccionando o ventre do paciente com as mãos untadas com azeite, ao mesmo tempo proferindo as seguintes palavras: *Assim como a murta se abriu e se tornou a cerrar, assim isto é verdade. Nosso Senhor queira por este bucho, este ventre, esta coelheira no seu lugar*. Após um breve descanso, a curandeira acrescenta nove vezes: *coelheirinha vai ao teu lugar, bucho vai ao teu lugar* (Elucidário madeirense, 1998; *bucho encostado*).

#### **2.4 Alguns aspectos da história da cultura e do ensino na RAM**

Talvez aquele ambiente bucólico dos *tempos do princípio* tivesse inspirado o lirismo de um conjunto de escritores e poetas madeirenses, destacando-se o grupo de oito poetas cujas composições integram o *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, impresso em Lisboa em 1516, o *cyclo poético da Ilha da Madeira*, como lhe chamou Teófilo Braga. São eles João Gomes, Rui de Sousa, João Gonçalves da Câmara, João de Abreu, Manuel de Noronha, Duarte de Brito, Rui Gomes e Tristão Teixeira – o Das Damas (Azevedo e Silva, 1995).

Na realidade, o grande desenvolvimento económico português dos séculos XV e XVI possibilitou a recriação da animação cultural dos ambientes da corte, na casa das personalidades mais importantes, designadamente dos capitães de Machico e do Funchal (João Gonçalves da Câmara e Tristão Teixeira, autores *Cancioneiro Geral* eram capitães da Ilha). Destacamos também Baltazar Dias, autor de várias peças teatrais de cariz vicentino, de entre as quais se destaca *A Tragédia do Marquês de Mântua*; e Manuel Tomás, o autor do Poema *Insulana* (1635), a primeira manifestação poética de celebração do descobrimento da ilha e da afirmação dos madeirenses no mundo português (Vieira, 2001).

Até princípios do século XX a historiografia madeirense regista muito poucos títulos, comprometendo um estudo aprofundado da História e da Cultura da Madeira até aquela data, que ainda continua por fazer, apesar dos louváveis esforços do *Centro de Estudos de História do Atlântico* (CEHA), criado em 1985. Destaca-se, no entanto, os trabalhos de Jerónimo Dias Leite (*Descobrimto da Ilha da Madeira e discurso da vida e feitos dos capitães da dita ilha*) e Gaspar Frutuoso (*Saudades da terra*, 1873). A historiografia madeirense irá ter outro fulgor a partir da década de 1920 no século XX, com as comemorações do quinto centenário do descobrimento do Arquipélago - 1922-1923 (Vieira, 2001).

Podemos dizer que grande parte da produção literária considerada *erudita*, até ao século XVI era redigida por escritores pertencentes à alta nobreza da Ilha, tendencialmente caracterizada pelo lirismo a que os ambientes proporcionavam, tendencialmente virada para a exaltação da beleza exótica do espaço, e pouco ilustrativa das especificidades culturais e vivências insulares.

A partir do século XVI, a literatura foi na sua larga maioria impulsionada por membros do clero, e caracteriza-se como segregadora de uma cultura e moral religiosa católica, emergente da Contra-Reforma (Azevedo e Silva, 1995).

Por alturas da Revolução Liberal, surge na Ilha a circulação do livro e da imprensa periódica, que, apesar de ter sido um meio importante na divulgação cultural, circunscreveu-se a um grupo muito reduzido da sociedade madeirense cidadina.

Durante estas convulsões políticas, para afirmação e expressão doutrinal, a Igreja Católica faz uso da imprensa. O padre João de Macedo fundou a *Pregador Imparcial da Verdade, da Justiça e da Lei* (1823-24); O cónego Alfredo Oliveira fundou o *Diário de Notícias* (1976); o cónego António Ribeiro Fundou *O Jornal* (1906) que, em 1932 passou a propriedade da Diocese com o nome de *Jornal da Madeira* (Vieira, 2001).

Durante os séculos XIX e XX, na produção literária surgem vultos que se destacam no panorama nacional, como Alves Nóbrega, conhecido como *O Camões Pequeno* (1792-1826), Cabral do Nascimento, Edmundo Betencourt, Herberto Hélder, José Agostinho Baptista, Ernesto Gonçalves, Horácio Bento de Gouveia, Ernesto Leal e Ana Teresa Pereira. É dado também um novo impulso ao nível do conhecimento da historiografia e da cultura regional, com a publicação das revistas *Atlântico*, *Islenha* e da criação do CEHA.

A cultura popular e as manifestações etnográficas são naturalmente tão relevantes como a cultura erudita, uma vez que exprimem o sentir e a expressão da vida quotidiana da maioria das pessoas. Apesar disso, infelizmente, tem merecido pouca atenção por parte dos investigadores (Branco, 1986).

Branco (1986) no prefácio da monografia etnológica *Os camponeses da Madeira*, lembra que *Os camponeses de outras épocas não redigiam relatórios sobre as condições reais de existência, nem dispunham de arquivos seus. Não foram protagonistas activos na elaboração de um legado pensado e escrito para a posteridade. Deixaram outros rastros. O Estado não era o seu.* (p. 11).

De facto, a quase totalidade dos camponeses não sabia ler nem escrever. Entre finais do século XIX e início do século XX, mais de 80% da totalidade da população da RAM era analfabeta. Só seria inferior a 50%, a partir da década de 60 do século XX (Vieira, 2001).

Através do estudo das *bases materiais do quotidiano madeirense*, desde 1750 a 1900, Branco (1986) defende que o povo do mundo rural madeirense, isolado, desenvolveu uma forma muito própria de actuar, centrando-se na defesa de interesses específicos relativamente ao trabalho e aos bens da terra, para garantir as condições mínimas para a sua sobrevivência, quase sempre em oposição ao grupo social dominante.

Assim, de acordo com o seu estudo, é quase totalmente ausente na cultura do campesinato madeirense, acontecimentos importantes da história portuguesa, que tiveram grande impacto na coroa, naquele espaço temporal (1750 a 1900). Acontecimentos como a expulsão dos Jesuítas, ordenada pelo Marquês de Pombal; a Revolução de 1820; a independência dos EUA, ou até a independência do Brasil; as cerimoniosas aclamações de novos monarcas ou as festividades comemorativas do nascimento de algum herdeiro da coroa. Até acontecimentos políticos regionais de extraordinária importância, como ocupações militares britânicas, no início do século XIX; e a passagem de Napoleão pelo Funchal, a caminho do seu exílio em Santa



Helena;<sup>17</sup> e a importância do porto do Funchal. Ao longo do século XIX, o Funchal era escala obrigatória da marinha mercante inglesa, na rota do Cabo, no auge do colonialismo inglês em África, na altura em que Rhodes impunha a sua estratégia de grandeza colonial no continente africano. Nesta época, nasceria a indústria turística da Madeira, o actual motor da economia regional.

Os acontecimentos políticos madeirenses, tiveram impacto na cultura dos camponeses, como a substituição de Capitães Gerais e Governadores, *exclusivamente* quando estes actuavam no domínio da agricultura (Branco, 1986).

De facto, os camponeses, desde cedo se aperceberam que a sobrevivência na Ilha, dadas as suas características geográficas e orográficas, exige adaptação e trabalho árduo na terra. Seria nesta dimensão a sua visão do exotismo do espaço, diríamos que até à entrada de Portugal na UE.

Daquilo que temos dito sinteticamente em relação a alguns aspectos da educação e cultura madeirenses, até ao fim da segunda metade do Século XX, sublinha-se a profunda disparidade entre o estilo de vida cidadão, designadamente dos grupos sociais dominantes, da Igreja e da nobreza esclarecida, esta última beneficiária do Regime de colónia e o estilo de vida dos camponeses (colonos), caracterizada por uma agricultura de subsistência.

A permanente escassez dos cereais, provocada pela viticultura forçada, que resultou numa grande extensão de vinhas que galgaram os campos de cultivo, levava a que muitos camponeses fossem sujeitos à compra do cereal, dado que as colheitas não ultrapassavam as necessidades domésticas. Este equilíbrio precário, frequentemente alterava-se, levando ao colapso do sistema e levando a população a graves, repetidas e

---

<sup>17</sup> Na sua passagem pela Madeira, a caminho do exílio em Santa Helena, foi Henry Veitch, Cônsul de Inglaterra, a única pessoa que subiu a bordo da nau que o transportava. Bonaparte o atendera e escutara pelo facto de Veitch lhe ter dado o tratamento de *Majestade*, quando a bordo só era permitido tratá-lo pelo simples título de *General* Bonaparte.

prolongadas crises de fome e extrema pobreza, e à total dependência do Estado<sup>18</sup> (Branco, 1986).

Refira-se que o *Regime de Colónia*, uma forma específica de organização proprietária da terra, um Regime medieval, prolongou-se ao longo de vários séculos na Madeira, mesmo *quando já extinta* no continente português. Em 1970 ainda cobria 30% das explorações madeirenses. Este regime implicava a repartição dos rendimentos entre o senhorio (dono da terra) e o colono, em proporções que, muitas vezes, não permitiam a sobrevivência da família deste. Esta situação resultou em grandes dificuldades de gestão autónoma da terra e das benfeitorias. Para reaver o valor das benfeitorias, o colono estava dependente da vontade do senhorio, situação que colocou grandes entraves na transmissão de propriedade da terra e ao seu emparcelamento.

Para termos uma noção mais clara do impacto deste Regime na imobilização do empreendedorismo daquelas gentes, considere-se as características geomorfológicas da Ilha: Só 20% da sua superfície é susceptível de exploração agrícola; 25% do território situa-se acima dos 1.000 m de altitude; só 11% do território apresenta declives inferiores a 16%.

É neste quadro, acrescido da intransigência dos senhorios, proprietários da terra, que tem lugar os movimentos de imigração (deslocações de pessoas dos campos para a cidade) e de emigração (saída de muitos madeirenses para países terceiros).

Deste modo, entendemos que fará pouco sentido reduzir a situação concreta do fenómeno da emigração madeirense a um espírito de procura pelo desconhecido ou de busca de aventura como afirmam alguns autores (v.g. Hartnack, 1930; cf. Branco, 1986), pelo menos até à entrada de Portugal na UE, em 1986. Grande número dos que deixavam a Ilha, faziam-no por sobrevivência e necessidade de melhores condições económicas e sociais.

---

<sup>18</sup>Um ofício do Governo interino datado de 1814 relata: *Ex.mo Senhor, se alguns Vassallos merecem a piedade de Sua Alteza Real, nenhuns mais, que os Camponeses desta Ilha. Eles são os únicos braços que sustentam esta Colónia, e os Morgados desta Ilha. O seu trabalho é o mais arriscado; a sua vida a mais aflita, e o seu passado o mais grosseiro. Cansados de treparem rochas, e pobríssimos com a fome de seis anos sucessivos, eles desafiam a sensibilidade do coração mais indiferente, e provocam as lágrimas de quem os governa como Pai. Sua Alteza Real magoar-se-ia por extremo na presença de tantos filhos, que, para colherem pão, encontram muitas vezes a morte.* (cf. Branco, 1986, p. 85).

Durante os quase 50 anos que marcaram o Estado Novo e a ditadura em Portugal, a situação do povo madeirense não melhorou significativamente, apesar deste tempo ser marcado pela construção de algumas infra-estruturas, como o Liceu e o Banco de Portugal. O povo, esse, além de penalizado com pesados impostos, foi sujeito a um regime altamente centralizado, autoritário, repressivo e punitivo<sup>19</sup>.

A maior parte das pessoas, de um modo geral e particularmente as do mundo rural, como de resto o mundo rural português, privadas do direito da organização de associações, foram condicionadas ao medo e à miséria. No entanto, apesar desta grave situação ser generalizada a todo o país, nas vésperas da revolução de Abril de 1974 o rendimento *per capita* na Madeira era pouco mais de 50% do contabilizado no Continente (Nepomuceno, 2006)

---

<sup>19</sup>Esta situação é claramente evidenciada numa carta com data de 1936, enviada pelo Presidente do Conselho, o Professor Oliveira Salazar ao então Presidente da Junta Geral do Distrito do Funchal, o Dr. João Abel de Freitas. Passamos a transcrever um excerto:

*A ideia do abandono da Madeira por parte do Poder Central entrou na formação da consciência madeirense. E vejo que os dirigentes da situação política não podem rebater essa falsa ideia. Leio tudo o que vem da Madeira há bastantes anos e já tenho experiência de governo suficiente para não me irritar ou sequer para me importar além de certa medida, com o que se faz aí da acção do Governo.*

*Desde a extrema-direita à esquerda, se ainda há disso na política daí, desde os bons conservadores aos revolucionários ou conspiradores de profissão, desde os católicos aos indiferentes e aos ateus, todos em comovedora unanimidade assentaram ou estão assentando que a Madeira é uma filha enjeitada. E não tenho visto que ninguém com os factos, só com os factos, tenha contrariado a campanha. (...) e porque compreendo este fenómeno, é que a Madeira continua sendo tratada como terra civilizada e com paciência, ao menos enquanto se não desmandarem de mais. Porque, se o fizerem, é conveniente não esperar a doçura da repressão usada da outra vez. E podem continuar dizendo à vontade que os abandonaram (...)*

*Vêm uns tantos Madeirenses a Lisboa e não passam de Sintra ou do Estoril, e é com as ruas asfaltadas da Baixa e com um ou outro palácio em reconstrução que fazem as comparações. É conveniente para fazer melhor ideia das coisas visitar as aldeias de Trás-os-Montes ou da Beira. (...) A cedência de uma porção de hectares (para construir o Sanatório) não está justificada. Demais a quinta não foge, pois não faço tensão de a vender nem de a ceder a outrem. Porquê essa febre de passar do Património do Estado para a Junta ou de outras Instituições valores enormes, sem qualquer utilidade pública? O projecto (de construção do Liceu) é uma loucura como algumas das que também aqui se fizeram (...). Agora em vez da rua projectada, querem largas avenidas e com esse projecto, já é impossível construir o Banco de Portugal (...).*

*Diz-me V. Ex.<sup>a</sup> ser urgente resolver o problema da assistência. É tanto aí como aqui. Parece-lhes que só há miséria na Madeira, esquecidos de que as crises trouxeram por toda a parte acréscimos de miséria. (...) Tomei conhecimento do programa para o Porto Santo. Entendo que é preciso tratar primeiro das coisas da Madeira, sem nos dispersarmos demasiadamente. Mesmo é necessário que fique alguma coisa para ser feita pelas gerações futuras. Isto é claro sem prejudicar o que seja necessário à vida daquela pobre gente.*

*Perdoe-me V.<sup>a</sup> Ex.<sup>a</sup> a extensão desta carta. Ela lhe provará o cuidado que me merece essa Madeira encantada e infinitamente ingrata. Em toda a parte há gente que não sabe agradecer, mas uma terra inteira, cheia de benefícios e desconhecadora deles, só a Madeira. (...) neste momento não podem as pessoas boas deixar de sacrificar-se pelo bem comum, e a Madeira merece, até pela sua doença de espírito, esse sacrifício (...)* (António de Oliveira Salazar, Carta ao Dr. João Abel de Freitas, 23-05-1935).

Na Madeira, as emigrações significativas que tiveram lugar entre 1950 e 1960 e, mais significativamente entre 1960 e 1970 têm outras características das anteriores. De facto, não só debandaram trabalhadores rurais que fugiam à miséria, como também outros quadros e intelectuais que fugiam ao regime repressivo e aos entraves colocados ao desenvolvimento regional.

Após a Revolução dos cravos, em 1974, a Madeira conhece outra situação de instabilidade política económica e social.

Durante o período da Governação Provisória, na Madeira teve lugar um movimento separatista denominado por *Flama* (Frente de Libertação do Arquipélago da Madeira), constituído essencialmente por empresários e alguns senhorios que diziam lutar pela independência do Arquipélago. Neste quadro de agitação política, foram realizados mais de 70 atentados bombistas, perpetrados entre 1975 e 1978, em vários pontos da Ilha, atribuídos àquele movimento separatista (e nunca julgado pela sua autoria). O movimento teria sido extinto em 1978. Nesta data, o Dr. Alberto João Jardim é eleito Presidente do Governo Regional da Madeira, em representação do Partido Social Democrata, cargo que ocupa até hoje.

Durante estes 30 anos, particularmente a partir da entrada de Portugal na União Europeia em 1986, a Madeira progressivamente conhece um período de crescente prosperidade económica, particularmente traduzida na construção de obras públicas; vias de comunicação, construção e modernização de escolas, serviços de saúde, portos, infra-estruturas desportivas, recreativas e culturais.

### 2.4.1 O Ensino na RAM

É curioso constatar-se que, apesar da ausência de uma estrutura universitária na RAM até finais da década de oitenta do século XX – a Universidade da Madeira viria a ser construída só em 1988 – este facto não foi dramático para o panorama cultural madeirense, nem sinónimo de não prossecução de estudos universitários em Portugal ou no estrangeiro. Pelo menos para as famílias mais prósperas da Ilha.

De facto, essa prosperidade de muitas famílias madeirenses, nos séculos XVI e XVII, contribuiu para que muitos jovens seguissem carreiras universitárias, e tivessem concluído estudos em *Cânones, Leis, Medicina e Teologia*.

A Universidade de Coimbra, no período de 1573 e 1730 recebeu 274 madeirenses para o curso de *Cânones, Leis e Medicina* (Vieira, 2001). Esta *elevada* frequência universitária e o grande mérito evidenciado por alguns são o reflexo da relevância e da necessidade dada ao ensino na Ilha.

Neste período, destacam-se vários ilustres letrados madeirenses, como Leão Henriques, que cursou em Paris e foi reitor da Universidade de Évora; Luís Gonçalves da Câmara que foi reitor do Colégio dos Jesuítas em Coimbra, Martim Gonçalves da Câmara, também reitor da Universidade de Coimbra, e o Padre Manuel Álvares, autor de *Gramática Latina*, reconhecido em todo o mundo por aqueles que fizeram estudos em latim (Vieira, 2001).

O ensino na Madeira manteve-se sobre a alçada da Igreja até às reformas pombalinas, tendo exercido a Companhia de Jesus, no Colégio dos Jesuítas, um papel central na alfabetização de alguns grupos, e resultando no aparecimento daqueles vultos das letras.

Em 1759 inicia-se um movimento de renovação dos estudos, com a expulsão dos Jesuítas pelo Marquês de Pombal, preconizadas pelo movimento iluminista d' *O Verdadeiro método de Estudar* (1749) de Luís Verney.

Para dar conta das despesas, das reformas pedagógicas, o Marquês de Pombal criou na Madeira o *subsídio literário*, imposto lançado sobre o vinho para custear o lançamento da nova rede de ensino na Ilha. Foram criadas as cadeiras de *Gramática Latina* e de *ler, escrever e contar*, nos concelhos do Funchal, Machico, Calheta, Santa Cruz, Porto Santo e S. Vicente.

Adicionalmente foi criada a Escola de Geometria e Trigonometria, em 1760, nas dependências do Colégio dos Jesuítas, que funcionaria em moldes semelhantes à Academia Militar de Lisboa (Vieira, 2001).

A Revolução Liberal apostou novamente no ensino público, que entendia que este deveria ser alargado a todos os cidadãos, como forma de uma regeneração da sociedade, cuja grande maioria permanecia analfabeta.

Assim, a partir de 1830 foi alargada a rede escolar, contabilizando-se 33 escolas em 1838 (Vieira, 2001). Neste sentido foi também criado o ensino liceal em 1836; a escola médico-cirúrgica em 1837 e as escolas de ensino agrícola e industrial em 1852.

A escola médico-cirúrgica seria a primeira estrutura de ensino superior na RAM até 1910, tendo sido encerrada com a implantação da República nesta data (Vieira, 2001).

A partir do século XIX, os Municípios tomaram o ensino como área prioritária de intervenção através de um esforço conjunto entre estes e o governo civil. As instalações da rede escolar, o pagamento dos salários e residência dos professores passaram a ser da competência das câmaras municipais.

No entanto, apesar de vários intentados esforços oficiais e não oficiais, o analfabetismo no Arquipélago mantinha-se elevadíssimo. Como dissemos, entre finais do século XIX e inícios do século XX, mais de 80% da população não sabia ler nem escrever, e só seria inferior a 50 %, a partir de meados do século XX (Vieira, 2001).

No ensino oficial, uma das reformas mais significativas partiu da iniciativa de Jaime Moniz (1833-1917) cuja excelência no trabalho desenvolvido em prol da instrução pública, quer no Parlamento em 1871, e mais tarde na *Junta Consultiva de Instrução Pública*, que chegou a presidir por vários anos. A excelência do seu trabalho conduziu a que o liceu do Funchal adoptasse o seu nome a partir de 1919, por sugestão da Academia de Ciências de Lisboa<sup>20</sup>.

A nível não oficial, destacam-se também várias personalidades que desenvolveram esforços no combate ao analfabetismo na RAM.

Destacamos o trabalho de grande mérito desenvolvido por Mary Wilson, no final do século XIX e início do século XX, no combate ao analfabetismo. Esta cidadã britânica fundou várias escolas, essencialmente situadas no mundo rural<sup>21</sup>. Em 1910 as escolas por ela fundadas contavam já com 800 alunos (Vieira, 2001).

Até à Revolução de Abril de 1974, a Igreja continuou a ter um papel de destaque no ensino através do seminário do Funchal, fundado em 1947 pelos Padres da Congregação do Sagrado Coração de Jesus e reformado em 1877 sob a direcção do Padre Ernesto Schnitz, construindo nele um importante espaço científico com um museu de Ciências Naturais.

---

<sup>20</sup> Elucidário Madeirense: *Moniz (Jaime Constantino de Freitas)*.

<sup>21</sup> Mary Jane Wilson nasceu na Índia em 1840 e chegou à Madeira em 1881. A sua extensa obra, tanto no ensino como na assistência social aos mais desfavorecidos, é marcada pela fundação de várias escolas primárias gratuitas em toda a Ilha, essencialmente situadas no mundo rural (Santa do Porto Moniz, Arco de S. Jorge, Santana, Santo da Serra e Machico). Criara também um centro de amparo de crianças e órfãos, e em 1882 um dispensário-hospital para crianças e adultos. Em 1883 instituiu a Orfandade de Santa Isabel e o Colégio de S. Jorge, este último para meninas com boa situação económica, para a angariação de fundos para obras de caridade. Em 1887, reactivou ainda o Hospital da Misericórdia, então em ruínas. Com a implantação da República, em 1910, através da perseguição às ordens religiosas pelo novo governo instituído, foi presa no Palácio de S. Lourenço e expulsa da Madeira. Um ano depois regressou à Ilha como cidadã inglesa. Já com 76 anos, esta mulher fundou ainda uma escola primária em Câmara de Lobos, onde veio a falecer em 1916. A Congregação fundada por Mary Jane Wilson viria a expandir-se da Madeira para vários países do mundo.

Outro papel central no combate ao analfabetismo deveu-se à Fundação Calouste Gulbenkian, passando a Madeira a usufruir, a partir de 1963 de bibliotecas itinerantes, que passaram a percorrer todos os Concelhos, apoiando o ensino através do fornecimento de manuais escolares e contribuindo para uma grande promoção de hábitos de leitura, essencialmente no mundo rural.

Já na década de 70, a reforma do ensino português possibilitou o seu alargamento a todos os grupos sociais. No entanto o combate significativo ao analfabetismo na RAM viria a ser concretizado com a Revolução de Abril de 1974 e com o processo autonómico que se seguiu a partir desta data.

Assim, a partir de 1976, o ensino secundário foi alargado a todos os Concelhos, ao mesmo tempo que se estabeleciam as escolas a tempo inteiro e, em 1988 é finalmente criada a Universidade da Madeira.



## **2.5 A actual situação escolar e profissional dos adolescentes e jovens na RAM**

### **2.5.1 Contextualização**

Nos últimos anos, a RAM tem vindo a conhecer uma forte evolução da situação económica e social, traduzida num forte crescimento do PIB, de acordo com os últimos dados do INE. Em 2003, verificou-se uma taxa de crescimento de 5,1% face ao ano anterior.

Esta dinâmica de crescimento económico possibilitou a aproximação significativa do nível de desenvolvimento médio de rendimento da UE, já alargada aos 25 países. Em 2003, o PIB *per capita* era equivalente a 90% da média da EU e 25% acima da média nacional (Plano Regional de Emprego 2005-2008 da RAM: PRE, 2005-2008).

Relativamente às habilitações escolares da população activa madeirense, de acordo com os dados do *Inquérito ao Emprego* de 2004, verificou-se que 76,5% possuíam um nível de escolaridade *até ao ensino básico* (até ao 9º ano de escolaridade) e 23,5% um nível de escolaridade equivalente ao *ensino secundário e ensino superior*.

Para sermos mais precisos, de acordo com o Anuário Estatístico da RAM em 2005 (AE-RAM/2005), 7% da população activa não tem instrução, 33% tem o ensino básico, 18% o 2º ciclo, 18% o 3º ciclo, 13% o ensino secundário e 11% o ensino superior.

Apesar do nível *baixo* de qualificação da população activa madeirense (acima de três quartos), neste âmbito, em 2004 verificou-se um ligeiro aumento traduzido em 4,8% relativamente ao ano de 2003 (PRE, 2005-2008).

No decurso dos últimos anos, a RAM tem conhecido baixos índices de desemprego. A taxa de emprego na RAM para o 2º trimestre de 2005, foi de 67,2%, situando-se acima da taxa europeia para o mesmo ano (63%).

Relativamente ao desemprego, em 2004 registava uma taxa de apenas 3%, o que tecnicamente reflecte uma situação de *pleno emprego* (PRE, 2005-2008).

Estes números reflectem que a RAM regista uma taxa de desemprego inferior, quer à taxa de desemprego nacional (7,2%), quer até à taxa de desemprego da UE (8,7%) no mesmo período (PRE, 2005-2008).

### **2.5.2 A particular vulnerabilidade dos jovens e do género feminino**

Relativamente aos números do desemprego registados no *Serviço Público de Emprego* da RAM, no 2º trimestre de 2005, do total de sujeitos à procura de emprego (n=6969), 57,5% eram do género *feminino* e 19,2% eram *jovens*.

Estes valores reflectem a situação de maior vulnerabilidade para o grupo dos jovens e das mulheres, com qualificações mais baixas, grupos que estão mais expostos ao risco de exclusão social e à pobreza. De resto, um fenómeno alargado a todo o espaço europeu (Livro Verde da CE), tal como registámos no ponto 1 deste capítulo.

O diferencial entre a taxa de emprego feminina e masculina na RAM era de -15,23% em 2004, apesar de se ter verificado um ligeiro decréscimo de 3,22% relativamente ao ano anterior (PRE, 2005-2008).

Adicionalmente, de acordo com o PRE (2005-2008), tem-se verificado que as mulheres são alvos preferenciais de discriminação em várias profissões, têm menos acesso a cargos de direcção e de liderança, são inferiormente remuneradas em relação aos homens (uma diferença salarial de 20%) e têm condições contratuais menos estáveis. Os *contratos de trabalho sem termo*, são celebrados em maior número com os homens, relativamente às mulheres. Inversamente, com estas, são celebrados mais *contratos a termo certo*.

Os jovens são outro grupo de maior vulnerabilidade relativamente ao desemprego, e estando igualmente expostos ao risco de exclusão social e pobreza. Como vimos, em 2005, representavam 19,2% do total de registados no *Serviço Público de Emprego* da RAM, no 2º trimestre de 2005.

Relativamente às habilitações escolares, em igual período, do total dos candidatos inscritos no *Serviço Público de Emprego*, 60% possuía, no máximo, 6 anos de escolaridade (PRE, 2005-2008).

### **2.5.3 As transições do ensino secundário na RAM**

As baixas qualificações dos jovens madeirenses candidatos a um emprego, dificultam a sua inserção num mundo do trabalho, que exige cada vez mais trabalhadores qualificados, e por conseguinte mais exigência a nível de habilitações escolares.

De facto, na RAM verificam-se ainda números bastantes elevados relativamente à saída precoce do sistema de ensino e em particular relativamente às taxas de retenção e desistências no ensino secundário.

De acordo com os dados publicados pela Secretaria Regional de Educação<sup>22</sup>, no ano lectivo de 2006/2007 as taxas de transição / conclusão no 12º ano do ensino secundário (regime diurno) eram de 60,8%, para o conjunto total de alunos matriculados em Cursos Científico-Humanísticos / Cursos Gerais (CCH) e Cursos Tecnológicos (CT)<sup>23</sup>.

Verifica-se no entanto taxas diferenciadas para cada uma das tipologias de cursos. Os CCH (tendencialmente direccionados para o prosseguimento de estudos) registam taxas de transição / conclusão mais baixas (59,5%) do que os CT (tendencialmente direccionados para a inserção no mundo do trabalho) (67,4%). Estes dados parecem contrariar a tendência

---

<sup>22</sup> (cf. site oficial da *Secretaria Regional da Educação* em <http://dre.madeira-edu> consultado em Junho de 2009)

<sup>23</sup> Apresentamos a caracterização desta tipologia na Parte II deste trabalho.

dos resultados médios para o conjunto de países da OCDE, segundo o relatório de 2007 *Education at a Glance*. Em média (no conjunto dos países da OCDE) os jovens inscritos em programas gerais (de prosseguimento de estudos) têm mais sucesso do que os alunos inseridos em cursos tecnológicos e profissionais. Esta diferença continua a verificar-se, mesmo após o ajuste de factores socio-económicos.

No quadro 1 apresenta-se as taxas de transição / conclusão do ensino secundário na RAM, por tipologias dos cursos frequentados, para o ano lectivo de 2006/2007.

Quadro 1. Taxa de transição / conclusão do ensino secundário por tipologia dos cursos e ano de escolaridade no ano lectivo de 2006/2007 (escolas públicas e privadas da RAM)

	Total de Alunos	Total de Transições/ Conclusões	Taxa de Transição/ Conclusão
<b>12º ano</b>	<b>3031</b>	<b>1842</b>	<b>60,8%</b>
<i>Cursos Científico-Humanísticos/ Cursos Gerais</i>	2546	1515	59,5%
<i>Cursos Tecnológicos</i>	485	327	67,4%

Analisando-se a evolução das taxas de retenção e desistência, para o 12º ano na RAM, de 2000 a 2006, verifica-se que há uma tendência para o agravamento desta situação, com algumas oscilações (cf. Quadro 2). No ano lectivo de 2000/2001 situava-se em 24,1% para no ano lectivo de 2005/2006 situar-se em 32,7%, o que reflecte um aumento de 8,6%.

Quadro 2. Comparação da evolução das taxas de retenção e desistência no 12º ano do ensino secundário na RAM e a nível nacional (%)

	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006
RAM <sup>24</sup>	24,1	21,9	25,8	27,4	30,7	32,7
Nacional <sup>25</sup>	39,5	37,3	33,6	33,6	31,9	30,6

<sup>24</sup> (*Idem*)

<sup>25</sup> (cf site oficial do *Ministério da Educação*. <http://www.min-edu.pt>, consultado em Junho de 2009)

Apesar de, no plano nacional as taxas de retenção e desistência no 12º ano serem igualmente pouco animadoras, verifica-se um processo inverso: têm tendencialmente diminuído nos últimos anos, com oscilações. No ano lectivo de 2000/2001 situava-se em 39,5% para no ano lectivo de 2005/2006 situar-se em 30,6%, uma diminuição de 8,9% (cf. quadro nº 2).

#### **2.5.4 Medidas de Intervenção Adoptadas**

Para dar conta desta situação, a RAM tem vindo a tomar medidas de intervenção simultaneamente *preventivas* e *remediativas*.

As novas tecnologias foram uma aposta neste domínio. Destacando-se um conjunto de iniciativas como o Programa *Madeira Digital*<sup>26</sup>, através do financiamento da execução de projectos que contribuam para a evolução de hábitos e comportamentos, tanto de cidadãos como de instituições, ao nível da sociedade de informação.

Particularmente as *orientações 18 e 19* do PRE (2005-2008) contemplaram um conjunto de medidas de intervenção específicas para os jovens e as mulheres, como forma de prevenir e reduzir a pobreza e a exclusão social destes grupos de risco, fundada na promoção de uma abordagem do trabalho baseada no ciclo de vida, no sentido de caminhar de encontro às directrizes europeias previstas no PEJ.

Dada a proximidade temporal da implementação destas medidas, impossibilitando-nos da análise do seu impacto na melhoria da formação e qualificação dos jovens, passamos a enunciar algumas delas, tomando-se como referência o conjunto de medidas estabelecidas no PRE (2005-2008).

Assim, para este período, foram previstas medidas de intervenção junto dos jovens, tais como:

---

<sup>26</sup> (cf. <http://www.madeiradigital.pt/> consultado em Junho de 2009).

- a) *Estágios profissionais* em empresas: possibilitar aos jovens com qualificação superior ou nível intermédio o contacto com o mundo do trabalho, no sentido de facilitar a sua inserção e aperfeiçoar competências sócio-profissionais;
- b) *13º ano profissionalizante*: estabelecer um conjunto de competências tecnológicas para a inserção dos jovens no mercado de emprego; conferir uma certificação profissional de nível III após aproveitamento de prova de aptidão tecnológica;
- c) *Qualificação dos jovens fora do sistema de ensino*: qualificação inicial de orientação profissional para aqueles que abandonaram precocemente o sistema escolar para o exercício de uma profissão;
- d) *Assistência e orientação*: abranger pelo menos 35% dos jovens inscritos no Instituto Regional de Emprego, antes de completarem 6 meses de inscrição: Programa *OrientaJovem*
- e) *Apoio à contratação*: incentivar e apoiar a contratação de jovens desempregados;

Foram ainda previstas medidas de promoção de igualdade de oportunidades tais como:

- f) *Plano regional para a igualdade de oportunidades*
- g) *Prémios de igualdade de oportunidades nas medidas activas de empregos*: majorações nas medidas que incentivem a criação de postos de trabalho sempre que se verifique a criação de pelo menos 5 postos e não sejam preenchidos por pessoas do mesmo sexo.
- h) *Majorações na criação de postos de trabalho para profissões marcadas por discriminação de género*;
- i) *Programas de apoio à família*: apoiar a substituição temporária dos trabalhadores ausentes do posto de trabalho por motivos de apoio à família
- j) *Linha verde*: serviço de atendimento gratuito e personalizado para as questões de igualdade

- k) *Módulo de formação igualdade de oportunidades*: a introduzir em todas as medidas de formação e emprego desenvolvidas pelo IRE.

### 2.5.5 As transições para o ensino superior na RAM

De acordo com os dados da Secretaria Regional de Educação da RAM em 2007, a taxa de retenção ou *desistência* da frequência dos cursos superiores, para os estudantes madeirenses, ronda os 50%, **no 1.º ano** da frequência no ensino superior, nas universidades portuguesas<sup>27</sup>.

Verificámos na primeira parte deste capítulo que os antecedentes sócio-económicos são factores relevantes, tanto para o prosseguimento de estudos superiores, como para a sua conclusão, estando mais acessível aos jovens provenientes de famílias com mais poder económico; com um nível sócio-cultural mais elevado e mais acessível àqueles cujos pais também eles possuem formação superior.

Neste contexto, verificou-se também que na actualidade, em termos gerais, as raparigas tendencialmente optam mais por prosseguir estudos superiores do que os rapazes. No entanto, para as raparigas, um antecedente sócio-económico *elevado* continua a ser um factor significativo para a escolha de cursos tradicionalmente associados ao género masculino, como as tecnologias.

Importa aqui apresentarmos a especificidade da situação dos adolescentes e jovens da RAM, no contexto desta transição, no âmbito do *espaço* de oportunidades de prosseguimento de estudos. Neste contexto será relevante retomarmos a questão da *Insularidade*.

---

<sup>27</sup> Correia, A. (2006) *Dificuldades de tomada de decisão na carreira: um estudo com alunos do ensino secundário da Região autónoma da Madeira*. Direcção Regional de Educação; DAPOEP (cf. Site oficial em: <http://dre.madeira-edu.pt/> consultado em Junho de 2009).

Verificou-se que o espaço insular é caracterizado pela imposição de fronteiras naturais definitivas que impõem limites à acção humana, cuja transposição implica uma ruptura comportamental, como tomar o avião ou o barco.

Entendemos que este factor assume uma especial relevância no contexto do estudo da antecipação da transição para o ensino superior dos adolescentes e jovens madeirenses, dado que esta transição agrega, forçosamente, uma *dupla* ruptura comportamental, entendida no contexto da insularidade, para aqueles que optam por prosseguir estudos superiores no continente<sup>28</sup>.

Por outras palavras, a transição para o ensino superior, um dos mais importantes momentos de transição ecológica no sistema de ensino português (Paixão, 1997), para a grande parte dos adolescentes e jovens, quer insulares, quer continentais, implica uma ruptura comportamental. Esta ruptura traduz-se no afastamento da família por períodos mais prolongados, no início de uma nova vivência, de uma nova etapa, novas rotinas, num processo de contínua adaptação a uma nova instituição de ensino, e a uma (re)definição de projectos vocacionais.

Neste sentido, e tendo em conta a nossa experiência de intervenção, no domínio do aconselhamento de carreira, desenvolvida com jovens ilhéus universitários, entendemos que a insularidade funcionará como mais um factor influenciador desta transição, que se irá traduzir numa ruptura adicional àquela. Neste sentido, podemos dizer que o ingresso no ensino superior implicará uma *dupla* ruptura comportamental para os adolescentes e jovens ilhéus.

Para muitos adolescentes e jovens madeirenses, a entrada em Instituições de ensino superior no continente, é coincidente com a primeira saída da ilha, com a primeira vez que viajam de avião. Este factor poderá funcionar como constrangedor do comportamento transicional, e constituir mais um factor explicativo da precocidade daquelas desistências (1º ano). No entanto, entendemos precipitada a generalização

---

<sup>28</sup> Apesar da crescente oferta formativa da Universidade da Madeira (cf. Site oficial em <http://www.uma.pt/> consultado em Junho de 2009) muitos jovens encontram noutras Universidades outras formações coerentes com os seus projectos de carreira.



deste pressuposto a todos os adolescentes e jovens, e o entendimento da insularidade como um factor exclusivamente inibidor da escolha.

No contexto das transições, ou expectativas de transição para o ensino superior, têm sido apresentados um conjunto de vários outros factores (v.g. cognitivos e afectivos) que poderão influenciar esta opção de transição no final do ensino secundário, e que poderão funcionar até como dissuasores de antecedentes aparentemente desfavoráveis para o prosseguimento de estudos.

Deixamos esta discussão para o próximo capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO 2

### TRANSIÇÕES VOCACIONAIS E DESENVOLVIMENTO HUMANO

#### Resumo

Neste segundo capítulo, apresentamos uma revisão de algumas abordagens teóricas que têm vindo a ser apresentadas na literatura no domínio da psicologia vocacional / de carreira, relevantes para compreendermos o processo de transição vocacional.

Após uma breve nota introdutória ao tema deste capítulo começamos por apresentar uma revisão sintética das teorias *traço-factor*. Posteriormente apresentamos algumas linhas teóricas das teorias *desenvolvimentistas / contextualistas*, dando especial destaque à questão do *Self* e Identidade no âmbito do desenvolvimento vocacional. De seguida, apresenta-se uma revisão da teoria *sócio-cognitiva* de carreira e finalmente apresentaremos o modelo de intervenção nas transições psicossociais de Sclossberg *et al.* Para cada uma destas teorias e modelos, apresenta-se um conjunto de estudos realizados no seu contexto de análise.

Estas abordagens, ao incidirem no funcionamento de processos motivacionais, afectivos, sociais e cognitivos ajudam-nos a compreender a complexidade do processo transicional, sendo particularmente relevantes no estudo da antecipação das transições vocacionais na adolescência.

## **1. Abordagens teóricas para a compreensão do desenvolvimento e transições vocacionais**

### **1.1 Nota introdutória**

No domínio da psicologia do desenvolvimento vocacional e de carreira, têm vindo a coexistir, mais ou menos pacificamente, um vasto corpo de teorias e modelos que, ao reflectirem posições filosóficas diversas, métodos, linguagens teóricas, remetem-nos para domínios e perspectivas de acção mais ou menos específicos e diversificados (Savickas & Lent, 1994).

Osipow (1990) identificou significantes convergentes num grupo de quatro teorias que têm sido o referencial da produção científica no estudo das carreiras, desde a segunda metade do séc. XX até hoje: a teoria *Traço-Factor* (Holland, 1985); a teoria da aprendizagem social (Mitchell, Jones & Krumboltz, 1979); a teoria desenvolvimentista (Super, Starishevsky, Matlin & Jordan, 1963) e a teoria do ajustamento ao trabalho (Dawis & Lofquist, 1984) (cf. com Savickas & Lent, 1994).

Apesar da especificidade dos métodos e linguagens teóricas utilizadas, todas elas partilham de um denominador comum: a procura da compreensão do processo de desenvolvimento de carreira e quais os factores que estão implicados neste complexo processo de desenvolvimento humano.

De facto, a proliferação de teorias e modelos é já um indicador da complexidade de factores e processos que concorrem no entendimento do desenvolvimento de carreira. Neste sentido, é fundamental, enquanto investigadores e intervenientes do processo de carreira, as entendermos, não de uma forma isolada, mas de uma forma complementar, integradora e dinâmica.

No final deste capítulo, retomamos esta discussão, no sentido de apontarmos, na especificidade, quais as potencialidades e limitações de cada uma das teorias e modelos

aqui apresentadas, na compreensão e intervenção das transições vocacionais, com adolescentes e jovens, no final do ensino secundário.

## **2. Abordagem Traço-Factor (*Person-Environment Fit*)**

A psicologia vocacional conhece o seu arranque como uma disciplina autónoma com os trabalhos pioneiros de Frank Parsons, no início do Século XX, com a publicação de um livro, em 1909, intitulado *Choosing a Vocation*, largamente conhecido no domínio da psicologia vocacional e de carreira. Este autor, pioneiro na criação de um serviço de orientação profissional (Boston, EUA), formulou uma proposição que veio a influenciar um largo número de investigadores da psicologia vocacional até aos nossos dias: A adaptação ao mundo do trabalho depende da harmonia entre as aptidões e características do indivíduo, por um lado, e as exigências da ocupação, por outro. A proposição parsoniana *the right man in the right place* inspirou vários autores, tendo funcionado como fertilizante na produção de modelos para a compreensão da interligação entre os sujeitos e a escolha de uma via profissional.

A teoria de Holland (1997) e a teoria do ajustamento ao trabalho de Dawis e Lofquist (1984) são consideradas extensões evolucionárias da abordagem traço-factor de Parsons (Chartrand, 1991; cf. Swanson & Fouad, 1999) e as mais proeminentes representações deste paradigma (Blustein, 2000).

Neste primeiro ponto, fazemos um breve abordagem à teoria de Holland que, apesar de ter vindo a ser alvo de críticas na literatura (Hackett, Lent, & Greenhaus, 1991; Krumboltz, 1994; Lent, 2005) continua a ser o paradigma de intervenção no domínio do desenvolvimento da carreira e das transições (Blustein, 2000), uma vez que oferece um considerável potencial no entendimento entre as complexas relações entre os indivíduos e os contextos de trabalho (Hackett e tal., 1991; Blustein, 2000) e entre a escolha de vias de estudo contíguas àqueles.

## 2.1 A teoria de Holland

A teoria proposta por Holland (1997) procura descrever a inter-relação entre as características individuais e as características dos contextos profissionais no processo de escolha e ajustamento dos sujeitos ao exercício de uma actividade profissional.

O autor defende que durante a adolescência, a maior parte dos sujeitos, tende a evidenciar uma combinação de seis tipos de personalidade / interesses (RIASEC: R- *realista*; I- *investigador*; A- *artístico*; S- *social*; E- *empreendedor*; C- *convencional*) contíguos a seis tipos de ambiente de trabalho que englobam estas características.

Apesar de a maior parte das pessoas evidenciar mais do que uma destas características de personalidade, a personalidade individual é considerada como um compósito destes seis tipos, tendo cada sujeito uma combinação única. A esta combinação está agregada um repertório de características individuais, interesses, valores e auto-descrições (Holland, 1997), que em termos figurativos, uma configuração tendencialmente hexagonal, como sistematizamos na figura 1.

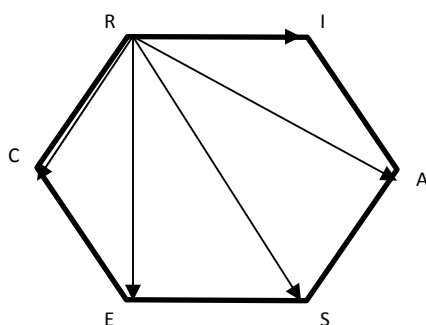


Fig 1. O modelo hexagonal “RIASEC” de Holland (Adap. Spokane & Cruza-Guet, 2005; p.27)

Desde a apresentação inicial deste modelo, tem vindo a ser desenvolvido um grande corpo de estudos empíricos a partir da combinação das características desta configuração com as

características dos ambientes profissionais, no sentido de se procurar compreender como é que as pessoas fazem escolhas de carreira.

Adicionalmente a estes pressupostos, Holland apresenta quatro indicadores teóricos / de diagnóstico como centrais na compreensão deste modelo: *congruência*, *consistência*, *diferenciação* e *identidade*.

A *congruência*, o primeiro indicador de diagnóstico, diz respeito ao nível de encaixe entre o tipo de personalidade individual e o tipo de ambiente de trabalho que as pessoas antecipam vir a ter. Tendencialmente uma pessoa irá efectuar a escolha de uma profissão que seja congruente com as suas características pessoais, no sentido do exercício das suas potencialidades e valores pessoais.

O segundo indicador de diagnóstico, a *consistência*, é apontado pelo autor como uma medida de harmonia interna ou coerência das características, analisada através da proximidade das primeiras duas de três características escolhidas na configuração hexagonal. De acordo com esta teoria, as pessoas que obtêm um código que integra tipos adjacentes ao perímetro hexagonal (p. ex. *RIA*) têm um perfil mais harmonioso e consistente do que as pessoas que escolhem subtipos opostos no perímetro do hexágono (p. ex. *RAE*) (Spokane & Cruza-Guet, 2005)

O terceiro indicador de diagnóstico, a *diferenciação* é operacionalizado como a saturação de características num ou mais tipos e baixa dispersão de características pelos seis tipos do conjunto. Teoricamente, um baixo nível de diferenciação estará associado a mais dificuldades em escolhas vocacionais.

O quarto e último indicador de diagnóstico apresentado, a *identidade* foi neste modelo apontado como o nível de conhecimento ou clareza acerca dos objectivos, interesses e talentos que o indivíduo possui acerca de si próprio (Holland, 1997).

O autor sugere que estes quatro indicadores teóricos de diagnóstico, *congruência*, *consistência*, *diferenciação* e *identidade* estão estreitamente relacionados com as dificuldades de escolha de carreira e satisfação e sucesso no trabalho futuro.

A partir desta teoria, e considerada uma das grandes contribuições de Holland para as intervenções no domínio das carreiras, foi a criação de vários instrumentos para a avaliação da congruência entre as características pessoais e as características dos ambientes profissionais. Um dos instrumentos mais representativos desta teoria é o inventário de interesses *Self-Directed Search* (SDS; Holland Fritzsche, & Powell, 1994).

Holland desenvolveu outros instrumentos, ainda largamente utilizados no estudo e intervenção de carreira, como o *Self-Directed Search* (SDS; Holland Fritzsche, & Powell, 1994); Vocational Preference Inventory (VPI; Holland, 1985); My Vocational Situation and the Vocational Identity Scale (VI; Holland e tal., 1980); Position Classification Inventory (PCI; Gottfredson & Holland, 1991) ou o Career Attitudes and Strategies Inventory (CASI; Holland & Gottfredson, 1994), entre outros.

## **2.2 Fundamentação Empírica**

O corpo de trabalhos de investigação acerca da validade desta teoria é vastíssimo e diversificado. Eventualmente o mais alargado e diversificado de todas as teorias da psicologia vocacional (Spokane & Cruza-Guet, 2005). Para consulta da análise e sumarização do corpo de estudos teóricos desenvolvidos a partir desta teoria, sugerimos as realizadas por Spokane et al (2000) e Tinsley (2000).

Sublinha-se, no entanto, alguns estudos empíricos relativos à validade desta teoria em relação ao género que entendemos relevantes para a temática deste trabalho.

Algumas investigações realizadas com o *Self-Directed Search* (SDS; Holland Fritzsche, & Powell, 1994) têm evidenciado repetidamente que as mulheres tendem a reflectir pontuações elevadas nos tipos *Social* e *Artístico* e pontuações muito baixas nos tipos *Realista* e *Investigador*. Inversamente, tem vindo a verificar-se que os homens tendem a obter pontuações mais elevadas nos tipos *Realista* e *Investigador* mais baixas nos tipos *Social* e *Artístico* (Spokane & Cruza-Guet, 2005). A razão pela qual isto acontece tem vindo a promover acesas discussões entre os investigadores.

No contexto desta discussão, Betz & Schifano, (2000) realizaram uma intervenção breve (3 sessões) com um grupo de 54 raparigas com o propósito de estudarem a evidência teórica que esta teoria tem demonstrado relativamente ao baixo interesse das mulheres por actividades de tipo *Realista* (vg. tecnologias, matemática). Neste sentido, focaram a intervenção em actividades como a construção e reparação de objectos. Os investigadores utilizaram modelos de demonstração das actividades, encorajamento e estratégias de gestão de ansiedade, no sentido de promoverem a auto-eficácia destas raparigas nestas tarefas. Após a intervenção, verificaram um aumento da auto-eficácia percebida na realização destas tarefas. No entanto, o não interesse por estas actividades manteve-se.

Tem vindo a verificar-se que as carreiras das mulheres são menos o reflexo de preferências pessoais e estão mais expostas à existência de barreiras culturais e sociais que irão influenciar as escolhas. Tradicionalmente as mulheres consideram mais aspectos familiares do que os homens. Adicionalmente sabemos que a diferenciação do papel do género no processo de socialização contribui para a redução da eficácia das mulheres em actividades como as ciências e a matemática, áreas típicas dos tipos *Realista* e *Investigador* (Fitzgerald, Fassinger, & Betz; 1995). Estes autores argumentam que, a utilidade das teorias traço-factor, quando utilizadas no estudo das carreiras das mulheres, é relevante apenas quando se tratam de perfis femininos tradicionais, comuns e estáveis. No entanto, são manifestamente insuficientes para a compreensão da escolha de percursos profissionais femininos não tradicionais.

Gottfredson (1982) acrescenta que os inventários reflectem mais como se vêm os interesses e como os inventariamos, e menos como seria desejável que fossem inventariados, no que diz



respeito à adaptação destes nos estudos de género, em particular no estudo das carreiras no feminino.

Relativamente à validade desta teoria quando aplicada a diferentes culturas, somos levados a questionarmos até que ponto esta estrutura hexagonal mantém-se em diferentes contextos, grupos e subgrupos culturais. Se existirem diferenças, qual será o efeito da cultura desta estrutura? As intervenções de carreira baseadas neste modelo terão utilidade noutras culturas?

A investigação neste domínio em culturas não ocidentais tem demonstrado a validade cultural da tipologia de Holland (Farh, Leong, & Law, 1998; Soh & Leong, 2001).

Investigações desenvolvidas com estudantes europeus (Lent, Brown, Nota & Soresi, 2003) evidenciaram a utilidade desta teoria. Lent *et al* (2003) estudaram a relação entre a congruência dos interesses com as escolhas ocupacionais num grupo de 796 estudantes italianos do ensino secundário. Verificaram que os interesses eram fortes preditores das escolhas ocupacionais em todos os seis tipos: RIASEC.

Refira-se ainda dois estudos desenvolvidos com culturas não ocidentais: Farh, *et al*, (1998), num estudo com um grupo de 1813 estudantes chineses, verificaram que aqueles que preferem ocupações de um tipo específico da tipologia (RIASEC) geralmente têm interesses relacionados com o mesmo tipo. Soh & Leong (2001) verificaram a equivalência da estrutura desta tipologia comparando grupos de estudantes da Singapura com grupos de estudantes dos EUA. Verificaram equivalência cultural para os tipos Social, Empreendedor e Intelectual, mas não para os tipos Artístico e Realista.

### **3. As teorias desenvolvimentistas / contextualistas de carreira**

A grande característica diferenciadora das teorias desenvolvimentistas / contextualistas de carreira diz respeito à caracterização do desenvolvimento vocacional como um processo que tem lugar ao longo de todo o ciclo de vida e em várias dimensões.

Aqui as transições vocacionais são perspectivadas, não como um evento pontual resultante de uma escolha vocacional, tal como perspectivado nas teorias traço-factor, mas como sucessivas aproximações entre o *Eu* vocacional e o mundo do trabalho (Swanson & Fouad, 1999), traduzindo-se num ciclo contínuo de escolhas, entrada, adaptação, e transições para novas escolhas, ao longo de todo o ciclo de vida dos sujeitos.

A teoria *life-span life-space* de Super (1957) é a mais representativa das teorias desenvolvimentistas de carreira e a mais influente teoria de carreira do séc. XX (Borgen, 1991) pela validade teórica e empírica, pela sua extensão e aplicabilidade prática, continuando a inspirar vários seguidores do seu trabalho, como Savickas.

É tendo em conta o seu carácter integrador, que neste ponto fazemos uma revisão sintética da teoria *Life Span Life Space* de Super, dando especial ênfase a alguns segmentos ou construtos teóricos: *auto-conceito vocacional identidade vocacional e perspectiva temporal de futuro*, construtos essenciais para a compreensão das transições vocacionais na adolescência.

### 3.1 Linhas teóricas da teoria de carreira *life-span life-space*

Super foi o precursor da construção de uma teoria de carreira como um processo complexo, integrado na continuidade do desenvolvimento humano, que tem lugar durante todo o ciclo e vida do sujeito (*life-span*) e em vários contextos específicos (*life-space*), perspectivando o desenvolvimento de carreira para além do campo exclusivo das ocupações e demarcando-se do paradigma *traço-factor*.

Apesar da teoria *life-span life-space* constituir uma das mais influentes teorias de carreira no Século XX (Borgen, 1991), Super advertiu que não se propôs apresentar uma *teoria* do desenvolvimento da carreira, mas antes vários segmentos ou linhas teóricas, que deveriam ser integrados numa futura teoria da carreira (Brown, Brookes & Assoc., 1990). De entre os *segmentos teóricos*, o autor desenvolveu aspectos diferenciais, desenvolvimentistas, sociais e fenomenológicos do comportamento vocacional que viriam a ser desenvolvidos por alguns dos seus seguidores, dos quais salientamos Mark L. Savickas e a sua obra *Career Construction Theory* (2002) na qual procura a convergência com a perspectiva construtivista e do construtivismo social.

Na sua vasta obra, desde a apresentação inicial, na década de cinquenta, até à sua morte, na década de noventa do século XX, Super foi constantemente refinando-a e actualizando-a, alargando as proposições teóricas iniciais e apontando as implicações práticas para as intervenções de carreira.

No processo de desenvolvimento de carreira, foram sublinhadas duas dimensões centrais: *Espaço* e *Tempo*. A primeira dimensão diz respeito aos contextos e situações sociais dos sujeitos; a segunda refere-se a uma perspectiva desenvolvimental que está relacionada com o modo como as pessoas mudam e fazem as transições à medida que se envolvem e reflectem sobre os seus papéis de vida, em particular sobre o papel do

trabalho<sup>29</sup>. O *Self* é o elemento integrador desta dinâmica, o terceiro segmento da teoria. Os auto-conceitos permitem dar conta da perspectiva subjectiva do indivíduo acerca da sua carreira e suplementar as perspectivas objectivas (identidade vocacional) dos seus valores, interesses e talentos percebidos como relevantes a nível ocupacional<sup>30</sup> (Silva, 2009)

Apesar do trabalho ocupar um papel central na vida do sujeito, este não é exclusivo, sendo um de muitos papéis desempenhados ao longo do ciclo de vida dos sujeitos, e não se resumindo ao desempenho daquele.

Neste sentido, as decisões, o grau de compromisso e as escolhas são entendidas nas circunstâncias ditadas pela constelação das posições sociais. Assim, para se compreender a dinâmica do desenvolvimento de carreira, impõe-se compreender a dinâmica dos elementos sociais que integram o padrão de papéis centrais e periféricos (estrutura da vida); a dinâmica das interacções dos papéis de vida - extensas ou mínimas, de suporte, suplementares, complementares ou neutras: Interacções de Papéis e transições - previsíveis: transição escola-trabalho ou imprevista, desenvolvimental ou traumática: desemprego involuntário- re-desenho de vida (Super, Savickas, & Super, 1996).

### **3.2 O auto-conceito vocacional**

Na teoria *life-span life-space*, o auto-conceito é apresentado como uma dimensão subjectiva do *Self*, uma dimensão complementar da identidade vocacional, mas conceptualmente distinta. Diz respeito ao significado pessoal dos interesses, capacidades e escolhas em comparação com as características das ocupações. Por outras

---

<sup>29</sup> Apesar de aqui ser apresentados estádios sequenciais de desenvolvimento nem a sequência destes é rígida, nem estes são invariáveis: *Crescimento* (0-14 anos); *Exploração* (15-24 anos); *Estabelecimento* (25-44 anos); *Manutenção* (idade 45-64); e *Desingagement* (idade superior a 65 anos).

<sup>30</sup> Para dar conta desta configuração, Super utilizou uma figura conceptual a que chamou o *arco-íris da carreira* (Super, 1980) [cf. *The Life Career Rainbow: Six Life Roles in Schematic Life Space* (Super, Savickas, & Super, 1996); Figura 4.1; p. 127)].

palavras, será a consideração do *Self-em-contexto*, na estrutura de oportunidades (Walsh, 2008).

Super definiu o auto-conceito vocacional como *a picture of the self in some role, situation, or position, performing some set of functions, or in some web of relationships* (1968; p. 18; cf. Super, Savickas, & Super, 1996; p. 140).

O autor chamou ainda a atenção para a distinção entre, os conceitos de personalidade, traços ou atitudes do self (v.g. gregaridade ou dogmatismo), por um lado, a que chamou de *dimensões do auto-conceito* e as características dessas mesmas dimensões (v.g. clareza, estabilidade, auto-eficácia e auto-estima) a que chamou de *meta-dimensões* (Super, Savickas, & Super, 1996).

A escolha ocupacional é conceptualizada como a implementação do auto-conceito vocacional. O desenvolvimento de carreira será um processo contínuo de procura de congruência entre o *Self* e os contextos, caracterizado por sucessivas aproximações, por vezes de forma gradual, outras de forma abrupta.

Durante a adolescência (para Super a fase da *exploração*) os indivíduos exploram o seu próprio *Self*, os papéis ocupacionais das outras pessoas, e o mundo do trabalho. Os contactos com os outros, actividades, experiências, e o desempenho de papéis quer em casa, na escola e no trabalho a tempo parcial, serão fontes de influência do auto-conceito vocacional.

De início as escolhas ocupacionais são experimentais e ensaiadas em fantasia, nas conversas com os outros e através da experimentação de papéis.

Durante as transições, as considerações da realidade tornam-se mais importantes à medida que os adolescentes e jovens procuram implementar o auto-conceito vocacional. Segue-se um período destinado ao ensaio da implementação do auto-conceito na ocupação escolhida.

### 3.3 *Fundamentação Empírica*

Um outro grande contributo de Super para o conhecimento do desenvolvimento de carreira, diz respeito aos estudos longitudinais que empreendeu, no sentido da validação da sua teoria *life-span life-space*, e que, ainda hoje, constituem dois importantes estudos históricos na investigação neste domínio. Na realidade, uma das maiores fontes de conhecimento do processo transicional, e particularmente do processo das transições vocacionais e de carreira são as investigações longitudinais.

No primeiro, o *Career Pattern Study*, Super e colaboradores, acompanharam um conjunto de rapazes, ao longo de várias transições, incluindo as transições do ensino secundário para o ensino superior, para o mundo do trabalho e para o serviço militar (Super & Overstreet, 1960). No segundo estudo longitudinal, o *Career Development Study* (Gribbons & Lohnes, 1968, 1982) acompanharam um *cohort* de jovens ao longo de vinte anos.

Não cabendo aqui a riqueza e complexidade destes estudos, evidencia-se apenas alguns resultados. Nestes estudos, foi evidenciada a importância da planificação, exploração, orientação para o futuro e o envolvimento activo no ensino secundário, como factores que influenciam as transições adaptativas. Adicionalmente, foi evidenciada a importância do nível sócio-económico no desenvolvimento de carreira: Em ambas as investigações, os participantes com maior acesso à estrutura de oportunidades e de um nível sócio-cultural mais elevado, evidenciaram maiores probabilidades de transições adaptativas, relativamente aos participantes com menor acesso à estrutura de oportunidades e de um nível sócio-cultural mais baixo.

### 3.4 Segmentos teóricos da perspectiva desenvolvimentista-contextualista da carreira

#### 3.4.1 A expressão subjectiva do tempo futuro

A dimensão subjectiva do futuro tem também vindo a ser apresentada como um construto extraordinariamente relevante no domínio do estudo e intervenção de carreira, particularmente com adolescentes em fase de transição (Savickas, 1990).

Esta dimensão afectiva e motivacional tem vindo a ser apresentada como a dimensão mais precoce da activação motivacional (Savickas, 1990) sendo o seu impacto predominantemente atitudinal e estando subjacente à concretização de actividades de cariz instrumental, designadamente: *realização de escolhas e ponderação de opções ao longo de todo o espectro de vida, desempenho cognitivo-comportamental em períodos sucessivos de transição dentro da instituição escolar, entre a escola e o mundo das actividades profissionais e, de uma forma mais lata, entre os contextos ecológicos mais significativos de inserção comportamental e, ainda, integração psicológica dos diferentes tipos de variáveis que afectam o processo de escolha possibilitando um bom processamento cognitivo-motivacional da informação recebida ou recolhida* (Paixão, 1996; cf. Paixão & Silva, 2001; p. 176).

Savickas (1990) baseado nos trabalhos de Super (1957) propôs um *modelo temporal de intervenção de carreira*, pondo em destaque a perspectiva temporal de futuro como a dimensão mais relevante da activação motivacional nas intervenções de carreira.

O autor apresentou três construtos temporais relevantes, subjacentes à activação da perspectiva temporal de futuro (PTF) relacionando-os com o impacto em dimensões comportamentais específicas quando activadas: *Extensão*: Aumento da profundidade da perspectiva subjectiva de futuro e incremento de atitudes e competências de planeamento; *Diferenciação*: Diminuição da ansiedade acerca do futuro, aumento do

grau de realidade percebida e reforço de atitudes realistas; *Integração*: Manifestação afectivo-cognitiva de optimismo, associada a um sentimento de consolidação da identidade pessoal e mobilizadora da construção de projectos de acção (Savickas, 1990)

A perspectiva temporal de futuro, ao exercer uma função instrumental de protecção e manutenção das intenções activadas pelo auto-conceito actual do sujeito, constitui um estilo de *coping* relativamente ao futuro pessoal, nos seus vários contextos em construção (Cantor & Fleeson, 1994; cf. Paixão 2001).

### **3.4.2 Self e Identidade no Desenvolvimento de Carreira**

O processo de formação da *identidade*, tem vindo a ser largamente destacado na psicologia do adolescente e jovem adulto (Sprinthall & Collins 199).

Resumidamente, a identidade procura dar resposta à questão central: *Quem sou Eu?*

Erikson (1968) sugeriu que a adolescência consiste no processo de formação de identidade, encarada como um processo integrador das transformações pessoais, das exigências sociais e das expectativas em relação ao futuro. De acordo com este autor, a maior tarefa de desenvolvimento da adolescência (*resolução da identidade versus difusão da identidade*) envolve a formação de um *ego* coerente ou a criação de um sentido de unicidade, reconhecida pelos outros como tendo uma certa consistência ao longo do tempo e que irá traduzir-se num padrão de crenças, valores, que serão coerentes na vida adulta (Sprinthall & Collins 1999).

O autor sugeriu ainda que o alcance da identidade no domínio vocacional é o aspecto mais desafiador e o mais claro do processo de formação da identidade nesta fase da vida.

Nas teorias do desenvolvimento de carreira, os investigadores por vezes empregam outra terminologia para conceptualizar a influência da experiência intra-pessoal no comportamento vocacional. Provavelmente a mais elaborada dessas concepções seja a operacionalização do *auto-conceito* de Super (cf. Blustein & Noumair, 1996),



desenvolvido anteriormente. Blustein & Noumair (1996), através da revisão dos trabalhos de Super, verificou que o autor definiu vagamente a dimensão contextual, dimensão que considera essencial na formação da identidade e do *Self*.

Nas teorias traço-factor a identidade vocacional foi definida de forma mais clara e categórica. Holland (1985), adoptando alguns aspectos do construto de identidade de Erikson definiu a identidade pessoal como *a posse individual de uma imagem clara e estável acerca dos objectivos, interesses e talentos pessoais* (Holland, 1997). Lofquist & Dawis (1991) utilizam a noção de auto-imagem (*self image*) para dar conta de (...) *individual perception of his or her personality, that is, of his or her psychological needs and values and of abilities for satisfying those needs and values in interaction with the main general environments (eg. work, social, educational, family) that life presents* (1991, p. 62)

Em todo o caso, verifica-se que apesar de co-existirem diferentes terminologias para a conceptualização da identidade vocacional, a investigação destes construtos tem dado um importante contributo para a compreensão teórica do desenvolvimento de carreira e para as práticas de aconselhamento.

Designadamente, a literatura tem evidenciado que o *Self* e a identidade são dimensões essenciais na compreensão e intervenção na auto-exploração e auto-avaliação vocacional (Blustein & Noumair, 1996; Vondracek, 1992), no processo de desenvolvimento de carreira e com particular destaque no domínio das transições, quer para o mundo do trabalho, quer para o prosseguimento de estudos superiores.

A relevância do enfoque no *Self* e Identidade está relacionada com a importância de se perceber quais os factores contextuais que estão implicados na formação e na expressão daqueles. Especificamente, os contextos poderão incluir factores históricos ou actuais relacionados com dimensões familiares, sociais, económicas que irão influenciar os sujeitos ao longo do seu curso de vida (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986).

Blustein & Noumair, (1996) apresentaram uma revisão teórica de dois aspectos contextuais relevantes para a compreensão do *Self* e da identidade vocacional; um relacionado com factores relacionais e outro relacionado com factores culturais. Passamos a descrever cada uma destas dimensões.

Podemos dizer que o interesse do estudo da influência de factores relacionais (e contextuais) na identidade e no *Self* não é nem recente, nem exclusivo da psicologia.

A Antropologia e a Sociologia têm vindo também a demonstrar a influência da dimensão relacional da identidade e o *Self*.

Mead (1934) sugeriu que as pessoas definem-se a si próprias de acordo com a forma como percebem os outros, num processo de interacção contínua. Côté (1996) refere que *for many sociologists there is no identity without society, and society streees identity formation while individuals attempt to navigate the passage* (p. 133).

Os contextos de vida implicam relações significativas com os outros, e em cuja interacção, a linguagem e as primeiras interacções são os primeiros meios de formação da identidade (Gergen, 1991).

No âmbito da psicologia, a dimensão relacional do *Self* e da identidade encontra a sua fundamentação em alguns modelos psicanalíticos (v.g. Winnicott, 1965; Mitchell, 1988) e de desenvolvimento (Bowlby, 1982). Apesar de algumas divergências destes modelos na especificidade, eles partilham do mesmo pressuposto de base: a compreensão da dinâmica das relações humanas, passadas e actuais. Estas teorias relacionais evidenciam as necessidades humanas básicas de ligação ou vinculação (*attachment*) a familiares (ou outros significativos) ao longo do ciclo de vida. Estas são, sem dúvida, dimensões centrais do *Self* e da identidade (Josselson, 1992; cf. Blustein & Noumair, 1996).

Nesta dimensão relacional do *Self* e da identidade, vários estudos têm demonstrado que as relações familiares (e outras significativas) influenciam não só o processo de formação da identidade, como também o seu conteúdo.

Nesta linha de estudos, tem vindo a ser sublinhado que os adolescentes que melhor apresentam maior integração da identidade, maior capacidade de estabelecer relações de intimidade e maior adaptação a situações novas, são pessoas que, se por um lado apresentam níveis elevados de separação/individuação, por outro lado, evidenciam vínculos seguros aos pais (ou outros significativos), expresso pela capacidade de ligação afectiva a estes (Claes, 2004; Sharf; Mayseless & Kivenson-Baron, 2004; Schultheiss & Blustein, 1994; Fleming, 2005).

A dimensão cultural da identidade, a segunda dimensão relacional apresentada por Blustein & Noumair (1996) está relacionada com os contextos mais alargados, e procura compreender qual a influência da vivência dos sujeitos em contextos culturais e económicos particulares, na formação e conteúdo do *Self* e da identidade.

Markus & Kitayama (1991) verificaram diferenças relativamente à diferenciação do impacto da matriz cultural entre sociedades ocidentais e sociedades não ocidentais. Os autores desenvolveram as noções de *Self interdependente* e *Self independente*. O primeiro é característico das sociedades não Ocidentais e define o *Self* como interconectado com os outros, no contexto social. O segundo é mais comum nas sociedades ocidentais que tende a promover a independência do *Self* relativamente aos outros. Assim, nas sociedades ocidentais o *Self* seria caracterizado como unitário, individual, privado e estável, diferenciado de sociedades não Ocidentais, nas quais o *Self* seria caracterizado como mais flexível, variado, promotor de um *locus* de atenção externo e com mais expressão pública (cf. Blustein & Noumair, 1996).

Na mesma linha de estudos DeCraemer (1983) através de uma análise descritiva, comparou duas culturas não Ocidentais (África Central e Japão) através de uma matriz (*personhood*) ocidental. Verificou que apesar de os indivíduos, naturalmente diferirem dentro de cada matriz cultural, *not only recognize, but emphasize the contextual, relational nature of personhood, its inseparability from social solidarity, its body-and-psyche, as well as self-and-another holism, and its "inner", emotive, symbolic, and ritual aspects* (1983, p.32 cf. Blustein & Noumair, 1996).

Nesta perspectiva, Cushman (1991) adopta uma posição mais radical, sublinhando que a noção de *Self* presente em várias correntes psicológicas é produto da especificidade dos valores culturais e não um atributo intrínseco à natureza humana. O autor acrescenta que a perspectiva Ocidental do *Self* é profundamente influenciada pelas características da cultura Ocidental, cujos problemas na experiência intrapessoal (tais como sentimentos de vazio, desconexão dos outros, isolamento) são resultados do processo de desenvolvimento natural, mais do que das implicações das disparidades sociais e económicas.

O género e a etnicidade são também apresentados como componentes centrais da identidade (Grotevant, 1992, cf. Blustein & Noumair, 1996; Badinter, 1997).

Importa fazer aqui a distinção entre *sexo*, uma variável biológica, e *género*, este último agregado a um processo *psico-socio-cultural*, o mesmo acontecendo para a distinção entre *raça* e *etnicidade*.

Com efeito, um vasto conjunto de experiências exploratórias (um aspecto crítico para a formação da identidade) poderá estar ou não circunscrito no desempenho destes papéis, podendo os contextos sociais e a cultura serem promotores ou inibidores de pensamentos, palavras, actos e omissões que irão influenciar o desenvolvimento do *Self* e da identidade. Neste contexto, Phinney & Rosenthal (1992) fazem a distinção entre identidade étnica e “ego identity”. Sublinham que a identidade étnica *is embedded in the culture to which one belongs* (p.149 cf. Blustein & Noumair, 1996). Apesar de não ser escolhida, é parte da herança cultural de cada um.

As aceleradas mudanças na estrutura do mundo do trabalho nas sociedades contemporâneas, caracterizada pela globalização da economia e pela competitividade nos mercados, tem tido um impacto evidente na estrutura das ocupações. As oportunidades de emprego têm sofrido um impacto extraordinário, traduzido na instabilidade e na precariedade do trabalho. Por outro lado, cada vez mais assistimos a

mudanças na estrutura das organizações: cada vez menos estruturadas hierarquicamente; a necessidade cada vez maior de trabalhadores altamente qualificados. Por outro lado, a estrutura de oportunidades entre homens e mulheres tem vindo gradualmente a diminuir nas sociedades ocidentais (Marshall & Tucker, 1992).

Todas estas mudanças económicas e sociais naturalmente irão ter impacto na identidade e no *Self*, e por conseguinte nos desenvolvimentos das carreiras. Particularmente traduzindo-se num certo relativismo, relativamente ao *Self* e à identidade.

A ideia de um *Self* e identidade estável parece altamente comprometida pela necessidade evidente de uma constante exploração de carreira, tomadas de decisão e sucessivas transições ao longo do tempo desde a adolescência, e particularmente durante a vida adulta.

Para dar conta desta dualidade de dimensões na formação e conteúdo do *Self* e identidade, ou seja, tanto da influência de factores relacionais como culturais, e tendo em conta as mudanças que caracterizam o mundo do trabalho actual, Blustein & Noumair (1996) sugerem o conceito de *Embeddedness* como forma de integração destas duas dimensões, tendo em conta a interdependência entre os sujeitos e os seus contextos psicológicos, sociais, históricos e culturais: (...) *the embeddedness identity captures the self-sameness and core elements of one's internal experience. Yet the embedded identity also attempts to incorporate many of the relational and cultural influences by placing the identity construct into a clearly embedded nexus. More specifically, the embedded identity places the core elements of the Erikson ego identity construct in the context of one's contemporary and historical familial factors and relevant sociocultural factors* (p. 437).

Se o alcance da identidade no domínio vocacional é o aspecto mais desafiador e o mais claro do processo de formação da identidade na adolescência (Erikson, 1968 cf. Blustein & Noumair, 1996) este não é intransigente à mudança, nem será desejável que o seja: Aparentemente uma situação paradoxal. No entanto, podemos dizer que para que os adolescentes e jovens adquiram e mantenham uma certa coesão de identidade, eles deverão ser capazes de estar abertos à mudança, deverão ser capazes de atitudes

exploratórias activas, deverão ser capazes de ter abertura a novas experiências e adaptação a novas circunstâncias.

É clara a relação entre a formação e o conteúdo da identidade com o desenvolvimento de carreira na adolescência. Tem sido demonstrado que a forma como os adolescentes desenvolvem e estabelecem compromisso com a sua identidade está relacionado com a forma como empreendem comportamentos exploratórios de carreira (Blustein, Devinis, & Kidney, 1989; Flum & Blustein, 2000; Vondracek, 1992; Schmitt-Rotermund, E. & Vondracek, 1999).

#### **4. A Teoria Sócio-Cognitiva de Carreira**

Para dar conta da complexidade do processo de desenvolvimento de carreira e da extensa literatura publicada que procura o entendimento deste processo (ou parte dele), Lent (2005) faz uma analogia com um *giant jigsaw puzzle* (p. 101), do qual constituem, de entre outras, *peças* como a identidade, valores, interesses, personalidade, objectivos, escolhas, satisfação, barreiras, experiências de aprendizagem, contextos diversificados e múltiplas transições. Esta analogia seria adequada, não se tratasse esta de uma *figura* em constante movimento.

Poderíamos dizer, se quiséssemos dar continuidade a esta analogia, que a SCCT, proposta por Lent e colaboradores (1994) procura o entendimento deste *puzzle*, unificando, num quadro compreensivo, um conjunto de elementos ou modelos identificados por outros autores como a Holland (*person-environment fit*), Dawis (*theory of work adjustment*) Super (*life career rainbow*) ou Gottfredson (*theory of circumscription and compromise*) e procura compreender o processo de desenvolvimento de interesses vocacionais, das escolhas vocacionais e o sucesso e estabilidade de carreira (Lent, 2005).

##### **4.1 Génese: O modelo da auto-eficácia de Bandura**

A teoria sócio-cognitiva da carreira tem a sua génese no modelo da auto-eficácia proposto por Bandura, largamente divulgado em vários domínios da psicologia. Este modelo pretende compreender a dinâmica e complexidade do funcionamento das relações do sujeito, do seu comportamento e a interacção destes com os contextos. Particularmente, destaca a capacidade humana de auto-regulação e assenta no primado da agência do sujeito e da sua inter-relação com o mundo social, económico e cultural.

Parte do pressuposto de base que as expectativas, juízos e competências percebidas pelo sujeito são o fundamento para o *início, manutenção e persistência* dos comportamentos, procurando decifrar a dinâmica dos processos cognitivos e motivacionais (expectativas, crenças, estratégias pessoais) subjacentes ao funcionamento comportamental, em contextos específicos.

Bandura definiu a auto-eficácia como *the belief in one's capabilities to organize and execute the sources of action required to manage prospective situations* (1986). Defendeu que estas crenças constroem-se e desenvolvem-se a partir de quatro fontes de informação:

1) *realizações passadas*; 2) *experiências vicariantes*; 3) *persuasão verbal* e 4) *índices fisiológicos*. O impacto destas crenças pessoais no comportamento de realização verifica-se a vários níveis: quer nos comportamentos de aproximação ou evitamento em relação às tarefas, quer no *esforço e persistência* dispendidos face à existência de obstáculos, ditando a *qualidade da performance*, ou o esforço dispendido no comportamento de realização.

Vários estudos têm demonstrado que estas crenças, quando avaliadas através destas três expressões motivacionais, constituem potentes preditores do comportamento, em diferentes domínios e contextos específicos (apresenta-se alguns estudos adiante). Na figura 1, abaixo apresentada, esquematizámos esta relação.

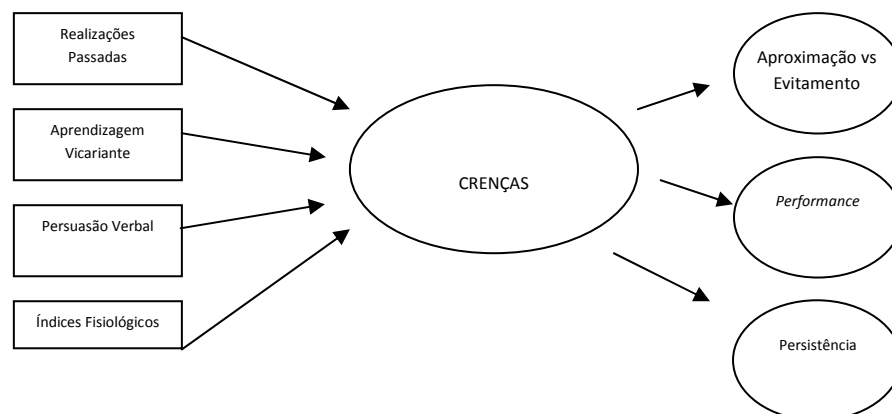


Figura 2. Modelo da auto-eficácia proposto por Bandura, 1997 (cf. com Betz, 2004, p. 341)



As performances pessoais ou realizações passadas (*prior personal performance accomplishments*), são consideradas como a fonte do desenvolvimento da auto-eficácia mais *relevante*. As experiências de sucesso passadas contribuem para o fortalecimento de crenças positivas e as experiências de fracasso para crenças negativas. No entanto, verifica-se, que, após o estabelecimento de crenças positivas (sucessos repetidos), os fracassos ocasionais, por um lado, não afectam os julgamentos acerca das capacidades pessoais, por outro lado, tendem a generalizar-se a situações similares, quando as crenças de auto-eficácia são estabelecidas em determinados domínios específicos.

Relativamente à aprendizagem vicariante (*vicarious learning*), os autores sugerem que a observação de outros, percebidos como semelhantes, a terem experiências de sucesso, tende a aumentar as crenças de auto-eficácia. Inversamente, a observação de outros, percebidos como semelhantes a terem experiências de fracasso, apesar do esforço investido, tende a baixar as crenças de auto-eficácia e a *minar* o esforço. No entanto, os sujeitos são mais sensíveis às experiências vicariantes quando têm pouca experiência nos domínios de realização e quando tendencialmente utilizam critérios de comparação social para aferir os seus sucessos/fracassos.

Relativamente à persuasão verbal (*verbal persuasion*), o encorajamento, quando pautado por limites realistas, contribui para o desenvolvimento das crenças de auto-eficácia.

Quanto aos índices fisiológicos e estados emocionais (*physiological and emotional states*), embora pareçam ser mais factores *colaterais* do que desencadeadores, quando eliminados, contribuem para o aumento da auto-eficácia percebida e, em consequência, para o envolvimento em tarefas de realização.

O conceito de aproximação *versus* evitamento será o impacto mais profundo das crenças de auto-eficácia no comportamento de realização (Betz, 2004): *Avoidance is a pernicious phenomenon because when individuals avoid something, they give themselves no chance to learn it or to master it* (p. 342).

A autora defende ainda que os sujeitos tendem a evitar o seu envolvimento em tarefas relativamente às quais têm crenças negativas de auto-eficácia. Tendencialmente, os julgamentos de auto-eficácia mais funcionais são os que excedem um pouco o que podemos realizar, com êxito, num determinado momento.

Relativamente ao *esforço dispendido* e à *persistência face à existência de obstáculos*, este revela-se superior na presença de crenças positivas de auto-eficácia. Inversamente, crenças negativas de auto-eficácia aumentam a vulnerabilidade à ansiedade e facilitam o aparecimento de padrões de evitamento na tarefa e podendo levar à *profecia de auto-realização* (Betz, 2004).

O efeito da auto-eficácia na persistência do comportamento é central para ultrapassar obstáculos, falhas ou desilusões e dissuadir mensagens implícitas ou estereótipos relativamente a raça e género.

No que diz respeito a *padrões de pensamento e reacções emocionais*, verifica-se que, tendencialmente a existência de crenças negativas de auto-eficácia levam à percepção de maiores dificuldades das tarefas que poderá dar lugar a uma menor serenidade na aproximação de tarefas percebidas como difíceis e resultar em estados afectivos negativos e à redução da capacidade percebida para a resolução de problemas.

As crenças de auto-eficácia têm ainda repercussões na modelação das atribuições causais: atribuição de fracasso a esforço insuficiente (crenças positivas) ou a percepção de falta de competências (crenças negativas).

A transposição destes pressupostos para o estudo no âmbito da intervenção do desenvolvimento de carreira parece ser clara e de incontestável valor.

A primeira publicação acerca da aplicabilidade do modelo da auto-eficácia deve-se a Betz & Hackett, em 1981, no âmbito da compreensão das escolhas e desenvolvimento de carreira das mulheres (Betz, 2004). Posteriormente Lent, Brown e Hackett, em 1994, englobaram estes conceitos na sua Teoria Sociocognitiva de Carreira (SCCT), da qual apresentamos alguns traços gerais, de seguida.

#### **4.2 A teoria sociocognitiva da carreira (SCCT) de Lent, Brown e Hackett**

O primeiro fundamento da SCCT reside precisamente no modelo de *reciprocidade triádica* de Bandura, segundo o qual os atributos pessoais do sujeito, o comportamento manifesto e os factores ambientais externos influenciam-se mutuamente, num processo dinâmico de influência e transformação recíprocas.

Neste processo triádico, a SCCT aponta três *variáveis* que estão estreitamente implicadas no desenvolvimento e escolha de carreira (Lent, 2005): 1- crenças de auto-eficácia (*self-efficacy beliefs*); 2- expectativas de resultado (*outcome expectations*) e 3- objetivos pessoais (*personal goals*).

As crenças de auto-eficácia são vistas numa estrutura similar à apresentada por Bandura: *is [are] not a singular, static, passive or global trait, but rather involves dynamic self-beliefs that are linked to particular performance domains and activities such as different academic and work tasks* (Lent & Brown, 1996, p. 312). Estas constroem-se a partir de quatro fontes de informação básicas (cf. Figura 2) e o seu impacto irá depender da especificidade da aprendizagem, da especificidade do contexto e do processamento cognitivo do sujeito. Em termos pragmáticos, quando se pretende reforçar a auto-eficácia, no âmbito da intervenção de carreira, tipicamente são *utilizadas* estas fontes (Betz, 1992, cf Lent & Brown, 1996).

As expectativas de resultado (de realização), dizem respeito à *representação* das consequências de um determinado comportamento e são adquiridas de uma forma similar às

crenças de auto-eficácia. No entanto, estas últimas são mais potentes na determinação dos comportamentos *noting that there are many instances in which people hold positive outcome expectations about a given course of action, but avoid such action in they doubt that they possess requisite capabilities* (Lent & Brown, 1996, p. 312).

Por seu lado, os objectivos pessoais dizem respeito à *intenção* individual de realizar determinada tarefa ou implementar determinado curso de acção para o alcance de determinados fins. Constituem, portanto elementos centrais, uma vez que implicam directamente a *agência* do sujeito. Estes são influenciados directamente, pelas expectativas de auto-eficácia e pelas expectativas de realização.

A relação dos factores e variáveis que concorrem para o comportamento e escolha de carreira, de acordo com a SCCT é apresentada na Figura 3.

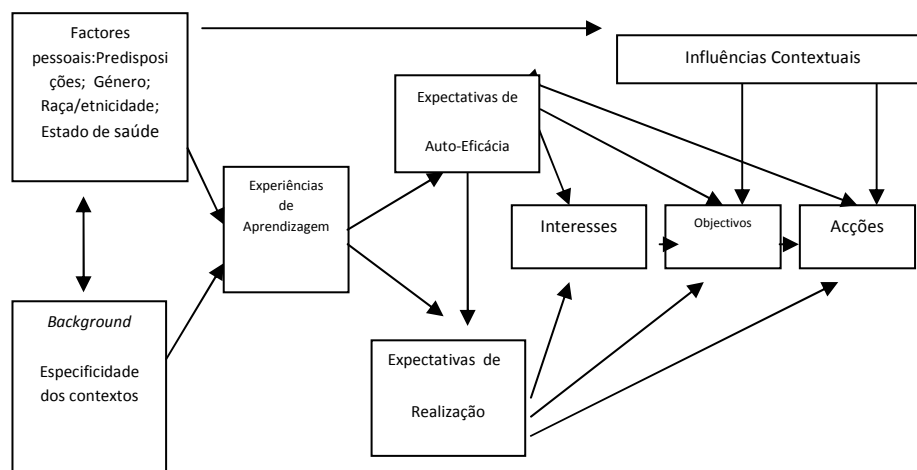


Figura.3 Factores pessoais, contextuais e experienciais que concorrem para o comportamento de escolha de carreira (Adaptado de Lent, Brown & Hackett, 1993).

Os sujeitos tendem a desenvolver uma afinidade (interesse) por uma escolha escolar ou profissional em relação à qual se sentem eficazes, na sua concretização, estabelecendo

objectivos contingenciais para a sua realização. A execução prática (traduzida em sucesso ou insucesso) irá funcionar como *feedback* ao sujeito, que se irá traduzir numa espécie de *revisão* da sua percepção de auto-eficácia e expectativas pessoais.

Trata-se portanto de um processo dinâmico, entre o sujeito (agente) e os contextos, de contínua repetição ao longo da vida.

No entanto, Lent & Brown, (1996) admitem que este processo tende a ser mais *fluido* no período da vida coincidente com o *fim* da adolescência e início da idade adulta, no qual os interesses vocacionais tendem a estabilizar.

A investigação neste domínio tem demonstrado que os interesses vocacionais são menos um reflexo das capacidades objectivas dos sujeitos, e mais o resultado da percepção subjectiva ou da representação dessas capacidades (Betz & Hackett, 1981, cf. Betz, 2004).

Naturalmente que estas variáveis (*sociocognitivas*) não operam num vácuo. Estão agregadas a outros factores pessoais, e à especificidade dos contextos, de acordo com os quais operam, como o género, a etnicidade, a orientação sexual ou o estatuto sócio-económico.

Lembramos que, muito embora variáveis como a etnicidade ou o sexo, sejam incontestavelmente concordantes com determinantes físicos, a relevância destas no desenvolvimento e escolhas de carreira não está na sua avaliação *per si*. Estará antes no seu impacto psicológico e social, em particular e na relação destas com a estrutura de oportunidades sócio-culturais e de carreira. Lembramos a relevância da distinção entre *sexo*, uma variável biológica, e *género*, agregado a um processo *psicosociocultural*. O mesmo acontecendo para a distinção entre *raça* e *eticidade* ou orientação sexual (não cabendo naturalmente a esta última a concordância com determinantes físicos, aplicáveis às anteriores).

Assumimos que, as escolhas vocacionais ou de carreira não são apenas o reflexo dos interesses pessoais *per se*. Outras variáveis poderão concorrer e influenciar estas escolhas, tais como variáveis mais intrínsecas ao sujeito, necessidades económicas, rede de suporte familiar *percebida*, situações de discriminação social *percebidas* ou percepção de situações de desigualdade educacionais e educativas.

Também será neste sentido que importa reafirmar o importante papel da auto-eficácia no contexto do desenvolvimento e tomada de decisão de carreira, nas escolhas profissionais ou nas vias de estudos contíguas àquelas, dado que esta desempenha um papel essencial na dissuasão de *mensagens implícitas* e estereótipos relativos a factores como a etnicidade, género (Betz, 2004), estatuto socioeconómico ou orientação sexual (Bieschke *et al*, 1997).

### **4.3 Fundamentação Empírica**

Dada a robustez teórica da teoria sociocognitiva e a relevância e centralidade da auto-eficácia vocacional nesta teoria, decorridos mais de 25 anos de investigação, desde os trabalhos pioneiros de Betz & Hackett que estudaram o papel da auto-eficácia nas escolhas e desenvolvimento de carreira das mulheres (1981, cf. Betz 2004), esta variável tem sido aplicada em vários domínios académicos e vocacionais, resultando num vasto corpo de investigações. Passamos a destacar alguns estudos desenvolvidos sobre a auto-eficácia vocacional que dada a sua centralidade, tem sido a variável merecedora de mais atenção pelos investigadores, adentro da SCCT.

Guindon & Richmond (2005) através da análise da literatura publicada no *Career Development Quarterly*, verificaram que esta tem sido uma das variáveis mais estudadas nesta publicação. Neste sentido, têm sido desenvolvidos vários instrumentos de avaliação da auto-eficácia, aplicáveis a vários domínios do comportamento de carreira. De notar que várias destas medidas foram desenhadas para serem utilizadas juntamente com medidas de interesses vocacionais, como o *Expanded Skills Confidence Inventory* (ESCI) de Betz, Harmon, & Borgen (1996).

Hackett & Betz (1981) e Betz (2004), propuseram a distinção entre duas grandes áreas de investigação no domínio da auto-eficácia: uma que incide sobre variáveis de *conteúdo* e outra que incide sobre variáveis de *processo*.

A primeira refere-se às áreas educativas ou ocupacionais escolhidas, (*what of career choice*) e poderá incidir ou relacionar, por exemplo, a auto-eficácia na matemática, nos 6 temas de Holland (RIASEC) ou nas 17 actividades ou dimensões do *Expanded Skills Confidence Inventory* (ESCI, Betz e tal, 2003).

Neste domínio, vários estudos têm reforçado a ideia que a auto-eficácia é um forte preditor do tipo de escolhas vocacionais efectuadas pelos sujeitos (Donnay & Borgen, cf. Paixão e Silva; Betz & Hackett, 1981; Paulsen & Betz, 2004), particularmente em momentos críticos de decisão (Paixão, *et al* 2003).

Paulsen & Betz (2004) num estudo efectuado com uma amostra de 627 sujeitos, identificaram seis variáveis predictoras de 49% da variância na auto-eficácia na tomada de decisão de carreira: A confiança na liderança (*leadership confidence*) é o preditor mais significativo, embora os autores tenham identificado outros preditores significantes, como confiança para o estudo das ciências, matemática, escrita, uso das tecnologias e sensibilidade cultural (*cultural sensitivity*) (cf. Guindon & Richmond, 2005, p. 106).

A segunda área de investigação, por sua vez refere-se à auto-eficácia percebida em relação a variáveis de *processo* de tomada de decisão de carreira e poderá incidir ou relacionar a eficácia percebida com, por exemplo, a procura de emprego, gestão de papéis ou transições.

Exemplos de alguns instrumentos de medida de auto-eficácia, nesta linha de investigação são a *Career Decision Self-Efficacy Scale* (CDSSES) de Taylor & Betz (1983), a *Career Self-Efficacy Scale, Short Form* (CDSSES – SF) de Betz & Taylor (2001) ou a *Career Search Efficacy Scale* (CSES) de Solberg, Good, & Nord (1994).

Nesta última linha de investigação vários estudos têm demonstrado que um nível baixo de auto-eficácia no processo de tomada de decisão de carreira, está associado a indecisão de

carreira, a problemas no processo de desenvolvimento vocacional e na definição da identidade vocacional e relacionado com mudanças sucessivas de áreas vocacionais (Betz & Luzzo, 1996, cf. Betz, 2004).

Naturalmente que a (s) auto-eficácia (s) relacionada (s), tanto com o conteúdo como com o processo, são relevantes no domínio da intervenção de carreira.

Várias considerações deverão ser tidas em conta na utilização das medidas de auto-eficácia. Estas são mais precisas quanto maior a *proximidade temporal* da sua utilização, devendo também ser tida em conta a periodicidade da sua avaliação. Devem ser avaliadas relativamente ao *nível*, *força* e *generalidade*. Deve ser tido em conta que estas têm um maior *valor preditivo* quando construídas em estreita ligação com os critérios comportamentais relevantes (para os domínios de funcionamento psicológico a serem explorados).

Bandura argumentara contra a utilização de medidas descontextualizadas de avaliação da auto-eficácia, que procuram transformar estas crenças em traços de personalidade e não em julgamentos, situações e tarefas específicas.

Em termos gerais, vários estudos têm demonstrado que as medidas de auto-eficácia são predictoras dos interesses de carreira, escolhas, persistência, indecisão e comportamento exploratório;

Tem sido confirmada a hipótese da existência de relações causais entre as medidas de auto-eficácia, *performance* e interesses;

Os estudos empíricos têm demonstrado que as diferenças na auto-eficácia imputadas ao género, ajudam a explicar as diferenças entre homens e mulheres na escolha das ocupações (Lent, 2005) e das áreas de estudos contíguas a estas. Por outro lado, a diversidade de modelos e experiências de vida a que rapazes e raparigas possam ter sido expostos, poderá justificar as diferenças que têm vindo a ser encontradas nos determinantes cognitivos dos



seus interesses vocacionais e consequentemente nas escolhas vocacionais efectuadas (Betz & Borgen, 2000; cf. Paixão e Silva, 2004).

Gainor (2006) a partir da análise de 31 artigos publicados, no domínio da auto-eficácia, sistematizou-os de acordo com a metodologia adoptada pelos respectivos autores. A autora focou a sua análise desde 1981, data que marca a primeira publicação do estudo da auto-eficácia no âmbito do desenvolvimento de carreira (publicado por Betz & Hackett,) até 2005.

A autora verificou que todos os estudos desenvolvidos incorporam vários dos quatro factores sociocognitivos que estão subjacentes ao desenvolvimento ou promoção da auto-eficácia, postulados por Bandura (Gainor, 2006) e integrados na SCCT.

Fazemos referência apenas ao estudo / intervenção longitudinal realizado por Kerr & Kurpius (2004) com um grupo de raparigas no âmbito da promoção da auto-eficácia na matemática e nas ciências.

Os investigadores acompanharam um grupo de raparigas dos 11 aos 20 anos com o objectivo de promover a auto-eficácia na matemática e nas ciências. Para o efeito, utilizaram um programa denominado *TARGETS Project* através do qual utilizaram um conjunto de estratégias de reforço de experiências anteriores de sucesso; aprendizagem vicariante; persuasão verbal e controlo da ansiedade. No final do programa, os autores verificaram um aumento significativo na auto-eficácia percebida na matemática e nas. A melhoria da auto-eficácia percebida na matemática e nas ciências por parte das raparigas, não se verificou nem contínua, nem generalizada a todas as tarefas.

No entanto, a ausência de grupo controlo neste estudo levanta algumas dúvidas se, de facto, o aumento da auto-eficácia percebida foi imputável apenas à especificidade do programa (Gainor, 2006). É evidente, no entanto, o valor desta modalidade de intervenção, no âmbito da promoção da auto-eficácia no processo de escolha e tomada de decisão de carreira.

Outras investigações têm vindo a alargar o estudo da auto-eficácia vocacional, relacionando-a com a qualidade do relacionamento familiar, veiculando a importância de se atender a variáveis como a vinculação (*attachment*) ou o suporte parental no estudo do

desenvolvimento e tomada de decisão de carreira. De facto, apesar da existência de um vasto campo de estudos, tanto no âmbito da auto-eficácia vocacional, como na vinculação, relativamente poucos incidem na relação destes dois *construtos*. Scott & Mallinckrodt (2005) acrescentam que a junção destas duas linhas de investigação poderia fornecer um contributo relevante para compreensão do desenvolvimento de carreira das mulheres, em particular para a compreensão de escolhas de profissões não tradicionais efectuadas por estas.

### **5. O modelo de aconselhamento nas transições de Nancy Schlossberg**

O modelo proposto por Schlossberg *et al* (1995) oferece uma grelha sistemática para o estudo e intervenção no âmbito das transições psicossociais em adultos e jovens adultos. A noção de variabilidade individual é aqui incorporada e constitui um aspecto central na estrutura do modelo, partindo-se do princípio central que as transições e os indivíduos diferem mas a estrutura para o entendimento das transições individuais é estável (Schlossberg, 1995).

Este modelo integra três grandes dimensões: a) Contextualização e identificação da natureza e do processo da transição; b) Identificação de potenciais recursos utilizados pelos sujeitos: Os quatro S's: *Situation, Support, Strategies* e *Self* e c) Foco na utilização de novas estratégias.

De que estamos a falar quando nos referimos a transições psicossociais?

Parkes (1971) utiliza a designação *transição psicossocial* para definir uma mudança que implica *the abandonment of one set of assumptions and the development of a fresh set to enable the individual to cope with a new altered life space* (p.103, cit. por Schlossberg, 1995, p. 28)

Uma transição psicossocial poderá ser um evento real ou um não-evento, poderá ser uma mudança de vida óbvia (acabar o ensino secundário; entrar no mundo do trabalho; casar; ter um filho) ou mais subtil (a não ocorrência de um evento antecipado, como não entrar para a universidade, tal como se esperava) e que se irá traduzir numa mudança de relações interpessoais, rotinas, assumpções e papéis (Schlossberg, 1995).

Neste sentido, no âmbito do estudo e intervenção das transições, há necessidade de procurarmos saber mais acerca deste processo, especificando: o tipo de transição, o contexto no qual ocorre e o impacto psicossocial nos sujeitos. Terá sido uma perda ou mudança de emprego? A mudança foi ou não antecipada? Trata-se de um evento ou de um não-evento, (v.g. a tentativa, sem sucesso de arranjar emprego)?

Mais relevante do que caracterizar a natureza da transição, será verificar qual o impacto percebido desta mudança na vida do sujeito. Esta noção de variabilidade e relatividade é central para compreendermos este modelo. O mesmo evento poderá ter diferentes significados e impactos na vida de cada sujeito

Relevante é também entendermos este processo para além na noção de “crise”. Uma transição psicossocial poderá envolver ganhos e perdas e poderá ser tida como uma oportunidade de desenvolvimento ou de declínio psicológico. A noção de crise limita a dualidade destas possibilidades, transmitindo-nos uma conotação negativa, resultante da ocorrência de um evento particularmente dramático.

Assim, uma transição psicossocial é mais uma percepção de mudança e do seu impacto, do que a mudança, ela própria. E só deverá ser considerada se o indivíduo ele próprio a considerar e perceber como tal (Schlossberg, 1995).

Lazarus and Folkman (1984) sintetizaram a importância da noção de variabilidade no âmbito das transições da seguinte forma: *Although certain environmental demands and pressures produce stress in substantial numbers of people, individual and group differences in the degree and kind of reaction are always evident. People... differ in their density and vulnerability to certain types of events, as well as in their interpretations and reactions. Under comparable conditions, for example, one person responds with anger, another with depression, yet another with anxiety or guilt; and still others feel a challenged rather than threatened. Likewise, one individual uses denial to cope with terminal illness whereas another anxiously ruminates about the problem or is depressed. One individual handles an insult by ignoring it and another grows angry... In order to understand variations among individuals under comparable conditions, we must take into account the cognitive processes that intervene between the encounter and the reaction, and the factors*

that affect the nature of this mediation. If we do not consider these processes, we will be unable to understand human variation under comparable external conditions (1984, pp. 22, 23 cit. por Schlossberg, 1995, pp. 49, 50)

### 5.1 Factores que influenciam as transições

Todos os sujeitos têm recursos e défices activos e passivos em situações de transição e, neste sentido, as transições serão melhor explicadas utilizando-se um modelo que procura compreender a dinâmica de forças opostas que irão concorrer de uma forma activa ou passiva no desempenho do sujeito, e conseqüentemente irão interferir na forma como este (re)age numa situação de transição.

Schlossberg (1995) identificou quatro conjuntos de factores que influenciam a capacidade dos sujeitos enfrentarem, com êxito, os processos de transição: factores situacionais, factores individuais, factores de suporte e estratégias pessoais: *Situation*; *Self*; *Support* e *Strategies*. A este conjunto de factores, a autora chamou os 4 S's, que representados na figura 1.

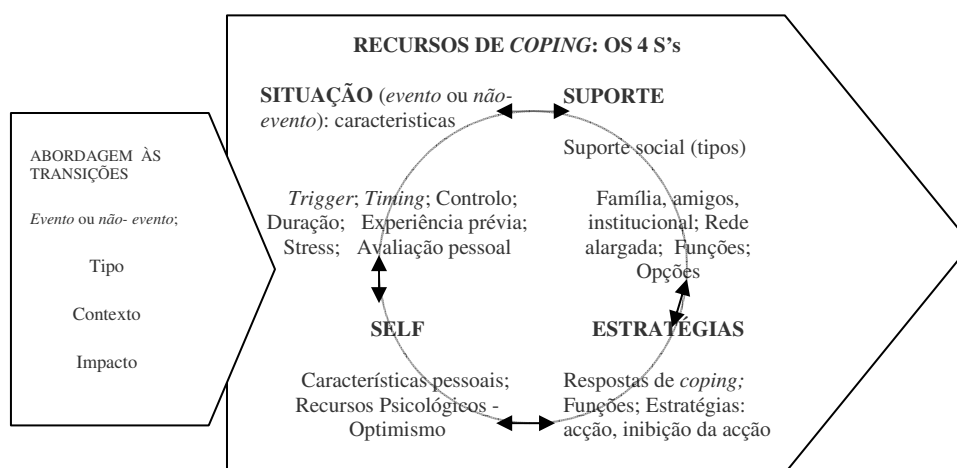


Fig 4. As transições individuais: recursos de *coping*: os 4 S's (Adap. de Schlossberg, 1995, p. 48)

Para compreendermos a forma como cada sujeito reage a uma transição, há necessidade de verificar a inter-relação destes quatro factores, que passamos a descrever brevemente:

### **5.1.1 Factores situacionais**

As situações de transição individual estão inter-relacionadas com vários factores situacionais: natureza, *timing*, controlo, mudança de papéis, duração, experiência prévia com situações similares, stress associado e avaliação pessoal da mudança.

A caracterização destes factores situacionais será o ponto de partida para a caracterização da situação do ponto de vista do sujeito, no sentido de se procurar dar respostas às questões: Que tipo de transição se trata? Estará ela relacionada com algum *timing* esperado socialmente, ou imposto em termos biológicos? A transição envolve uma mudança de papéis? Será temporária ou definitiva? Terá o sujeito experienciado situações similares? Que nível de stress estará associado a esta situação de mudança? Verá o sujeito esta transição como positiva ou negativa?

### **5.1.2 Factores associados ao Self**

Cada sujeito, tem recursos e deficits que poderão ser facilitadores ou inibidores numa situação de transição. Poderemos distinguir factores pessoais e características demográficas, como o estatuto socioeconómico, o género, a idade, o estado de saúde, a etnicidade e factores ou recursos psicológicos, como a maturidade, um registo de funcionamento tendencialmente mais optimista ou pessimista, sentimentos de auto-eficácia para lidar com a situação de transição, compromissos e valores.

A consideração destes factores será absolutamente relevante para respondermos às seguintes questões: Será que o sujeito será capaz de lidar com esta situação de transição de uma forma autónoma? Será optimista relativamente aos resultados que poderá alcançar? Culpar-se-á por este evento, ou não-evento ter acontecido? Sentirá a percepção de controlo nesta situação de transição? Acreditará que os seus esforços irão afectar positivamente um curso particular de acção?

### 5.1.3 *Factores de Suporte*

Podemos distinguir vários tipos de suporte relacionados com várias dimensões de possíveis redes de relacionamentos do sujeito com o meio social onde está inserido: relacionamentos íntimos, família, colegas de trabalho ou redes institucionais e comunidades às quais o sujeito pertencem. Estes factores são especialmente relevantes porque poderão servir como pontos de apoio em situações de stress. No entanto, este aspecto não é linear. Estas várias fontes poderão também, elas próprias, serem geradoras e potenciadoras de stress. A necessidade de operacionalização destes pontos de apoio (ou de não-apoio) será relevante para respondermos às seguintes questões: Terá o sujeito as bases de que necessita para efectuar a transição traduzida em termos de afecto, admiração ou apoio? Que tipo de apoio tem o sujeito; companheiro(a), família próxima ou amigos, colegas de trabalho, vizinhos, organizações ou instituições? Será que esta rede de suporte será interrompida ou quebrada com a transição em causa? Sentirá o sujeito que, no âmbito da transição, a sua rede de suporte é um recurso relevante ou irrelevante?

### 5.1.4 *Estratégias de Coping*

George & Siegler, (1981) definiu estratégias de coping *as the overt and covert behaviors individuals use to prevent, alleviate, or respond to stressful situations... coping can occur before, during and after a stressful or challenging situation* (1981, p. 1 cit. por Schlossberg, 1995, p. 70).

Estratégias de *coping* dizem respeito a esforços específicos, comportamentais ou psicológicos, utilizados pelos sujeitos, no sentido de lidar, tolerar, reduzir ou minimizar o impacto de situações geradoras de stress. Não se trata aqui de avaliação do impacto de determinada transição traduzida em termos de stress, mas antes da avaliação das estratégias utilizadas pelos sujeitos para lidar com essas situações de transição. Neste aspecto, Lazarus, (1980) acrescenta: *In my view, stress itself as a concept pales in significance... compared*

*with coping... Stress is ubiquitous, an inevitable feature of normal living... What makes the difference in adaptational outcome is coping* (p. 52, cf com Schlossberg, p. 70).

Podemos distinguir três tipos de estratégias de *coping*: Respostas contíguas à modificação da situação e à resolução do problema; Respostas contíguas ao controlo do significado do problema (utilização de comparações positivas ou ignorar selectivamente o problema); Respostas contíguas à gestão do stress após a situação ter ocorrido (negação, aceitação passiva, afastamento, esperança ou relaxamento).

A relevância do conhecimento destas estratégias, no âmbito do estudo e intervenção das transições psicossociais, não reside no facto destas serem avaliadas como correctas ou incorrectas, positivas ou negativas. Na realidade, a investigação tem demonstrado que os sujeitos utilizam, tanto estratégias comportamentais direccionadas à resolução de problemas, no sentido de aliviar circunstâncias particularmente stressantes (estratégias *instrumentais*), como estratégias psicológicas traduzidas em esforços no sentido de regular consequências emocionais resultantes da ocorrência de eventos potencialmente stressantes (estratégias *paliativas*). No entanto, a predominância de uma ou outra estratégia será em parte determinada pelo estilo / perfil psicológico pessoal e pela natureza do acontecimento. Tipicamente os sujeitos empreendem estratégias de resolução de problemas quando percebem controlo sobre a situação geradora de stress, como transições psicossociais relacionadas com o trabalho. Por outro lado, situações de transição relacionadas com o estado de saúde, tipicamente são aplicadas estratégias de *coping* emocionais (Folkman & Lazarus, 1980).

A capacidade dos sujeitos utilizarem determinada estratégia de *coping* depende de um conjunto de factores que poderão interferir de forma activa ou passiva. O sujeito poderá empreender um conjunto flexível de estratégias e continuar a não conseguir alcançar determinado objectivo desejado. A influência destes factores, traduz-se nas seguintes questões: Quais são as variáveis que caracterizam a situação actual do sujeito em termos de *timing*, avaliação e duração? Quais são as características situacionais e pessoais do sujeito na altura da transição (Self)? Haverá algum problema de saúde? Que estratégias de *coping* utiliza o sujeito para lidar com a transição? Que tipos de suporte existem? Quais são as suas opções percebidas? Estas questões que caracterizam os factores apontados anteriormente



serão relevantes para um balanceamento no sentido de promover uma visão integradora do sujeito.

## **5.2 Recursos psicológicos facilitadores das transições**

Podemos caracterizar recursos psicológicos como características de personalidade a que os sujeitos recorrem para fazer face a desafios percebidos (Pearlin & Schooler, 1978; cf. Schlossberg, 1995). Neste modelo os recursos psicológicos são apresentados como factores associados ao Self. Schlossberg destacou o desenvolvimento do Ego; valores; optimismo e auto-eficácia, que poderão ser facilitadores (ou inibidores) das transições.

Verificámos no capítulo anterior a importância das crenças de auto-eficácia, como forte preditora da agência dos sujeitos no processo de desenvolvimento de carreira sendo um domínio extraordinariamente relevante a ter em conta nas intervenções no contexto das transições.

Aqui, a autora apresenta a importância da auto-eficácia relacionando-a com a percepção de controlo, no processo de transição e intimamente relacionada com o optimismo, dois factores, embora não sendo exclusivos, constituem elementos cruciais na intervenção das transições, particularmente na forma como os sujeitos, eles próprios, avaliam a situação de transição: *Another way to understand clients is by knowing whether they see life as a half full or half empty. Thus, an individual outlook, itself as a result of the complex interplay of many factors, colors the way change is viewed. Optimism and self-efficacy are two critical aspects of one outlook* (Schlossberg, 1995, p. 63).

É neste sentido que passamos a fazer uma abordagem mais detalhada ao optimismo enquanto factor facilitador das transições.

### 5.2.1 O Optimismo

Têm sido apresentadas várias concepções acerca do optimismo. Carver & Scheier (1981); Scheier & Carver (1992); Scheier; Carver & Bridges, (2000) fazem a distinção entre *optimismo disposicional*, uma característica disposicional geral traduzida numa atitude positiva em relação ao futuro e *optimismo situacional*, uma expectativa positiva relativamente a uma situação particular. Em ambas as perspectivas, tem vindo a verificar-se que um estilo optimista está relacionado com a persistência e o esforço no alcance de objectivos pessoais. O optimismo disposicional é apresentado como um recurso individual estável que influencia a forma como os sujeitos se empenham na redução de discrepâncias entre o comportamento actual e os objectivos desejados. Scheier; Carver & Bridges (2000) sugerem que as pessoas optimistas, mesmo face a dificuldades ou obstáculos percebidos, persistem na utilização de estratégias de  *coping*  para atingir os seus objectivos. O optimismo surge assim como mitigador de factores stressores no funcionamento psicológico.

A partir destes pressupostos, os autores desenvolveram o *Life Orientation Test* (LOT; Scheier & Carver (1985) e o *Life Orientation Test Revised* (LOT-R; Scheier; Carver & Bridges, 1994) como instrumentos de medida do optimismo disposicional<sup>31</sup>.

Estudos desenvolvidos com o LOT-R como medida de avaliação do optimismo disposicional têm demonstrado correlações elevadas entre o optimismo disposicional e a mestria (.55), ansiedade (-.59), neuroticismo (-.50), e auto-estima (.54) (Scheier, Carver, & Bridges; 1994). Tem vindo a ser demonstrado que as pessoas optimistas apresentam menos distúrbios de humor face a factores stressores, em situação de transições no contexto escolar (Aspinwall & Taylor, 1992; Scheier & Carver, 1992) ou em situações de doença prolongada (Carver et al; 1993). Estes resultados podem ser atribuídos a crenças optimistas de que discrepâncias entre objectivos desejados e as actuais situações serão resolvidas, minimizando sentimentos de culpabilidade, vergonha, depressão ou raiva (Carver & Scheier 1985).

---

<sup>31</sup> Apresentamos a caracterização deste instrumento na II Parte deste estudo, dado ter sido um dos instrumentos utilizados no nosso estudo empírico.

Uma outra perspectiva do optimismo é apresentada por Seligman (1998) que encara o optimismo, não como uma característica disposicional geral mas como um estilo explanatório. Neste sentido, o autor sugere que as pessoas optimistas tendem a perceber acontecimentos ou experiências negativas como causados por factores externos, circunstâncias específicas e instáveis, ou seja como sendo fracassos circunstanciais. Inversamente as pessoas pessimistas, tendem a perceber eventos ou experiências negativas, atribuindo a sua causa a factores internos, globais e estáveis, ou seja, como sendo fracassos pessoais. Por exemplo, um aluno do 12º que pretende entrar no ensino superior e não conseguiu obter nota positiva na disciplina específica solicitada para o curso que pretende ingressar, poderá atribuir este fracasso ao ambiente do exame, não propício à concentração, caso seja optimista. Um aluno pessimista, provavelmente atribuirá o seu fracasso às suas fracas capacidades académicas gerais.

Seligman estudou a forma como diferentes pessoas reagem a situações adversas. Nos seus estudos (1990) verificou que as pessoas que sentem que têm controlo nas suas vidas, ou que se sentem optimistas relativamente ao seu poder pessoal pelo menos em parte das suas vidas, tendem a ser menos depressivas, e mais produtivas na escola e no trabalho. Adicionalmente, tendem a ter menos problemas de saúde em geral. O autor verificou que a forma como as pessoas encaram uma transição (num registo mais ou menos optimista) pode explicar como é que as pessoas vivenciam a transição, sem desistirem ou sem quadros de depressão. Neste sentido, uma vez que as transições não são nem *boas* nem *más*, dado que englobam factores de ambas as dimensões, o estilo explanatório poderá ser o ponto crítico para colocar em prática estratégias de *coping*.

Ainda são relativamente pouco conhecidas as razões pelas quais as pessoas são optimistas ou pessimistas. No entanto, tem vindo a ser demonstrado que o optimismo é fortemente determinado por factores familiares (Abramson e tal, 2000; Gillham, 2000; Seligman, 1998). Tendencialmente, as pessoas mais optimistas têm pais com um estilo também ele optimista, e tendem a atribuir o sucesso a factores internos, globais e estáveis. Inversamente as pessoas pessimistas geralmente têm modelos familiares que tendem a atribuir os fracassos a factores

externos, mais do que a factores internos. Por outro lado, jovens mais pessimistas são provenientes de famílias que experienciaram mais traumas (doenças prolongadas na família, desemprego, pobreza). No entanto, poderão desenvolver optimismo se as famílias superarem estas adversidades. Verifica-se também que os pais de pessoas optimistas tendem a serem mais encorajadoras em situações adversas, reforçam mais o optimismo e a persistência face a obstáculos. Quando os pais tendem a criticar e a atribuir os fracassos a factores internos globais e estáveis tendencialmente os filhos serão mais pessimistas.

## ***6. Potencialidades e limitações destas abordagens teóricas para a compreensão do desenvolvimento e intervenções nas transições vocacionais com adolescentes e jovens no final do ensino secundário***

No início deste capítulo, chamámos a atenção para o facto de, apesar da diferenciação de métodos e linguagens das teorias e modelos que têm vindo a ser apresentados no domínio do desenvolvimento de carreira, todas elas procuram compreender este processo de desenvolvimento humano.

Neste momento, importa apresentarmos uma reflexão acerca das potencialidades e limitações destas teorias e modelos para a compreensão do desenvolvimento vocacional e das transições dos adolescentes e jovens no final do ensino secundário: o prosseguimento de estudos ou a entrada no mundo do trabalho.

### *As teorias Traço-Factor*

Apesar ter vindo a ser largamente criticada na literatura (Hackett, Lent, & Greenhaus, 1991; Krumboltz, 1994; Lent, 2005), esta abordagem, como vimos, continua a ser o paradigma dominante na prática de intervenção no domínio das transições, para o mundo do trabalho (Blustein, 2000).

Um dos motivos para a utilização desta abordagem prende-se com o seu valor empírico (Rojewski, 1999; Herr, 1995; Swanson & Fouad, 1999) e claras potencialidades em apoiar os adolescentes e jovens na compreensão da transposição das características pessoais (v.g. interesses e valores) para as características do mundo do trabalho e das profissões, ou para a escolha de vias de estudo contíguas a estas (cursos de ensino superior).

Particularmente, o modelo RIASEC de Holland (1997), atrás apresentado, tem constituído a base teórica para o desenvolvimento de instrumentos de avaliação de auto-resposta, e softwares informáticos (v.g. Self-Directed Search Software Portfolio (SDS-SP<sup>TM</sup>) for Windows - SDS-SP; 2001; SDS® Form R: Internet Version) que têm demonstrado ser uma mais-valia na

promoção do conhecimento das características associadas ao *Eu* e os ambientes de trabalho (Swanson & Fouad, 1999).

Adicionalmente, têm vindo a ser disponibilizados um vasto número de serviços, públicos e privados, nacionais<sup>32</sup> e internacionais<sup>33</sup> que utilizam este modelo na organização de listagens de profissões, inventários de auto-resposta e programas de apoio à decisão de carreira.

As críticas que têm vindo a ser apresentadas às teorias traço-factor (Hackett, Lent, & Greenhaus, 1991; Krumboltz, 1994) e a este modelo em particular (Lent, 2005) relacionam-se com o facto destas perspectivas tenderem a abordar os sujeitos e os ambientes vocacionais de uma forma estável e pouco complexa e dinâmica. São apresentados atributos (v.g. RIASEC) de uma forma relativamente global, constante e duradoura, ao longo do tempo.

Desta forma, são mais ou menos negligenciados os processos cognitivos-motivacionais que estão subjacentes às escolhas e às opções de transição, cuja abordagem é essencial para compreendermos porque é que os sujeitos tendem a escolher determinados percursos em detrimento de outros e que factores estarão a montante dessas escolhas.

#### *As Teorias desenvolvimentistas de carreira (A teoria *life span, life space*)*

A teoria *life span, life space* de Super, ao estabelecer uma ligação entre a psicologia do desenvolvimento, a teoria dos papéis sociais (sociologia), e a fenomenologia (o papel central do *Self* no desenvolvimento), oferece-nos uma grelha mais dinâmica e compreensiva das carreiras e das transições vocacionais. Neste sentido, esta teoria, contribuiu largamente o conhecimento e intervenção do desenvolvimento das carreiras como um processo compreensivo e complexo, no qual interagem múltiplos papéis, alargando a intervenção de carreira a todo o ciclo de vida do sujeito.

A adolescência é, por excelência, uma fase de *exploração* de possibilidades vocacionais e de carreira, de procura do auto-conhecimento, tendo em conta as especificidades dos contextos culturais, sociais, e familiares.

---

<sup>32</sup> v.g. *Escolhe o teu futuro*; software informático, não comercializado (Núcleo de Orientação Escolar e Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra).

<sup>33</sup> v.g. <http://www.self-directed-search.com/>

Aqui o auto-conceito vocacional, operacionalizado por Super como o significado pessoal dos interesses, capacidades e escolhas em relação com as características das ocupações, assume uma importância central. No dizer de Walsh (2008), o *Self-em-contexto*, na estrutura de oportunidades.

O auto-conceito vocacional, no entanto, tem vindo a ser amplamente criticado na literatura.

As razões são claras e fundamentadas e têm aberto espaço a uma interessante e actual discussão acerca das escolhas das profissões, alargando-a para numa linha de análise mais global e menos confinada à especificidade das culturas europeias e norte-americanas, com acesso livre à educação e à liberdade de escolha, relativamente ao desempenho de uma profissão.

Na forma como é apresentado o auto-conceito vocacional, é pressuposto que os adolescentes e jovens empreendam um processo de auto-conhecimento e encetem escolhas congruentes com os seus auto-conceitos vocacionais.

Este seria, sem dúvida, o processo ideal, e certamente irrefutável (Walsh, 2008): uma profissão, fundada na liberdade de escolha de uma ocupação e coerente com o auto-conceito vocacional. No entanto, a implementação do auto-conceito não é, de todo, uma realidade para a maior parte dos adolescentes e jovens de hoje, em termos globais.

Nesta linha de análise, Fouad (2007) e Blustein (2006) têm argumentado que a noção de carreira representa ainda um sonho para a maioria dos indivíduos. Para a maioria dos adolescentes e jovens, a escolha de uma profissão, seja ela qual for, representa simplesmente sobreviver.

Apesar desta perspectiva ter alargado o estudo do desenvolvimento de carreira ao ciclo de vida dos indivíduos, superando algumas limitações das teorias traço-factor, a maior parte das teorias da escolha e desenvolvimento de carreira, tal como a teoria *life span, life space*, têm fundamentado as suas investigações em contextos de vida europeus e norte americanos, com acesso livre à educação e recursos sociais e estrutura de oportunidades (Richardson, 1993; Blustein, 2006).

Assim, mantêm-se algumas limitações no conhecimento dos processos de desenvolvimento de carreiras menos comuns e não normativos (v.g. a escolha de profissões não convencionais

por parte das mulheres) impondo-se necessário alargar-se a noção de auto-conceito vocacional às particularidades contextuais.

Como vimos, a *Identidade* tem sido apresentada como um construto mais integrador e compreensivo da especificidade do *Self*-em-contexto (Walsh, 2008) tendo vindo a ser apresentada como elemento central e fortemente relacionada com o desenvolvimento de carreira (Blustein, 1994; Blustein & Noumair, 1996; Flum & Blustein, 2000; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) que importa ter em conta no plano das intervenções no final do ensino secundário.

#### *A Teoria Sócio-Cognitiva (SCCT)*

A SCCT, alarga a discussão para o entendimento de como é que as pessoas mudam, desenvolvem e regulam o seu comportamento vocacional ao longo do tempo e em situações e circunstâncias distintas. Esta teoria afasta-se da pretensão de normalização dos comportamentos vocacionais, traduzida em *tarefas de desenvolvimento* vocacionais ou de carreira e direcciona o foco da atenção para determinados processos (sociais, cognitivos e motivacionais) que podem promover o desenvolvimento de carreira e que estão subjacentes à execução daquelas *tarefas* de desenvolvimento.

Assim, a SCCT poderá fornecer uma estrutura complementar relevante para a compreensão de outras teorias do desenvolvimento vocacional, como a teoria de Super (*how work another life roles become more or less salient for particular individuals*), a teoria de Gottfredson (*how individuals' career options become constricted or circumscribed*) ou, talvez mais relevante, a teoria de Savickas (*how people are able to assert agency in their own developmental progress*) (Lent, 2005., p. 104)

Adicionalmente, ao direccionar o estudo e intervenção para cognições e comportamentos mais dinâmicos que remetem para situações e comportamentos específicos, esta abordagem possibilita o alargamento ao estudo da especificidade de públicos e contextos diversificados.

Como vimos, vários estudos empíricos têm demonstrado que a auto-eficácia é um construto central, tanto no *conteúdo* das escolhas de carreira, como no *processo* de escolha de carreira. Por outras palavras, o seu estudo tem contribuído, por um lado, para o



conhecimento da especificidade das escolhas, como as escolhas de cursos superiores (Donnay & Borgen, cf. Paixão e Silva; Betz & Hackett, 1981; Paulsen & Betz, 2004) e por outro, para o conhecimento de comportamentos, como a mobilização para a procura de emprego, a indecisão de carreira ou mudanças sucessivas de áreas vocacionais ou profissionais (Betz & Luzzo, 1996, cf. Betz, 2004).

### *O modelo de aconselhamento nas transições de Schlossberg*

Apesar deste modelo ter sido originalmente apresentado no âmbito da intervenção nas transições psicossociais em adultos, a sua relevância para as intervenções nas transições vocacionais e de carreira, com adolescentes e jovens, no final do ensino secundário, é evidente. Na realidade, do conjunto das teorias apresentadas, este é aquele que se apresenta verdadeiramente como um modelo de intervenção no âmbito das transições psicossociais.

O seu incontestável valor no processo de intervenção, no contexto das transições no final do ensino secundário, reside na possibilidade de compreendermos como é que diferentes indivíduos reagem, lidam, experienciam e vivem de formas distintas esta transição, e ainda, como é que um mesmo indivíduo reage de forma diferente, em diferentes momentos.

Assim, este modelo remete-nos para uma metodologia de intervenção mais individualizada, no sentido de se dar conta das especificidades de cada adolescente e jovem no *seu* processo transicional em contexto. Neste sentido, esta abordagem ajudando-nos a compreender por que razões cada pessoa lida de forma diferente com esta situação de transição, e que factores estarão a montante das experiências pessoais de transições *bem* ou *mal* sucedidas, sendo evidente que esta abordagem remete-nos para estudos longitudinais.

Adicionalmente, uma grande vantagem deste modelo será a assunção de uma clara delimitação relativamente ao entendimento das transições enquanto um processo *reactivo* de comportamento, que se irá traduzir na avaliação dos estados mentais (Schlossberg, 1995).

Neste sentido, ao assentar na dinâmica do comportamento intencional e na interacção dinâmica dos factores que concorrem para o comportamento e desenvolvimento, destaca a flexibilidade, plasticidade e auto-regulação dos sujeitos, que sabemos que são processos directamente implicados no planeamento e implementação de projectos de carreira e na

realização de esforços e preocupações nos domínios escolares e profissionais, particularmente evidentes no âmbito das transições vocacionais no final do ensino secundário.

### **7. Em Síntese**

Podemos dizer que, a importância que se atribui à reflexão acerca da convergência das teorias de carreira, não está associada à tentativa de se compreender qual destas teorias é a melhor, ou qual delas melhor explica o desenvolvimento vocacional, e em particular as transições vocacionais.

De facto, nenhuma destas teorias, nem mesmo o seu conjunto, será suficiente para a compreensão de *todo* o processo de desenvolvimento de carreira. Por conseguinte, estas não deverão ser entendidas como mutuamente exclusivas. Cada uma delas carece de complementaridades que promovam a complexidade e a compreensividade do processo de desenvolvimento vocacional e de carreira<sup>34</sup>. Só desta forma, enquanto investigadores e intervenientes no processo de desenvolvimento de carreira, poderemos aproximarmo-nos do conhecimento deste processo complexo de desenvolvimento humano.

A necessidade deste entendimento é particularmente relevante no estudo e intervenção nas transições no final do ensino secundário, uma vez que se trata de um processo global e multifacetado, para o qual convergem, como vimos, uma multiplicidade de factores contextuais, cognitivos e afectivos.

---

<sup>34</sup> Para uma consulta detalhada acerca dos significantes de convergência nas teorias do desenvolvimento de carreira, (cf. Savickas & Lent, 1994).

## **PARTE II**

---

## **ESTUDO EMPÍRICO**

### **CAPÍTULO 3**

#### **CONCEPTUALIZAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO, OBJECTIVOS E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO**

##### **Resumo**

Este capítulo tem como objectivo apresentar detalhadamente a metodologia utilizada no estudo sobre a antecipação de percursos de transição no final do ensino secundário, realizado com adolescentes do 12º ano na Região Autónoma da Madeira (RAM)

Para o efeito, começamos por apresentar os objectivos e hipóteses de investigação. De seguida, na metodologia utilizada, descrevemos o desenho do estudo, variáveis e procedimentos de recolha de dados. Continuamos com a caracterização da amostra e apresentação dos instrumentos utilizados. Concluimos este capítulo com a descrição das análises utilizadas para o tratamento estatístico dos dados cujos resultados serão apresentados no capítulo seguinte.

## 1. Objectivos da investigação

A nível do desenvolvimento vocacional, a literatura tem evidenciado que para um maior conhecimento e esclarecimento das transições vocacionais no final do ensino secundário, impõe-se a necessidade de se atender, tanto a variáveis contextuais, como a variáveis individuais integrando-as nas especificidades sócio-culturais e no contexto das estruturas de oportunidades escolares e profissionais. Adicionalmente, para o conhecimento das *transições adaptativas*, tem sido evidenciada a necessidade de se considerar índices psicológicos internos relativamente ao nível de *satisfação* individual em relação às escolhas (Blustein *et al* 2000).

O **objectivo principal** deste estudo é fazer uma análise detalhada da dinâmica dos determinantes *sócio-demográficos* e de factores *sócio-cognitivos* e *afectivos* que influenciam a antecipação dos três percursos de transição possíveis no 12º ano, nos alunos da Região Autónoma da Madeira: 1. *Prosseguir estudos*; 2. *Entrar no mundo do trabalho* e 3. *Trabalhar e estudar em simultâneo*.

Adicionalmente, pretende-se estudar o impacto daqueles factores na *satisfação* e *expectativas de sucesso* destes adolescentes e jovens em relação às suas opções de transição.

Em termos dos **objectivos específicos** pretendeu-se:

1. Caracterizar e comparar o grupo de adolescentes e jovens do 12º ano da RAM em relação:
  - a) Aos três percursos de transição antecipados possíveis (1, 2 e 3);
  - b) À *satisfação* e *expectativas de sucesso* relativamente aos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3);

2. Analisar a influência de diversos *factores sócio-demográficos* (idade, NSE, género) e escolares (tipologia do curso frequentado: CCH vs. CT; existência de reprovações no percurso escolar) nos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3) e na satisfação e expectativas de sucesso em relação a esses mesmos percursos;
3. Analisar a influência de *factores sócio-cognitivos* (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e identidade vocacional) nos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3) e na satisfação e expectativas de sucesso em relação a esses mesmos percursos.
4. Analisar a influência de *factores afectivos* (optimismo disposicional) nos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3), na satisfação e expectativas de sucesso em relação a esses mesmos percursos;
5. Investigar os principais preditores da antecipação dos diferentes percursos de transição possíveis (1, 2 e 3).

## ***2. Hipóteses de estudo***

Para alcançarmos os objectivos específicos atrás enunciados, e de acordo com a revisão da literatura, foi possível formularmos algumas hipóteses:

Assim, para objectivos específicos enunciados no **ponto 1**, apresentamos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 1:** Existirão diferenças na escolha e satisfação em relação aos percursos de transição (1, 2 e 3); A maioria dos adolescentes e jovens tenderão a antecipar prosseguir

estudos (percurso de transição 1) esperando-se que este seja o grupo que se apresentará mais satisfeito com a opção de transição antecipada, comparativamente aos colegas que optam pelos percursos de transição 2 e 3. Espera-se encontrar diferenças entre os grupos em relação a expectativas de sucesso relativamente aos percursos de transição antecipados.

Para objectivos específicos enunciados no **ponto 2**, apresentamos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 2a:** Prevê-se que a idade e a existência de reprovações no percurso escolar influenciarão a antecipação dos percursos de transição no 12º ano. Os adolescentes e jovens mais velhos, com reprovações no percurso escolar, tenderão a optar pelos percursos de transição 2 e 3; A idade e as reprovações influenciarão negativamente a satisfação e as expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados.

**Hipótese 2b:** O NSE baixo funcionará como uma barreira para o prosseguimento de estudos. O grupo de adolescentes e jovens de NSE *baixo* tenderá a optar pelos percursos de transição 2 e 3, prevendo-se que reportem menos satisfação e menos expectativas de sucesso com a antecipação dos percursos de transição (1, 2 e 3).

**Hipótese 2c:** Não se prevê que o género esteja relacionado com a antecipação dos percursos de transição (1, 2 e 3); Adicionalmente, não se prevê existirem diferenças estatisticamente significativas no género em relação à satisfação e expectativas de sucesso, relativamente ao percurso de transição antecipado (1, 2 e 3);

**Hipótese 2d:** A tipologia do curso frequentado (CCH vs. CT) estará relacionada com a opção de transição antecipada; prevê-se que os adolescentes e jovens dos Cursos Científico-Humanísticos (CCH) tenderão a optar pelo percurso de transição 1, e que os adolescentes e jovens dos Cursos Tecnológicos (CT) tenderão a optar pelos percursos de transição 2 e 3. Espera-se que os alunos dos CT apresentem menos satisfação e menos expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3) no final do 12º ano.

Para alcançarmos os objectivos específicos enunciados no **ponto 3**, apresentamos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 3:** Espera-se que os adolescentes e jovens que reportam mais auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e maior identidade vocacional tendam a estar mais satisfeitos com o percurso de transição antecipado (1, 2 e 3) e tendam a antecipar mais expectativas de sucesso relativamente aos mesmos.

Para alcançarmos os objectivos específicos enunciados no **ponto 4**, apresentamos as seguintes hipóteses:

**Hipótese 4:** Espera-se que os adolescentes e jovens que reportam mais optimismo disposicional tendam a estar mais satisfeitos com o percurso de transição antecipado (1, 2 e 3) e tendam a apresentar mais expectativas de sucesso relativamente aos mesmos.

Para alcançarmos os objectivos específicos enunciados no **ponto 5**, procurámos testar as seguintes hipóteses:

**Hipótese 5:** Espera-se que a *auto-eficácia na tomada de decisão vocacional*, apresentada na literatura como fortemente associada às escolhas de carreira, e um importante dissuasor de situações *percebidas* como desfavoráveis (Lent, 2005; Betz, 2004); a *identidade vocacional*, correspondendo a uma imagem clara dos objectivos, metas, interesses e talentos pessoais (Holland *et al*, 1980) e o *optimismo disposicional*, um factor fortemente relacionado com a persistência e esforço no alcance dos objectivos pessoais (Scheier; Carver & Bridges, 2000); constituam os principais preditores da antecipação das transições (1, 2 e 3) no final do 12º ano; Espera-se que um NSE *baixo*, apresentado na literatura como uma barreira para o prosseguimento de estudos superiores, constitua, adicionalmente, um preditor para a antecipação dos percursos de transição 2.



### 3. METODOLOGIA

#### 3.1. Desenho do estudo

O presente estudo é de natureza transversal com um único momento de avaliação. Foi assumida uma metodologia de investigação quantitativa, dado que se recorreu a instrumentos de avaliação psicométricos para explorar as questões e hipóteses formuladas e enunciadas anteriormente.

Podemos enquadrar ainda este estudo numa categoria de investigação de tipo *não-experimental* dado não ter havido qualquer tipo de manipulação das variáveis independentes. Para o estudo da magnitude das relações entre as variáveis enunciadas, optou-se por um estudo correlacional e, para o estudo dos principais preditores da antecipação das transições, optou-se por um estudo preditivo (Field, A. 2005).

#### 3.2. Variáveis

As variáveis utilizadas neste estudo foram seleccionadas em função da revisão da literatura e das hipóteses de investigação enunciadas.

A principal variável dependente neste estudo é o percurso de transição antecipado, sob a forma de três condições: 1. *Prosseguir estudos*; 2. *Entrar no mundo do trabalho* e 3. *Trabalhar e estudar em simultâneo*. Considerámos ainda a satisfação e as expectativas de sucesso reportadas pelos estudantes em relação ao percurso de transição antecipado.

O grupo de *variáveis independentes* estudadas integra *variáveis sócio-demográficas* e escolares (idade, o género, NSE, tipologia do curso frequentado, reprovações no percurso

escolar), *variáveis sócio-cognitivas* (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional; e identidade vocacional) e *variáveis afectivas* (optimismo disposicional).

Na figura 1 apresentamos o esquema conceptual da articulação das variáveis neste estudo.

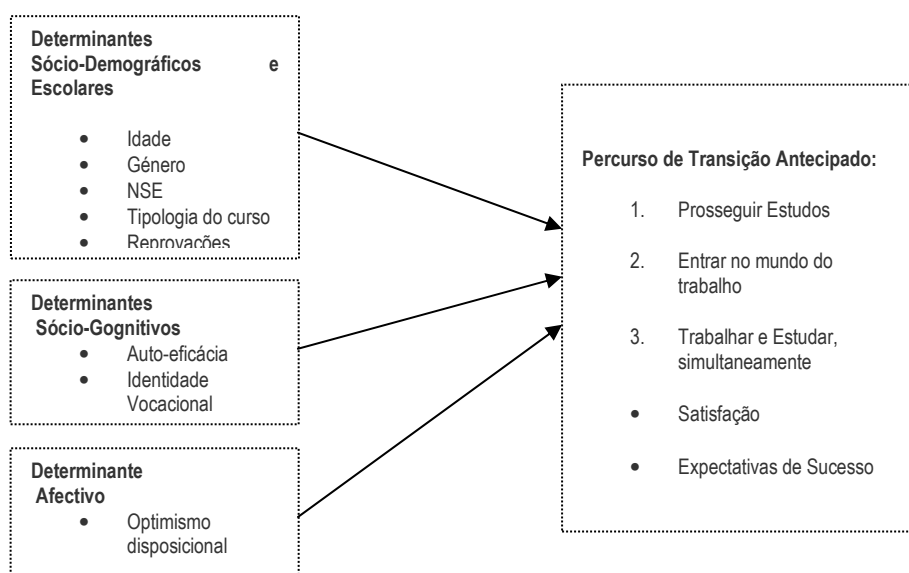


Figura 5: Esquema conceptual de articulação das variáveis do estudo

### 3.3. Aspectos éticos e deontológicos

Previamente ao arranque do processo de recolha de dados, foi dado conhecimento à Comissão Nacional de Protecção de Dados (CNPD), autoridade nacional de controlo de dados nacionais, cuja entidade notificou esta investigação com o nº de Processo 3300/2006.

Foi ainda feito um pedido de autorização formal para recolha de dados, à Secretaria Regional de Educação e Cultura do Governo Regional da Madeira, através da Direcção Regional de Educação, entidade responsável pelos processos de recolha de dados na rede escolar da RAM.

Todos os participantes neste estudo foram informados acerca da confidencialidade dos dados recolhidos e da exclusividade destes apenas para fins de investigação.

### 3.4. Procedimentos da recolha de dados

Após o estudo das estatísticas relativas à rede escolar da RAM (tipologia de ensino e distribuição geográfica dos cursos de ensino secundário) decidiu-se recolher uma amostra representativa da tipologia dos cursos, quer dos cursos Científico-Humanísticos (CCH), quer dos Cursos Tecnológicos (CT), ministrados na RAM, no ano lectivo de 2006/2007, ano a que se reporta este estudo (cf. Quadro nº 3).

Quadro 3: Tipologia dos cursos que integram a amostra (relação com a população)

	População de alunos do 12º ano da RAM (n =3031)		Grupo de estudo de alunos do 12º ano da RAM (n =622)	
	N	%	n	%
Cursos Científico-Humanísticos (CCH)	2546	84,0	427	68,6
Cursos Tecnológicos (CT)	485	16,0	185	31,4

Os questionários foram formalmente distribuídos pelas escolas através da Direcção Regional de Educação da RAM, direccionados aos Directores de cada uma das turmas dos cursos envolvidos.

Previamente à recolha de dados, foi realizada uma reunião com cada um dos Directores de Turma, com o objectivo de os contextualizar relativamente aos objectivos deste estudo, a sua contribuição esperada e esclarecimento de eventuais dúvidas relativamente à aplicação colectiva dos questionários.

Os dados foram recolhidos nos meses de Janeiro e Fevereiro de 2007 em sete Escolas Básicas e Secundárias e Escolas Secundárias da RAM.

A maioria das escolas que integram este estudo é de tutela pública (90,4%) dos concelhos da Calheta, Câmara de Lobos, Funchal, Machico, Ponta do Sol e Santa Cruz. Apenas 9,6% dos dados foram recolhidos numa escola de tutela privada, pertencente ao concelho do Funchal.

### 3.5. Participantes

O grupo de adolescentes estudado foi constituído por 622 estudantes do 12º ano de escolaridade; 376 do género feminino (60,5%) e 246 do género masculino (39,5%), com idades compreendidas entre os 16 e os 23 anos ( $M=17,70$ ;  $DP=1,044$ ). No Quadro nº 4 apresentamos as características sócio-demográficas da amostra em função do género.

Quadro 4: Características sócio-demográficas e escolares do grupo de participantes em função do género

	Género					
	Feminino (n = 376)		Masculino (n = 246)		Total (n = 622)	
	n	%	n	%	n	%
Idade						
Nacionalidade						
Portuguesa	353	93,9	232	94,3	585	94,1
Outras	23	6,1	14	5,7	37	5,9
NSE						
Baixo	252	68,7	152	62,8	404	66,3
Médio	77	21,0	60	24,8	137	22,5
Elevado	38	10,4	30	12,4	68	11,2
Tipologia do curso						
CCH	299	79,5	128	52,0	427	68,6
CT	77	20,5	118	48,8	195	31,4
Reprovações						
Sim	115	30,6	111	45,1	246	36,3
Não	261	69,4	135	54,9	376	63,7

A maioria dos adolescentes é de nacionalidade portuguesa (93,9%). Das outras nacionalidades (6,1%), aqui representadas destacaram-se a sul-africana e a venezuelana, países com grande tradição da diáspora madeirense.

Relativamente ao NSE, verificou-se que 404 (66,3%) dos adolescentes eram de NSE *baixo*, 137 (22,5%) de NSE *médio* e 68 (11,2%) de NSE *elevado*.

Relativamente à tipologia dos cursos frequentados, 427 (68,6%) dos alunos estavam integrados em CCH e 195 (31,4%) em CT.

Do grupo total de alunos (N=622), 246 (36,3%) já reprovaram ao longo do seu percurso escolar e 376 (63,7%) nunca reprovaram (Quadro nº4).

### **3.6. Instrumentos**

Agrupámos os instrumentos de avaliação utilizados neste estudo em duas categorias: a) instrumento de caracterização sócio-demográfica e escolar e b) instrumentos de avaliação psicológica. No quadro 5, apresenta-se sinteticamente os objectivos e variáveis para cada um dos instrumentos utilizados, para posteriormente fazermos uma caracterização breve de cada um deles.

Quadro 5. Instrumentos, objetivos e variáveis avaliadas no estudo

<i>Instrumentos (designação)</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Variáveis</i>
Ficha de caracterização sócio-demográfica e escolar	Caracterização sócio-demográfica e da situação escolar	<i>sócio-demográficas</i> Género; Idade; Nacionalidade;  Tipologia do curso; Reprovações no percurso escolar; NSE
Questionário de <i>percursos de transição, satisfação antecipada e expectativas de sucesso no 12º ano</i> (Andrade, R., Ferreira, J. A., & Santos, E.; 2006)	Caracterização dos percursos de transição antecipado, satisfação antecipada e expectativa de sucesso relativamente à escolha	Percurso de transição antecipado; Satisfação antecipada relativamente à escolha; Expectativas de sucesso relativamente à escolha
Escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional (CDMSE-SF - de Betz, Klein & Taylor; 1996); adaptação de Paixão & Silva (2005)	Avaliação da auto-eficácia de carreira	<i>Sócio-cognitiva:</i> Auto-eficácia
A minha situação Vocacional (MVS, Holland et al., 1980; adaptação de Santos, P. 2004)	Avaliação da identidade vocacional	<i>Sócio-cognitiva:</i> Identidade vocacional
Escala de orientação de vida (LOT_R; Scheier, M. F. & Carver, C. S.; 2002); adaptação de Andrade, R., Ferreira, J. A., & Santos, E.; 2006)	Avaliação do optimismo disposicional	<i>Afectiva:</i> Optimismo disposicional

### 3.6.1 *Ficha de Caracterização Sócio-demográfica e Escolar* (cf. Anexo 1)

Para a recolha de dados relativos à situação sócio-demográfica e escolar dos sujeitos, relevantes para a caracterização da amostra deste estudo, recorreu-se a uma ficha de caracterização sócio-demográfica.

Foram recolhidas informações relativamente a duas dimensões: 1- dados relativos à caracterização sócio-demográfica dos alunos (género, idade, nacionalidade, freguesia de residência, habilitações académicas e profissões dos pais) e 2- dados relativos à situação escolar (existência de reprovações no percurso escolar, e tipologia do curso frequentado).

### 3.6.2 Codificação do Nível Sócio-Económico (NSE)

O NSE dos alunos foi categorizado em função das habilitações escolares dos pais e das suas profissões, tendo sido estas informações condensadas num índice único. Optou-se por utilizar a categorização de Simões (1994, p. 285-286) da qual passamos a caracterizar.

**NSE baixo:** *trabalhadores assalariados, por conta de outrem, trabalhadores não especializados da indústria e da construção civil; empregados de balcão no pequeno comércio; contínuos, cozinheiros, empregados de mesa, empregados de limpeza, pescadores, rendeiros, trabalhadores agrícolas, vendedores ambulantes, trabalhadores especializados da indústria (mecânicos, electricistas), motoristas; até o 8º ano de escolaridade obrigatória.*

**NSE médio:** *profissionais técnicos intermédios independentes, pescadores proprietários de embarcações, empregados de escritório, de seguros e bancários, agentes de segurança, contabilistas, enfermeiros, assistentes sociais, professores do ensino primário e secundário, comerciantes e industriais, do 9º ao 12º ano de escolaridade; cursos médios e superiores.*

**NSE elevado:** *grandes proprietários e empresários agrícolas, do comércio e da indústria, quadros superiores da administração pública, do comércio, da indústria e de serviços, profissões liberais (gestores, médicos, magistrados, arquitectos, engenheiros, economistas, professores do ensino superior), artistas, oficiais superiores das forças militares e militarizadas; pilotos de aviação; do 4º ano de escolaridade (de modo a incluir grandes proprietários e empresários), a licenciatura, mestrado e doutoramento.*

### **3.6.3 Codificação da Tipologia dos Cursos**

Os cursos foram categorizados em dois tipos, de acordo com legislação própria do Ministério da Educação: Cursos Científico-Humanísticos (Portaria nº 550-D/2004, de 21/05) e Cursos Tecnológicos (Portaria nº 550-A/2004, de 21/5).

*Os CCH são vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior, de carácter universitário ou politécnico e têm a duração de 3 anos lectivos correspondentes ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Estes cursos conferem um diploma de conclusão do ensino secundário. De acordo com o Ministério da Educação, são direccionados a alunos que pretendam obter uma formação de nível secundário.*

São cinco os cursos nacionais que integram esta tipologia: CCH de Ciências e Tecnologias; CCH de Ciências Sócio-Económicas; CCH de Ciências Sociais e Humanas; CCH de Línguas e Literaturas e CCH de Artes Visuais.

*Os planos de estudo desta tipologia de cursos decorrem do conceito de currículo nacional, traduzido numa matriz que integra três componentes: uma componente de formação geral, comum a todos os cursos, que visa a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens; uma componente de formação específica, flexível, que visa proporcionar formação científica consistente no domínio do respectivo curso e uma Área de Projecto que pretende mobilizar e integrar saberes adquiridos e competências desenvolvidas nas diferentes disciplinas.*

*Os CT são cursos profissionalmente qualificantes e estão orientados numa dupla perspectiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos para os cursos pós-secundários de especialização tecnológica e para o ensino superior. Têm a duração de 3 anos lectivos, correspondentes ao 10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade. Estes cursos conferem um diploma de conclusão do ensino secundário e um certificado de qualificação profissional de nível 3. De acordo com o Ministério da Educação, são direccionados a alunos que pretendam obter uma formação de nível secundário e, cumulativamente, uma qualificação profissional de nível intermédio.*



São 10 os cursos nacionais que integram esta tipologia: CT de Construção Civil e Edificações; CT de Electrotecnia e Electrónica; CT de Design de Equipamento; CT de Multimédia; CT de Administração; CT de Marketing; CT de Ordenamento do Território e Ambiente; CT de Acção Social e CT de Desporto.

Os planos de estudo desta tipologia de cursos *decorrem do conceito de currículo nacional, traduzido numa matriz que integra também três componentes: a componente de formação geral, comum a todos os cursos, que visa a construção da identidade pessoal, social e cultural dos jovens; a componente de formação científica que visa a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respectivo curso; a componente de formação tecnológica que, visando os mesmos objectivos da componente de formação científica, inclui a concretização da aprendizagem em contexto de trabalho, sob a forma de estágio.*

### **3.6.4 Instrumentos de Avaliação Psicológica**

#### *3.6.4.1 Questionário de percursos de transição, satisfação antecipada e expectativas de sucesso no 12º ano (Andrade, R.; Ferreira, J. A.; & Santos, E. (2006) (cf. Anexo 2)*

Este questionário é um questionário de auto-resposta constituído por apenas 3 questões, as quais possibilitam a recolha de informação relativamente a 3 dimensões centrais relacionadas com a situação de transição escolar e/ou profissional dos estudantes do 12º ano:

- 1- *Percurso de transição antecipado* (1. prosseguir estudos; 2. entrar no mundo do trabalho; 3. trabalhar e estudar, simultaneamente);
- 2- *Satisfação relativamente a essa escolha* (este item é apresentado em escala de Likert: 1= “nada satisfeito” a 5= “bastante satisfeito”);
- 3- *Expectativas de sucesso antecipado relativamente à escolha* (este item é apresentado em escala de Likert- 1= “nenhum sucesso” a 5= “muito sucesso”).

### 3.6.4.2 Escala de Auto-Eficácia na Tomada de Decisão Vocacional-SF (Betz, Klein & Taylor (1996) (cf. Anexo 3)

A *Career Decision Self-efficacy Scale* apresentada por Betz & Luzzo, (1996) foi originalmente construída para avaliar a crença dos sujeitos na sua capacidade para realizarem com sucesso tarefas fundamentais da tomada de decisão de carreira e incorporava 50 itens integrados em cinco dimensões e correspondentes às cinco competências do modelo de maturidade vocacional referenciado por Crites (1978), designadamente: 1) *precisão na auto-avaliação*; 2) *recolha de informação ocupacional*; 3) *selecção de objectivos*; 4) *elaboração de planos para o futuro*; e 5) *resolução de problemas*. Cada uma destas sub-escalas originalmente integravam 10 itens.

Posteriormente, Betz, Klein & Taylor (1996) construíram uma versão abreviada desta escala, a *Career Decision-Making Self Efficacy Scale – Short Form* (CDMSE-SF) integrando nesta apenas 25 itens e mantendo a estrutura das sub-escalas com 5 itens cada uma.

Os itens são apresentados em escala de Likert: (1= “nenhuma confiança“ a 5= “total confiança”).

Neste estudo, foi utilizada a versão reduzida e adaptada da versão original (Betz, Klein & Taylor, 1996) para a população portuguesa por Paixão & Silva (2005) denominada *Escala de Auto-eficácia na Tomada de Decisão Vocacional – SF*

Ambas as escalas originais apresentam boas características psicométricas. Para a versão reduzida da escala, os coeficientes de fidelidade (Alfa de Cronbach) variaram entre ,73 e ,83 nas várias sub-escalas, e ,94 para a escala total.

Relativamente a estudos realizados em torno da validade de construto desta escala, tem vindo a ser consistentemente demonstrado que expectativas positivas de auto-eficácia relativamente à tomada de decisão de carreira estão associadas a níveis mais baixo de indecisão vocacional, tendo sido identificadas diferenças na magnitude dessa associação relativamente ao género (Paixão, 2004). Têm ainda sido demonstradas relações significativamente positivas entre este construto e os construtos da identidade

vocacional (Robbins, 1985; cf. Paixão 1994), comportamentos exploratórios de carreira (Blustein, 1989) e a integração social e académica (Peterson, 1993; cf. Paixão 1994).

#### 3.6.4.3 A Minha Situação Vocacional (MVS, Holland et al., 1980) (cf. Anexo 4)

Construída originalmente para avaliar as dificuldades do processo de tomada de decisão de carreira de adolescentes e jovens adultos (Santos, 2005), a *My Vocational Situation* (MVS: Holland, Daiger & Power, 1980) pode simultaneamente ser usada em processos de intervenção e investigação de carreira.

A MVS é um instrumento constituído por três sub-escalas que se propõem avaliar três construtos distintos, embora complementares que expressam o nível de desenvolvimento relativamente à carreira: *informação profissional*, *barreiras e identidade vocacional*, consideradas como as três grandes dimensões do processo de tomada de decisão vocacional.

A sub-escala *Informação Profissional* permite ao sujeito expressar as suas necessidades de informação profissional. A sub-escala *Barreiras* avalia a percepção do sujeito quanto à possibilidade de se deparar com obstáculos externos que influenciarão o prosseguimento dos objectivos vocacionais.

A subescala *identidade vocacional* tem vindo a ser a mais utilizada quer ao nível da intervenção, quer da investigação. O conceito de “identidade vocacional”, neste âmbito, foi definido como dizendo respeito à posse de uma imagem clara e estável dos próprios objectivos, metas, interesses, personalidade e talentos (Holland et al, 1980).

Esta sub-escala de auto-resposta é constituída por 18 itens, com formato de resposta dicotómico: “verdadeiro” ou “falso” de acordo com a opinião que o sujeito possui no momento, relativamente aos seus planos pessoais para uma profissão ou uma carreira profissional. O resultado global pode variar num intervalo de 0 e 18 pontos.

Na presente investigação aplicou-se a versão portuguesa adaptada por Santos & Ferreira (2004).

Em dois estudos realizados com estudantes do ensino superior em Portugal foram encontrados para esta sub-escala níveis de consistência interna (*alpha* de Cronbach) de  $\alpha=.79$  e de  $\alpha=.82$  (Santos, 2005). Em estudos internacionais realizados com amostras de estudantes universitários a consistência interna para a Identidade Vocacional situou-se entre  $\alpha=.86$  e  $\alpha=.89$  (Silva 1997).

#### 3.6.4.4 Escala de Orientação de Vida (LOT-R; Scheier, Carver, & Bridges, 1994)

(*cf. Anexo 5*)

Trata-se da versão portuguesa do Life Orientation Test – Revised (LOT-R) de Scheier, M. F. & Carver, C. S., 1985) adaptada por Ferreira, J. A.; Santos, E. & Andrade, R.; 2006).

Esta escala é um instrumento de avaliação de auto resposta do optimismo disposicional, definido como uma expectativa individual *geral* e relativamente estável em relação à ocorrência futura de mais resultados positivos do que negativos, relativamente a dimensões de vida significativas para o sujeito. Trata-se de uma variável de personalidade subjacente à resiliência que irá influenciar fortemente a disposição individual e a acção dos sujeitos (Scheier, M. F. & Carver, C. S., 1994).

Esta disposição afectiva global é particularmente relevante em situações percebidas como adversas, uma vez que mobiliza o sujeito para o uso de estratégias de *coping*.

O LOT-R (Scheier, Carver, & Bridges, 1994) é constituído por um conjunto de 10 itens apresentados numa escala de Likert: (1="discordo fortemente" a 5="concordo fortemente"). Dos 10 itens que compõem o total da escala, 6 são indicadores de optimismo (3 apresentados numa forma positiva e 3 apresentados numa forma negativa). Os 4 itens adicionais são apresentados como distractores.

Relativamente ao nível de consistência interna da escala Scheier, Carver, & Bridges (1994) encontraram níveis de consistência interna (*alpha* de Cronbach) para o score total de  $\alpha=.82$ .

### **3.7. Tratamento estatístico dos dados**

Para a caracterização sócio-demográfica da amostra recorreu-se à estatística descritiva (frequência relativas, médias e desvios-padrão). Para outras análises, recorreu-se a estatísticas inferenciais. Em função das variáveis consideradas, utilizou-se vários procedimentos:

Recorreu-se a análises da variância univariadas (ANOVA). Para o estudo da associação entre variáveis efectuámos correlações de *Pearson*.

No estudo dos preditores, utilizaram-se as técnicas de regressão logística, uma vez que as variáveis dependentes deste estudo (opções de transição) são categoriais (Field, A. 2005).

Para o tratamento dos dados estatísticos, utilizou-se o SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) para Windows, versão 15.0 (SPSS, 2007).

## CAPÍTULO 4

### RESULTADOS

#### Resumo

Este capítulo tem como objectivo apresentar detalhadamente os resultados obtidos no estudo sobre a antecipação de percursos de transição no final do ensino secundário, realizado com adolescentes do 12º ano da Região Autónoma da Madeira (RAM).

Começamos por apresentar as qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação utilizados.

Na **primeira parte** deste capítulo, apresentamos o estudo diferencial acerca da influência dos determinantes sócio-demográficos, sócio-cognitivos e afectivos que influenciam a antecipação dos 3 percursos de transição no 12º ano (1- prosseguir estudos; 2- entrar no mundo do trabalho e 3- trabalhar e estudar em simultâneo).

Na **segunda parte** apresentamos os resultados da análise da regressão logística, realizado no sentido de se investigar os principais preditores da antecipação dos percursos de transição, no 12º ano.

## 1. Qualidades psicométricas dos instrumentos de avaliação utilizados

Previamente ao processo de tratamentos dos dados, procedeu-se à análise da qualidade dos instrumentos de avaliação psicológica utilizados, no sentido de se verificar a sua consistência interna na nossa amostra. Apresentamos os índices *Alpha* de Cronbach ( $\alpha$ ) relativos à consistência interna de cada um dos instrumentos utilizados, no quadro 6.

Quadro 6: Qualidades psicométricas (consistência interna) dos instrumentos utilizados (*Alfa de Cronbach -  $\alpha$* )

<i>Instrumentos (designação)</i>	<i>Sub-escalas / Variáveis / n° de itens</i>	<i>Alfa de Cronbach (<math>\alpha</math>)</i>
Ficha de caracterização sócio-demográfica e escolar	Caracterização sócio-demográfica da amostra	—
<i>Questionário de percursos de transição, satisfação antecipada e expectativas de sucesso no 12º ano</i> (Andrade, R., Ferreira, J. A., & Santos, E.; 2006)	SE1- <i>Percursos de transição antecipado</i> (3 itens) SE2- <i>Satisfação antecipada</i> (1 item) SE3- <i>Expectativas de sucesso</i> (1 item)	—
<i>Escala de auto-eficácia na tomada de decisão vocacional</i> (CDMSE-SF - de Betz, Klein & Taylor; 1996); Adaptação de Paixão & Silva (2005)	<i>Auto-eficácia na tomada de decisão de carreira</i> (50 itens) SE1- <i>Precisão na auto-avaliação</i> (10 itens) SE2- <i>Recolha de informação ocupacional</i> (10 itens) SE3- <i>Seleção de objectivos</i> (10 itens) SE4- <i>Elaboração de planos para o futuro</i> (10 itens) SE5- <i>Resolução de problemas</i> (10 itens)	<b>.91</b> <b>.89</b> <b>.92</b> <b>.90</b> <b>.89</b> <b>.91</b>
A minha situação vocacional (MVS, Holland <i>et al.</i> ;1980) (MVS, Holland <i>et al.</i> , 1980; adaptação de Santos, P. 2004)	<i>Identidade vocacional</i> (18 itens)	<b>.77</b>
<i>Escala de orientação de vida</i> (LOT-R; Scheier, M. F. & Carver, C. S.; 2002); adaptação de Ferreira, J. A.; Santos, E.; & Andrade, R. (2006)	<i>Optimismo disposicional</i> (6 itens)	<b>.59</b>

Tal como se pode verificar no quadro acima, os dados da fiabilidade dos diferentes instrumentos utilizados na amostra encontraram-se dentro de níveis aceitáveis, com excepção da *Escala de Orientação de Vida* (LOT-R; Scheier, M. F. & Carver, C.S.; 2002). Após termos ponderado a utilização desta escala, optou-se por considerá-la, com algumas reservas na interpretação dos resultados que evidenciassem efeitos na variável correspondente.

## 2. ANÁLISE DIFERENCIAL

Nesta secção passamos a apresentar os resultados obtidos acerca da influência dos determinantes sócio-demográficos e escolares; sócio-cognitivos e afectivos na antecipação dos 3 percursos de transição no 12º ano (1- *prosseguir estudos*; 2- *entrar no mundo do trabalho* e 3- *trabalhar e estudar em simultâneo*) (cf. Figura 5: Esquema conceptual de articulação das variáveis do estudo).

### 2.1. Caracterização da satisfação e expectativas de sucesso na antecipação de percursos de transição no 12º ano

Dos 622 adolescentes do 12º ano, verificou-se que 400 (64,3%) antecipam prosseguir estudos (opção 1); 121 (14,5 %) antecipam entrar no mundo do trabalho (opção 2) e 101 (16,2 %) antecipam trabalhar e estudar em simultâneo (opção 3).

Tal como se pode verificar no Quadro 7, encontraram-se diferenças estatisticamente significativas entre os grupos, quer no que respeita à sua *satisfação* com o percurso de transição antecipado [ $F(2, 619) = 49,568$ ;  $p < 0,01$ ], quer no que respeita às *expectativas de sucesso* em relação às mesmas [ $F(2, 619) = 16,792$ ;  $p < 0,01$ ].

Quadro 7. *Satisfação e expectativas de sucesso* em função do percurso de transição antecipado (ANOVA)

	Percursos de transição						ANOVA	
	Opção 1 (n = 400)		Opção 2 (n = 121)		Opção 3 (n = 101)		F	p
<i>Satisfação</i>	M	DP	M	DP	M	DP	49,568	< 0,01
<i>Expectativas de sucesso</i>	3,95	0,898	3,20	0,792	3,23	0,926	16,792	< 0,01
	3,52	0,704	3,25	0,609	3,15	0,606		

As análises *a posteriori* (teste de Bonferroni) revelaram que aqueles alunos que antecipam prosseguir estudos (opção 1) apresentam mais *satisfação* e *expectativas de sucesso* com o



percurso de transição escolhido, quer em relação àqueles que antecipam entrar no mundo do trabalho (opção 2) [*satisfação*: (DM=,749;  $p<0,01$ ) ; *expectativas de sucesso*: (DM=,275;  $p<0,01$ )], quer ainda em relação àqueles que antecipam trabalhar e estudar simultaneamente (opção 3) [*satisfação*: (MD=,720;  $p<0,01$ ) ; *expectativas de sucesso*: (DM=,374;  $p<0,01$ )].

## 2.2 Factores sócio-demográficos na antecipação de percursos de transição no 12º ano

Passamos a apresentar os resultados da influência da idade; NSE e género na escolha, satisfação e expectativas de sucesso relativamente aos percursos de transição antecipados (1, 2 e 3).

### 2.2.1 Idade

Para a realização do estudo das correlações entre a idade e a antecipação dos percursos de transição, criaram-se duas variáveis *dummy* tomando como categoria de referência o conjunto de adolescentes e jovens que antecipam o percurso de transição 1: *prosseguir estudos* (cf. Quadro 8).

Quadro 8. Idade e percurso de transição antecipado (Correlações de Pearson)

<i>Percurso de transição antecipado</i>	<i>Idade</i>
<i>Entrar no mundo do trabalho</i> <sup>1</sup>	,201 **
<i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> <sup>2</sup>	,161 **

<sup>1</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: ingressar no mundo do trabalho; <sup>2</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: trabalhar e estudar em simultâneo ; \*\*  $p < 0.01$

Verificou-se que aqueles alunos que anteciparam as opções de transição 2 (entrar no mundo do trabalho) e 3 (trabalhar e estudar em simultâneo), tendem a ser mais velhos que aqueles que optaram pela opção de transição 1 (prosseguir estudos).

Foram ainda encontradas correlações negativas entre a idade e a *satisfação* ( $r = -,189, p < 0,01$ ) e as *expectativas de sucesso* [ $r = -,153, p < 0,01$ ] em relação ao percurso de transição antecipado.

Estes valores indicam-nos que estas variáveis variam em sentido oposto. Ou seja, quanto maior é a idade, menor é a satisfação e as expectativas de sucesso relativamente à opção de transição antecipada.

### 2.2.2 NSE

Para o estudo da influência do NSE na antecipação dos percursos de transição, tendo em conta o nº reduzido de sujeitos de NSE *elevado* nas opções de transição 2 (entrar no mundo do trabalho:  $n=2$ ) e 3 (trabalhar e estudar em simultâneo:  $n=4$ ) e no sentido de se evitarem enviesamentos na análise da relação destas duas variáveis, optou-se por criar uma variável que agregasse o NSE médio e elevado.

Quadro 9. NSE e percursos de transição antecipados (Teste do  $\chi^2$ )

	Opção 1 (n = 397)		Opção 2 (n = 120)		Opção 3 (n = 101)	
NSE	n	%	n	%	n	%
Baixo	226	56,9	105	87,5	81	80,2
Médio + Elevado	171	43,1	15	12,5	20	19,8

Verifica-se que tanto os adolescentes e jovens de NSE *baixo*, como os de NSE *médio e elevado*, na sua maioria, antecipam prosseguir estudos (opção 1).

Adicionalmente verifica-se que os alunos de NSE *baixo*, são os mais representados nas opções de transição 2 ( $n=105$ ; 87,5%) e 3 ( $n=81$ ; 80,2%). Estas diferenças são estatisticamente significativas [ $\chi^2 (4, 622) = 48,706; p < 0,01$ ].

Encontraram-se ainda diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos no que respeita à *satisfação* e *expectativas de sucesso*, em função do NSE [*satisfação*: (F (2, 619) = 26,954;  $p < 0,01$ ) ; *expectativas de sucesso*: (F (2, 619) = 16,456;  $p < 0,01$ )] (cf. Quadro 10).

Quadro 10. NSE, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados (ANOVA)

	NSE						ANOVA	
	Baixo (n = 412)		Médio (n = 138)		Elevado (n = 68)		F	p
	M	D.P	M	D.P	M	D.P		
<i>Satisfação</i>	3,50	0,935	4,01	0,875	4,16	0,822	26,954	< 0,01
<i>Expectativas de sucesso</i>	3,30	0,664	3,56	0,694	3,74	0,683	16,456	< 0,01

Análises à posteriori (teste de Bonferroni) revelaram que os alunos de NSE *baixo* apresentam *satisfação* e *expectativas de sucesso* mais baixas em relação ao percurso de transição antecipado, quando comparados com os alunos de NSE *médio* [*satisfação*: (DM=-,512;  $p < 0,05$ ) ; *expectativas de sucesso*: (DM=-,255;  $p < 0,005$ )] e *elevado* [*satisfação*: (DM=-,667;  $p < 0,05$ ) ; *expectativas de sucesso*: (DM=-,432;  $p < 0,05$ )].

### 2.2.3 Género

Verificou-se que as raparigas são as mais representadas em todas as opções de transição (cf. Quadro 11).

Quadro 11. Género e percursos de transição antecipados (Teste do  $\chi^2$ )

	Percursos de transição					
	Opção 1 (n = 400)		Opção 2 (n = 121)		Opção 3 (n = 101; 16,2%)	
Género	n	%	n	%	n	%
<i>Feminino</i>	255	63,8	63	52,1	58	60,5
<i>Masculino</i>	145	36,3	58	47,9	43	39,5

Estas diferenças, não foram estatisticamente significativas, apesar de marginais [ $\chi^2$  (4, 622) = 51,654;  $p = ,0056$ ].

Verifica-se que as raparigas mostram-se mais satisfeitas do que os rapazes, relativamente à antecipação dos seus percursos de transição, mas antecipam menos expectativas de sucesso relativamente aos mesmos (cf. Quadro 12).

Quadro 12. Género, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição (ANOVA)

	Género				ANOVA	
	Feminino (n = 376)		Masculino (n = 246)		F	p
	M	D.P	M	D.P		
<i>Satisfação</i>	3,72	0,956	3,64	0,941	0,983	n.s.
<i>Expectativas de sucesso</i>	3,40	0,708	3,42	0,658	0,178	n.s.

No entanto, em ambas as dimensões, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas [*satisfação*:  $F(2, 619) = 0,983$ ;  $p = ,322$ ; *expectativas de sucesso*:  $F(2, 619) = 0,178$ ;  $p = ,673$ ]

### **2.3. Factores escolares na antecipação de percursos de transição no 12º ano, satisfação e expectativas de sucesso relação aos percursos de transição antecipados.**

#### **2.3.1 Tipologia do curso**

Foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre a tipologia dos cursos frequentados e os *percursos de transição antecipados* (opções 1, 2 e 3) [ $\chi^2(4, 622) = 121,918$ ;  $p < 0,01$ ].

Os alunos dos CCH antecipam prosseguir estudos (opção 1) ou trabalhar e estudar em simultâneo (opção 3). Os alunos dos CT antecipam maioritariamente entrar no mundo do trabalho (cf. Quadro 13).

Quadro 13. Tipologia do curso frequentado e escolha do percurso de transição (Teste do  $\chi^2$ )

Tipologia do curso frequentado	Percurso de transição					
	Opção 1 (n =400)		Opção 2 (n =121)		Opção 3 (n =101)	
	n	%	n	%	n	%
CCH	329	82,3	36	29,8	62	61,4
CT	71	17,8	85	70,2	39	38,6

<sup>a</sup>CCH: Cursos Científico-Humanísticos ; CT: Cursos Tecnológicos

Encontraram-se diferenças estatisticamente significativas relativamente à *satisfação* com o percurso de transição [ $F(2, 619) = 51,078; p < 0,01$ ].

Verificou-se que os alunos dos CCH sentem-se mais satisfeitos em relação ao percurso antecipado ( $M=3,86; DP=0,97$ ), comparativamente aos alunos dos CT ( $M=3,30; DP=0,76$ ) (cf. Quadro 14).

Quadro 14. Tipologia do curso frequentado, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição (ANOVA)

	Tipologia do curso frequentado <sup>a</sup>					
	CCH (n =427)		CT (n =195)		ANOVA	
	M	D.P	M	D.P	F	p
<i>Satisfação</i>	3,86	0,972	3,30	0,769	51,078	<0,01
<i>Expectativas de sucesso</i>	3,50	0,720	3,21	0,567	24,411	<0,01

<sup>a</sup>CCH: Cursos Científico-Humanísticos ; CT: Cursos Tecnológicos

Adicionalmente verificou-se que os alunos dos CCH antecipam mais *expectativas de sucesso* ( $M=3,50; DP=0,72$ ) do que os alunos dos CT ( $M=3,21; DP=0,56$ ), tendo-se verificado que estas diferenças são estatisticamente significativas [ $F(2, 619) = 24,411; p < 0,01$ ] (cf. Quadro 14).

### 2.3.2 Reprovações

Verificou-se que tanto a maioria dos alunos que já reprovaram ao longo do seu percurso escolar, como os que não reprovaram, na sua maioria antecipam prosseguir estudos (opção 1) (cf. Quadro 15) tendo-se verificado que estas diferenças são estatisticamente significativas [ $\chi^2(2, 622) = 43,039; p < 0,01$ ].

Quadro 15. Reprovações e percursos de transição antecipados (Teste do  $\chi^2$ )

Reprovações	Percurso de transição antecipado					
	Opção 1 (n =400)		Opção 2 (n =121)		Opção 3 (101)	
	M	%	M	%	M	%
<i>Sim</i>	109	27,3	70	57,9	47	46,5
<i>Não</i>	291	72,8	51	42,1	54	53,5

No entanto, verificou-se que os alunos que já reprovaram reportaram menos satisfação com a escolha em relação ao percurso de transição antecipado (M=3,50; DP=0,72) do que os alunos que não reprovaram (M=3,82; DP=0,95), sendo estas diferenças estatisticamente significativas [ $F(2, 619) = 22,179; p < 0,01$ ] (cf. Quadro 16).

Quadro 16. Reprovações, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipado (ANOVA)

	Reprovações no percurso escolar				ANOVA	
	Sim (n =226)		Não (n =396)		F	p
	M	D.P	M	D.P		
<i>Satisfação</i>	3,45	0,904	3,82	0,951	22,197	<0,01
<i>Expectativas de sucesso</i>	3,26	0,677	3,47	0,681	17,708	<0,01

Adicionalmente verificou-se que os alunos que já reprovaram evidenciaram expectativas de sucesso mais baixas em relação ao percurso de transição antecipado (M=3,26; DP=0,677) do que os alunos que não reprovaram (M=3,47; DP=0,681), sendo estas diferenças estatisticamente significativas [ $F(2, 619) = 17,708; p < 0,01$ ] (cf. Quadro 16).

## 2.4 Variáveis sócio-cognitivas, escolha, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados.

### 2.4.1 Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional

Para a realização do estudo das correlações entre a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e a antecipação dos percursos de transição (1, 2 e 3), utilizaram-se as variáveis *dummy*, referenciadas anteriormente (cf. Quadro 17).

Quadro 17. Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e antecipação do percurso de transição (*Correlações*)

<i>Percurso de transição antecipado</i>	<i>Auto-eficácia (CDMSE-SF)</i>
<i>Entrar no mundo do trabalho<sup>1</sup></i>	-.020 **
<i>Trabalhar e estudar em simultâneo<sup>2</sup></i>	-.075 **

<sup>1</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: ingressar no mundo do trabalho; <sup>2</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: trabalhar e estudar em simultâneo ; \*\* p < 0.01

Foram encontradas correlações negativas entre a auto-eficácia e as opções de transição 2: entrar no mundo do trabalho e 3: trabalhar e estudar em simultâneo. Verifica-se que quanto maior a auto-eficácia, menor a probabilidade da escolha do percurso de transição 2 e 3.

Encontraram-se correlações positivas entre a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e a satisfação e as expectativas de sucesso [*satisfação*: ( $r = ,397$ ,  $p < 0,01$ ); *expectativas de sucesso*: ( $r = ,369$ ,  $p < 0,01$ )], com a opção de transição antecipada.

No quadro 18 apresenta-se a magnitude de associação entre cada uma das sub-escalas e para a escala total da CDMSE-SF e a satisfação e as expectativas de sucesso, relativamente às opções de transição antecipadas.

Quadro 18. Auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, satisfação e as expectativas de sucesso em relação ao percurso de transição antecipado (*Correlações de Pearson*).

Auto-eficácia (CDMSE-SF)	Satisfação	Expectativas de sucesso
<i>Precisão na auto-avaliação</i> (E1)	,349**	,309**
<i>Recolha de informação ocupacional</i> (E2)	,275**	,268**
<i>Seleção de objectivos</i> (E3)	,380**	,315**
<i>Elaboração de planos para o futuro</i> (E4)	,376**	,371**
<i>Resolução de problemas</i> (E5)	,268**	,253**
CDMSE-SF (total)	,397**	,369**

\*\* $p < 0.01$ .

Em todas as subescalas da CDMSE-SF encontraram-se correlações positivas significativas com a satisfação e expectativas de sucesso relativamente à opção de transição antecipadas (cf. Quadro 18). Estes resultados sugerem-nos que quanto maior a auto-eficácia na tomada de decisão de carreira (em cada uma das suas dimensões), maior é a satisfação e maiores as expectativas de sucesso relativamente à antecipação das transições no final do ensino secundário.

#### **2.4.2 Identidade vocacional**

Encontraram-se correlações negativas entre a identidade vocacional e as opções de transição 2 e 3 (cf. Quadro 19). Verifica-se, no entanto que apenas para a antecipação na entrada no mundo do trabalho, as correlações são estatisticamente significativas ( $r = -,092$ ;  $p < 0,05$ ). Estes resultados indicam-nos que quanto maior é a identidade vocacional, menor é a probabilidade de antecipar a entrada no mundo do trabalho.



Quadro 19. Identidade vocacional e antecipação do percurso de transição (*Correlações*)

<i>Opções de transição antecipadas</i>	<b>Identidade Vocacional (MVS)</b>
<i>Entrar no mundo do trabalho</i> <sup>1</sup>	-,092*
<i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> <sup>2</sup>	-,042

<sup>1</sup>: 0: Prosseguir estudos; 1: Entrar no mundo do trabalho; <sup>2</sup>: 0: Prosseguir estudos; 1: Trabalhar e estudar em simultâneo; \*  $p < 0,05$

Foram encontradas correlações positivas entre a identidade vocacional e a satisfação e as expectativas de sucesso [*satisfação*: ( $r = ,374$ ,  $p < 0,01$ ); *expectativas de sucesso*: ( $r = ,308$ ,  $p < 0,01$ ) ], com a opção de transição antecipada.

Verifica-se que quanto maior é a identidade vocacional, maior é também a satisfação e maior as expectativas de sucesso relativamente à opção de transição antecipada.

### ***2.5 Optimismo disposicional, escolha, satisfação e expectativas de sucesso em relação aos percursos de transição antecipados.***

Encontraram-se correlações negativas entre o optimismo disposicional e as opções de transição 2 e 3 (cf. Quadro 20). Assim, verifica-se que quanto maior é o optimismo disposicional, menor é a probabilidade da antecipação da transição para o mundo do trabalho e para trabalhar e estudar. Verifica-se, no entanto que apenas para esta última opção, a correlações é estatisticamente significativa ( $r = -,176$ ;  $p < 0,01$ ).

Quadro 20. Optimismo disposicional e percurso de transição antecipado (*Correlações*)

<i>Percurso de transição antecipado</i>	<b>Optimismo disposicional (LOT-R)</b>
<i>Entrar no mundo do trabalho</i> <sup>1</sup>	-,023
<i>Trabalhar e estudar em simultâneo</i> <sup>2</sup>	-,176**

<sup>1</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: entrar no mundo do trabalho; <sup>2</sup>: 0: prosseguir estudos; 1: trabalhar e estudar simultaneamente; \*\* $p < 0,01$

Encontraram-se correlações positivas entre o optimismo disposicional e a satisfação e as expectativas de sucesso [*satisfação*: ( $r = ,232$ ,  $p < 0,01$ ); *expectativas de sucesso*: ( $r = ,306$ ,  $p < 0,01$ ) ], com a opção de transição antecipada.

Assim, verificou-se que quanto maior é o optimismo disposicional, maior é também a satisfação e maior as expectativas de sucesso relativamente à opção de transição antecipada.

### 3. ANÁLISE DA REGRESSÃO LOGÍSTICA

Nesta secção, passamos a apresentar o estudo dos principais preditores, na antecipação dos 3 percursos de transição no 12º ano (1- *prosseguir estudos*; 2- *entrar no mundo do trabalho* e 3- *trabalhar e estudar em simultâneo*).

Para a realização deste estudo, procedeu-se à utilização das técnicas de *regressão logística* (Field, A. 2005) uma vez que as variáveis dependentes (VD) do nosso estudo (percursos de transição antecipados: 1, 2 e 3) são de tipo categorial.

Para o efeito, optou-se pela utilização do método *backward*, técnica integrada nos *stepwise methods* de regressão logística no sentido de se evitarem *erros de tipo II* (mais susceptíveis na utilização do *forward method*). Adicionalmente, este método tem sido apresentado como o mais adequado no estudo da influência e dinâmica de um número significativo de variáveis numa ou mais variáveis dependentes categoriais (Field, A, 2005) sendo portanto coerente com o objectivo principal da nossa investigação.

Assim, foram criadas duas variáveis dependentes *dummy*: VD1: *Entrar no mundo do trabalho vs. Prosseguir Estudos*; VD2: *Trabalhar e estudar em simultâneo vs. Prosseguir estudos*, tomando como referência a opção de percurso 1: *Prosseguir estudos*. Para tal foi necessário categorizar estas variáveis categoriais da seguinte forma: VD1: 0= prosseguir os estudos, 1=entrar no mundo de trabalho; VD2: 0=prosseguir os estudos, 1=trabalhar e estudar em simultâneo.

Para auxiliar a leitura dos resultados que adiante se apresentam apresentamos os valores correspondentes a esta categorização em nota anexa aos quadros.

O esquema conceptual da articulação das variáveis para a análise da regressão logística é apresentado na página seguinte.

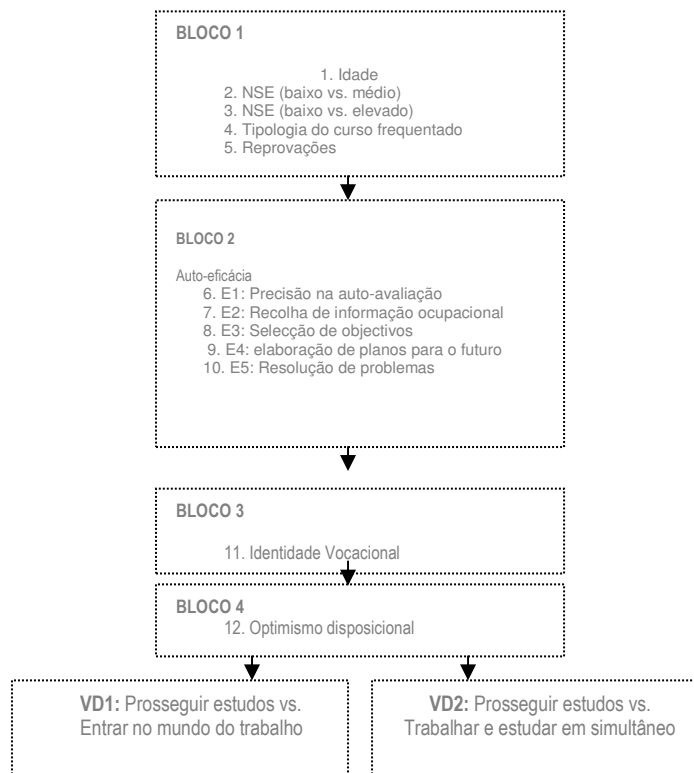


Figura 6: Esquema conceptual da articulação das variáveis na análise da regressão logística

Passamos a apresentar os principais resultados da análise da regressão logística, para a VD1 (*Entrar no mundo do trabalho*) e a VD2 (*Trabalhar e estudar em simultâneo*).

Em função da VD em análise, apresenta-se o quadro síntese das análises da regressão logística para o Bloco 4, aquele que agrega o conjunto total de variáveis inseridas nos blocos 1, 2, 3 e 4.

### 3.1 Resultados para a VD1: *Entrar no mundo do trabalho*

No quadro 21 apresenta-se os parâmetros para o conjunto total das variáveis inseridas no modelo de regressão (Bloco 4).

Quadro 21: Sumário das análises da regressão logística para a VD1: Entrar no mundo do trabalho (Bloco 4)

Variáveis <sup>a</sup>			Odds ratio		Wald statistic	
	B	SE	(exp b)	IC (95%)		
Idade	0,10	0,16	1,11	0,81	1,52	0,40
NSE (baixo vs. médio) <sup>1</sup>	<b>1,12</b>	<b>0,36</b>	<b>3,06</b>	<b>1,52</b>	<b>6,16</b>	<b>9,79**</b>
NSE (baixo vs. elevado)	<b>1,81</b>	<b>0,76</b>	<b>6,12</b>	<b>1,38</b>	<b>27,24</b>	<b>5,67*</b>
<b>Tipologia do curso frequentado <sup>2</sup></b>	<b>-1,99</b>	<b>0,25</b>	<b>0,14</b>	<b>0,08</b>	<b>0,22</b>	<b>64,14***</b>
Reprovações <sup>3</sup>	-0,50	0,35	0,61	0,31	1,22	1,97
CDMSE-E1: Precisão na auto-avaliação	0,16	0,35	1,17	0,59	2,32	0,21
CDMSE-E2: Recolha de informação ocupacional	-0,26	0,30	0,77	0,43	1,38	0,75
CDMSE-E3: Selecção de objectivos	0,08	0,32	1,08	0,58	2,01	0,06
CDMSE-E4: Elaboração de planos para o futuro	-0,15	0,31	0,87	0,48	1,57	0,23
CDMSE-E5: Resolução de problemas	0,39	0,26	1,48	0,89	2,45	2,27
Identidade Vocacional	-0,04	0,03	0,96	0,90	1,03	1,37
Optimismo disposicional	0,01	0,04	1,01	0,94	1,09	0,10
Constante (C)	-5,10	3,38	0,01	--	--	2,27

<sup>a</sup> Variável que entrou no modelo de regressão (Step 1): *optimismo disposicional*

**Notas:** <sup>1</sup> [0: baixo; 1: médio; 0: baixo; 1: elevado]; <sup>2</sup> [Cursos Tecnológicos (CT): 0; Cursos Científico-Humanísticos (CCH):1]; <sup>3</sup> [0 - inexistência de reprovações; 1 - existência de reprovações]; [\*\*\* $p < 0,001$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$ ]

#### 3.1.2 *Análise da validade do modelo*

No modelo de regressão logística para a VD1 foram classificados correctamente mais de 80% dos casos em todos os blocos: 1, 2, 3 e 4 (cf. percentagens associadas a cada um dos blocos no quadro 22).

Quadro 22: Validade do modelo: VD1 (Blocos 1, 2, 3 e 4)

	-2 Log Likelihood	$\chi^2$ (Bloco)	$\chi^2$ (Modelo)	%	R <sup>2</sup> ( <sup>a</sup> )
BLOCO 1	442,18	127,023***	127,02***	82,2	,315 <sup>a</sup>
BLOCO 2	438,53	3,653	130,68***	82,4	,323
BLOCO 3	437,17	1,359	132,04**	82,8	,326
<b>BLOCO 4</b>	<b>437,07</b>	<b>,096</b>	<b>132,13***</b>	<b>82,4</b>	<b>,326</b>

[\*\*\* $p < 0,001$  ; \*\* $p < .0,01$ ] <sup>a</sup>Nagelkerke R Square

O índice de mudança resultante da introdução das variáveis *no modelo* verificou-se estatisticamente significativo, quer para as *variáveis sócio-demográficas e escolares* inseridas no Bloco 1 [ $\chi^2$  (5, 121) = 127,02;  $p < 0,001$ ]; quer com a adição da *auto-eficácia na tomada de decisão vocacional* no Bloco 2 [ $\chi^2$  (10, 121) = 130,68;  $p < 0,001$ ]; quer com a adição da *identidade vocacional* no Bloco 3 [ $\chi^2$  (11, 121) = 132,04;  $p < 0,001$ ]; quer ainda com a adição do *optimismo disposicional* no Bloco 4 [ $\chi^2$  (12, 121) = 132,13;  $p < 0,001$ ] (cf. Quadro 22).

No entanto, verificou-se que a adição das variáveis nos blocos 2, 3 e 4 teve um efeito de redução da probabilidade de predição da VD1: *Entrar no mundo do trabalho* (cf. Quadro 22 em valores de -2 Log Likelihood e os valores do teste de  $\chi^2$  associado), resultando apenas num ligeiro aumento da explicação da percentagem da variabilidade das variâncias para *Entrar no mundo do trabalho* (R<sup>2</sup>). A totalidade do conjunto de variáveis inseridas no modelo, explicam 32,6% da variabilidade da variância na escolha da opção de transição *Entrar no mundo do trabalho*.

### 3.1.3 Interpretação dos resultados para a VD1: *Entrar no mundo do trabalho*

Verificou-se que a idade não constituiu um preditor estatisticamente significativo neste modelo (wald=0,40;  $p = 0,525$ ). O valor de exp  $b$  (1,11) correspondente indica-nos que uma mudança em + 1 neste preditor, aumenta a probabilidade da antecipação da entrada no mundo do trabalho (exp  $b > 1$ ). No entanto, o IC associado a este parâmetro (entre 0,81 e 1,52) impõe prudência na

generalização dos resultados, sugerindo que o seu valor poderá tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < \text{ou} > 1$ ) na população de alunos do 12º ano (cf. quadro 21).

O NSE (*baixo vs. médio*) e NSE (*baixo vs elevado*) revelaram ser fortes preditores para a opção *Entrar no mundo do trabalho* [NSE *baixo vs. médio*: wald=9,79;  $p < 0,01$  ; NSE *baixo vs elevado*: wald=5,67;  $p < 0,05$ ] (cf. quadro 21). Adicionalmente, os valores de  $\exp b$  (*odds ratio*) [NSE *baixo vs médio*=3,06 ; NSE *baixo vs elevado*=6,12] indica-nos que uma mudança em + 1 nesta variável, *aumenta* a probabilidade (*odds: chance*) de *Entrar no mundo do trabalho* ( $\exp b > 1$ ). Os intervalos de confiança [NSE *baixo vs médio* (1,52 e 6,16); NSE *baixo vs elevado* (1,38 e 27 e 24)] informam-nos que o valor deste parâmetro situar-se-á entre estes valores, para a população.

Discutimos a particularidade dos resultados obtidos para esta variável, no próximo capítulo deste trabalho.

A *tipologia do curso frequentado* demonstrou ser também um forte preditor para *Entrar no mundo do trabalho* [wald=64,14 ;  $p < 0,001$ ]. Os valores de  $\exp b$  para esta variável sugerem-nos que uma mudança em + 1 (ou seja, a frequência em CCH), *diminui* o *odds* (chance) para *Entrar no mundo do trabalho* ( $\exp b < 1$ ). O IC para a população para o  $\exp b$  situa-se entre 0,08 e 0,22. Assim, dado os valores do IC serem *ambos* inferiores a 1 podemos dizer que, a relação entre a tipologia do curso frequentado e a opção *Entrar no mundo do trabalho* encontrada nesta amostra será verdadeira para toda a população de alunos do 12º ano (cf. quadro 23).

A *existência de reprovações no percurso escolar*, não demonstrou ter valor preditivo para escolher a opção de entrada no mundo do trabalho [wald=1,97 ;  $p = ,160$ ]. Uma mudança traduzida em + 1 nesta variável *diminui* a probabilidade (*odds: chance*) de *Entrar no mundo do trabalho* ( $\exp b > 1$ ). No entanto, o IC (entre 0,31 e 1,22) sugere que o valor de  $\exp b$  poderá tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < \text{ou} > 1$ ) na população de alunos do 12º ano.

Nenhuma das variáveis *sócio-cognitivas* (*auto-eficácia na tomada de decisão vocacional* - CDMSE-SF e *identidade vocacional*) e *afectiva* (*optimismo disposicional*) tiveram poder preditivo no modelo de regressão logística para a VD1: entrar no mundo do trabalho.

Relativamente à auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, como se pode verificar no Quadro 21, nenhuma das cinco dimensões da CDMSE-SF obteve poder preditivo no modelo para a VD1 *Entrar no mundo do trabalho*. Os valores de  $\exp b$  sugerem-nos que um aumento de 1 ponto, em cada uma das dimensões desta escala, poderá aumentar ou diminuir a probabilidade da escolha da transição para o mundo do trabalho. No entanto, os IC indicam-nos que os valores obtidos poderão tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < \text{ou} > 1$ ) para a população.

A *identidade vocacional*, medida através da MVS, não teve poder preditivo no modelo [wald=1,369;  $p=,242$ ]. Verificou-se que o aumento de um ponto nesta escala *diminui* a probabilidade de *Entrar no mundo do trabalho* ( $\exp b =0,96$ ). No entanto, o IC para a população situa-se entre 0,90 e 1,03 sugerindo-nos que o valor de  $\exp b$  para este preditor na população poderá tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < \text{ou} > 1$ ).

Em relação ao optimismo disposicional, medido através da LOT-R verificou-se que o aumento de um ponto nesta escala *aumenta* a probabilidade de *Entrar no mundo do trabalho* ( $\exp b =1,011$ ). No entanto, o IC para a população situa-se entre 0,92 e 1,09, sugerindo-nos que o valor de  $\exp b$  para este preditor poderá tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < \text{ou} > 1$ ) na população dos alunos do 12º ano, não alcançando poder preditivo [wald=0,10;  $p =.756$ ].

Estudou-se ainda a possibilidade de existência de *co-linearidade* entre as variáveis no modelo para a VD1 que eventualmente pudesse comprometer a generalização dos resultados (Field, A. 2005). Quer através dos resultados obtidos quer através do estudo do *diagnóstico* de co-linearidade não se encontraram dependências nos coeficientes de regressão.



### 3.2 Resultados para a VD2: *Trabalhar e estudar em simultâneo*

No quadro 23 apresenta-se os parâmetros do modelo para cada uma das variáveis do modelo no Bloco 4.

Quadro 23: Sumário das análises da regressão logística para a VD2: *Trabalhar e estudar em simultâneo* (Bloco 4)

Variáveis	B	SE	Odds ratio (exp b)	Odds ratio IC (95%)	Wald statistic
<i>Idade</i>	<b>0,44</b>	<b>0,15</b>	<b>1,55</b>	<b>1,16</b> <b>2,07</b>	<b>8,59**</b>
<i>NSE (baixo vs. médio)</i> <sup>1</sup>	0,35	0,32	1,42	0,76   2,65	1,23
<i>NSE (baixo vs. elevado)</i>	0,94	0,55	2,56	0,88   7,47	2,96
<i>Tipologia do curso frequentado</i> <sup>2</sup>	-0,13	0,26	0,88	0,53   1,46	0,26
<i>Reprovações</i> <sup>3</sup>	0,25	0,35	1,29	0,65   2,56	0,51
<i>CDMSE-E1: Precisão na auto-avaliação</i>	0,29	0,34	1,34	0,69   2,62	0,74
<i>CDMSE-E2: Recolha de informação ocupacional</i>	-0,22	0,29	0,81	0,46   1,41	0,57
<i>CDMSE-E3: Selecção de objectivos</i>	0,03	0,31	1,03	0,56   1,90	0,01
<i>CDMSE-E4: Elaboração de planos para o futuro</i>	-0,35	0,30	0,71	0,39   1,27	1,35
<i>CDMSE-E5: Resolução de problemas</i>	0,14	0,26	1,16	0,69   1,93	0,30
<i>Identidade Vocacional</i>	0,02	0,03	1,02	0,95   1,09	0,31
<i>Optimismo disposicional</i>	<b>-0,09</b>	<b>0,04</b>	<b>0,92</b>	<b>0,86</b> <b>0,98</b>	<b>6,27*</b>
Constante (C)	-8,83	3,06	0,00	--   --	8,31***

Notas:: <sup>1</sup> [1: médio; 0: baixo ; 1: elevado; 0: baixo]; <sup>2</sup> [Cursos Tecnológicos (CT): 0 ; Cursos Científico-Humanísticos (CCH):1] ; <sup>3</sup> [0 - inexistência de reprovações ; 1 - existência de reprovações] ; [\*\*\* $p < 0,001$  ; \*\* $p < 0,01$  ; \* $p < 0,05$  ]

#### 3.2.2 Análise da validade do modelo

Tal como se pode verificar no quadro 24, no modelo de regressão logística para a VD2 *Trabalhar e estudar em simultâneo* foram classificados correctamente quase 85% dos casos em todos os blocos: 1, 2, 3 e 4 (cf. percentagens listadas).

Quadro 24: Validade do modelo: VD2 (Blocos 1, 2, 3 e 4)

	-2 Log Likelihood	$\chi^2$ (Bloco)	$\chi^2$ (modelo)	%	R <sup>2</sup> (*)
BLOCO 1	476,39	24,245***	24,265***	84,7	,071
BLOCO 2	471,84	4,550	28,80**	84,5	,084
BLOCO 3	471,58	,259	29,054**	84,7	,085
BLOCO 4	465,24	6,355*	35,39***	84,7	,102

[\*\*\* $p < 0,001$ ; \*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$ ] \*Nagelkerke R Square

O índice de mudança resultante da introdução das variáveis *no modelo* verificou-se estatisticamente significativo, quer para as *variáveis sócio-demográficas e escolares* inseridas no Bloco 1 [ $\chi^2$  (5, 101) = 24,265;  $p < 0,001$ ]; quer com a adição da *auto-eficácia na tomada de decisão vocacional* no Bloco 2 [ $\chi^2$  (10, 101) = 28,80;  $p < 0,01$ ]; quer com a adição da *identidade vocacional* no Bloco 3 [ $\chi^2$  (11, 101) = 29,054;  $p < 0,01$ ]; quer ainda com a adição do *optimismo disposicional* no Bloco 4 [ $\chi^2$  (12, 101) = 35,39;  $p < 0,001$ ].

No entanto, verificou-se que o efeito da adição das variáveis dos blocos 2 (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional) e 3 (identidade vocacional) teve também um efeito de redução da probabilidade de predição da VD2: *Trabalhar e estudar em simultâneo* (cf. Quadro 24 em valores de -2 Log Likelihood e os valores do teste de  $\chi^2$  associado)

Salienta-se, no entanto, a **especificidade** do impacto do optimismo disposicional, introduzido no bloco 4, resultando num aumento significativo da probabilidade de predição de *Trabalhar e estudar em simultâneo* [ $\chi^2$  (12, 101) = 6,355;  $p < 0,05$ ].

Em todo o caso, tal como se pode verificar no quadro 24, a totalidade do conjunto de variáveis inseridas no modelo, explicam apenas 10,2 % (R<sup>2</sup>) da variabilidade dos resultados na escolha da opção de transição *Trabalhar e estudar em simultâneo*.

### 3.2.3 Interpretação dos resultados para a VD2: *Trabalhar e estudar em simultâneo*

Verificou-se que a idade constituiu uma variável estatisticamente significativa neste modelo (wald=8,59;  $p < 0,01$ ). O valor de  $\exp b$  correspondente (1,55) indica-nos que uma mudança em + 1 neste preditor, aumenta a probabilidade da escolha da opção *Trabalhar e estudar em simultâneo* ( $\exp b > 1$ ). Assim, o IC associado a este parâmetro (situado entre 1,16 e 2,07) sugere-nos que, com segurança, o valor de  $\exp b$  situar-se-á entre estes dois valores, na população (cf. quadro 23).

O NSE (*baixo vs. médio*) e NSE (*baixo vs elevado*) não alcançaram validade preditiva para *Trabalhar e estudar em simultâneo* [NSE *baixo vs. médio*: wald=1,23;  $p = ,267$  ; NSE *baixo vs elevado*: wald=2,96;  $p = ,086$ ] (cf. quadro 23). Os valores de  $\exp b$  [NSE *baixo vs médio*=1,42; NSE *baixo vs elevado*=2,56] indica-nos que uma mudança em + 1 neste preditor, *aumenta* a probabilidade (*odds: chance*) de *Trabalhar e estudar em simultâneo* ( $\exp b > 1$ ). No entanto, o IC associado sugere-nos que este parâmetro poderá tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < 1$  ou  $> 1$ ) na população.

Nenhuma das variáveis escolares (*tipologia do curso frequentado e reprovações*) alcançou validade preditiva no modelo de regressão relativamente à opção de transição trabalhar e estudar em simultâneo.

O mesmo verificou-se para as variáveis *sócio-cognitivas* (*auto-eficácia na tomada de decisão vocacional - CDMSE-SF e identidade vocacional*) não tendo nenhuma destas variáveis alcançado poder preditivo no modelo de regressão logística.

Em todas as dimensões da escala da auto-eficácia na tomada de decisão vocacional (CDMSE-SF) como se pode verificar no Quadro 23, os valores de  $\exp b$  sugerem-nos que um aumento de 1 ponto em cada uma das sub-escalas poderá *aumentar ou diminuir* a probabilidade da escolha da transição para o mundo do trabalho. Os IC associados a este parâmetro, sugerem-nos que os valores obtidos poderão tomar uma relação positiva ou negativa ( $\exp b < 1$  ou  $> 1$ ) na população.

O mesmo verifica-se para a *identidade vocacional*, medida através da MVS, tendo-se verificado que o aumento de 1 ponto nesta escala, *umenta* a probabilidade de *Trabalhar e estudar em simultâneo* ( $\exp b > 1$ ). No entanto, o valor deste parâmetro poderá também tomar poderá tomar uma relação positiva ou negativa população, não tendo assim alcançado poder preditivo para esta opção de transição [wald=0,31;  $p = .577$ ].

Finalmente, verificou-se que o *optimismo disposicional*, medido através da LOT-R alcançou um poder preditivo no nosso modelo [wald=6,27;  $p < 0,05$ ]. Verificou-se que o aumento de um ponto nesta escala *diminui* a probabilidade da escolha da opção *Trabalhar e estudar em simultâneo* ( $\exp b < 1$ ). O IC situa-se entre 0,86 e 0,98, sugerindo-nos que a relação entre o optimismo e a antecipação da opção *Trabalhar e estudar em simultâneo*, encontrada nesta amostra, será verdadeira para toda a população de alunos do 12º ano.

Estudou-se também a possibilidade de existência de *co-linearidade* entre as variáveis no modelo que eventualmente poderia comprometer a generalização dos resultados (Field, A. 2005). Não se encontraram dependências nos coeficientes de regressão.

## **CAPÍTULO 5**

### **SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

#### **Resumo**

Passamos a apresentar a discussão dos resultados deste estudo empírico, referenciados no capítulo anterior, confrontando-os com o quadro teórico de referência e os estudos empíricos revistos. Ao logo da discussão aqui apresentada, fazemos referência a algumas limitações deste estudo e procura-se retirar implicações para o desenvolvimento da investigação e intervenções futuras neste domínio.

## SÍNTESE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Tal como evidenciámos ao longo deste trabalho, para um maior conhecimento e esclarecimento das transições vocacionais no final do ensino secundário, impõe-se a necessidade de se atender, tanto a variáveis contextuais, como a variáveis individuais integrando-as nas especificidades sócio-culturais e no contexto das estruturas de oportunidades escolares e profissionais.

Adicionalmente, para o conhecimento das *transições adaptativas*, tem sido evidenciada a necessidade de se considerar índices psicológicos internos relativamente ao nível de *satisfação* individual em relação às escolhas (Blustein *et al* 2000).

Pretendeu-se, através deste estudo, empreender uma análise detalhada acerca do impacto de factores, *sócio-demográficos, escolares e individuais* na **antecipação de percursos de transição no final do ensino secundário, satisfação e expectativas de sucesso** de adolescentes e jovens na Região Autónoma da Madeira (RAM).

Lembramos que estes adolescentes e jovens encontravam-se a frequentar o segundo trimestre do 12º ano, integrados em cursos Científico-Humanísticos, tendencialmente orientados para o prosseguimento de estudos superiores, e em Cursos Tecnológicos, estes últimos com uma dupla perspectiva: quer para a entrada no mundo do trabalho, quer para o prosseguimento de estudos.

As hipóteses enunciadas no capítulo 3 deste trabalho, previam que diferentes factores, sócio-demográficos, escolares, sócio-cognitivos e afectivos influenciariam a antecipação de diferentes percursos de transição no final do ensino secundário, e estariam relacionados com a satisfação e expectativas de sucesso em relação aos mesmos (cf. o ponto 2 do capítulo 3)

Inicia-se este ponto de discussão com uma breve caracterização do *perfil* dos alunos, relativamente à influência dos factores sócio-demográficos e escolares, de acordo com os resultados obtidos na análise diferencial, em relação a cada um dos percursos considerados: 1- Prosseguimento de estudos; 2- Entrada no mundo do trabalho e 3- Estudar e trabalhar em simultâneo.

### ***Antecipação da transição para o prosseguimento de estudos superiores***

A maioria dos adolescentes e jovens do 12º ano da RAM pretende prosseguir estudos superiores (64,3%). Na sua maioria são raparigas (63,8%), tendencialmente mais novos(as) que os seus colegas, e frequentam Cursos Científico-Humanísticos (82,3%). Tendencialmente, estes alunos e alunas nunca reprovaram ao longo do seu percurso escolar (72,8%) e são, na sua maioria, de NSE *baixo* (56,9%).

Este é o grupo que apresenta mais satisfação e mais expectativas de sucesso, relativamente ao seu futuro escolar e profissional.

### ***Antecipação da transição para a entrada no mundo do trabalho***

O grupo de adolescentes e jovens que antecipa entrar no mundo do trabalho após o 12º ano (14,5%), na sua maioria são raparigas (52,1%), frequentam Cursos Tecnológicos (70,2%), têm mais reprovações ao longo do seu percurso escolar (57,9%), são tendencialmente mais velhos(as) que os seus colegas e são, na sua maioria, de NSE *baixo* (87,5%).

Este grupo de adolescentes e jovens é o que se apresenta menos satisfeito com a antecipação desta transição. Adicionalmente, apresentam expectativas de sucesso mais baixas em relação aos colegas que pretendem prosseguir estudos, mas mais elevadas em relação aos que pretendem trabalhar e estudar em simultâneo, relativamente ao seu futuro profissional.

### ***Antecipação da transição para trabalhar e estudar em simultâneo***

O grupo que antecipa trabalhar e estudar em simultâneo, após o 12º ano, é constituído, na sua maioria por raparigas (60,5%). Tendencialmente, estes(as) adolescentes e jovens são mais velhos(as) que os que antecipam apenas prosseguir estudos, mas mais novos(as) que os que antecipam entrar no mundo do trabalho. A maioria destes alunos e alunas frequentam Cursos Científico-Humanísticos (61,4%) e tendencialmente nunca reprovaram ao longo do seu percurso escolar (53,5%). Igualmente são, na sua maioria, de NSE baixo (80,2%).

Estes adolescentes e jovens apresentam-se menos satisfeitos que os seus colegas que antecipam apenas prosseguir estudos superiores, mas mais satisfeitos relativamente àqueles que antecipam entrar no mundo do trabalho. São, dos três grupos, os que apresentam menos expectativas de sucesso relativamente ao seu percurso escolar e profissional.

Estes resultados, vêm confirmar as **hipóteses 1; 2a, 2c e 2d** enunciadas neste estudo.

Na nossa **hipótese 2b** previa-se que o NSE baixo funcionasse como uma barreira para o prosseguimento de estudos superiores. Previa-se que o grupo de adolescentes e jovens de NSE *baixo* tendesse a antecipar a entrada para o mundo do trabalho e trabalhar e estudar em simultâneo. Neste sentido, confirma-se parcialmente a hipótese 2b.

O NSE baixo não parece ser um factor limitativo para a *antecipação* do prosseguimento de estudos superiores, no final do ensino secundário.

No entanto, achamos relevante atender a algumas particularidades para a interpretação destes resultados: em primeiro lugar, chama-se a atenção para o facto da maioria dos adolescentes e jovens deste estudo serem de NSE baixo: 404 (66,7%) do grupo total (n=622). Em segundo lugar para o facto destes alunos serem os mais representados nas opções de transição para o mundo do trabalho e trabalhar e estudar em simultâneo. Os colegas de NSE médio e elevado representam a minoria nestas opções: 12,5% e 19,8% para o seu conjunto (NSE médio e elevado).



Estes resultados, apesar de serem essencialmente descritivos, chamam-nos a atenção para a focalização das intervenções no domínio do desenvolvimento vocacional. Abordamos as implicações para as intervenções mais adiante, conjugando-os com os resultados obtidos a influência dos factores *sócio-cognitivos* (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional e identidade vocacional) e *afectivo* (optimismo disposicional).

Verificou-se que quanto maior a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, menor é a probabilidade de antecipação da entrada no mundo do trabalho ou trabalhar e estudar em simultâneo, após o 12º ano.

Adicionalmente verificou-se que todas as dimensões da auto-eficácia estão positivamente relacionadas com a satisfação e antecipação de expectativas de sucesso nas opções de transição. Ou seja, verificou-se que quanto *maior precisão na auto-avaliação; maior recolha de informação ocupacional; melhor selecção de objectivos; melhor elaboração de planos para o futuro e melhor capacidade de resolução de problemas*, maior é a satisfação e as expectativas de sucesso relativamente à opção de transição antecipada, na antecipação das transições no final do ensino secundário.

Estes resultados confirmam a **hipótese 3** enunciada, e vão de encontro a vários estudos que têm evidenciado que a auto-eficácia na tomada de decisão vocacional está fortemente relacionada com as escolhas vocacionais (Donnay & Borgen, cf. Paixão & Silva; Paulsen & Betz, 2004) e poderá estar a montante de transições *bem* ou *mal* sucedidas (Blustein *et al*, 2000; Schlossberg, 1995).

Chamamos, no entanto a atenção para o facto de neste estudo não ter sido considerada a especificidade ou *conteúdo* da escolha de curso superior ou da actividade profissional antecipada após o ensino secundário. Estes adolescentes e jovens, como vimos, encontravam-se a frequentar o segundo trimestre do 12º ano. Apenas foi considerado o percurso de transição antecipado. Neste sentido, estamos limitados a avaliar a relação da auto-eficácia com o *processo* de escolha e não com o *conteúdo* desta. Seria relevante emprender o estudo da relação da auto-eficácia relativamente ao conteúdo das escolhas e exploração de interesses

vocacionais e de carreira, no sentido de melhor se estudar o impacto desta variável na especificidade das escolhas.

No entanto, os resultados evidenciam um claro impacto desta variável ao nível do *processo* de antecipação dos percursos, sendo como vimos, um factor associado à escolha do prosseguimento de estudos após o 12º ano.

Também verificou-se que os adolescentes e jovens com maior identidade vocacional, apresentam menor probabilidade de anteciparem a entrada no mundo do trabalho, ou trabalhar e estudar em simultâneo, após o 12º ano. Verificou-se também que esta variável está associada à satisfação e expectativas de sucesso com os percursos vocacionais antecipados no final do ensino secundário.

Estes resultados apoiam a **hipótese 4** enunciada e são coerentes com a literatura. No domínio do desenvolvimento vocacional. Tem sido evidenciado que a identidade vocacional está fortemente associada às escolhas de carreira (Blustein & Noumair, 1996), constituindo uma dimensão essencial na auto-exploração e auto-avaliação vocacional (Vondracek, 1992), no processo de desenvolvimento de carreira, com particular destaque no domínio das transições, quer para o mundo do trabalho, quer para o prosseguimento de estudos superiores.

Verificou-se ainda que os adolescentes e jovens mais optimistas têm menos probabilidade de optar por entrar no mundo do trabalho ou trabalhar e estudar em simultâneo, após o 12º ano. Verificou-se ainda que aqueles que demonstram ter uma atitude positiva em relação ao futuro antecipam mais sucesso e satisfação em relação a esta transição. Estes resultados apoiam a **hipótese 5**.

Alguns estudos têm demonstrado que um estilo de funcionamento pessoal mais optimista está relacionado com a persistência e o esforço no alcance de objectivos pessoais (Scheier & Carver, 1992; Scheier & Carver & Bridges, 2000).

Adicionalmente tem vindo a ser demonstrado que a orientação para o futuro num registo mais optimista poderá ser *facilitador* da re-construção de significados de experiências ou situações *percebidas* como negativas (v.g. existência de reprovações ao longo do percurso

escolar ou percepção de inexistência de factores de suporte) e mobilizador do comportamento (Lent, 2005; Schlossberg, 1995).

No entanto, importa chamarmos a atenção para algumas limitações na avaliação e interpretação dos resultados desta variável no nosso estudo. Em particular para o índice *Alpha* de Cronbach ( $\alpha$ ) relativo à consistência interna da escala correspondente a esta variável (LOT-R: Scheier, M. F. & Carver, C. S.; 2002). Apesar dos autores terem encontrado níveis de consistência interna aceitáveis:  $\alpha=.82$  (Scheier, Carver, & Bridges, 1994) no nosso estudo, encontraram-se níveis de consistência interna muito baixos (*Alpha* de Cronbach):  $\alpha=.59$ . Estes valores impõem algumas reservas relativamente à fiabilidade e generalização destes resultados.

Partindo dos resultados obtidos na análise diferencial, discutidos acima, estudou-se os principais preditores da antecipação das transições para o mundo do trabalho e trabalhar e estudar em simultâneo, tomando-se como referência o grupo que antecipa prosseguir estudos superiores. Passamos a discutir os resultados para cada uma destes percursos de transição.

#### *Entrada no mundo do trabalho: principais preditores*

Verificou-se que o **NSE** e a **tipologia do curso frequentado**, constituem os principais preditores para a antecipação da *entrada no mundo do trabalho* no final do 12º ano. Estas variáveis explicam 31,5% da variabilidade dos resultados para esta opção.

A adição das variáveis sócio-cognitivas e afectiva no modelo de regressão logística (auto-eficácia na tomada de decisão vocacional, identidade vocacional e optimismo disposicional) não aumentou significativamente o poder preditivo relativamente à antecipação da entrada no mundo do trabalho, aumentou apenas mais 1,1% da variabilidade dos resultados para esta opção). No seu conjunto, as variáveis estudadas explicam 32,6% da variabilidade dos resultados.

Importa aqui fazer referência à singularidade dos resultados obtidos relativamente ao NSE que aparentemente contradizem a teoria.

Verificou-se que um NSE médio e elevado *aumentam* a probabilidade para a entrada no mundo do trabalho. Aparentemente um resultado ambíguo e contraditório, quer em relação aos estudos que têm vindo a ser apresentados a nível macro-social (v.g. *Education at a Glance*, OCDE, 2007; *Pacto Europeu para a Juventude*, 2005), quer em relação aos estudos desenvolvidos no domínio da psicologia do desenvolvimento vocacional (Blustein *et al* 2000; Bynner, 1997, 1998).

No entanto, para discussão destes resultados, chamamos a atenção para as diferenças encontradas na representatividade dos alunos nesta opção de transição, em relação ao NSE: no total da amostra (n=622) 13 alunos de NSE médio (10,8%), 2 alunos de NSE elevado (1,7%) e 105 de NSE baixo (87,5%) antecipam entrar no mundo do trabalho após o 12º ano. Entendemos que estas disparidades estarão na origem do enviesamento dos resultados nesta análise.

Acima de tudo, estes resultados são a expressão da necessidade de conjugarmos outras metodologias de investigação para uma melhor compreensão das transições para o mundo do trabalho. Discutimos a implicação destes resultados para a investigação neste domínio, mais adiante.

#### *Trabalhar e estudar em simultâneo: principais preditores*

Verificou-se que a **idade** e o **optimismo disposicional** são os principais preditores para a antecipação da opção de *trabalhar e estudar em simultâneo*, após o 12º ano.

Do mesmo modo, as variáveis sócio-cognitivas e afectivas não aumentaram o poder preditivo para esta opção de transição. O conjunto total das variáveis inseridas no modelo de regressão explicam apenas 10,2% da variabilidade dos resultados para a antecipação da escolha de trabalhar e estudar em simultâneo no final do ensino secundário.

Como já foi referido anteriormente, devemos adoptar algumas reservas relativamente à significância verificada para o optimismo, dada a consistência interna da escala utilizada na avaliação desta variável não ter atingido um valor considerado aceitável.

É compreensível que a tipologia do curso frequentado (frequência em Cursos Tecnológicos) seja um forte preditor da antecipação da transição para a entrada no mundo do trabalho, tendo em conta a sua própria estrutura curricular, sendo cursos profissionalmente qualificantes e estando orientados numa dupla perspectiva: a inserção no mundo do trabalho e o prosseguimento de estudos (Portaria nº 550-A/2004, de 21/5).

Dados de relatórios internacionais (v.g. *Education at a Glance*, OCDE, 2007) têm revelado que os jovens inseridos em programas profissionais e pré-profissionais apresentam um desempenho inferior em matemática, comparativamente àqueles que frequentam cursos gerais. Este poderá ser um factor importante para a compreensão dos resultados obtidos no nosso estudo.

No entanto, importa referir que, no ano lectivo de 2006/2007, ano a que se reporta este estudo, tal como analisámos no capítulo 1 deste trabalho, a análise da relação da taxa de transição / conclusão do ensino secundário por tipologia de cursos, evidencia que, no total das transições / conclusões no 12º ano, na RAM (n=1842; 60,8%) para aquele ano, a taxa de transição / conclusão no 12º ano é *superior* para os alunos dos Cursos Tecnológicos (67,4%) em comparação com os alunos Cursos Científico-Humanísticos (59,5%).

Estes resultados confirmam parcialmente a **hipótese 5**.

Esperava-se que a *auto-eficácia na tomada de decisão vocacional*, apresentada na literatura como fortemente associada às escolhas de carreira, e um importante dissuasor de situações *percebidas* como desfavoráveis (Lent, 2005; Betz, 2004); a *identidade vocacional*, correspondendo a uma imagem clara dos objectivos, metas, interesses e talentos pessoais (Holland *et al*, 1980) e o *optimismo disposicional*, um factor fortemente relacionado com a persistência e esforço no alcance dos objectivos pessoais (Scheier; Carver & Bridges, 2000); constituíssem os principais preditores da antecipação do prosseguimento de estudos no final do 12º ano.

Apesar de, como vimos, os adolescentes e jovens que antecipam estas últimas transições terem demonstrado níveis significativamente inferiores de auto-eficácia e identidade vocacional, relativamente aos seus colegas que antecipam prosseguir estudos, a diferença destes resultados não atinge um poder preditivo para aquelas escolhas.

### ***Implicações dos resultados***

Daquilo que temos vindo a apresentar, relativamente aos resultados obtidos no estudo empírico em função da revisão da literatura, entendemos que estes resultados sugerem-nos implicações em vários domínios: em primeiro lugar, no âmbito da *intervenção* no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens no ensino secundário. Em segundo lugar, ao nível do desenvolvimento de futuros estudos neste domínio e, em terceiro lugar, ao nível político.

Ao nível das intervenções no domínio do desenvolvimento vocacional, estes resultados particularmente ajudam a focalizar as intervenções.

Claramente verifica-se que os alunos do 12º ano da RAM têm diferentes planos e diferentes expectativas relativamente ao seu futuro escolar e profissional. Verificou-se que diferentes factores estão relacionados com a antecipação de diferentes percursos. Neste sentido as intervenções deverão incidir nas especificidades destes alunos.

Dois grupos que nos parece merecer especial atenção, são os alunos que antecipam entrar no mundo do trabalho, e trabalhar e estudar em simultâneo, sendo na sua maioria, raparigas. Consideramos que estes resultados confirmam e justificam planos de intervenção focalizados.

Entendemos que deverão ser desenvolvidos programas de intervenção direccionados a estes(as) adolescentes e jovens, no sentido da promoção de uma procura mais activa de informação ocupacional e de carreira, promoção do auto-conhecimento, identidade

vocacional, auto-eficácia na tomada de decisão de carreira, factores que se tem verificado serem centrais num processo de transição adaptativo (Betz & Hackett, 1981; Paulsen & Betz, 2004; Schlossberg, 1996).

Uma forte justificação na intervenção nestes domínios, particularmente para estes grupos reside na possibilidade de a promoção destes factores cognitivos, funcionar como dissuasores de antecedentes desfavoráveis, como o NSE baixo, ou o género feminino, que como vimos, caracteriza a maioria daqueles que antecipam entrar no mundo do trabalho.

Estes resultados sugerem-nos também algumas considerações a ter em conta ao nível da investigação no domínio do desenvolvimento vocacional.

Entendemos que acima de tudo, evidenciam e reforçam a importância de se atender aos contextos sócio-económicos e culturais. Neste sentido, confirma-se a relevância da centralidade do NSE no estudo do desenvolvimento vocacional e, particularmente nas transições. Naturalmente que a noção de que o NSE influencia a direcção e o sucesso das escolhas de carreira, não é seguramente uma ideia inovadora, sendo considerada na maioria dos modelos e teorias do desenvolvimento de carreira (Blustein *et al*, 2000; Blustein, 2006; Richardson, 1993; Fouad, 2007).

Na realidade, concordamos com (Blustein *et al*, 2000) na necessidade de se considerar este factor de uma forma mais afirmativa, de se promover discussões acerca do NSE de uma forma mais aberta. No entanto, para a consideração deste factor como central no estudo do desenvolvimento vocacional, há necessidade de se reflectir acerca de envezamentos e estereótipos implícitos relativamente ao NSE e na influência que estes têm na forma como se conceptualiza o *Trabalho* no presente, e conseqüentemente se planeiam os estudos.

Grande parte dos estudos desenvolvidos neste domínio, a nível internacional, tendem a associar, implícita ou explicitamente o NSE baixo a minorias étnicas (EUA). Neste estudo, verifica-se que estes adolescentes e jovens constituem a maioria dos alunos que frequentam o ensino secundário na RAM. Neste sentido, admitimos que este factor funciona como *contaminador* das outras variáveis: se a identidade vocacional, a auto-eficácia na tomada de

decisão vocacional e o optimismo disposicional estão fortemente associados aos contextos culturais, familiares e económicos, o NSE constitui uma expressão destes contextos.

Assim, entendemos que este constitui um factor central para compreendermos o impacto das variáveis sócio-cognitivas e afectivas dentro do mesmo nível sócio-cultural. Por outras palavras, poderá responder a um problema central no estudo das transições vocacionais adaptativas: o de se saber porque é que diferentes pessoas, num mesmo contexto sócio-cultural, funcionam de forma diferente neste momento de transição.

Este estudo incidiu em *expectativas* de transições no final do ensino secundário, que passados poucos meses, poderão ter sido concretizadas (ou não). É evidente a necessidade de se desenvolver investigações longitudinais, no sentido de melhor se compreender os processos de desenvolvimento de carreira e dos processos de transição adaptativos, em todas os percursos de transição ora antecipados.

Adicionalmente, no plano individual, uma abordagem qualitativa poderá possibilitar uma maior clarificação da complexidade da interacção de factores intrínsecos e contextuais que influenciam o comportamento transicional.

Ao nível político, estes resultados vão de encontro a um problema clássico, tanto no passado como no presente: os jovens de antecedentes sócio-económicos mais baixos encontram-se numa situação mais vulnerável.

Tem vindo a verificar-se que os jovens de NSE baixo têm menos probabilidade de completarem o ensino superior, independentemente das suas prestações académicas (*Education at a Glance*, OCDE, 2007). Inversamente, aqueles que usufruem de um nível sócio-cultural mais elevado, têm mais probabilidades de transições adaptativas, quer para o mundo do trabalho, quer para o ensino superior (Super & Overstreet, 1960; Gribbons & Lohnes, 1968, 1982; Bynner, Ferri, & Shepherd, 1997).



Ao nível da intervenção no domínio das transições no final do ensino secundário, estes resultados remetem-nos para a evidência da necessidade de intervenções preventivas, nomeadamente no apoio financeiro aos descendentes de famílias mais desfavorecidas.

Já se verificou a importância da educação como um investimento no capital humano que se irá traduzir num melhor ajustamento dos jovens ao trabalho, após a saída da escola, estando os mais qualificados melhor preparados para lidarem com situações imprevisíveis e com o impacto de situações económicas globais adversas na suas vidas profissionais e pessoais (Bynner, Ferri, & Shepherd, 1997).

Se, na actualidade, contrariamente ao passado, a maioria dos estudantes madeirenses que frequentam o ensino secundário e o ensino superior são de NSE baixo, estas considerações revelam-se de uma importância adicional. A RAM não deverá confiar apenas nos alunos e nas famílias de NSE elevado para a necessidade de quadros qualificados e altamente qualificados e conseqüentemente para aumentar a competitividade de emprego e o desenvolvimento económico e social.

## NOTAS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As aceleradas e constantes mudanças nas sociedades *pós-modernas*, largas vezes caracterizadas pelo acesso à informação e pela globalização da economia (Tractenberg *et al*, 2002; Savickas, 1995) evidenciam que estamos a viver numa nova era, impondo desafios ao entendimento do papel do trabalho e das profissões na vida dos sujeitos e na forma como entendemos estas relações no domínio das intervenções vocacionais e de carreira.

Cada vez mais, o mundo do trabalho e das formações exige flexibilidade, criatividade, empreendedorismo, actualização e adaptabilidade.

Os estudantes e trabalhadores são cada vez mais chamados a desempenhar um papel activo, no sentido da auto-regulação do seu percurso existencial, num processo de contínua (re)construção de projectos e percursos de vida. Com frequência é utilizada na literatura a expressão *gestão de carreira* para definir este processo *individual* de desenvolvimento.

A mudança de emprego, não só se vai tornando cada vez mais comum, não só não é encarada como sinal de instabilidade, como acima de tudo, é sinónimo de desenvolvimento profissional, pessoal e de sucesso (Coimbra *et al*, 2001).

Se a tradicional sequência de *preparação, estabelecimento, manutenção e reforma*, quer na formação, profissão ou emprego, aplicada a esta realidade – a nossa realidade, crescentemente complexa, crescentemente *caótica* é cada vez mais discutível, impõe-se a necessidade de se compreender estes processos transicionais.

O final do ensino secundário, ao mesmo tempo que marca o fim de um ciclo de estudos, marca também o início de um novo ciclo de vida, pressionando os adolescentes e jovens a antecipar cenários futuros possíveis e a delinear cursos de acção contíguos àqueles, coerentes com os seus projectos de vida.

Se a antecipação deste momento de transição é indutora de ansiedade, ela não deverá ser conotada com a noção limitadora de *crise*, dado que neste processo poderão estar envolvidos *ganhos e perdas*. Por outras palavras, esta situação de transição poderá ser tanto uma oportunidade de desenvolvimento, como um momento desencadeador de um processo de declínio psicológico (Schlossberg, 1995). Neste sentido, a noção de *crise* limitaria a dualidade destas possibilidades ao *registo* de um evento particularmente dramático, pouco compreensivo dos processos que lhe estão subjacentes.

Entendemos que todos os adolescentes e jovens têm recursos e *deficits* nesta situação de transição que conseqüentemente poderão influenciar este processo de forma *positiva* ou *negativa*. Neste sentido, as transições no final do ensino secundário serão melhor entendidas através de uma abordagem compreensiva e contextualizada.

Intervir no domínio vocacional com adolescentes e jovens no ensino secundário em fase de transição, será ajudar a clarificar e solidificar estratégias e planos individuais, incidindo em processos proactivos de desenvolvimento pessoal, cognitivos e comportamentais, para o próprio (sujeito) orientar o seu percurso, incentivando a responsabilidade. Neste sentido, é clara a necessidade de intervenções *preventivas*, capazes de promover e desenvolver percepções subjectivas de capacidade de acção sobre os contextos.

Reconhecemos a existência de limitações neste estudo. Reforçamos, no entanto, a necessidade da conjugação de abordagens longitudinais e qualitativas no sentido de melhor se conhecer este processo de desenvolvimento humano.

No entanto, entendemos que este estudo ajuda-nos a compreender a *antecipação* destes percursos, através da identificação e do estudo da relação de um conjunto de factores, pessoais e contextuais, que influenciam os processos de transição. Especificamente, constitui um pequeno contributo para um melhor conhecimento da especificidade dos adolescentes e jovens insulares, designadamente os da Região Autónoma da Madeira.

Ao nível do estudo das transições para o ensino superior, reforçamos a relevância, de se atender à especificidade dos contextos insulares, enquadrando-as no *espaço* das estruturas de

oportunidades. Entendemos que a dimensão cultural da insularidade ou *ilheidade*, poderá constituir um factor essencial para a compreensão das elevadas taxas de desistência na frequência de cursos superiores, particularmente para aqueles que escolhem uma formação académica fora da ilha, implicando uma *dupla ruptura comportamental*.

Em síntese, entendemos que o pouco conhecimento e consideração da dimensão cultural da insularidade não faz dela uma dimensão irrelevante para o conhecimento do desenvolvimento de carreira dos adolescentes e jovens insulares. Constitui antes um contexto extremamente fértil para a compreensão deste processo de desenvolvimento humano.

## BIBLIOGRAFIA

- BADINTER, E. (1997). *XY: A identidade masculina*. Edições Asa (3ª ed.).
- BANDURA, A. (Ed.) (1997). *Self-Efficacy in Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BETZ, N. & VOYTEN, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *The Career Development Quarterly*, 46 (2) 179-189.
- BETZ, N. (2004). Contributions of self-efficacy theory to career counselling: a personal perspective. *The Career Development Quarterly*, 52 (4) 340-353.
- BETZ, N. & HACKETT, G. (1998). Manual for the Occupational Self-Efficacy Scale. <http://seamonkey.ed.asu.edu/~gail/occse1.htm>.
- BETZ, N. & KLEIN, K. (1996). Relationships among career self-efficacy, generalized self-efficacy, and global self-esteem. *Journal of Career Assessment*, 4, 285-298.
- BETZ, N. (2001). Career Self-Efficacy. In F. Leong & A. Barak (Eds.), *Contemporary Models in Vocational Psychology. A Volume in Honor of Samuel H. Osipow*. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- BETZ, N., KLEIN, K. & TAYLOR, K. (1996). Evaluation of a short form of the Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4, 47-57.
- BEYERS; GOOSSENS; VANSANT & MOORS (2003). A structural model of autonomy in middle and late adolescence: connectedness, separation, detachment and agency. *Journal of youth Adolescence. ProQuest Psychology Journals*, 32, 5. p. 351.
- BIESCHKE, K.; EBERZ, A.; BARD, C.; CROTEAU, J. (1998). Using social cognitive career theory to create affirmative lesbian, gay, and bisexual research training environments. *Counseling Psychologist*, 26 (5) 735-754.
- BLUSTEIN, D. & NOUMAIR, D. (1996). Self and identity in career development: implications for theory and practice. *Journal of Counseling and Development*, 74, 5, 433-441.
- BLUSTEIN, D. L. e JUNTUNEN, C. L. e WORTHINGTON, R. L. (2000). *The School-to-Work Transition: Adjustment Challenges of the Forgotten Half*. Brown, S. & Lent, R. (2000). *Handbook of Counseling Psychology*, 3<sup>rd</sup> ed. John Wiley & Sons. (Cap. 14).
- BRANCO, J. F. (1986). *Camponeses da Madeira – As bases materiais do quotidiano no Arquipélago (1750 - 1900)*, Lisboa, Coleção Portugal de Perto, nº 13. Publicações D. Quixote, Lda.
- BROWN, D. & BROOKS, L & ASSOCIATES, (1996). *Career, Choice & Development*, San Francisco Jossey-Bass Publishers (3rd Edition).
- BROWN, S. & LENT, R. (1996). A social cognitive framework for career choice counselling. *The Career Development Quarterly*, 44 (4) 354-366.
- BROWN, S. D. & LENT, R. W. (2005). *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*, New Jersey, John Wiley & Sons, Inc, Hoboken

- BYNNER, J. M. (1997). Basic skills in adolescents' occupational preparation. *Career Development Quarterly*, 45, 305-321.
- BYNNER, J. M. (1998). Education and family components of identity in the transition from school to work. *International Journal of Behavioral Development*, 22, 29-50.
- BYNNER, J. M., FERRI, E. & SHEPHERD, P. (Eds.) (1997). *Twenty-something in the 1990s: Getting on, getting by, getting nowhere*. Brookfield. VT. Ashgate.
- CARVER, C. S., & SCHEIER, M. F. (1981). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. New York: Springer.
- CARVER, C. S., SCHEIER, M. F., & WEINTRAUB, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 267-283.
- CCE (2001). Livro Branco da Comissão Europeia. *Um Novo Impulso à Juventude Europeia: COM (2001) 681 final*. CCE: Bruxelas.
- CE (2005). Livro verde: *Uma nova solidariedade entre gerações face às mudanças demográficas*. (<http://ec.europa.eu> consultado em Junho de 2009).
- CEDEFOP (2004) *Developments in the field of vocational training (VET) in Member States and in acceding candidate countries* (<http://www.cedefop.eu>).
- CHUNG, Y. (2002). Career decision-making self-efficacy and career commitment: Gender and ethnic differences among college students. *Journal of Career Development*, 28 (4) 227-284.
- CLAES, M. (2004). Les relations entre parents et adolescents: un bref bilan de travaux actuels. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 33, 2, 205-226.
- CORREIA, A. (2006). *Dificuldades de tomada de decisão na carreira: um estudo com alunos do ensino secundário da Região autónoma da Madeira*. Direcção Regional de Educação; Divisão de Apoio Psicológico e de Orientação Escolar e Profissional (<http://dre.madeira-edu.pt/> consultado em Junho de 2009).
- EISENBERG, N.; ZHOU, Q.; SPINRAD, T.; VALIENTE, C.; FABES, R. & LIEW, J. (2005). Relations among positive parenting, children's effortful control and externalizing problems: a three-wave longitudinal study. *Child Development Study*, 76, 5, 1055-1071.
- ELIAS, S. & LOOMIS, R. (2000). Using an academic self-efficacy scale to address university major persistence. *Journal of College Student Development*, 41 (4) 450-454.
- FIELD, A. (2005). *Discovering Statistics using SPSS*. London. Sage publications Ltd.
- FISCHER, G. N. (1981). *La Psychologie de l'espace*. (Col. *Que sais-je?* n° 1925). Paris. PUF
- FLEMING, M. (2005). *Entre o medo e o desejo de crescer: Psicologia da adolescência*. Edições Afrontamento.
- FOLKMAN, S., & LAZARUS, R. S. (1980). An analysis of coping in a middle-aged community sample. *Journal of Health and Social Behavior*, 21, 219-239.
- GAINOR, K. (2006). Twenty-five years of self-efficacy in career assessment and practice. *Journal of Career Assessment*, 14 (1) 61-178.

- GELDARD, K. & GELDARD, D. (2005) *Counseling adolescents: the proactive approach*. Second edition. London. Sage Publications.
- GERGEN, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. New York: basic.
- GONÇALVES, R. (s/ data). *Insularidade e emprego.: por uma sociologia do espaço de oportunidades*. IV Congresso Português de Sociologia.
- GRIFFIN, K; BOTVIN, G; SCHEIER, L. DIAZ, T. & MILLER, N. (2000). Parenting practices and predictors of substance use, delinquency and aggression among urban minority youth: moderating effects of family structure and gender. *Psychology of Addictive Behaviours*. 14. 174-184.
- GUAY, F.; RATELLE, C.; SENÉCAL, C.; LAROSE, S. & DESCHÊNES, A. (2006). Distinguishing developmental chronic career indecision: self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment*. 14 (2) 235-251.
- GUINDON, M. & RICHMOND, L. (2005). Practice and research in career counselling and development: Annual review. *The Career Development Quarterly*. 54 (2) 90-137.
- HANNAH, J. S. & KAHN, S. E. (1989). The relationship of socioeconomic status and gender to the occupational choices of grade 12 student. *Journal of Vocational Behavior*, 34, 161-178.
- HERR, E. L. & CRAMER, S. M. & MILES, S. G. (2004). *Career Guidance and Counseling through the lifespan, systematic Approaches*, 6<sup>th</sup> edition
- HOLLAND, J. L. (1997). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments* (3<sup>rd</sup> ed.). Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- HOLLAND, J. L., DAIGER, D. C., & POWER, P. G. (1980). *My vocational situation*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- LENT, R. & BROWN, S. (1996). Applying social cognitive theory to career counselling: an introduction. *The Career Development Quarterly*. 44 (4) 307-309.
- LENT, R. & BROWN, S. (1996). Social cognitive approach to career development: an overview. *The Career Development Quarterly*. 44 (4)
- LENT, R. & WORTHINGTON, R. (1999). Applying career development theories to school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*. 47 (4) 297-311.
- LENT, R. (2000) *Handbook of Conseling Psychology*, 3<sup>rd</sup> ed. John Wiley & Sons.
- LENT, R. (2005). A social cognitive view of career development and counselling. In Brown, R. & Lent (edit.) *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 101-127).
- LENT, R., BROWN, S. & HACKETT, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance (Monograph). *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- LENT, R., BROWN, S. & HACKETT, G. (2000). Contextual supports and barriers to career choice: a social cognitive analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 47, 36-49.
- LENT, R; HACKETT, G; & BROWN (1999). A social cognitive view of school-to-work transition. *The Career Development Quarterly*. 47 (4) 297-311

- LOFQUIST, L. H., & DAVIS, R. V. (1991) *Essentials of person-environment correspondence counseling*. Minneapolis. MN. University of Minnesota.
- MADDUX, J. (1995). *Self-Efficacy, Adaptation and Adjustment. Theory, Research and Application*. New York:Plenum Press.
- MARSHALL, R. & TUCKER, M. (1992). *Thinking for a living: education and the wealth of nations*. New York.
- MENESES, C. A. & SILVA, F. A. (1998). *Elucidário Madeirense* Funchal, Vols. 1, 2 e 3. Fac Símile da Edição de 1940 – 1946
- NEPOMUCENO, R. (2006). *A História da Madeira – Uma visão actual*. Porto, Edição Campo das Letras.
- OECD (2008). *Education at a glance* (<http://www.oecd.org>).
- PAIXÃO, M.P. & SILVA, J.T. (2001). Estudo do funcionamento motivacional em momentos críticos de tomada de decisão vocacional: estudo exploratório. *Psychologica*, 26, 175-185.
- PAIXÃO, M.P. & SILVA, J.T. (2003). *The role of self-efficacy and vocational interests in the educational choices of 9<sup>th</sup> grade students*. Comunicação apresentada à “8<sup>th</sup> European Conference of Psychology”. Viena, 6 a 11 de Julho.
- PAIXÃO, M.P. & SILVA, J.T. (2004). *Psychometric characteristics of the Portuguese version of the “Occupational Self-Efficacy Scale”*. Comunicação apresentada ao “VII Congresso Europeu de Evaluación Psicológica”. Málaga SP, 1 a 4 de Abril.
- PAIXÃO, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação escolar e profissional. In Leitão, L. M. (coord.), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional*. Quarteto.
- PAIXÃO, M.P. (2004). A avaliação dos factores e processos motivacionais na orientação vocacional. In L.M. Leitão (Coordenadora), *Avaliação Psicológica em Orientação Escolar e Profissional* (pp. 387-426). Coimbra: Quarteto Editora.
- PAIXÃO, M. P. (1997) *A organização do futuro subjectivo e a construção de projectos no início da idade adulta*. Actas da conferência internacional: A informação escolar e profissional no ensino superior; Um desafio da Europa. 140-149.
- PETERSON C., SELIGMAN, M. E. P., & VAILLANT, G. E. (1988). Pessimistic explanatory style is a risk factor for physical illness: A thirty-five-year longitudinal study. *Journal of Personality and Social Psychology*, 55, 23-27.
- PINTO, R. H. & SOARES, C. M. (2001) Influência parental na carreira: Evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- PLANO REGIONAL DE EMPREGO (2005-2008). Região Autónoma da Madeira. Governo Regional. Secretaria Regional dos Recursos Humanos. Instituto Regional de Emprego.
- SAVICKAS, M. (1990) *Improving career time perspective*. In D. Brown & L. Brooks, *Career Counseling Techniques*, Boston:Allyn and Bacon (cap.14).
- SAVICKAS, M. L. & LENT, R. W. (1994) *Convergence in Career Development Theories, Implications for Service and Practice*, California CPP BOOKS, A Division of Consulting Psychologists Press, Inc.



- SAVICKAS, M.L. (1990). Improving career time perspective. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career Counseling Techniques*. Boston: Allyn & Bacon.
- SCHARF, M.; MAYSELESS, O. & KIVENSON-BARON, I. (2004) Adolescents`attachment representations and developmental tasks in emerging adulthood. *Developmental Psychology*. 40. 3. 430-444.
- SCHEIER, M. F., & CARVER, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, 4, 219-247.
- SCHEIER, M. F., & CARVER, C. S. (1992). Effects of optimism on psychological and physical well-being: Theoretical overview and empirical update. *Cognitive Therapy and Research*, 16, 201-228.
- SCHEIER, M. F., CARVER, C. S., & BRIDGES, M. W. (1994). Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A reevaluation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 1063-1078.
- SCHEIER, M. F., WEINTRAUB, J. K., & Carver, C. S. (1986). Coping with stress: Divergent strategies of optimists and pessimists. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1024-1040.
- SCHLOSSBERG, N. K; WATERS, E. B. & GOODMAN, J. (1995). *Counseling adults in transitions: Linking practice with theory* (2<sup>nd</sup> Ed.) N.Y. Springer.
- SCHULTHEISS, S. & BLUSTEIN, D. (1994). Contributions of family relationship factors to the identity formation process. *Journal of Counseling and Development*. 73. 2. 159-167.
- SCOTT, A. & MALLINCKNOTD (2005). Parental emotional support, science self-efficacy and choice of science major in undergraduate woman. *The Career Development Quarterly*. 53 (3); 263-369.
- SILVA, J. M. A, (1995). *A Madeira e a Construção do Mundo Atlântico* (séculos XV-XVII). Vols. 1 e 2; Funchal. Edição CEMA
- SMITH, T. W., POPE, M. K., RHODEWALT, F., & POULTON, J. L. (1989). Optimism, neuroticism, coping, and symptom reports: An alternative interpretation of the Life Orientation Test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 56, 640-648.
- SPRINTHALL, N. & COLLINS, W. (1988) *Psicologia do adolescente: Uma abordagem desenvolvimentista*. Fundação Calouste Gulbenkian (2<sup>a</sup> ed.).
- SUPER, D. E., SAVICKAS, M. L., & SUPER, C. M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- TEIXEIRA, M. (2005) *Tendências da literatura na Ilha da Madeira nos Séculos XIX e XX*. Ed. Centro de Estudos de História do Atlântico. Direção Regional dos Assuntos Culturais. Secretaria Regional do Turismo e Cultura da Região Autónoma da Madeira.
- TRACTENBERG, L., STREUMER, J. & ZOLINGEN, S. (2002). Career Counseling in Emerging Post-Industrial Society. International. *Journal for Education and Vocational Guidance*, 2, 85-99.
- VIEIRA, A. (1995) *Guia para a história e investigação das Ilhas atlânticas*. Ed. Centro de Estudos de História do Atlântico. Secretaria Regional do Turismo e Cultura.

- VIEIRA, A. (1998). *O Público e o Privado na História da Madeira* (vol. II) Correspondência de João de Saldanha Albuquerque 1673 – 1694 Edições CEMA
- VIEIRA, A.; FERNANDES, A. S; JOANES, E PITA, G. (2001). *História da Madeira*. Funchal. Ed. Centro de Estudos de História do Atlântico. Direcção Regional dos Assuntos Culturais. Secretaria Regional do Turismo e Cultura da Região Autónoma da Madeira.
- VONDRACEK, F. LERNER, R. & SCHULENBERG, J. (1996) *Career Development: A Life-Span Developmental Approach*. New Jersey. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- VONDRACEK, F. W. (1992). The construct of identity and its use in career theory and research. *The Career Development Quarterly*. 41, 130-144.
- WOLFE, J. & BETZ, N. (2004). The relationship of attachment variables to career decision-making self-efficacy and fear of commitment. *The Career Development Quarterly*. 52 (4); 363-369.

## **ANEXOS**

---

Nº \_\_\_\_\_

**ANEXO 1****FICHA DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIODEMOGRÁFICA DO ALUNO****INSTRUÇÕES**

(Solicitamos que responda a **todas** as questões. Só desta forma o seu contributo para este estudo será válido)

1. Sexo: Masculino  Feminino
2. Idade: \_\_\_\_\_ anos
3. Nacionalidade: \_\_\_\_\_.
4. Freguesia de residência: \_\_\_\_\_.
5. Ano de Escolaridade: \_\_\_\_\_.
6. Já reprovou? Sim  Não
- 6.1 Se respondeu "Sim", aponte o(s) ano(s) em que reprovou: \_\_\_\_\_.

7. **Tipo de curso que frequenta** (assinala com **X** o curso correspondente)

7.1 Curso Científico-Humanístico		7.2 Curso Tecnológico	
Ciências e tecnologias		Construção Civil e Edificações	
Ciências Sócio-Económicas		Electrotecnia e Electrónica	
Ciências Sociais e Humanas		Informática	
Linguas e Literaturas		Multimédia	
Artes Visuais		Administração	
		Ordenamento do Território e Ambiente	
		Ação social	
		Desporto	

8. Assinale com um **X** as **habilitações escolares completas** dos seus pais:

	Pai	Mãe
Não sabe ler nem escrever		
Sabe ler e escrever, mas não terminou o Ensino Primário		
4ª Classe (4º ano de escolaridade) ou equivalente		
6º Ano de Escolaridade ou equivalente		
9º Ano de Escolaridade ou equivalente		
Ensino Secundário (12º ano de escolaridade) ou equivalente		
Formação Pós-Secundária		
Ensino Superior Politécnico		
Ensino Superior Universitário		

9. Indique a **profissão dos seus pais** (solicitamos que seja o mais específico/a possível. Por exemplo, não escreva que a sua mãe é *Funcionária Pública*. Antes escreva que a sua mãe é, por exemplo, *Educadora de Infância* ou *Doméstica*).

9.1.1 Profissão do Pai: \_\_\_\_\_.

9.1.2 Profissão da Mãe: \_\_\_\_\_.

## **ANEXO 2**

### **Percursos de Transição, Satisfação Antecipada e Expectativas de Sucesso**

Andrade, R.; Ferreira, J. A. & Santos (2006)

---

#### **INSTRUÇÕES**

Certamente quando pensa no que irá fazer após o 12º ano, imagina vários “cenários”. **Assinale com X** a sua resposta, relativamente à **situação que melhor se adequa a si próprio(a) neste momento**.

**A) No final do 12º ano penso:**

- a) Prosseguir estudos superiores
- b) Ingressar no mercado de trabalho
- c) Trabalhar e estudar (simultaneamente)

**B) Relativamente a esta minha decisão, sinto-me:**

- a) Nada Satisfeito
- b) Pouco Satisfeito
- c) Moderadamente Satisfeito
- d) Bastante Satisfeito
- d) Totalmente Satisfeito

**C) Relativamente a esta tua decisão, penso que terei:**

- a) Nenhum Sucesso
- b) Pouco Sucesso
- c) Sucesso Moderado
- d) Bastante Sucesso
- d) Muito Sucesso

**ANEXO 3****ESCALA DE AUTO-EFICÁCIA NA TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL**

(versão portuguesa da “Career Decision Self-Efficacy Scale” – CDMSE-SF de Betz, Klein e Taylor, 1996, efectuada por Maria Paula Paixão da FPCEUC)

**INSTRUÇÕES**

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

Para cada um dos itens, faça a sua opção segundo a escala que a seguir se apresenta:

- (a) **Nenhuma confiança (nada confiante)**
- (b) **Muito pouca confiança (muito pouco confiante)**
- (c) **Confiança moderada (moderadamente confiante)**
- (d) **Muita confiança (muito confiante)**
- (e) **Total confiança (totalmente confiante)**

Item	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
1. Encontrar informação sobre actividades profissionais que lhe interessam.					
2. Seleccionar um ramo ou área de formação da lista de ramos em que potencialmente está interessado(a).					
3. Efectuar um planeamento dos seus objectivos para os próximos cinco anos.					
4. Determinar os passos a dar se estiver com qualquer tipo de problemas no ramo ou área de formação escolhido.					
5. Avaliar com precisão as suas capacidades.					
6. Seleccionar uma actividade profissional de entre uma lista que está a considerar.					
7. Determinar os passos a dar para realizar com sucesso o ramo ou área escolhida.					
8. Trabalhar persistentemente no seu ramo ou objectivo de carreira, mesmo se sentir alguma frustração.					
9. Determinar qual seria o seu emprego ideal.					
10. Perceber as tendências de emprego de uma actividade profissional para os próximos 10 anos.					
11. Escolher uma carreira que seja adequada ao seu estilo de vida preferido.					
12. Preparar um bom <i>curriculum vitae</i> .					

Item (cont.)	(a)	(b)	(c)	(d)	(e)
13. Mudar de ramo ou área de formação se não estiver satisfeito(a) com a sua primeira escolha.					
14. Decidir o que valoriza mais numa actividade profissional.					
15. Descobrir os rendimentos médios iniciais das pessoas que desempenham uma determinada actividade profissional.					
16. Tomar uma decisão de carreira e não se preocupar com o facto de ela estar certa ou errada.					
17. Mudar de actividade profissional se não estiver satisfeito com aquela onde entrar inicialmente.					
18. Perceber o que está disposto(a) ou não a sacrificar para alcançar os seus objectivos de carreira.					
19. Falar com uma pessoa que já está empregada no domínio em que está interessado(a).					
20. Escolher um ramo ou carreira que seja adequado aos seus interesses.					
21. Identificar empregadores, firmas e instituições relevantes para as suas possibilidades de carreira.					
22. Definir o estilo de vida que gostaria de adoptar.					
23. Encontrar informação sobre cursos de pós-graduação ou escolas que leccionem cursos de especialização.					
24. Gerir com sucesso o processo de entrevista de emprego.					
25. Identificar ramos ou alternativas razoáveis de carreira se não conseguir entrar na sua primeira alternativa.					

### Escala

- (a) Nenhuma confiança (nada confiante)
- (b) Muito pouca confiança (muito pouco confiante)
- (c) Confiança moderada (moderadamente confiante)
- (d) Muita confiança (muito confiante)
- (e) Total confiança (totalmente confiante)

**ANEXO 4****A MINHA SITUAÇÃO VOCACIONAL**

(versão portuguesa da “My Vocational Situation” – MVS de Holland, Daiger e Power, 1996, tradução supervisionada por Paulo Jorge Santos. Utilização exclusiva para investigação)

**INSTRUÇÕES**

Responda a cada uma das afirmações, fazendo um círculo na resposta **VERDADEIRA (V)** ou **FALSA (F)**, que melhor representa a sua opinião neste momento

**Ao pensar nos meus planos para uma profissão ou uma carreira profissional**

- |   |   |   |
|---|---|---|
| 1. Preciso que me assegurem de que fiz a escolha certa da profissão.  | V | F |
| 2. Preocupa-me que os meus interesses actuais possam vir a alterar-se ao longo dos anos.  | V | F |
| 3. Não tenho a certeza sobre as profissões que poderei vir a exercer bem.   | V | F |
| 4. Desconheço quais são os meus pontos mais fortes e mais fracos.   | V | F |
| 5. As profissões que eu consigo desempenhar podem não me garantir o rendimento suficiente para viver o tipo de vida que eu quero. | V | F |
| 6. Se tivesse, neste momento, que escolher uma profissão recearia fazer uma má escolha.   | V | F |
| 7. Preciso de descobrir que tipo de carreira profissional deverei seguir.   | V | F |
| 8. Decidir-me sobre a minha carreira profissional tem sido um problema difícil e prolongado para mim.                             | V | F |
| 9. Sinto-me confuso(a) acerca do problema de escolher uma carreira profissional.  | V | F |
| 10. Não tenho a certeza se a minha escolha é a mais adequada para mim.  | V | F |
| 11. Não conheço o suficiente sobre o que se faz nas várias profissões.  | V | F |
| 12. Não há nenhuma profissão que me atraia fortemente.  | V | F |
| 13. Não sei ao certo qual a profissão que me daria prazer.  | V | F |
| 14. Gostaria de conhecer mais profissões para fazer uma escolha profissional.   | V | F |
| 15. A avaliação que faço sobre as minhas capacidades e pontos fortes varia muito de ano para ano.                                 | V | F |
| 16. Não tenho a certeza acerca de mim próprio(a) em muitas áreas da minha vida.   | V | F |
| 17. Sei, há menos de um ano, a profissão que quero seguir.  | V | F |
| 18. Não compreendo como algumas pessoas podem estar tão certas sobre aquilo que querem fazer na vida.                             | V | F |



## ANEXO 4

### ESCALA DE ORIENTAÇÃO DE VIDA

(versão portuguesa da "Life Orientation Scale" – LOT-R: Scheier, M. F. & Carver, C. S.; (2002) efectuada por

Ferreira, J. A.; Santos, E.; & Andrade, R. (2006)

---

### INSTRUÇÕES

As afirmações apresentadas de seguida referem-se a diferentes formas de *ver* e *viver* a vida em geral. Assinale se está de acordo ou em desacordo com as afirmações apresentadas, utilizando a escala apresentada. Lembre-se que não há respostas certas nem erradas. O importante é a sua opinião pessoal.

- 1- **Discordo Completamente**
- 2- **Discordo Parcialmente**
- 3- **Não Concordo Nem Discordo**
- 4- **Concordo Parcialmente**
- 5- **Concordo Completamente**

- |  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Em períodos de incerteza, normalmente espero que me aconteça o melhor.    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. Se alguma coisa de mal me possa acontecer, estou certo(a) que acontecerá. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. É fácil para mim relaxar.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Eu sou sempre optimista em relação ao meu futuro.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Costumo disfrutar as minhas amizades.                                     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. É importante para mim manter-me ocupado.                                  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Raramente espero que as coisas corram à minha maneira.                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Não me chateio com muita facilidade.                                      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Raramente espero que me aconteçam coisas boas.                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. Geralmente espero que me possam acontecer mais coisas boas do que más.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |