

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PROJECTOS VOCACIONAIS, CRENÇAS DE
AUTO-EFICÁCIA E EXPECTATIVAS PARENTAIS EM
ESTUDANTES DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE EM
SITUAÇÃO DE SUCESSO/ INSUCESSO ESCOLAR**

Ana Rita Lopes

**MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA
(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)**

2010

UNIVERSIDADE DE LISBOA

FACULDADE DE PSICOLOGIA



**PROJECTOS VOCACIONAIS, CRENÇAS DE
AUTO-EFICÁCIA E EXPECTATIVAS PARENTAIS EM
ESTUDANTES DO 7º ANO DE ESCOLARIDADE EM
SITUAÇÃO DE SUCESSO/ INSUCESSO ESCOLAR**

Ana Rita Lopes

Dissertação orientada pela Professora Doutora Maria Odília Teixeira

MESTRADO INTEGRADO EM PSICOLOGIA

(Secção de Psicologia da Educação e da Orientação)

2010

Agradecimentos

À Professora Doutora Maria Odília Teixeira pelo apoio ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pela orientação e também pela atenção e disponibilidade.

À Inês Faria, Psicóloga do Serviço de Psicologia e Orientação da Escola D. João V da Damaia pela disponibilidade e ajuda na recolha dos dados, assim como todas as palavras de incentivo.

À Ana Galvão que sempre demonstrou o seu apoio.

A todos os meus professores e colegas ao longo do Mestrado Integrado em Psicologia da Secção de Psicologia Educacional de Orientação que com os seus ensinamentos, troca de conhecimento, experiências tornaram este trabalho possível.

À minha família, nomeadamente à minha mãe, que sempre me apoiou e incentivou no desenvolvimento do meu percurso académico e científico, acreditando sempre em mim.

Ao Mauro pela sua presença e apoio em todas as horas, nas vitórias e dificuldades ao longo do curso.

Às minhas amigas da Residência Filipe Folque que estiveram sempre do meu lado, a apoiar a cada trabalho e tarefa que eram necessárias realizar.

A todas as pessoas que se foram cruzando na minha caminhada e me acompanharam, transmitindo força e segurança.

Resumo

Enquadrada na teoria sócio-cognitiva, a investigação tem natureza exploratória e analisa os projectos vocacionais, as crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento da carreira, em alunos do 7º ano de escolaridade (N=141). Os participantes são estudantes de uma escola da Damaia, inserida num bairro com características sociais e culturais desfavorecidas, e alguns dos alunos encontram-se em situação de insucesso escolar e risco de abandono escolar. Foram ainda recolhidas informações num grupo de pais/encarregados de educação (n = 18), com o objectivo de examinar as expectativas parentais face à escola e ao projecto vocacional dos seus educandos. Nesta amostra, no conjunto dos resultados destaca-se a tendência dos alunos com insucesso escolar indicarem projectos de natureza qualificante, expressarem avaliações mais negativas relativamente ao seu desempenho escolar a par de manifestarem menos confiança em lidarem com as tarefas académicas e de carreira; na sua maioria estes estudantes são de nacionalidade não portuguesa. Neste contexto, e em complementaridade, os dados dos pais revelam que a família destes jovens tende a possuir expectativas profissionais de natureza fantasista para os seus educandos. Numa perspectiva de Educação da Carreira e face às actuais preocupações de combate ao insucesso e ao abandono escolar, os dados salientam o imperativo das intervenções se realizarem no início do 3º ciclo, quando muitos dos estudantes, em risco de abandono, podem fazer escolhas de natureza profissionalizante. Nesta óptica, sublinha-se ainda a importância de envolver a família nos programas de intervenção vocacional.

Palavras-Chave: Projectos Vocacionais, Crenças de Auto-eficácia, Expectativas Parentais, Risco de Abandono Escolar, Educação de Carreira

Abstract

Framed on social cognitive theory, this investigation is an exploratory study and intends to analyze vocational project, academic self-efficacy beliefs and development career beliefs in student's on 7th grade (N=141). The sample focuses on students from a school in Damaia, on a neighborhood with poor social and cultural characteristics, and some of them have school insucess and dropout risk. Also, informative data was collected from a group of parents/ educational caregivers (n=18) with the purpose of examining the parental expectancies about school and their children vocational project. In this sample, the results show that students with insucess at school have a tendency to pursue qualifying projects, express negative evaluations about their school performance and are less confident in dealing with academic and career tasks, and most of them are not Portuguese. On this context, in addition, the information data collected from parents show that these teenagers' family have fantasists professional expectancies. In a Career Educational perspective and facing today's concerns dealing with insucess and school dropout, the data accentuate the importance of starting interventions on the beginning of the third cicle, when most of the students with school dropout risk can make choices of professionalizing nature. From this point of view, we are able to notice the greater importance of involving the family on vocational intervention programs.

Key-Words: Vocacional Project, Self-efficacy Beliefs, Parental Expectancies, Dropout Risk, Career Education

Índice

	Página
Introdução	1
Capítulo I – Enquadramento Teórico	
1. Desenvolvimento de carreira: Perspectiva Sócio-Cognitiva da Carreira	5
1.1. Crenças de Auto-eficácia	10
1.2. Expectativas Parentais	14
2. Intervenção em Psicologia da Educação e Orientação: Educação da Carreira.....	17
3. Síntese e Objectivos para a Investigação	23
Capítulo II – Metodologia	
1. Amostra	25
2. Instrumentos	26
2.1. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)	26
2.2. Inventário de Auto-eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)	27
2.3. Questionário O Meu Percurso Escolar.....	28
2.4. Questionário O Percurso Escolar do Meu Filho.....	29
3. Procedimentos.....	29
Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados	
1. Questionário O Meu Percurso Escolar	31
1.1. Nível de Aspiração	31
1.2. Tipo de Curso	31
1.3. Envolvimento com o Estudo	31
1.4. Avaliação Pessoal do Desempenho	32
1.5. Sucesso – insucesso académico (idade) e variáveis nacionalidade, avaliação pessoal do desempenho e tipo de curso.....	32
2. Questionário O Percurso Escolar do meu Filho	33
2.1. Envolvimento e Participação dos Pais na Escola	33
2.2. Avaliação do Desempenho dos Filhos.....	33
2.3. Expectativas dos Pais sobre o Percurso Escolar dos Filhos.....	33
2.4. Expectativas dos Pais sobre o Percurso Profissional dos Filhos	34

3. Relação entre a avaliação pessoal do desempenho do aluno e a participação dos pais na vida escolar dos filhos	34
4. Resultados da Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida (EMAP) e do Inventário de Auto-eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)	34
4.1. Precisão	34
4.2. Distribuição dos resultados	35
4.3. Correlações.....	36
4.4. Análise em componentes principais e rotação varimax dos itens do CD-SEI	37
5. Relação dos resultados da EMAP e do CD-SEI	37
5.1. Intercorrelações	37
5.2. Análise em componentes principais e rotação varimax das escalas	38
6. Diferenças entre grupos nos resultados da EMAP e do CD-SEI.....	39
6.1. Variável Sexo	39
6.2. Variável Idade	40
6.3. Variável Avaliação Pessoal do Desempenho	40
6.4. Variável Nível de Aspiração	41
Conclusões	43
Referências Bibliográficos	47
Índice de Tabelas	51
Anexos	

Introdução

A presente investigação consiste num estudo exploratório e analisa os projectos vocacionais, as crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento de carreira em alunos do 7º ano de escolaridade, numa escola de um bairro com características sociais e culturais desfavorecidas. No contexto educativo português, esta população tem sido pouco estudada, apesar das actuais preocupações de combate ao insucesso e ao abandono escolar.

Face ao bem-estar individual e à prevenção do abandono escolar, perspectiva-se cada vez mais a necessidade de intervir precocemente ao nível do 2º e 3º ciclos da escolaridade obrigatória, numa visão desenvolvimentista que focalize as características da pré-adolescência e em resposta às questões associadas ao insucesso na aprendizagem. As intervenções de carácter preventivo focam sobretudo o treino de competências e realizam-se em grupo. Contudo, as acções podem também possuir uma natureza remediativa, nas situações onde os alunos, que frequentam o 7º ano de escolaridade, tenham idade mais avançada e que apresentem motivos que o justifiquem. Nestes casos, poderá ser necessário um acompanhamento individual, com o objectivo de ajudar os alunos na construção dos seus projectos de vida e criar condições para um sentimento de maior ajustamento ao ambiente, de modo a possuírem mais motivação para as aprendizagens.

Na amostra da investigação, algumas turmas do 7º ano encontravam-se sinalizadas em risco de abandono escolar, cujos indicadores passavam pela desmotivação, desinvestimento académico e insucesso. Os estudantes com estas características eram, na sua grande maioria, oriundos de famílias de baixo nível socioeconómico e cultural.

Actualmente, o abandono escolar é uma das grandes preocupações no contexto educativo português e tem sido tónica de muitas medidas políticas, acompanhadas de intervenções, em âmbito escolar. No entanto, os índices de abandono escolar mantêm-se muito elevados, em comparação com o contexto europeu. Em 2007, a taxa de abandono escolar em Portugal estimava-se em 37%, enquanto a taxa da União Europeia era de 17% (Capucha, Albuquerque, Rodrigues & Estêvão, 2009). O abandono escolar pode ser descrito como a saída da escola sem que o aluno tenha concluído o percurso escolar obrigatório, na idade legislada para o fazer. Muitos casos de abandono escolar abrangem alunos em que o insucesso repetido, sendo acompanhado da ausência de projectos de vida. Este é um fenómeno complexo em que intervêm factores pessoais, familiares, escolares e sociais (Reid, 2008).

De acordo com a perspectiva sócio-cognitiva (Bandura, 1982; Lent & Hackett, 1994), o abandono escolar pode ser explicado pelos próprios processos de aprendizagem de natureza formal e social, nomeadamente pelas variáveis que intervêm na construção das crenças de auto-eficácia dos alunos, que se alicerçam nas experiências escolares e nas respectivas respostas do meio.

No mesmo sentido, muitos dos jovens que pertencem aos grupos sociais mais desfavorecidos organizam a sua tomada de decisão vocacional numa visão limitada que têm de si e das oportunidades, o que provoca baixo envolvimento nas actividades académicas e rejeição da escola como um todo (Faria & Teixeira, 2010; Ferreira, 2005; Lopes & Teixeira, 2010). Em complementaridade, as expectativas parentais exercem também uma grande influência no desenvolvimento dos jovens, nomeadamente na estruturação das aspirações vocacionais, sendo uma das variáveis fortemente associadas à construção da identidade dos jovens (Bandura, 1982).

Esta investigação procura explorar os projectos vocacionais, as crenças e as expectativas dos alunos, num ambiente social e cultural potenciador de insucesso e abandono escolar. Procura ainda explorar as expectativas parentais face à escola e aos projectos vocacionais dos filhos, tendo em consideração que a família desempenha uma forte influência nas trajectórias de carreira e no sucesso escolar dos jovens. A investigação foi desenvolvida no âmbito das actividades do Serviço de Psicologia e Orientação.

A compreensão dos projectos vocacionais, das crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento de carreira destes jovens poderá ser importante, no sentido de organizar actividades dirigidas a ajudá-los a sentirem mais confiança na construção de projectos vocacionais realistas. Do mesmo modo, ao estudar as expectativas parentais incluem-se importantes variáveis para o domínio da construção de projectos dos jovens, de forma a começar a incluir activamente a família nos programas de orientação vocacional.

Este trabalho está organizado em três capítulos. No Capítulo I - Enquadramento Teórico – são apresentadas várias abordagens teóricas do desenvolvimento de carreira, explorando a perspectiva sócio-cognitiva de Bandura (1977) e Lent, Brown e Hackett (1994). Com base na perspectiva sócio-cognitiva (Bandura, 1977 e Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996) são aprofundados os conceitos de Crenças de Auto-eficácia e de Expectativas Parentais. Uma das partes deste capítulo é dedicada à Intervenção em Psicologia da Educação e Orientação, nomeadamente à perspectiva da Educação da Carreira, salientando-se o papel do psicólogo educacional em orientação e a sua intervenção com os alunos, os pais e a comunidade educativa envolvente. Na visão da Educação da Carreira destaca-se ainda a importância da intervenção com populações específicas, nomeadamente com estudantes do 7º ano de escolaridade e alunos em risco

de abandono escolar. Este capítulo termina com uma síntese dos aspectos teóricos revistos e com a apresentação dos objectivos da investigação.

No Capítulo II – Metodologia – são enunciadas as questões referentes à metodologia, onde é feita a caracterização da amostra e a descrição dos procedimentos e dos instrumentos utilizados.

No Capítulo III são analisados e discutidos os resultados.

Por último, as conclusões, retiradas do presente estudo, referem implicações e limitações da investigação, assim como, sugestões para futuros estudos.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Desenvolvimento de Carreira: Perspectiva Sócio-Cognitiva da Carreira

O desenvolvimento de carreira tem sido conceptualizado por múltiplas abordagens teóricas, que procuram compreender a escolha vocacional, a identidade vocacional, a evolução da identidade pessoal e a adaptação ao mundo do trabalho.

A Teoria do Desenvolvimento de Carreira de Super (1990) define carreira como a sequência de estágios que a pessoa ocupa durante a vida, realçando os vários papéis que são desempenhados ao longo da vida. Nesta teoria, o principal foco encontra-se nos estágios de carreira, na maturidade vocacional, na transformação do auto-conceito numa identidade vocacional e na saliência dos papéis de vida. Super (1990) refere que as pessoas normalmente escolhem um trabalho que lhes permita a máxima integração relativamente ao seu conceito vocacional.

Por outro lado, Holland (1997) considera as questões de carreira através de tipologias, referindo que as pessoas tendem a escolher as opções de carreira que são consistentes com os seus interesses.

Numa concepção cognitiva, Krumboltz (1994) focaliza os processos de aprendizagem no comportamento da escolha e no desenvolvimento dos interesses, considerando a influência de factores genéticos, de capacidades especiais e de condições ambientais na tomada de decisão, nomeadamente pelas possibilidades que estas variáveis permitem em termos das experiências de aprendizagem.

A perspectiva sócio-cognitivista para o desenvolvimento de carreira centra a atenção nas variáveis cognitivas e considera a pessoa como um agente activo do seu próprio desenvolvimento vocacional. No conceito de agenciamento pessoal, o indivíduo adapta-se e influencia o ambiente, transformando-o, sendo concomitantemente

influenciado por um conjunto de estruturas sociais (Bandura, 2002). No domínio da carreira, esta perspectiva tem como propósito explicar os processos pelos quais se desenvolvem os interesses, as escolhas relevantes de carreira, os níveis de desempenho, bem como a persistência para realizar os objectivos educacionais e de carreira (Lent & Hackett, 1994).

Na perspectiva sócio-cognitiva de Bandura (1977), o foco é colocado nos mediadores cognitivos através dos quais as experiências de aprendizagem irão guiar os comportamentos e acções. Esta perspectiva baseia-se no princípio da reciprocidade triádica entre variáveis pessoais (estados cognitivos e afectivos e atributos físicos), factores ambientais (factores ambientais externos) e comportamento, onde as várias dimensões se influenciam mutuamente. As relações entre as várias dimensões são essenciais para a compreensão da natureza dinâmica das mudanças e transições entre indivíduo-contexto.

Bandura (1977) sugere a existência de três mecanismos sócio-cognitivos muito importantes para a compreensão do desenvolvimento vocacional: as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultado e as representações do resultado.

O termo auto-eficácia de carreira representa as expectativas de eficácia relativamente aos comportamentos e tarefas inerentes ao processo de escolha e tomada de decisão da carreira, sendo um factor dinâmico que interage de forma complexa com factores pessoais, comportamentais e ambientais. Estas crenças de eficácia pessoal constituem o mecanismo central e persuasivo do agenciamento pessoal. As expectativas de resultado dizem respeito às crenças sobre as consequências da realização de um determinado comportamento. Assim, enquanto as crenças de auto-eficácia são as preocupações sobre as capacidades que o indivíduo tem (será que consigo fazer isto?), as expectativas de resultado envolvem a imaginação do resultado de uma determinada

acção (se eu fizer isto, o que acontece?). As expectativas de resultado incluem vários tipos de crenças sobre os resultados, tais como crenças sobre o reforço extrínseco, as consequências directas e os resultados derivados do processo de desempenho de uma actividade (Lent, Brown & Hackett, 1996). As representações de resultado são vistas como tendo um importante papel no comportamento auto-regulatório e podem ser definidas como uma determinação para desempenhar uma actividade particular ou para obter um determinado resultado (Bandura, 1982). Estas representações de resultados constituem um mecanismo crítico do qual os indivíduos exercitam o agenciamento pessoal (Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996). A teoria sócio-cognitiva explica o comportamento através da relação recíproca entre as crenças de auto-eficácia, expectativas de resultado e representações de resultado para o comportamento auto-regulatório (Lent & Hackett, 1994). Esta teoria apresenta aplicações em vários domínios psicossociais, como a realização educacional, comportamentos de saúde, administração organizacional e reacções afectivas. No domínio vocacional, tem grande relevância na explicação dos processos de formação de interesses, da escolha e do desempenho.

Tendo por base a teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), Hackett e Betz (1981) explicam o comportamento vocacional das mulheres através da aplicação da teoria de auto-eficácia, propondo o termo auto-eficácia de carreira para representar as crenças de capacidade relativamente às tarefas inerentes ao processo de escolha e tomada de decisão da carreira. Definem ainda as relações entre auto-eficácia, realização e interesses, considerando que as diferenças de género na auto-eficácia vocacional podem contribuir, por exemplo, para explicar diferenças na carreira entre homens e mulheres. Estas autoras enfatizaram a importância do constructo de auto-eficácia para a compreensão do desenvolvimento de carreira nas mulheres e ilustraram como os processos de socialização baseados no género podem fazer com que os rapazes e as

raparigas acedam a fontes de informação necessárias para o desenvolvimento de fortes percepções de eficácia em actividades culturalmente sancionadas. Enquanto as raparigas são encorajadas para alcançar actividades tipicamente femininas, como tarefas ligadas às pessoas, à arte e às tarefas domésticas, os rapazes tendem a ser mais estimulados para profissões tipicamente masculinas, ligadas às ciências e ao desporto. Consequentemente, tanto rapazes como raparigas tendem a desenvolver capacidades e auto-eficácia para tarefas que são culturalmente definidas como apropriadas em relação ao género.

Assume-se, no seio desta teoria, que um conjunto complexo de factores – a cultura, o género, a sócio-estrutura, o estado de saúde – opera em simultâneo e influencia as cognições, a natureza e âmbito das capacidades e possibilidades de carreira da pessoa. A investigação tem demonstrado que estes aspectos são mais expressivos em jovens da pré-adolescência (13-14 anos), enquanto nos adolescentes mais velhos, com percursos académicos regulares no ensino secundário, existem factores curriculares e socializadores que atenuam a tendência dos projectos estarem tão ligados ao género e ao prestígio (Teixeira, 2009b).

Lent, Brown e Hackett (1994) através da integração da informação e resultados adquiridos nas suas investigações desenvolveram a perspectiva sócio-cognitiva para a carreira, onde tentam explicar o desenvolvimento de carreira e os interesses académicos, os processos de escolha de carreira e os resultados obtidos, através dos contínuos processos da aprendizagem, em que se salientam as crenças de auto-eficácia, as expectativas de resultado, os objectivos e as forças auto-regulatórias do comportamento.

Os modelos do Desenvolvimento de Carreira propostos por Lent, Brown e Hackett (1994) dizem respeito à visão sócio-cognitiva que incorpora a auto-eficácia e os interesses, e que inclui variáveis de natureza pessoal (como o género e a saúde) e

variáveis contextuais, que se relacionam entre si e que possibilitam ou impedem experiências de aprendizagem. Por sua vez, as experiências de aprendizagem determinam as crenças de auto-eficácia e as expectativas de resultado. Estas são variáveis chave que têm uma influência directa com os interesses, os objectivos, as escolhas e as acções, e moderam a relação entre os interesses e os objectivos e também entre as escolhas e as acções. A relação entre interesses e auto-eficácia reflecte a continuidade desenvolvimental entre a evolução dos interesses vocacionais básicos e a sua eventual tradução para as escolhas de carreira relevantes (Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996).

O Modelo de Desenvolvimento dos Interesses (Lent, Brown & Hackett, 1994) é descrito tendo por base a emergência dos interesses através das crenças de auto-eficácia e das expectativas de resultado que promovem resultados particulares no envolvimento numa actividade. Quando um indivíduo desenvolve uma afinidade com uma actividade, em que se sente competente e em que espera resultados positivos, provavelmente apresenta resultados que sustentam ou aumentam o envolvimento afectivo nessa actividade. É através deste processo que os indivíduos desenvolvem padrões de interesses vocacionais (Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996).

O Modelo de Escolha inclui um processo que pode ser dividido em várias partes: a formação da primeira escolha (objectivo) a partir de um conjunto de interesses, acções designadas para implementar a escolha, e subsequentemente desempenhar actividades (sucessos, fracassos) que formam um feedback e afectam a definição do comportamento de carreira futuro (Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996).

O Modelo do Desempenho coloca ênfase na inter-relação entre capacidade, auto-eficácia, expectativas de resultado e objectivos na determinação dos resultados do desempenho. A capacidade é vista como algo que afecta o desempenho tanto directa

como indirectamente, através do seu impacto na auto-eficácia e nas expectativas de resultado. A auto-eficácia e as expectativas de resultado, por sua vez, afectam o nível de desempenho dos objectivos que a pessoa estabelece para si mesmo. Forte auto-eficácia e expectativas de resultado promovem objectivos mais ambiciosos, que ajudam as pessoas a mobilizar e a manter os seus desempenhos (Lent, Brown & Hackett, 1994; 1996).

A optimização das condições sócio-económicas e educacionais permite aos indivíduos transformar os seus interesses primários em objectivos de carreira correspondentes. No entanto, basear a escolha de carreira nos interesses é um privilégio que muitos não conseguem ter. Quando as escolhas são restringidas por obstáculos do contexto educacional ou pelas necessidades económicas, os objectivos e acções de carreira podem ser menos influenciados pelos interesses e mais influenciados pelas expectativas de resultado e as crenças de auto-eficácia (Lent & Hackett, 1994).

1.1. Crenças de Auto-eficácia

Na teoria sócio-cognitiva de Bandura (1977), associado ao conceito de agenciamento pessoal está a percepção da capacidade para ser ou fazer, que ocupa um papel central, uma vez que as crenças de auto-eficácia regulam o funcionamento humano através dos processos cognitivos, motivacionais, afectivos e de tomada de decisão (Bandura, 2002). Estes processos afectam a forma como os indivíduos pensam, como se motivam e lidam com as dificuldades, a qualidade da sua vida emocional e as escolhas que tomam em importantes momentos de decisão.

Enquadrada na teoria de Bandura, as crenças de auto-eficácia são definidas como o julgamento sobre as capacidades pessoais para iniciar e desempenhar com sucesso tarefas específicas, que exigem esforço e perseverança face às adversidades (Bandura, 1977). As crenças de eficácia pessoal são o pilar central do exercício do agenciamento humano e da auto-regulação da aprendizagem e influenciam directa e

indirectamente toda a iniciativa e perseveração em termos de comportamento, condicionando a escolha dos desafios a enfrentar, a quantidade de esforço a investir em cada situação, bem como a duração desse esforço face às dificuldades. A auto-eficácia, na teoria sócio-cognitiva, é vista como um conjunto de crenças dinâmicas que são específicas a domínios particulares de desempenho e que interagem complexamente com factores pessoais, comportamentais e contextuais (Lent & Hackett, 1994). Estas crenças são adquiridas e modificadas através de quatro fontes primárias de informação ou tipos de experiências de aprendizagem: realização de desempenhos pessoais, aprendizagem vicariante, persuasão social e estados fisiológicos e afectivos, que acompanham os desempenhos (Bandura, 1977; Lent, Brown & Hackett, 1994). Especificamente, a auto-eficácia académica pode ser definida como o conjunto de crenças e de expectativas acerca das capacidades pessoais para realizar actividades e tarefas, para concretizar objectivos e para alcançar resultados, no domínio particular da realização escolar (Neves e Faria, s.d.).

As expectativas de eficácia representam as convicções de que se possuem as capacidades necessárias para executar com sucesso o comportamento, face a resultados. Os julgamentos de auto-eficácia determinam o nível de motivação, desencadeiam os incentivos para agir e imprimem uma determinada direcção às acções, pelo facto de antecipar mentalmente as capacidades, as acções e os próprios resultados. Em suma, as crenças de auto-eficácia influenciam as escolhas, o estabelecimento de metas, a quantidade de esforço e a perseverança em busca dos objectivos.

Por outro lado, as expectativas de resultado são crenças acerca das consequências ou das expectativas de um determinado comportamento (Bandura, 1977), e envolvem a imaginação das consequências de um acto. As expectativas de resultado

vão influenciar o envolvimento dos indivíduos, uma vez que estes agem tendo por base a expectativa de resultado que têm.

Betz e Hackett (1981) mostraram que apesar de existirem influências estruturais e sociais na escolha de carreira, a auto-eficácia é um mediador importante destas influências externas e tem uma influência directa na escolha de carreira. Sugerem, ainda, que as diferenças de género que emergem nas escolhas vocacionais dos rapazes e das raparigas estão grandemente associadas a diferenças nos domínios da auto-eficácia; os homens percebem-se como competentes em todas as carreiras, enquanto as mulheres têm percepção das suas capacidades em carreiras tradicionalmente femininas, sentindo ineficácia para carreiras tradicionalmente masculinas.

Diferenças de género em relação à auto-eficácia no domínio da carreira e no domínio académico têm vindo a ser verificadas em amostras heterogéneas de alunos, particularmente em resposta a tarefas estereotipadas em relação ao género, áreas académicas e carreiras (Lent, Brown & Hackett, 1996; Teixeira, Lopes, Galvão & Faria, 2010). Compreender a formação das diferenças de género no comportamento de tomada de decisão de carreira fornece informação útil para compreender o processo de desenvolvimento de carreira dos homens e das mulheres. Niles e Sowa (1992) sugerem que os psicólogos precisam de encorajar os clientes a se tornarem participantes activos no processo de desenvolvimento de carreira, de ajudar os clientes a lidarem com o stress das incertezas ao nível profissional e a utilizar o nível de auto-eficácia do cliente no processo de aconselhamento (e.g. os clientes com baixa auto-eficácia poderão necessitar de mais apoio e encorajamento) (cit. por Herr, Cramer & Niles, 2004).

As crenças dos estudantes em relação à sua capacidade de executar as actividades académicas influenciam as suas aspirações e o seu grau de interesse nas

actividades académicas e o seu comprometimento e desempenho académico (Bandura, 1994). As pessoas que duvidam das suas capacidades, tendem a evidenciar baixas crenças de auto-eficácia, a apresentar baixas aspirações e um baixo comprometimento com os objectivos que eles escolhem prosseguir. Por outro lado, o elevado nível de auto-eficácia percebida, aumenta o número de opções de carreira que os indivíduos consideram, intensifica os interesses e o modo como se preparam a nível educacional para alcançar os desejos profissionais, sendo maior o seu sucesso (Bandura, 1994). Neste sentido, estudos com amostras portuguesas constataram que a auto-eficácia académica está fortemente correlacionada às escolhas dos cursos de natureza científica (Teixeira, 2007).

Alguns estudos (Teixeira, 2007; Teixeira & Carmo, 2004; Teixeira et al., 2010) tendem também a confirmar a relação das crenças de auto-eficácia com a formação dos interesses e dos projectos vocacionais, conforme o proposto no modelo de Lent, Brown e Hackett (1994). Ao longo do desenvolvimento e da construção da identidade, os adolescentes estão expostos a uma variedade de actividades com relevância para a sua escolha vocacional. Através da exploração destas actividades, os indivíduos “refinam” as suas capacidades, desenvolvem padrões de desempenho, formam um sentido de eficácia e adquirem expectativas de resultado em relação às suas acções.

As crenças pessoais de eficácia apresentam uma grande influência no desenvolvimento e obtenção de um trabalho (Lent, Brown & Hackett, 1994). Quanto maior for o sentimento de confiança face às competências para preencher um determinado requisito educacional ou papel profissional, maior é o leque das opções de carreira que consideram alcançar, mais intensos são os interesses nessas carreiras, melhor se preparam ao nível educacional para as diferentes carreiras, e maior é o

sentido de se considerarem poderosos nos desafios para alcançar os objectivos de carreira.

Na aceção de que o conceito de auto-eficácia é específico aos contextos, nos estudos levados a cabo com amostras portuguesas (Teixeira, 2007) foram encontradas evidências de que as crenças de auto-eficácia possuem natureza multidimensional, de que existe uma forte relação entre as crenças de capacidade no domínio académico e o sucesso académico, bem como entre crenças de capacidade e o domínio vocacional. Também, no domínio das crenças de carreira, Yuen, Gysbers, Chan, Lau, Leung, Hui e Shea (2003) verificaram que os estudantes com planos de estudar na universidade têm mais confiança no seu desenvolvimento de carreira do que aqueles que não apresentam esses planos.

Apesar da literatura referir a existência de uma relação entre as crenças de auto-eficácia e a escolha que os adolescentes tomam na continuidade dos seus estudos, e de existirem algumas investigações que confirmam essa ligação (Teixeira, 2007), existe ainda pouco conhecimento sobre o modo como as crianças desenvolvem o seu sentido de eficácia profissional e como isso afecta os padrões de carreira que eles escolhem (Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli, 2001).

1.2. Expectativas Parentais

Na perspectiva sócio-cognitiva (Bandura, 1994, 2002; Lent, Brown & Hackett, 1996), a família é uma das fortes fontes em que se alicerçam as crenças de auto-eficácia, quer nas experiências que possibilita quer pelos modelos que proporciona. A família tem um papel importante na formação de projectos vocacionais dos adolescentes, uma vez que é no seio familiar que o jovem irá formar a sua identidade, desenvolvendo os seus valores e interesses. É no ambiente familiar que ocorrem as primeiras aprendizagens e onde os pais transmitem aos filhos os valores vigentes na sociedade. A

criança vai adquirindo comportamentos e valores através do seu relacionamento com os pais e familiares, que são os primeiros agentes de socialização e que exercem uma influência significativa no crescimento e desenvolvimento das crianças tanto a nível psicológico como social. É a partir do relacionamento com os pais, a família, a escola e a comunidade que os adolescentes exploram os caminhos possíveis do percurso escolar e profissional e vão construindo a sua trajectória vocacional.

As expectativas parentais têm uma grande influência nas aspirações vocacionais dos adolescentes, sendo uma das variáveis fortemente associadas à construção da identidade dos jovens (Bandura, 1982). Hargrove, Creagh e Burgess (2002) indicam que os padrões de interacção familiar têm uma pequena mas significativa influência no estabelecimento da identidade vocacional, bem como na confiança dos jovens em desenvolverem actividades apropriadas para planear e formular objectivos de carreira claros e estáveis. Famílias que apoiam os seus filhos nas actividades de formação e comunicam abertamente sobre as necessidades de investir num curso para acederem a uma determinada profissão, são facilitadoras de identidades vocacionais realizadas; famílias onde predominavam conflitos entre os pais, ausência de comunicação e de expressão de sentimentos, negligência no apoio e onde se transmitiam expectativas reduzidas face à formação, favorecem a emergência de identidades vocacionais difusas (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002).

O envolvimento parental tem sido investigado e verifica-se que existe um impacto no desempenho académico, mas poucos estudos existem sobre a possível influência desta dimensão no desenvolvimento de carreira. Bandura, Barbaranelli, Caprara, e Pastorelli (2001) referem que as aspirações que os pais têm para os seus filhos têm uma forte influência nas aspirações académicas dos filhos e no nível académico que desejam alcançar. Shoon e Parsons (2002) investigaram as aspirações

profissionais dos adolescentes num contexto sócio-histórico em mudança e observaram que, em ambos os grupos, a classe social da família foi um preditor quer dos resultados escolares quer das aspirações profissionais. As expectativas parentais foram um bom preditor das expectativas dos adolescentes: as expectativas parentais elevadas tiveram uma forte influência no adolescente para estar motivado na escola e para desenvolver aspirações profissionais elevadas. Estes resultados confirmaram a importância da relação pais-filhos, particularmente do suporte parental para o desenvolvimento de carreira dos filhos (Veiga, Moura, Sá & Rodrigues, 2006).

O nível sócio-económico também tem influência nas escolhas vocacionais dos jovens. Estudos realizados por vários autores são unânimes em concluir que o nível sócio-económico (NSE) das famílias influencia as expectativas de formação e o estatuto social das profissões dos jovens em termos das suas aspirações, “NSE gera NSE”. Veiga et al. (2006) constataram que os resultados encontrados corroboravam a influência dos estereótipos e constrangimentos sócio-familiares nas trajetórias, nas aspirações e nas expectativas quer escolares quer profissionais. Os factores demográficos como o estatuto socioeconómico e a etnia estão associados com os resultados que os indivíduos alcançam. O estatuto sociocultural e económico da família, definido pelos níveis de educação e qualificação dos pais, parece ser determinante na construção e planeamento dos projectos vocacionais dos filhos, apresentando-se como indicador preditivo do sucesso profissional e das expectativas de formação dos jovens.

De acordo com Teixeira (2008), a situação de insucesso escolar tem associado factores sociais e um conhecimento limitado da diversidade das alternativas formativas e profissionais, em que os projectos fantasistas e socialmente estereotipados surgem nos jovens e nas suas famílias. Num estudo realizado por Lopes e Teixeira (2010), num contexto sociocultural desfavorecido, observa-se que os projectos fantasistas dos jovens

estão provavelmente ancorados no espaço familiar, que apresenta uma concepção limitada das alternativas e uma atitude fantasista e socialmente estereotipada.

2. Intervenção em Psicologia da Educação e Orientação: Educação da Carreira

A par da família, a escola é um espaço de formação e desenvolvimento. A intervenção em psicologia da educação e da orientação assume importância, pois pode influenciar a construção da identidade dos adolescentes, tornar as aprendizagens significativas face aos objectivos de vida e contribuir para o bem-estar da escola e desenvolvimento da sociedade (Teixeira, et al., 2010). Entre os objectivos da intervenção, esta deverá facilitar a tomada de consciência acerca dos valores, interesses, atitudes, objectivos, capacidades e competências; fornecer a informação sobre as várias alternativas e criar as situações que levem os jovens a estabelecer o contacto com o mundo do trabalho, nomeadamente com os profissionais e as empresas. Os programas de desenvolvimento de carreira devem ser construídos de modo a ajudar os adolescentes a ganharem uma especial compreensão de si próprios em relação ao mundo do trabalho (Lapan & Kosciulek, 2001). Esta compreensão de si próprios pode ser caracterizada através do desenvolvimento em propósito e direcção, da percepção das oportunidades e escolhas, do agenciamento pessoal e *empowerment*, da perseverança e capacidade de lidar com os obstáculos, do comprometimento e maturidade e da motivação e esperança (Lapan & Kosciulek, 2001). A intervenção tem ainda como propósito ajudar os adolescentes a desenvolverem capacidades sociais e profissionais, para lidarem com o trabalho (Mortensen & Schmuller, 1976).

A Educação de Carreira é um conceito que surgiu da necessidade de apoiar os jovens na saída do sistema educativo para a entrada do mundo do trabalho, tentando colocar em prática a teoria do desenvolvimento da carreira e considerando as intervenções como programas que se realizam em conjunto com as actividades

curriculares. Esta pode ser definida como um esforço para redireccionar a educação e as acções de toda a comunidade envolvente numa relação de colaboração, tendo como objectivo o ajudar todos os indivíduos a adquirirem e utilizarem o conhecimento, as competências e as atitudes necessárias, tornarem-se familiarizados com os valores orientados para o trabalho, e na sociedade conseguirem integrar esses valores nas suas vidas, de modo a que o trabalho possa ser produtivo, significativo e satisfatório para cada indivíduo. O conhecimento refere-se à compreensão de si próprio, à compreensão do sistema económico e educacional e das oportunidades profissionais, como forma de tornar produtivo o tempo-livre e o funcionamento enquanto membros da família; as competências dizem respeito às competências de tomada de decisão, de procura de emprego, de obtenção de emprego e de manutenção do emprego. São ainda de capital importância as competências para realizar a transição da escola para o mundo do trabalho, do mundo do trabalho para a escola e na combinação da escola e do trabalho. Por último, as atitudes incluem as percepções pessoais sobre o trabalho e as necessidades de lidarem com alguns estereótipos sociais (Hoyt, 1977).

A Educação da Carreira pode ser implementada através de estratégias de Infusão e Adição. A Educação da Carreira deve ser infundida no sistema educativo de modo a tornar mais apropriada a ênfase no objectivo da educação como preparação para o trabalho e o conhecimento; as competências e as atitudes relativas à educação da carreira devem fazer parte do processo educativo regular. A educação da carreira deve ser equacionada como um problema da comunidade e não apenas do sistema educativo, sendo essencial que as pessoas e organizações fora da estrutura formal de educação forneçam uma parte da educação da carreira. Uma parte do sucesso da Educação da Carreira deve-se a esta colaboração e envolvimento da comunidade (empresas,

industrias, serviço comunitário, organizações religiosas, instituições do governo e a estrutura familiar).

A Educação de Carreira está relacionada com a educação vocacional, uma vez que tenta fornecer experiências que irão preparar o indivíduo para a independência económica, ajustamento pessoal e apreciação pela dignidade do mundo do trabalho. Apesar disso, a educação vocacional e a educação de carreira distinguem-se, pois enquanto a educação vocacional fornece aos estudantes competências e estratégias vocacionais específicas necessárias para entrar no mundo do trabalho, a educação de carreira ocorre ao longo das várias etapas educacionais e não apenas nas transições normativas e desenvolve nos estudantes competências, estratégias e atitudes necessárias para lidar com a mudança no mundo profissional, tais como, estratégias académicas básicas, estratégias de tomada de decisão, procura de emprego, obtenção de emprego, e manutenção de emprego, e bons hábitos de trabalho e um conjunto significativo de valores do trabalho (Hoyt, 1977).

A Educação da Carreira vem deste modo eliminar a separação artificial que existia entre o contexto académico e o contexto vocacional (Marland, 1971), e tem mostrado o seu contributo para o desempenho académico, uma vez que procura tornar o processo de ensino-aprendizagem significativo e com sentido tanto para os alunos como para os professores. A Educação da Carreira procura também modificar o processo ensino-aprendizagem através da ênfase no positivo, no que concerne ao aperfeiçoamento dos estudantes, à procura de proporcionar a variedade no processo de ensino-aprendizagem, e no envolvimento da comunidade. A Educação da Carreira procura enfatizar e recompensar a prática de bons hábitos de trabalho.

Pensando numa vertente mais interventiva, Lapan e Kosciulek (2001) descrevem um Modelo de Desenvolvimento de Carreira com a Comunidade, cujo principal

objectivo está relacionado com a explicação de como surge a compreensão vocacional do indivíduo e a sua orientação para o mundo do trabalho, tendo em conta os contextos demográficos, sociais, económicos e políticos em que está inserido. Para a criança, a formação da imagem como trabalhador está intimamente ligada aos padrões sociais de prestígio e de género que são transmitidos por essa mesma sociedade, através dos modelos parentais, da classe socioeconómica que apresenta e dos *media*. O conceito vocacional do indivíduo é estruturado e dirigido largamente pelo contexto social que o envolve, isto é, os contextos vão determinar a forma como o indivíduo irá desenvolver a sua orientação para o mundo do trabalho.

Este modelo (Lapan & Kosciulek, 2001) identificou seis constructos que podem aumentar ou limitar a compreensão vocacional do indivíduo: o sucesso académico, as teorias da atribuição e da auto-eficácia, a escolha de objectivos e acções, a leitura de comportamentos de trabalho e competências sociais, um emprego compatível com os julgamentos e os interesses vocacionais. O sucesso académico está associado às aprendizagens escolares e do mundo do trabalho de modo a facilitar a transição para o mundo do trabalho. As teorias da atribuição e da auto-eficácia têm evidenciado a sua relevância no processo de desenvolvimento de carreira tanto para homens como para mulheres, considerando também a idade e a diversidade contextual dos indivíduos. A escolha de objectivos e acções desempenham uma função significativa na tomada de decisão, sendo importante ajudar os alunos no desenvolvimento e implementação de objectivos e acções. A leitura de comportamentos de trabalho e competências sociais são necessárias para o sucesso na entrada no mundo do trabalho e neste tipo de abordagem deve ser assegurado que os alunos aprendem, aprofundem e demonstrem essas competências sociais. A escolha de um emprego compatível com os julgamentos está relacionada com a compreensão que os estudantes vão realizando sobre as suas

capacidades, valores, personalidade e preferência por certas condições e tarefas de trabalho. Por último, os interesses vocacionais ocupam um papel central na teoria do desenvolvimento de carreira em função da eficácia e expectativas de resultado ou em relação à personalidade na sua amplitude. Todos estes aspectos fornecem aos estudantes experiências e informação que aumentam o número de trabalhos percebidos como aceitáveis, desejáveis e possíveis, e são fortes fontes na percepção que o aluno tem das suas capacidades.

A intervenção com alunos do 7º ano de escolaridade tem de ter em conta as necessidades desta população. De acordo com Seligman (1994), os alunos que frequentam o 7º ano de escolaridade encontram-se na pré-adolescência, fase de vida em que os jovens apresentam um rápido crescimento físico e emocional e ritmos de amadurecimento muito variados, demonstrando muitas vezes comportamentos infantis a par de outros mais apropriados de jovens mais velhos, tais como abuso de álcool e drogas, actividade sexual e gravidez. Nesta fase, os adolescentes evidenciam uma procura de quem são e o que querem fazer das suas vidas, estão abertos para novas ideias e exploram os seus interesses e capacidades. Um aspecto com muita relevância é a pressão para a aprovação dos pares, no entanto a família continua a ser o apoio e a segurança dos adolescentes. Seligman (1994) refere que para estes jovens é necessário promover a maturidade de carreira. Assim, o psicólogo pode promover o desenvolvimento de carreira através da exploração e desenvolvimento das capacidades dos jovens, fornecer informação sobre as carreiras, criar condições que levem ao aumento da auto-estima, procurar fazer com que os alunos desenvolvam aspirações de carreira realistas, apresentem flexibilidade nos seus planos de carreira e encorajar a responsabilidade dos alunos. Nesta fase, os principais objectivos do aconselhamento devem dirigir-se para que os jovens adquiram uma clara auto-imagem, competências de

decisão e para o desenvolvimento de atitudes de exploração de si próprios e do mundo do trabalho.

A intervenção com populações em risco de abandono escolar deverá implementar actividades criativas, que possibilitem fortalecer as crenças de auto-eficácia e os níveis de auto-estima. Nestas populações é importante utilizar estratégias de acção/integração que permitam uma exploração vocacional abrangente seguida de reflexão e integração, de forma a facilitar a construção de um projecto vocacional significativo (Ferreira, 2005). A intervenção deverá quebrar a rede das ligações entre os factores que influenciam o abandono escolar, e promover aprendizagens e modelos positivos de sucesso (Faria & Teixeira, 2010). Do ponto de vista sócio-cognitivo, implica trabalhar a auto-eficácia, as expectativas de resultado e os objectivos dos adolescentes, ou seja, trabalhar o conhecimento de si mesmo, além do conhecimento do mundo do trabalho, das alternativas, de modo a que o aluno consiga identificar, escolher, planear e preparar-se para o trabalho e outras opções de vida (Herr, Cramer & Niles, 2004).

Num ponto de vista das políticas da educação, de acordo com Capucha et al. (2009), a orientação escolar e profissional é uma das medidas para combater o abandono escolar de modo a facilitar a escolha de vias adequadas aos interesses dos alunos, fornecendo informação para a escolha mais acertada.

Também segundo a OCDE (2004), nas comunidades com risco de abandono escolar, desafios de orientação para jovens em risco consistem em manter esses alunos na escola ou apostar na sua reintegração em cursos de qualificação fora da escola, com o intuito de terminar a escolaridade obrigatória e a sua formação com sucesso.

3. Síntese e Objectivos para a Investigação

Da revisão de literatura salienta-se o foco que a perspectiva sócio-cognitivista dá às variáveis cognitivas e o facto de considerar a pessoa um agente activo para o seu próprio desenvolvimento vocacional. Vários estudos têm demonstrado que as crenças de auto-eficácia estão associadas ao rendimento escolar, às aspirações e aos interesses nas actividades académicas (Bandura, 1994; Teixeira, 2009a). A perspectiva sócio-cognitiva do desenvolvimento da carreira possui uma visão integrativa do domínio da aprendizagem e do domínio vocacional (Teixeira et al., 2010).

Salienta-se o papel da família na formação da identidade do jovem e na formação dos projectos vocacionais dos adolescentes (Bandura, 1994, 2002). Bandura, Barbaranelli, Caprara, e Pastorelli (2001) referem que as aspirações que os pais têm para os seus filhos têm um forte impacto nas aspirações académicas dos filhos e no nível académico que desejam alcançar. Veiga et al. (2006) nas suas investigações corroboraram a influência dos estereótipos e constrangimentos sócio-familiares nas trajectórias, nas aspirações e nas expectativas escolares e profissionais dos alunos.

Na Intervenção em Psicologia da Educação e da Orientação, a Educação de Carreira assume importância uma vez que esta pode ajudar os alunos na construção da identidade pessoal e na formação dos seus projectos vocacionais, bem como a ganharem uma especial compreensão de si próprios em relação ao mundo do trabalho (Lapan & Kosciulek, 2001).

Os Objectivos da Investigação

No âmbito das intervenções vocacionais com alunos do 7º ano, o estudo pretende responder às seguintes questões “Qual a relação das crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento de carreira com os projectos dos alunos,

nomeadamente dos alunos com insucesso académico, que podem estar em risco de abandono escolar?”. A título exploratório, há uma segunda questão que versa sobre a caracterização das expectativas dos pais com poucos recursos sobre a escola e o futuro profissional, nomeadamente “Qual a relação entre as expectativas da família e o desempenho dos jovens e qual a relação das expectativas da família e as aspirações dos jovens?”.

Com fundamentação nos trabalhos de Lent, Brown e Hackett (1994) e Betz e Hackett (1981) de que a auto-eficácia é um mediador importante no desenvolvimento vocacional e tem influência directa na escolha de carreira, espera-se que as crenças de auto-eficácia se relacionem com o nível de aspiração dos alunos (hipótese 1) e que existam diferenças nas crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento de carreira relativamente ao género (hipótese 2). Como hipótese 3, espera-se que os estudantes com planos de estudar no ensino superior tenham crenças de auto-eficácia mais elevadas no seu desenvolvimento de carreira que os seus colegas com níveis de aspiração mais baixos.

Por último, com base no quadro teórico de Bandura (2002) e nos estudos de Bandura, Barbaranell, Caprara, e Pastorelli (2001), espera-se uma relação positiva entre o nível de aspiração dos jovens e o grau de envolvimento dos pais quanto à vida escolar e às expectativas para o futuro dos seus filhos (hipótese 4).

Capítulo II – Metodologia

1. Amostra

Os participantes deste estudo são alunos do 7º ano de escolaridade (N=141) de uma Escola da Damaia, Amadora, em que 67 são raparigas (47%) e 74 rapazes (53%), com idades compreendidas entre os 12 e os 16 anos (média 13,37, desvio-padrão 1,15).

Os dados foram observados numa escola com grande diversidade cultural e características socioeconómicas baixas, que se reflecte na amostra. Dos 141 alunos, 57% possuem nacionalidade portuguesa, 24% cabo-verdiana, 5% santomense, 3% angolana, 3% brasileira e 1,4% guineense. Nos estudantes, 31% têm um irmão, 23% dois, 14% quatro, 10% três, 4% seis, 2% sete, 2% cinco e 14% são filhos únicos.

Quanto à escolaridade do Pai, 52% dos alunos não responde, 16% possuem o 9º ano, 14% o 4º ano, 10% o 6º ano, 4% o 12º e 4% o ensino superior. Quanto à escolaridade da Mãe, 48% também não responde, 16% possuem o 9º ano, 9% o 4º ano, 17% o 6º ano, 8% o 12º ano e 3% o ensino superior.

Os participantes de duas das turmas (n=47) estavam sinalizados em risco de abandono escolar, devido aos elevados índices de desmotivação, desinvestimento e insucesso académico. Nestas turmas foram aplicados dezoito questionários aos pais desses alunos (na sua maioria mães), onde grande parte tem como qualificação o 4º/6º ano de escolaridade (72%).

Considera-se a idade como indicador de insucesso escolar, porque a idade normativa para a frequência do 7º ano de escolaridade é 12/13 anos e os jovens com 14, 15 e 16 anos têm necessariamente histórias de retenções, no seu percurso. Assim, consideraram-se dois grupos: os alunos com 12/13 anos (56%) e os alunos com idades compreendidas entre 14 e 16 anos (44%).

2. Instrumentos

2.1. Escala Multidimensional de Auto-Eficácia Percebida (EMAP)

A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida trata-se de uma versão portuguesa de uma escala de Bandura (1990) que tem sido trabalhada por investigadores portugueses (Teixeira, 2009; Teixeira & Carmo, 2004). Esta escala avalia a confiança (grau de facilidade ou dificuldade) com que os adolescentes perspectivam as suas capacidades nos contextos académicos e sociais. De acordo com Bandura (1990), as escalas representam as áreas mais significativas do funcionamento psicológico dos adolescentes. A EMAP apresenta 58 itens que formam nove escalas. A resposta tem a forma Likert numa escala de cinco pontos, sendo que o 1 significa “Nada Fácil”, 2 “Não Muito Fácil”, 3 “Fácil”, 4 “Bastante Fácil” e 5 “Muito Fácil”.

No presente estudo, foram aplicadas 5 das 9 escalas: Auto-Eficácia para o Sucesso Académico (e.g., É fácil aprenderes matemática?), Auto-Eficácia para a Aprendizagem Auto-Regulada (e.g., É fácil conseguires acabar os trabalhos de casa nas datas previstas?), Auto-Eficácia para os Tempos Livres e Actividades Extra Curriculares (e.g., É fácil conseguires aprender desportos?), Eficácia Auto-Regulatória (e.g., É fácil conseguires resistir à pressão dos teus amigos para fazeres coisas na escola que te podem trazer problemas?), Auto-Eficácia para Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros (e.g., É fácil conseguires viver de acordo com aquilo que os teus pais esperam de ti?). Esta decisão baseou-se em estudos anteriores que relacionavam estas escalas da EMAP com as aprendizagens e o contexto académico (Teixeira & Carmo, 2004a; Teixeira, 2007, Teixeira, 2009).

A versão Portuguesa deste instrumento revela características favoráveis à precisão e à validade da medida (Teixeira, 2009; Teixeira & Carmo, 2004). Os coeficientes de alfa de Cronbach têm uma amplitude entre .59 e .87, e apontam para um

grau elevado de homogeneidade e consistência interna da medida (Teixeira & Carmo, 2004). A análise factorial dos itens tem confirmado uma estrutura imposta de 10 factores (Teixeira, 2009b).

Os resultados em amostra de estudantes dos ensinos básico e secundário (Teixeira, 2009b) tendem a confirmar a relação das crenças de auto-eficácia com a formação dos interesses e dos projectos vocacionais, indo ao encontro dos modelos de Lent, Brown e Hackett (1994). Quanto às diferenças por sexo, num estudo realizado por Teixeira et al. (2010), na análise dos resultados por sexo, as diferenças entre as médias são favoráveis aos rapazes nas escalas de crenças de eficácia relativas ao Sucesso Académico ($p < 0.001$) e de Ir ao Encontro das Expectativas dos Outros ($p < 0.05$), enquanto num estudo realizado por Teixeira e Carmo (2004a) as diferenças entre as médias são favoráveis às raparigas nas escalas Auto-eficácia para a Aprendizagem Auto-regulada ($p < 0.01$).

2.2. Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)

O Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI Career Development Self-Efficacy Inventory) foi desenvolvido por Yuen, Gysbers, Chan, Lau, Leung, Hui, e Shea (2003). O CD-SEI avalia em que medida os estudantes têm confiança em realizar as tarefas relacionadas com o desenvolvimento de carreira.

O Inventário é constituído por 24 itens em seis escalas: Planeamento de Carreira (e.g., Descobrir e avaliar os meus interesses e projectos futuros), Questões de Género na Carreira (e.g., Compreender a relação entre o facto de se ser rapaz ou rapariga e a escolha de uma carreira), Selecção das Formações (e.g., Compreender o programa de formação profissional antes de me matricular), Preparação para a Procura de um Trabalho (e.g., Escrever um resumo de mim mesmo, com as minhas características mais positivas e as minhas potencialidades), Procura de Trabalho (e.g., Procurar empregos

adequados ou compatíveis, com os meus interesses e competências) e Definição dos Objectivos de Carreira (e.g., Resolver os problemas que encontro para atingir os objectivos da minha carreira). Cada escala contém 4 itens. De acordo com os autores (Yuen, et al. 2003) estas escalas representam as competências necessárias para a transição da escola para o mundo do trabalho. A resposta implica que o jovem indique o grau de confiança nas suas capacidades a partir de uma escala de Likert de seis pontos de 1 “Nada Confiante” a 6 “Muito Confiante”.

Nos estudos com a escala original, a análise da precisão da medida revela consistência interna, sendo na totalidade da escala o coeficiente alfa .95, e nas subescalas situa-se entre .77 e .82 (Yuen, et al., 2003).

No presente estudo apenas foram aplicadas quatro das seis escalas (Planeamento de Carreira, Questões de Género na Carreira, Selecção das Formações, Preparação para a procura de um Trabalho). Esta decisão foi tomada com base nas características de desenvolvimento dos participantes, bem como nos hábitos escolares de alguns deles, já que muitos dos alunos têm dificuldades de concentração e de realização de tarefas de papel e lápis.

2.3. Questionários O Meu Percurso Escolar

O questionário O Meu Percurso Escolar (Anexo I) foi elaborado para o presente estudo e procura recolher indicadores demográficos para a caracterização da amostra (sexo, idade, escolaridade e profissão dos pais). O questionário inclui ainda informação relativa à situação escolar, aos hábitos de estudos, às actividades de tempos livres e projectos. Relativamente à situação escolar procura-se saber a opinião dos alunos sobre a escola, a sua percepção em relação ao seu desempenho e os seus interesses relativamente às disciplinas. Nos hábitos de estudo, as questões colocadas referem-se a gosto por estudar, à frequência do estudo e ao local de estudo. As actividades de tempos

livres procuram recolher informação sobre as actividades que os alunos gostam e as que dedicam mais tempo. Quanto aos projectos, o questionário recolhe informações sobre as aspirações dos alunos quanto ao nível de escolaridade que pretendem obter, ao curso a seguir e às profissões a desempenhar.

No presente estudo foram analisadas as variáveis sexo, nacionalidade, escolaridade dos pais, avaliação pessoal do desempenho, gosto por estudar, aspiração dos alunos quanto ao nível de escolaridade e ao curso a seguir. A variável idade foi considerada como um indicador de insucesso escolar.

2.4. Questionário O Percorso Escolar do Meu Filho

O questionário O Percorso Escolar do Meu Filho (Anexo II) foi elaborado para o presente estudo e procura recolher informação sobre o envolvimento e participação dos pais na vida escolar dos filhos e as suas expectativas face ao desempenho, percurso escolar e projectos profissionais dos filhos.

O questionário apresenta uma estrutura simples com o objectivo de facilitar a resposta por parte dos pais. Na elaboração dos questionários foi tida em conta as características da população, uma vez que apresentam níveis de escolaridade e culturais baixos.

Foram ainda analisadas as variáveis expectativas parentais face ao desempenho dos filhos, ao nível de escolaridade e ao curso desejado para os filhos, sendo ainda examinada a frequência com que os pais contactam o director de turma, como indicador da participação dos pais na vida escolar dos seus filhos.

3. Procedimentos

No âmbito da literatura, procedeu-se à exploração de medidas de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira, tendo sido identificadas potencialidades do

Inventário de Auto-Eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI). Os seus conteúdos foram traduzidos, em separado por duas investigadoras, e num terceiro momento foi realizado um confronto das duas versões de modo a obter uma versão mais consistente. A opção por este instrumento deveu-se às suas características psicométricas e ao facto de ir ao encontro dos objectivos da presente investigação. Posteriormente, foram seleccionadas as escalas da EMAP que melhor respondiam aos objectivos da investigação, designadamente que relacionam as crenças de capacidade com o contexto académico. Realizou-se um estudo piloto com nove estudantes para verificar a dificuldade de resposta aos itens e a duração da tarefa.

A aplicação dos instrumentos foi realizada em colaboração com o Serviço de Psicologia e Orientação da Escola, no âmbito de uma sessão de informação para os alunos sobre as alternativas e oportunidades de formação do Sistema Educativo e Formativo em Portugal. Com o mesmo propósito foi realizada também uma reunião com os encarregados de educação das duas turmas dos alunos sinalizados com insucesso escolar e risco de abandono escolar, onde foi aplicado o questionário O Percurso Escolar do Meu Filho. Os alunos e os encarregados de educação foram informados que o preenchimento dos questionários fazia parte de uma investigação.

Após a recolha dos dados procedeu-se à análise estatística dos resultados recorrendo ao programa *SPSS, versão 17.0*.

Capítulo III – Análise e Discussão dos Resultados

São apresentados os resultados que tendem a proporcionar resposta às questões formuladas para a investigação, cujos objectivos passam pela recolha de indicadores relativos ao desenvolvimento vocacional dos alunos do 7º ano de escolaridade, em situação de sucesso/insucesso académico em situação de sucesso/ insucesso académico.

1. Questionário O Meu Percurso Escolar

1.1. Nível de Aspiração

Toma-se como indicador para o nível de aspiração a duração da escolaridade pretendida, em três níveis: (1) até ao 9ºano, (2) até ao 12º e (3) terminar a Universidade.

Nos resultados, observa-se que 49% planeiam seguir um curso superior, 35% o 12º ano e 13% o 9º ano.

1.2. Tipo de Curso

Considera-se o projecto em tipo de curso em três níveis, que correspondem às alternativas que existem: prosseguir um (1) curso regular (científico-humanístico), (2) curso de educação e formação e (3) curso profissional.

Nos dados, 41% pretendem um curso profissional, 27% um curso regular, dos estudos científico-humanísticos, 9% um CEF e 8% um CEF ou profissional. Assim, nesta amostra 58% dos alunos têm como projecto seguir um curso de natureza qualificante (Desporto, Informática, Acompanhante de Acção Educativa, Artes do Espectáculo, Apoio à Infância, Empregado Comercial, entre outros) e 27% um curso regular.

1.3. Envolvimento com o Estudo

Em relação ao envolvimento com o estudo, toma-se o indicador gostar de estudar. Na amostra, 52% gostam pouco de estudar, 30% gostam de estudar e 18% não gostam nada de estudar.

1.4. Avaliação Pessoal do Desempenho

Quanto à avaliação pessoal do desempenho, 63% avaliam o seu rendimento escolar como médio mas que podem melhorar, 30% bom mas podem melhorar e 7% mau e precisam de apoio.

1.5. Sucesso – Insucesso (idade) e variáveis nacionalidade, avaliação pessoal do desempenho e tipo de curso

Tal como foi referido anteriormente, a variável idade foi encarada como um indicador de sucesso/ insucesso escolar, considerando-se o grupo formado pelos alunos com 12/ 13 anos, com idade normativa para a frequência no 7º ano de escolaridade e o grupo dos alunos com 14 a 16 anos cuja idade indica retenções e insucesso escolar.

Na análise, em tabela de contingência, da relação entre a idade e a nacionalidade, verifica-se que a associação entre as duas variáveis é estatisticamente significativa ($\chi^2=19.12, p<0.01$). Observa-se que 71% dos alunos de 12/13 anos são de nacionalidade portuguesa, enquanto, 60% dos alunos mais velhos (14 a 16 anos) são de nacionalidade não portuguesa (Cabo Verdiana, S. Tomense, Guineense, Angolana, Brasileira, Russa) (Anexo III).

Na análise do cruzamento da idade com a avaliação pessoal do desempenho, a associação entre as variáveis é estatisticamente significativa ($\chi^2=12.00, p<0.01$). Observa-se que 98% dos alunos com 12/13 anos avaliam o desempenho como médio/ bom, mas podem melhorar, enquanto 13% dos alunos mais velhos (14 a 16 anos) avaliam o seu desempenho como “mau, e preciso de apoio”. Dos alunos mais velhos 65% avaliam o seu desempenho como médio e podem melhorar (Anexo IV).

Considerando-se o cruzamento da idade com o projecto de formação num curso regular, curso profissional ou num curso de educação formação, a associação entre as variáveis é estatisticamente significativa ($\chi^2=11.81$, $p<0.05$), observando-se que os alunos mais novos escolhem com maior frequência a formação num curso regular (23%) e num curso profissional (48%), cujo currículo lhes proporciona a continuidade de prosseguir estudos (71%). Os alunos mais velhos tendem a circunscrever as escolhas no âmbito dos cursos profissionais (32%), cursos educação e formação (16%) ou considerando os dois em simultâneo (13%), de natureza qualificante (Anexo V).

2. Questionário O Percurso Escolar do meu Filho

2.1. Envolvimento e Participação dos Pais na Escola

Na grupo, 90% dos pais dizem falar muitas vezes com os filhos sobre a Escola, 20% referem contactar o director de turma muitas vezes, 50% algumas vezes e 30% raramente. A maioria dos pais confia na escola (75%). No apoio às tarefas escolares, 40% acompanham os filhos algumas vezes, 30% muitas vezes e 30% raramente. Na apreciação sobre o sucesso dos filhos na escola, 60% avaliam que os filhos são bem sucedidos algumas vezes, 25% muitas vezes e 15% raramente.

2.2. Avaliação do Desempenho dos Filhos

A maioria dos pais (60%) percepção o resultado dos filhos como bom mas que podem melhorar, e 30% como mau a precisar de ajuda. Nos outros 10% as respostas são inconclusivas.

2.3. Expectativas dos Pais sobre o Percurso Escolar dos Filhos

Relativamente às expectativas quanto ao percurso escolar, a maioria dos pais (80%) espera que os filhos prossigam um curso superior, 20% referem o 12º ano. Sobre a especificidade do curso, 60% referem que a escolha é dos filhos, e 40% referem

cursos relacionados com o ensino superior (medicina, arquitectura, direito, informática, economia).

2.4. Expectativas dos Pais sobre o Percurso Profissional dos Filhos

Relativamente às expectativas quanto ao percurso profissional, os pais que indicaram uma profissão para os filhos, 25% referem médico, 5% advogado ou jurista 5%, professor, 5% contabilista, 5% informática, 5% cabeleireiro e 5% actividades de carpintaria ou mecânica. Contudo, alguns dos pais (15%) referem que a escolha é dos filhos.

3. Relação entre a avaliação pessoal do desempenho do aluno e a participação dos pais na vida escolar dos filhos

Nos dados da tabela de contingência que relaciona a auto-avaliação dos estudantes sobre o seu desempenho e a regularidade do contacto dos pais com a escola existe uma associação estatisticamente significativa entre as duas variáveis ($\chi^2=11.60$, $p<0.021$). Nos pais que contactam com alguma regularidade (49%) há a tendência para os seus educando possuírem uma avaliação mais positiva relativamente ao seu desempenho escolar (Bom, mas posso melhorar - 38% e médio, mas posso melhorar - 63%) (Anexo VI).

4. Resultados da Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida (EMAP) e do Inventário de Auto-eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI)

4.1. Precisão

A Tabela 1 e a Tabela 2 apresentam respectivamente os coeficientes alfa de Cronbach para a EMAP e o CD-SEI. Na EMAP, os coeficientes de alfa situam-se entre .76 e .89. No CD-SEI, os coeficientes de alfa situam-se entre .70 e .89. Nos dois instrumentos estes indicadores são favoráveis à consistência interna das medidas.

Tabela 1 – EMAP: Alfas de Cronbach

EMAP	Alfas
Sucesso Académico	.79
Aprendizagem Auto-regulada	.86
Tempos Livre e AEC	.83
Auto-regulatória	.89
Expectativas face aos Outros	.76

Tabela 2 – CD-SEI: Alfas de Cronbach

CD-SEI	Alfas
Planeamento de Carreira	.74
Questões de Género na Carreira	.72
Seleccção da Formação	.79
Preparação para a Procura de Trabalho	.70

4.2. Distribuição dos resultados

A Tabela 3 e a Tabela 4 apresentam a amplitude, a média e o desvio padrão para a EMAP e o CD-SEI, respectivamente. A distribuição dos resultados evidencia variabilidade em todas as escalas.

Tabela 3 – EMAP: Distribuição dos resultados na amostra total (N=141)

EMAP	Mínimo	Máximo	Média	D-P
Sucesso Académico	9	41	26,46	5,80
Aprendizagem Auto-regulada	11	52	32,49	7,91
Tempos Livres e AEC	11	40	27,47	6,50
Auto-regulatória	9	45	31,47	9,84
Expectativas face aos Outros	4	20	12,64	3,93

Tabela 4 – CD-SEI: Distribuição dos resultados na amostra total (N=141)

CD-SEI	Mínimo	Máximo	Média	D-P
Planeamento de Carreira	4	24	16,62	4,78
Questões de Género na Carreira	4	24	17,22	4,45
Seleccção da Formação	4	24	16,06	4,67
Preparação para a Procura de Trab.	4	24	16,49	4,54

4.3. Correlações

As Tabelas 5 e 6 apresentam as correlações dos resultados, respectivamente, para a EMAP e o CD-SEI.

A matriz de correlações dos resultados da EMAP, os coeficientes oscilam entre .17 (Aprendizagem Auto-regulada e Auto-regulatória) e .62 (Aprendizagem Auto-regulada e Tempos Livres e Actividades Extracurriculares). Apesar dos coeficientes de correlação serem significativos ($p < 0.05$) acima de .17, na análise consideram-se os coeficientes superiores a .30. Os resultados da escala de Sucesso Académico tem correlações elevadas com os das escalas de Aprendizagem Auto-regulada (.51) e Tempos Livres e Act. Extracurriculares (.50). Os resultados da escala Auto-regulada tem uma associação de .54 com Expectativas face aos outros e, esta última regista também um coeficiente .36 com a escala Auto-regulatória. A matriz de correlações revela coeficientes relativamente elevados, com excepção para os resultados da escala crenças de Eficácia Auto-regulatória. O conjunto dos coeficientes vai no sentido de uma dimensão de auto-eficácia relativamente ao contexto académico, tal como é revelado nos estudos anteriores (Teixeira & Carmo, 2004a; Teixeira, 2009b, Teixeira, 2007). De assinalar a excepção existente do padrão dos resultados da escala de Crenças de Eficácia Auto-regulatória.

Tabela 5 – EMAP: Matriz de correlações entre escalas (N=141)

EMAP	S.A.	A.A.	T.L.	A.R.	E.O.
Sucesso Académico (S.A.)	—				
Aprendizagem Auto-regulada (A.A)	.51**	—			
Tempos Livres e AEC (T.L.)	.50**	.62**	—		
Auto-regulatória (A.R)	.22**	.17*	.29**	—	
Expectativas face aos Outros (E.O.)	.29**	.54**	.51**	.36**	—

Nota: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

Na matriz das correlações do CD-SEI (tabela 6), os coeficientes variam entre .60 (Preparação para a procura de trabalho e Planeamento de Carreira) e .76 (Seleção da Formação e Planeamento de Carreira). No seu conjunto, os coeficientes de correlação são elevados entre as quatro escalas.

Tabela 6 – CD-SEI: Matriz de correlações entre escalas (N=141)

CD-SEI	P.C.	Q.G.	S.F.	P.T.
Planeamento de Carreira (P.C.)	—			
Questões de Género na Carreira (Q.G.)	.66**	—		
Seleção da Formação (S.F.)	.76**	.67**	—	
Preparação para a Procura de Trab. (P.T.)	.60**	.67**	.63**	—

Nota: ** p<0.01

4.4. Análise em componentes principais e rotação varimax dos itens do CD-SEI

Os resultados dos itens do CD-SEI submeteram-se à análise em componentes principais por ser um instrumento novo, em fase de estudo com as populações portuguesas. Considerando-se o número de escalas, optou-se por uma solução imposta de 4 factores, que explicam cerca de 64% da variância total, sendo que o 4º factor explica 0.9% da variância.

Após rotação varimax, o factor I é definido pelas saturações dos itens que correspondem à escala de Planeamento de Carreira (1 e 5) e à escala de Seleção da Formação (3, 7 e 11). O factor II é definido pelas saturações dos três dos quatro itens da escala Preparação para a Procura de Trabalho (8,12 e 16). O factor III é definido pelas saturações de três dos quatro itens da escala Questões de Género na Carreira (itens 2, 6 e 14). No factor IV têm saturações itens correspondentes à escala Questões de Género na Carreira (2 e 10) e Planeamento da Carreira (9) (Anexo VII).

5. Relação dos resultados da EMAP e do CD-SEI

5.1. Intercorrelações

Na tabela 7 são apresentadas as correlações entre os resultados das escalas da EMAP e das escalas do CD-SEI. Os coeficientes das correlações apresentam grandezas que oscilam entre .10 (Seleção da Formação e Auto-regulatória) e .35 (Preparação para a Procura de Trabalho e Tempos Livres e Actividades Extracurriculares). A análise das correlações entre as duas medidas permite verificar que existem coeficientes iguais ou superiores a .30 entre Sucesso Académico e Planeamento de Carreira (.33), Aprendizagem Auto-regulada e Questões de Género na Carreira e Seleção da Formação (.31 e .30), e entre os resultados de Tempos Livres e Actividades Extracurriculares e os de Planeamento de Carreira (.30), Seleção da Formação (.30) e Preparação para a Procura de Trabalho (.35).

Tabela 7 – Matriz de Correlações entre os resultados do CD-SEI e da EMAP

	S. A.	A. A.	T. L.	A. R.	E. O.
Planeamento de Carreira	.33**	.27**	.30**	.22*	.26**
Questões de Género na Carreira	.28**	.31**	.29**	.23**	.25**
Seleção da Formação	.21*	.30**	.30**	.10	.28**
Preparação para a Procura de Trab.	.19*	.28**	.35**	.17*	.26**

Nota: ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$

(S. A. – Sucesso Académico, A. A. – aprendizagem Auto-regulada, T. L. – Tempos Livres e Actividades Extracurriculares, A. R. – Auto-regulatória, E. O. – Expectativas face aos Outros)

5.2. Análise em componentes principais e rotação varimax

Na análise dos resultados das duas escalas em componentes principais emerge uma solução em dois factores, com valores próprios superiores a 1.00, que explicam 62% da variância total dos resultados. Após rotação varimax (Tabela 8), o factor 1 é definido pelas saturações superiores a .82 das quatro escalas da auto-eficácia para o desenvolvimento de carreira – Planeamento da Carreira, Questões de Género na Carreira, Seleção da Formação, Preparação para a Procura de Trabalho, enquanto o factor 2 é definido pelas saturações superiores a .67 das escalas EMAP, Sucesso

Académico, Aprendizagem Auto-regulada, Tempos Livres e Actividades Extracurriculares e Expectativas face aos Outros. A escala Auto-regulatória tem a saturação de .42 no factor 2 sendo a saturação mais elevada desta escala na matriz. Estes dados são reveladores da independência das duas medidas de auto-eficácia.

Tabela 8 – Análise em componentes principais da EMAP e do CD-SEI após rotação varimax

Medidas	Componente		
	1	2	
EMAP	Sucesso Académico	.10	.67
	Aprendizagem Auto-regulada	.15	.80
	Tempos Livres e AEC	.17	.80
	Auto-regulatória	.12	.42
	Expectativas face aos Outros	.15	.69
CD-SEI	Planeamento de Carreira	.88	.14
	Questões de Género na Carreira	.85	.23
	Seleccção da Formação	.88	.11
	Preparação para a Procura de Trabalho	.82	.24

6. Diferenças entre grupos nos resultados da EMAP e do CD-SEI

6.1. Variável Sexo

O efeito da variável sexo foi estudado nos resultados da EMAP (tabela 9) e do CD-SEI (tabela 10). Na razão crítica das diferenças entre médias (t-student), na Escala EMAP (tabela 9), os rapazes têm resultados médios significativamente superiores aos das raparigas nas escalas das crenças no Sucesso Académico ($p < 0.001$) e nas Actividades de Tempos Livres e Actividades Extracurriculares ($p < 0.05$). No Inventário CD-SEI (tabela 10), os rapazes apresentam resultados significativamente superiores aos das raparigas na escala Questões de Género na Carreira ($p < 0.05$).

Tabela 9 – EMAP: Distribuição dos resultados por sexo.
Razão crítica das diferenças entre as médias.

EMAP	G	Média	D-P	t
------	---	-------	-----	---

Sucesso Académico	M	28,29	5,56	4,17***
	F	24,43	5,41	
Aprendizagem Auto-regulada	M	33,19	7,48	
	F	31,70	8,36	
Tempos Livre e AEC	M	28,75	6,23	2,48*
	F	26,03	6,54	
Auto-regulatória	M	32,46	9,15	
	F	30,36	10,50	
Expectativas face aos Outros	M	13,18	3,84	
	F	12,03	3,98	

Nota: M - Masculino, F – Feminino, * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

Tabela 10 – CD-SEI: Distribuição dos resultados por sexo.
Razão crítica das diferenças entre as médias.

CD-SEI	G	Média	D-P	t
Planeamento de Carreira	M	17,19	4,56	
	F	15,96	4,98	
Questões de Género na Carreira	M	17,95	4,42	2,04*
	F	16,40	4,37	
Seleccção da Formação	M	16,42	4,78	
	F	15,66	4,55	
Preparação para a Procura de Trab.	M	16,84	4,57	
	F	16,08	4,51	

Nota: M - Masculino, F – Feminino, * $p < 0.05$, *** $p < 0.001$

6.2. Variável Idade

Os resultados das diferenças entre as médias na escala EMAP (t-student) não revelaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos formados pela idade.

Nos resultados do CD-SEI, verifica-se que os alunos com idades de 12 e 13 anos apresentam resultados médios estatisticamente significativos nas escalas Planeamento de Carreira ($p < 0.01$) e Seleccção da Formação ($p < 0.05$), comparativamente aos dos alunos mais velhos.

6.3. Variável Avaliação Pessoal do Desempenho

Os resultados da EMAP e do CD-SEI foram estudados pelo factor auto-avaliação do desempenho escolar em três níveis. Os resultados da análise de variância mostram que o efeito da variável é estatisticamente significativo nas Escalas EMAP Sucesso Académico ($p < 0.01$), Aprendizagem Auto-regulada ($p < 0.01$), Tempos Livres e Actividades Extracurriculares ($p < 0.05$) e Expectativas face aos Outros ($p < 0.05$) e na escala do Preparação para a Procura de Trabalho ($p < 0.05$) do CD-SEI.

Procedeu-se às comparações múltiplas das médias pos-doc (Scheffé), observando-se que os alunos cuja avaliação do desempenho é “Bom, mas posso melhorar” possuem resultados médios significativamente superiores aos dos seus colegas dos outros grupos nas escalas EMAP Sucesso Académico e nas Expectativas face aos Outros. Os alunos que avaliam o desempenho como “Mau e preciso de apoio” possuem média significativamente inferior às dos outros dois grupos nas Escalas EMAP Aprendizagem Auto-regulada e de Tempos Livres e Actividades Extracurriculares. Os alunos que avaliam o desempenho como “Bom, mas posso melhorar” possuem resultados médios significativamente superiores aos dos seus colegas dos outros grupos nas escalas CD-SEI Planeamento de Carreira e da Preparação para a Procura de Trabalho.

6.4. Variável Nível de Aspiração

Considerando a variável nível de aspiração, no factor duração dos estudos em três níveis, os resultados da análise de variância mostram que o efeito da variável é significativo nas escalas da EMAP no Sucesso Académico ($p < 0.05$), Tempos Livres e Actividades Extracurriculares ($p < 0.05$), Expectativas face aos outros ($p < 0.01$) e nas escalas do CD-SEI da Selecção da Formação ($p < 0.05$) e Preparação para a Procura de Trabalho ($p < 0.05$).

Após a comparação múltipla das médias (Scheffé), os alunos que desejam um curso superior possuem resultados médios significativamente superiores nas Escalas EMAP Sucesso Académico, Expectativas face aos outros e nas escalas CD-SEI Selecção da Formação e Preparação para a Procura de Trabalho.

Conclusões

Com fundamentação na teoria sócio-cognitiva do desenvolvimento da carreira, o presente estudo identifica indicadores do desenvolvimento vocacional dos jovens do 7º ano de escolaridade, nomeadamente dos que estão em situação de insucesso e risco de abandono escolar. Esta questão central foi aprofundada em outras três, com maior especificidade, no que respeita (1) à análise da relação entre as crenças de auto-eficácia académica e de desenvolvimento de carreira e os projectos vocacionais, (2) à análise da relação entre as expectativas da família e o desempenho escolar dos jovens e (3) à análise da relação entre as expectativas da família e as aspirações dos jovens. É ainda propósito da investigação, a análise das qualidades psicométricas das medidas da Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida (EMAP) e do Inventário de Auto-eficácia para o Desenvolvimento de Carreira (CD-SEI). De salientar que o CD-SEI foi traduzido e adaptado no âmbito deste estudo.

Em relação à precisão das medidas da EMAP e do CD-SEI, os resultados dos coeficientes de alfa apontam para um grau elevado de homogeneidade e de consistência interna das medidas.

A análise em componentes principais, com rotação varimax, dos resultados dos itens do CD-SEI confirmam uma organização em quatro factores, em que os primeiros três tendem a corresponder às escalas de Planeamento de Carreira e Selecção da Formação (factor I), Preparação para a Procura de Trabalho (factor II) e Questões de Género na Carreira (factor III).

A matriz de correlações de resultados da EMAP revela coeficientes relativamente elevados; este padrão dos resultados aponta para a existência de uma

dimensão de auto-eficácia relativa ao contexto académico, tal como obtido nos estudos anteriores (Teixeira & Carmo, 2004a; Teixeira, 2007, 2009a).

A matriz de correlações do CD-SEI revela também coeficientes relativamente elevados entre os resultados das quatro escalas, cujo padrão é revelador de uma única dimensão de auto-eficácia relativa ao contexto vocacional.

No estudo das correlações dos resultados dos dois instrumentos, bem como na subsequente análise em componentes principais, emergem dois factores, um que diz respeito aos dados da EMAP e o outro aos do CD-SEI. Estes resultados indicam a independência das duas medidas e tende a confirmar que o construto de auto-eficácia é circunscrito aos domínios específicos (Bandura, 1977, 2002), neste caso ao contexto vocacional e ao contexto académico.

Os dados das diferenças entre as médias dos grupos, relativamente ao efeito da variável nível de aspiração nos resultados da EMAP e do CD-SEI, revelam indicadores que confirmam a hipótese 1 de que existe uma associação entre o nível de aspiração e o grau de confiança com que os jovens enfrentam o Sucesso Académico, os Tempos Livres e Actividades Extracurriculares, as Expectativas face aos Outros, a Selecção da Formação e a Preparação para a Procura de Trabalho. No mesmo sentido, os estudantes com projectos de seguir um curso superior possuem mais confiança neles próprios quanto ao Sucesso Académico, às Expectativas face aos Outros, à Capacidade de Selecção de Formação e à Preparação para a Procura de Trabalho. Este dados confirmam as hipóteses 1 e 3 e replicam os resultados das investigações anteriores (Teixeira, 2007; Yuen et al. (2003), sugerindo a relação entre as crenças e os projectos de futuro, no sentido dos alunos com planos mais ambiciosos possuem mais confiança no seu desenvolvimento de carreira.

Nesta amostra, os dados das diferenças entre médias, pela variável sexo, revelam que os rapazes têm mais confiança em si próprios na sua capacidade para lidar com Sucesso Académico, Actividades de Tempos Livre e Actividades Extracurriculares e nas Questões de Género na Carreira, do que as raparigas (hipótese 2).

Quanto à situação de sucesso/ insucesso escolar, considerada pela variável idade, os resultados das diferenças entre grupos mostram que os alunos com história de insucesso escolar (14-16 anos) tendem a pertencer a famílias com nacionalidade não portuguesa, a avaliar o seu desempenho escolar como médio ou mau, a possuir projectos de natureza qualificante, a expressar menos confiança, do que os seus colegas, nas tarefas de planeamento de carreira e da escolha de formação. Os dados tendem a confirmar o significado das crenças de capacidade nos comportamentos em contexto educativo, quer na vertente académica quer na vertente vocacional da construção dos projectos vocacionais (hipóteses 1 e 3).

Quanto às variáveis da família, neste estudo há indicadores de que os pais têm uma atitude optimista e de confiança na escola, e que os alunos, cujos pais contactam com regularidade o director de turma, possuem uma avaliação mais positiva relativamente ao seu desempenho escolar. Do ponto de vista vocacional, os pais manifestam uma atitude fantasista e socialmente estereotipada quanto aos percursos formativos que esperam para os seus filhos. A maioria dos pais deseja para os seus filhos cursos de prestígio mas também reveladores de um forte peso de irrealismo.

Estes resultados indicam convergência entre as expectativas dos pais e dos filhos sobre a escola e as questões relacionadas com o futuro profissional, e alertam para a necessidade de integrar a família e a comunidade nas intervenções vocacionais, que devem possuir uma natureza preventiva e uma visão compreensiva do desenvolvimento vocacional (Lapan & Kosciulek (2001).

Nas implicações da investigação para a intervenção, todos estes resultados evidenciam a necessidade de construir programas de intervenção para jovens do 7º ano de escolaridade, uma vez que muitos dos alunos em situação de insucesso escolar podem formular projectos e fazer escolhas de natureza qualificante, neste ponto do sistema educativo português. Numa perspectiva da Educação de Carreira, estas acções devem facilitar a reflexão dos jovens sobre si próprios e activar os recursos pessoais quanto à capacidade dos jovens para lidarem com a escola, a formação e o futuro trabalho. Para isto são também necessárias estratégias que forneçam informação sobre os vários percursos formativos, num mundo laboral em turbulenta mudança a par de um trabalho dirigido para os sentimentos de confiança, na construção de um projecto vocacional significativo e realista, que se adequa e ajusta aos seus interesses, valores.

Outro aspecto a salientar é a necessidade de envolver os pais nas intervenções ao nível educacional e vocacional, uma vez que a família representa um dos pilares fundamentais da identidade e da estruturação dos projectos vocacionais dos jovens. Em futuras investigações, seria também importante abordar o papel dos professores neste processo. Os estudos cada vez mais vão ao encontro da importância de incluir activamente a família e a comunidade educativa nas intervenções vocacionais (Lapan & Kosciulek, 2001).

Esta investigação tem limitações metodológicas, relativamente à natureza e à dimensão da amostra, designadamente da amostra dos pais. Em futuras investigações, que este tema seja tratado, será importante que as amostras sejam mais heterogéneas do ponto de vista geográfico, escolar, económico e social. No mesmo sentido, apesar dos resultados proporcionarem índices favoráveis à precisão e à validade da medida CD-SEI para o contexto de intervenção educacional, serão necessários mais estudos para replicar e aprofundar os dados obtidos, nesta investigação.

Referências Bibliográficas

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-Efficacy Mechanism in Human Agency. *American Psychologist*, 37 (2), 122-147.
- Bandura, A. (1990). Multidimensional scales of perceived academic efficacy. Stanford, CA: Stanford University
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 4, 71-81.
- Bandura, A. (2002). Social Cognitive Theory in Cultural Context. *Applied Psychology: an International Review*, 51 (2), 269-290.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shaper of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, 72 (1), 187-206
- Betz, N. E., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Capucha, L., Albuquerque, J. L., Rodrigues, N., & Estêvão, P. (2009). *Mais Escolaridade – Realidade e ambição: estudo preparatório do alargamento da escolaridade obrigatória*. Lisboa : Agência Nacional para a Qualificação, I.P.
- Faria, I., & Teixeira, M. O. (2010). Uma Intervenção Vocacional com Alunos em Risco de Abandono Escolar. In Taveira, M. C. & Silva, A. D. (coords.) *Actas da VI Conferência Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e Intervenção*. Actas em CD.
- Ferreira, C. B. (2005). *Orientação vocacional com alunos com elevado risco de abandono escolar*. Consultado em 17 de Outubro de 2009 através de <http://www.psicologia.com.pt/artigos/textos/TL0057.pdf>
- Hackett, G., & Betz, N. E. (1981). A self-efficacy approach to the career development of women. *Journal of Vocational Behavior*, 18, 326-339.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of vocational identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of vocational behavior*, 61 (2).

- Herr, E. L., Cramer, S. H., & Niles, S. G. (2004). *Career guidance and counseling through the lifespan: systematic approaches*. Boston, MA, USA: Pearson Education, Inc.
- Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices a theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed). Odessa FL: Psychological Assessment Resources.
- Hoyt, K. B. (1977). *A Primer for Career Education. Monographs on Career Education*. Washington, DC, USA: Office of Career Education.
- Krumboltz, J. D. (1994). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. L. Savickas e R.W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp.9-31). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Lapan, R. T., & Kosciulek, J. F. (2001). Toward a Community Career System Program Evaluation Framework. *Journal of Counseling & Development*, 79, 3-15.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1996). Career Development from a Social Cognitive Perspective. In D. Brown e L. Brooks e Associates (Eds.), *Career Choice and Development* (pp. 372-421) San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Lent, R. W., & Hackett, G. (1994). Sociocognitive mechanisms of personal agency in career development: Pantheoretical prospects. In M. L. Savickas e R. W. Lent (Eds.), *Convergency in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 77-101) Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Lopes, A. R., & Teixeira, M. O. (2010). As Expectativas Parentais em Adolescentes em Risco de Abandono Escolar. In Taveira, M. C. & Silva, A. D. (coords.) *Actas da VI Conferência Desenvolvimento Vocacional 2010: Avaliação e Intervenção*. Actas em CD.
- Marland, S. (1971). Career Education. In *International Conference on Education* (pp.15-23) Washington, D.C: Office of Education (DHEW).
- Mortensen, D. G., & Schmuller, A. M. (1976). *Guidance In Today's Schools*. USA: John Wiley & Sons, Inc.

- Neves, S., & Faria, L. (s.d.). *Construção, Adaptação, e Validação da Escla de Auto Eficácia Académica (EAEA)*. Obtido em 13 de Outubro de 2009 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/psi/v20n2/v20n2a03.pdf>.
- OCDE. (2004). *Orientação Escolar e Profissional: Guia para decisores* (I. do Vale, Trad.). Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular e Instituto de Orientação Profissional.
- Reid, H. L. (2008). Career Guidance for at risk young people: constructing a way forward. In J.A. Athanassou, R. Van Esbroeck (eds.) *International Handbook of Career Guidance* (461-485), Springer Science + Business Media B.V.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage Aspirations for Future Careers and Occupational Outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-288.
- Seligman, L. (1994). Early Adolescence: Years of Growth and Searching. In *Development career counseling and assessment* (pp. 302-357). London: Sage.
- Super, D. (1990). A Life-Span, Life-Space Approach to Career Development. In D. Brown e L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development: Applying Contemporary Theories to Practice* (2nd ed). San Francisco: Jossey-Bass
- Teixeira, M. O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As Necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento vocacional*. Tese de doutorado não publicada, Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Teixeira, M. O. (2007). As crenças de eficácia académica na formação de interesses e das escolhas vocacionais. *Psychologica*, 44, 11-23.
- Teixeira, M. O. (2008a). A abordagem sócio-cognitiva no aconselhamento vocacional: Uma reflexão sobre a evolução dos conceitos e da prática da orientação. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9 (2), 9-16.
- Teixeira, M. O. (2008b). A Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida: Um estudo exploratório numa amostra de estudantes do ensino superior. Obtido em 11 de Novembro de http://www.aidep.org/03_ridep/R25/R257.pdf
- Teixeira, M. O. (2009a). O efeito da variável sexo nos resultados da Escala Multidimensional de Auto-eficácia Percebida (EMAP). In A. P. Noronha, C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves, S. Martins e V. Ramalho (Coord.). *Actas da XIV Conferência Avaliação Psicológica: Formas e Contextos*. Psiquilíbrio Ed. Actas em CD.
- Teixeira, M. O. (2009b). Uma medida de auto-eficácia percebida em contextos sociais e

- académicos. *Psychologica*, 51, 47-55.
- Teixeira, M. O., & Carmo, A. M. (2004). Estudos com a versão Portuguesa da Escala Multidimensional da Auto-eficácia Percebida de Bandura (MSPSE). In C. Machado, L. Almeida, M. Gonçalves e V. Ramalho (Orgs). *Avaliação Psicológica: Formas e contextos V. X (198-203)*. Braga: Psiquilíbrios.
- Teixeira, M. O., Lopes, A. R., Galvão, A. & Faria, I. (2010). A auto-eficácia académica e de carreira. Dados de um estudo piloto. *Conferência Espanhola*, 1-8.
- Veiga, F. H., Moura, H., Sá, L. & Rodrigues, A. (2006). Expectativas escolares e profissionais dos jovens: sua relação com o rendimento e as percepções de si mesmos como alunos. In *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Yuen, M., Gysbers, N., Chan, R., Lau, P., Leung, T., Hui, E., & Shea, P. (2003). Developing a Career Development Self-Efficacy Instrument for Chinese Adolescents in Hong Kong. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, pp. 1-31.

Índice de Tabelas

Tabela 1. EMAP: Alfas de Cronbach.....	35
Tabela 2. CD-SEI: Alfas de Cronbach.....	35
Tabela 3. EMAP: Distribuição dos resultados na amostra total (N=141)	35
Tabela 4. CD-SEI: Distribuição dos resultados na amostra total (N=141)	35
Tabela 5. EMAP: Matriz de correlações entre escalas (N=141)	36
Tabela 6. CD-SEI: Matriz de correlações entre escalas (N=141)	37
Tabela 7. Matriz de Correlações entre os resultados do CD-SEI e da EMAP	38
Tabela 8. Análise em componentes principais da EMAP e do CD-SEI após rotação varimax	39
Tabela 9. EMAP: Distribuição dos resultados por sexo. Razão crítica das diferenças entre as médias	39
Tabela 10. CD-SEI: Distribuição dos resultados por sexo. Razão crítica das diferenças entre as médias	40

ANEXOS

Anexo I – Questionário O Meu Percurso Escolar

O MEU PERCURSO ESCOLAR

Dados Pessoais

Nome: _____ Data: ____/_01_/2010

Sexo: M F Idade _____ Ano ____ Turma _____

Nacionalidades _____ Naturalidade _____

Nº de Irmãos e Idade: _____

Escolaridade e Profissão do Pai _____

Escolaridade e Profissão da Mãe _____

As pessoas com quem vivo _____

Situação Escolar

Escolha uma das seguintes opções:

Para mim, a Escola é um local onde me sinto bem Razões _____

Para mim, a escola é um local indiferente Razões _____

Para mim, a escola é um local de que não gosto Razões _____

Auto-avaliando o meu desempenho, este é:

Bom, mas posso melhorar

Médio, mas posso melhorar

Mau e preciso de apoio

As 3 disciplinas que mais gosto _____

As 3 disciplina que menos gosto _____

As 3 disciplinas em que me considero bom _____

Hábitos de Estudo

Relativamente aos teus hábitos de estudo:

Gosto de Estudar Gosto pouco de estudar Não gosto nada de estudar

Porquê? _____

Costumo estudar:

Na véspera do teste Uma semana antes do teste Todos os dias

Quando me apetece Nunca

Indica o local onde costumavas estudar: _____

Actividades de Tempos Livres

Actividades de tempos livres que mais gosto _____

Actividades de tempos livres que dedico mais tempo _____

Actividades de tempos livre em que me considero bom _____

Projectos

Pensando no futuro, indica os teus projectos quanto à duração dos teus estudos:

Quero estar na escola até ao 9º ano Até ao 12º ano Até terminar a Universidade

Tenho como projecto fazer um curso Regular Qual? _____

CEF Qual? _____

Profissional Qual? _____

Indica as 3 profissões que mais gostas _____

Anexo II – Questionário O Percurso Escolar do Meu Filho

ESCOLA SECUNDÁRIA D. JOÃO V

SERVIÇO DE PSICOLOGIA E ORIENTAÇÃO- ANO LECTIVO 2009/2010

AOS PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO



Com o propósito de apoiar o crescimento dos vossos educandos e de os ajudar a resolver os problemas relacionados com as notas escolares, pedimos a vossa colaboração neste trabalho.

O PERCURSO ESCOLAR DO MEU FILHO

Nome do Educando (filho): _____

Por favor, responda:

	Raramente	Algumas vezes	Muitas vezes
Contacta regularmente com o Director de Turma			
Fala com o seu filho(a) sobre a escola			
Apoia o seu filho(a) nas tarefas escolares			
Pensa que o seu filho(a) é bem sucedido na escola			
Confia na escola			

Considera os resultados escolares do seu filho(a)

Bons	
Bons , mas pode melhorar	
Maus e precisa de apoio	

Gostava de ver o seu filho(a)

Terminar o 9º ano	
Terminar o 12º ano	
Fazer um curso superior (Universidade)	
Começar imediatamente a trabalhar	

Gostava que o seu filho(a) fizesse o curso _____

Gostava que o seu filho(a) tivesse a profissão _____

O que mais o preocupa relativamente ao seu filho(a) _____

Obrigada!

Anexo III – Tabela de Contingência: Idade e Nacionalidade

Nacionalidade * idade Crosstabulation

			idade		Total
			1	2	
Nacionalidade	Portuguesa	Count	56	25	81
		Expected Count	45,4	35,6	81,0
		% within idade	70,9%	40,3%	57,4%
	Cabo Verdiana	Count	13	21	34
		Expected Count	19,0	15,0	34,0
		% within idade	16,5%	33,9%	24,1%
	S. Tomense	Count	4	3	7
		Expected Count	3,9	3,1	7,0
		% within idade	5,1%	4,8%	5,0%
	Guineense	Count	0	2	2
		Expected Count	1,1	,9	2,0
		% within idade	,0%	3,2%	1,4%
	Angolano	Count	2	2	4
		Expected Count	2,2	1,8	4,0
		% within idade	2,5%	3,2%	2,8%
	Não responde/ Não sabe	Count	4	4	8
		Expected Count	4,5	3,5	8,0
		% within idade	5,1%	6,5%	5,7%
	Brasileiro	Count	0	4	4
		Expected Count	2,2	1,8	4,0
		% within idade	,0%	6,5%	2,8%
	Russo	Count	0	1	1
		Expected Count	,6	,4	1,0
		% within idade	,0%	1,6%	,7%
Total	Count	79	62	141	
	Expected Count	79,0	62,0	141,0	
	% within idade	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	19,118 ^a	7	,008
Likelihood Ratio	21,865	7	,003
Linear-by-Linear Association	9,160	1	,002
N of Valid Cases	141		

a. 12 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,44.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,346	,008
N of Valid Cases		141	

Anexo IV – Tabela de Contingência: Idade e Avaliação Pessoal do Desempenho

Avaliação do desempenho * idade Crosstab

			idade		Total
			1	2	
Avaliação do desempenho	Bom, mas posso melhorar	Count	30	12	42
		Expected Count	23,5	18,5	42,0
		% within idade	38,0%	19,4%	29,8%
	Médio, mas posso melhorar	Count	47	40	87
		Expected Count	48,7	38,3	87,0
		% within idade	59,5%	64,5%	61,7%
	Mau e preciso de apoio	Count	2	8	10
		Expected Count	5,6	4,4	10,0
		% within idade	2,5%	12,9%	7,1%
	Não responde	Count	0	2	2
		Expected Count	1,1	,9	2,0
		% within idade	,0%	3,2%	1,4%
Total	Count	79	62	141	
	Expected Count	79,0	62,0	141,0	
	% within idade	100,0%	100,0%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	12,002 ^a	3	,007
Likelihood Ratio	13,106	3	,004
Linear-by-Linear Association	11,222	1	,001
N of Valid Cases	141		

a. 3 cells (37,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,88.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,280	,007
N of Valid Cases		141	

Anexo V – Tabela de Contingência: Idade e Tipo de Curso

Curso * idade Crosstabulation

			idade		Total
			1	2	
Curso	Regular	Count	18	12	30
		Expected Count	16,8	13,2	30,0
		% within idade	22,8%	19,4%	21,3%
	CEF	Count	3	10	13
		Expected Count	7,3	5,7	13,0
		% within idade	3,8%	16,1%	9,2%
	Profissional	Count	38	20	58
		Expected Count	32,5	25,5	58,0
		% within idade	48,1%	32,3%	41,1%
	CEF e Profissional	Count	3	8	11
		Expected Count	6,2	4,8	11,0
		% within idade	3,8%	12,9%	7,8%
	Não responde	Count	17	12	29
		Expected Count	16,2	12,8	29,0
		% within idade	21,5%	19,4%	20,6%
	Total	Count	79	62	141
		Expected Count	79,0	62,0	141,0
		% within idade	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,812 ^a	4	,019
Likelihood Ratio	12,034	4	,017
Linear-by-Linear Association	,001	1	,976
N of Valid Cases	141		

a. 1 cells (10,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,84.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,278	,019
N of Valid Cases		141	

Anexo VI – Tabela de Contingência: Avaliação Pessoal do Desempenho e Contacto regular dos pais com o director de turma

Avaliação do desempenho * Contacta regularmente com o director de turma Crosstulation

			Contacta regularmente com o director de turma			Total
			regularmente	algumas vezes	muitas vezes	
Avaliação do desempenho	Bom, mas posso melhorar	Count % within Contacta regularmente com o director de turma	1 16,7%	3 37,5%	0 0,0%	4 23,5%
	Médio, mas posso melhorar	Count % within Contacta regularmente com o director de turma	5 83,3%	5 62,5%	1 33,3%	11 64,7%
	Mau e preciso de apoio	Count % within Contacta regularmente com o director de turma	0 0,0%	0 0,0%	2 66,7%	2 11,8%
Total		Count % within Contacta regularmente com o director de turma	6 100,0%	8 100,0%	3 100,0%	17 100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	11,607 ^a	4	,021
Likelihood Ratio	9,902	4	,042
Linear-by-Linear Association	2,296	1	,130
N of Valid Cases	17		

a. 8 cells (88,9%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,35.

Symmetric Measures

		Value	Approx. Sig.
Nominal by Nominal	Contingency Coefficient	,637	,021
N of Valid Cases		17	

Anexo VII – Análise em componentes principais e rotação varimax dos itens do CD-SEI

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6,991	43,694	43,694	6,991	43,694	43,694
2	1,242	7,759	51,453	1,242	7,759	51,453
3	1,021	6,381	57,834	1,021	6,381	57,834
4	,927	5,795	63,629	,927	5,795	63,629
5	,890	5,561	69,190			
6	,840	5,253	74,442			
7	,659	4,116	78,558			
8	,590	3,690	82,249			
9	,531	3,320	85,569			
10	,487	3,041	88,610			
11	,391	2,443	91,053			
12	,374	2,336	93,389			
13	,314	1,965	95,353			
14	,293	1,831	97,184			
15	,246	1,540	98,724			
16	,204	1,276	100,000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component			
	1	2	3	4
Descobrir e avaliar os meus interesses e projectos futuros	,608	-,515	,104	-,227
Compreender a relação entre o facto de se ser rapaz ou rapariga e a escolha de uma carreira	,635	,022	,283	,485
Compreender o programa de formação profissional antes de me matricular	,710	-,203	-,224	-,249
Conhecer bem as técnicas de entrevista de selecção (aparência, forma de falar, etc.)	,667	,180	-,103	,246
Explorar diferentes carreiras dentro dos meus interesses	,650	-,200	-,273	,127
Lidar adequadamente com pessoas do sexo oposto no trabalho	,658	-,069	-,158	,505
Recolher informação como os critérios de admissão e os procedimentos de selecção de cursos em escolas de formação profissional e de ensino superior	,701	-,224	-,249	-,223
Preencher formulários de candidatura de emprego correctamente	,656	,255	,143	-,141
Compreender as minhas capacidades de modo a escolher uma carreira	,666	-,206	,576	-,044
Utilizar os aspectos positivos de ser homem ou mulher no trabalho	,640	,259	,400	,034
Reflectir sobre a relação entre a minha escolha de disciplinas e o meu projecto de carreira	,645	-,452	-,002	,038
Escrever um resumo de mim mesmo, com as minhas características mais positivas e as minhas potencialidades	,512	,466	-,069	-,308
Escolher cursos adequados à preparação da minha carreira futura	,732	,102	,198	-,256
Lidar com as objecções por parte dos outros, críticas e visões opostas quando escolho uma carreira que é maioritariamente desempenhada pelo sexo oposto	,640	,175	-,345	,094
Seleccionar e matricular-me em cursos adequados de modo a preparar-me para diferentes situações económicas e exigências do trabalho	,721	,054	-,146	-,019
Escrever uma carta de candidatura a um emprego	,705	,407	-,106	-,057

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 4 components extracted.

Rotação Varimax

	1	2	3	4
Descobrir e avaliar os meus interesses e projectos futuros	,757	,042	,052	,345
Compreender a relação entre o facto de se ser rapaz ou rapariga e a escolha de uma carreira	,084	,108	,624	,557
Compreender o programa de formação profissional antes de me matricular	,685	,378	,199	,069
Conhecer bem as técnicas de entrevista de selecção (aparência, forma de falar, etc.)	,178	,397	,568	,188
Explorar diferentes carreiras dentro dos meus interesses	,521	,195	,492	,036
Lidar adequadamente com pessoas do sexo oposto no trabalho	,263	,115	,778	,172
Recolher informação como os critérios de admissão e os procedimentos de selecção de cursos em escolas de formação profissional e de ensino superior	,692	,351	,223	,047
Preencher formulários de candidatura de emprego correctamente	,203	,573	,178	,366
Compreender as minhas capacidades de modo a escolher uma carreira	,388	,144	,107	,799
Utilizar os aspectos positivos de ser homem ou mulher no trabalho	,062	,454	,237	,610
Reflectir sobre a relação entre a minha escolha de disciplinas e o meu projecto de carreira	,661	,010	,322	,285
Escrever um resumo de mim mesmo, com as minhas características mais positivas e as minhas potencialidades	,091	,749	,045	,089
Escolher cursos adequados à preparação da minha carreira futura	,382	,545	,096	,445
Lidar com as objecções por parte dos outros, críticas e visões opostas quando escolho uma carreira que é maioritariamente desempenhada pelo sexo oposto	,284	,481	,503	-,057
Seleccionar e matricular-me em cursos adequados de modo a preparar-me para diferentes situações económicas e exigências do trabalho	,406	,457	,384	,152
Escrever uma carta de candidatura a um emprego	,155	,710	,353	,159

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normaliation

a. Rotation converged in 8 iterations.