

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROJECTOS FUTUROS E ATITUDES VOCACIONAIS DOS ALUNOS DO  
9ºANO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CABO VERDE**

Sebastião Sanches Cardoso

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

2011

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA**



**PROJECTOS FUTUROS E ATITUDES VOCACIONAIS DOS ALUNOS DO  
9ºANO DE UMA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CABO VERDE**

Sebastião Sanches Cardoso

Dissertação orientada pela Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro

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

2011

## **Agradecimentos**

A Cristo que me tem dado a bênção do fôlego de vida, a cada manhã.

À Professora Doutora Isabel Nunes Janeiro, por ter aceite orientar-me na elaboração dessa dissertação. Além disso, pela paciência, compreensão e rigor científico que contribuíram para a concretização deste desafio.

Ao director da Escola Secundária de Calheta São Miguel durante o ano lectivo 2009/10 e aos alunos desse estabelecimento de ensino que participaram neste estudo e que fizeram com que esta dissertação se tornasse de facto real.

Ao meu amigo Mário Alberto (King), professor de economia na Escola Secundária de Calheta São Miguel, por ter colaborado na aplicação dos instrumentos e recolha dos mesmos.

À minha querida esposa Mariana pela partilha, união, carinho e compreensão.

À minha mãe Madalena, às minhas irmãs Gisela e Mariza e à minha avó Marcelina pela compreensão, apoio afectivo, emocional e financeiro incondicional.

Ao sobrinho Fábio, pela alegria que me proporciona.

Ao meu tio Alírio Pereira pelo apoio e votos de confiança, embora a quilómetros de distância.

Ao meu pai, que mesmo com o seu trabalho secular nunca esqueceu de proporcionar-me educação.

À minha família no Brasil, Sr. Mauro de Paiva e Sra. Henriqueta Pereira.

Aos meus melhores amigos, Darimilson Duarte e Danilson Barros.

Ao colega Manuel Semedo, pela leitura e revisão do texto.

Aos meus amigos da Secção de Psicologia da Educação e da Orientação (2009-11), Sidclay e João Souza, pela troca de conhecimento, experiências e impressões triangulares (Brasil, Cabo Verde e Portugal).

Ao Dr. Cláudio, meu orientador de estágio, pela leitura e considerações feita ao texto.

Meu sincero obrigado.

## **Resumo**

As escolhas vocacionais são momentos importantes no ciclo do desenvolvimento humano, sendo particularmente relevantes as que ocorrem ainda na adolescência. Em Cabo Verde são escassos os estudos sobre o desenvolvimento vocacional e os projectos vocacionais dos jovens cabo-verdianos. O presente estudo tem como objectivo analisar as atitudes vocacionais e a construção de projectos futuros de adolescentes. Para tal, foram inqueridos 100 alunos de 9º ano de escolaridade de uma escola secundária de Cabo Verde, dos quais 45 são rapazes e 55 raparigas. Esses alunos responderam o questionário sociodemográfico, o Inventário de Desenvolvimento de Carreira, a Escala de Atribuição para Carreira e uma versão adaptada do Inventário de Percepção de Barreira na Carreira. Os resultados mostraram que a maioria dos participantes apresenta projectos, variando no grau de especificação. As raparigas foram mais específicas nos seus projectos. Nas atitudes de planeamento e exploração vocacional as diferenças de género não foram significativas. A análise das crenças atribucionais para a carreira permitiu observar diferenças mais significativas de género, na subescala causalidade interna associado ao fracasso, diferença esta, favorável aos rapazes. Nas percepções de barreiras, a diferença mais significava entre raparigas e rapazes verificaram-se na variável: restrição de oportunidades. Por fim, discute-se a importância da orientação vocacional e apresenta as limitações e implicações do estudo.

**Palavras-chave:** Adolescência, projectos vocacionais, planeamento, exploração vocacional, crenças atribucionais, percepção de barreiras.

## **Abstract**

Vocational choices represent important moments in the cycle of human development and it's one of the most striking tasks particularly during adolescence. In Cape Verde there are lacking of studies concerning the vocational development and vocational projects of young Cape Verdeans. The present study aims to analyze the vocational attitudes and the construction of adolescent future projects. To this end, there were inquired 100 students from the 9th grade of a secondary school in Cape Verde, of whom 45 are boys and 55 girls. These students answered a sociodemographic questionnaire, a Carrer Development Inventory, a Career Attributional Scale and an adapted version of the Inventory of Perceived Career Barrier. The results showed that most participants presented projects, varying in the degree of specification. Girls were more specific in their projects. When it comes about the attitudes of planning and career exploration gender differences were not significant. The analysis of attributional beliefs for career has cleared that the most significant differences of gender stood in the subscale of internal causality associated with failure, once this difference standout for the boys. Regarding perceived barriers, the most significant differences between girls and boys were seen on the variable: opportunity restrictions. Finally, we discuss the importance of vocational guidance and present the implications and limitations of this study.

**Keywords:** Adolescence, vocational projects, planning, exploration, attribution beliefs, perception of barriers.

---

### Lista de siglas e abreviaturas

---

A	Planeamento de Carreira
A1	Planeamento Geral
A2	Conhecimento da Profissão Preferida
B	Exploração de Carreira
B1	Percepção de Utilidade das Fontes de Informação
B2	Recurso à Fontes de Informação
CDI	Inventário de Desenvolvimento de Carreira
CI	Causalidade Interna
CIS	Causalidade Interna de Sucesso
CIF	Causalidade Interna de Fracasso
CTDI	Causalidade de Tomada de Decisão Interna
CE	Causalidade Externa
CES	Causalidade Externa de Sucesso
CEF	Causalidade Externa de Fracasso
CTDE	Causalidade de Tomada de Decisão Externa
DP	Desvio Padrão
EAC	Escala de Atribuição para Carreira
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPBC	Inventário de Percepção de Barreira na Carreira
LBSE CV	Lei de Base do Sistema Educativo de Cabo Verde
PDM/SM	Plano Director Municipal de São Miguel
RIASEC	Realista; Intelectual/Investigativo; Artístico; Social; Empreendedor; e Convencional
SDS	Self – Directed Search (Inventário de Auto-Exploração dos Interesses)
SPSS	Statistical Package for Social Sciences

---

## Índice

<b>1.</b>	<b>Agradecimentos.....</b>	<b>iii</b>
<b>2.</b>	<b>Resumo.....</b>	<b>iv</b>
<b>3.</b>	<b>Abstract.....</b>	<b>v</b>
<b>4.</b>	<b>Lista de siglas e abreviaturas.....</b>	<b>vi</b>
<b>5.</b>	<b>Índice.....</b>	<b>vii</b>
<b>6.</b>	<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>7.</b>	<b>Capítulo I: Enquadramento teórico.....</b>	<b>4</b>
	7.1 Adolescência.....	4
	7.2 Projectos vocacionais.....	5
	7.3 Maturidade vocacional.....	7
	7.3.1 Atitude de exploração e de planeamento vocacional.....	10
	7.4 Atribuição de causalidade e comportamentos vocacionais.....	14
	7.5 Percepção de barreiras no desenvolvimento da carreira.....	17
	7.6 Objectivos e hipóteses de estudo.....	21
<b>8.</b>	<b>Capítulo II: Método.....</b>	<b>22</b>
	8.1 Participantes .....	22
	8.2 Característica socioeconómica da cidade de São Miguel .....	22
	8.3 Instrumentos.....	23
	8.3.1 Inventário de Desenvolvimento de Carreira.....	23
	8.3.2 Escala de Atribuições para a Carreira.....	24
	8.3.3 Versão adaptada do IPBC.....	24

8.3.4	Questionário sociodemográfico – 9ºano.....	25
8.4	Procedimentos.....	26
<b>9.</b>	<b>Capítulo III: Resultados.....</b>	<b>27</b>
9.1	Caracterização da amostra.....	27
9.2	Informações escolares.....	28
9.3	Projectos futuros.....	30
9.4	Preferências /interesses profissionais.....	31
9.5	Motivos da escolha profissional.....	33
9.6	Expectativas escolares .....	33
9.7	Maturidade vocacional.....	35
9.8	Atribuição de causalidade.....	36
9.9	Percepção de barreira na carreira .....	37
<b>10.</b>	<b>Capítulo IV: Discussão.....</b>	<b>39</b>
<b>11.</b>	<b>Considerações finais.....</b>	<b>48</b>
<b>12.</b>	<b>Referências bibliográficas.....</b>	<b>51</b>
<b>13.</b>	<b>Anexos .....</b>	<b>60</b>

## **Introdução**

A adolescência é reconhecida como um fase de mudanças significativas a nível físico e psicológico. Além disso, é concebida como um período de inquietações, questionamentos e dúvidas relacionadas com os projectos vocacionais.

A psicologia vocacional tem-se encarregado de estudar vários temas associados a esta fase da vida, como por exemplo: escolhas vocacionais, projectos vocacionais, tomada de decisão, indecisão, maturidade vocacional, percepção de barreiras e crenças atribucionais etc.

Em Cabo Verde desconhecem-se investigações que estudem estas temáticas, apesar da utilidade dada a estes assuntos no contexto internacional para a compreensão do desenvolvimento vocacional nos indivíduos e particularmente adolescentes.

Este trabalho centrou-se nos adolescentes a estudar o 9º ano de escolaridade numa escola secundária de Cabo Verde. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) cabo-verdiana (1990, 2010) o 9º ano de escolaridade visa aumentar o nível de informação dos alunos e facultar uma orientação escolar e vocacional, tendo em vista o prosseguimento de estudos.

O aluno que se encontra no 9º ano aproxima-se do final da escolaridade obrigatória, momento em que lhe compete uma escolha que irá determinar a sua vida futura e que coincide precisamente com a fase do desenvolvimento na qual o jovem se redescobre, a adolescência (Lucchiari, 1993).

Nas sociedades ocidentais, como a sociedade portuguesa, por exemplo, é na adolescência que os comportamentos relacionados com o planeamento de carreira começam a ganhar destaque. É nesta fase que ocorrem os primeiros exercícios de maior responsabilidade e autonomia pessoal de grande impacto na vida individual, como a tomada de decisão vocacional (Faria & Taveira, 2006).

O apoio ao adolescentes nesta fase de vida é essencial para o processo de autoconhecimento, descoberta dos interesses pessoais e tomada de decisão quanto à escolha vocacional, condições importantes para a construção de seus projetos de vida. A investigação realizada no âmbito do desenvolvimento vocacional (e.g. Janeiro & Marques, 2010) revela que muitos estudantes enfrentam satisfatoriamente as tarefas vocacionais. Muitos exploram alternativas, constroem projetos pessoais e realizam o planeamento de seus trajectos vocacionais. Entretanto, um número considerável dos estudantes experimenta diversas dificuldades neste processo.

Cardoso (2007/2008; 2009) refere existir também, um consenso entre os investigadores de que desde cedo os adolescentes têm consciência de barreiras no desenvolvimento de suas carreiras.

Por outro lado, as crenças atribucionais têm sido descritas pelas teorias vocacionais de acordo com Janeiro (2011) como um dos factores psicológicos determinantes para o desenvolvimento da maturidade e adaptabilidade vocacional dos indivíduos.

No geral, a sociedade cabo-verdiana ainda não está sensibilizada para a necessidade de ajudar os jovens no processo de planeamento e exploração vocacional. Martins (2010), num estudo sociológico e antropológico analisou o percurso de vida de alguns jovens da periferia de Cabo Verde, mais especificamente da ilha de São Vicente, e verificou que os jovens baseiam seus percursos de vida mais sobre a esperança no futuro, do que na construção de planos definidos para o futuro.

As escolas cabo-verdianas ainda estão pouco sensíveis as práticas do processo de orientação vocacional, embora em 1990 a LBSE tenha reconhecido a importância da orientação vocacional e profissional para o desenvolvimento psicológico e vocacional dos alunos. Assim, grande número dos estudantes ainda não tem acesso ao serviço de

orientação vocacional, principalmente os situados nas zonas rurais. De acordo com Néreci (1983), para que os indivíduos cresçam e se desenvolvam de um modo mais pleno e saudável, a prática da orientação deverá ser introduzida desde cedo, na vida escolar, decorrendo paralelamente com o percurso da vida do indivíduo.

O presente estudo assume como objectivo geral realizar o levantamento de projectos vocacionais dos alunos do 9º ano de uma escola secundária de Cabo Verde. Como objectivos específicos, pretende-se avaliar os projectos futuros dos estudantes; perceber as diferenças de género nas atitudes de exploração e planeamento de carreira; compreender a diferença de género nas crenças atribucionais para a carreira; examinar a diferença de género na percepção de barreiras para a carreira; reflectir sobre a importância da orientação vocacional e profissional nas escolas cabo-verdianas e por último, contribuir para a investigação científica na área do desenvolvimento de carreira em Cabo Verde.

Estruturalmente este trabalho encontra-se dividido em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta a revisão de literatura sobre a adolescência; projectos vocacionais; maturidade vocacional (atitude exploratória e de planeamento vocacional); atribuição de causalidade e percepção de barreiras, visando o enquadramento teórico ao estudo. No segundo capítulo referem-se os aspectos metodológicos; no terceiro capítulo apresentam-se os resultados e no quarto capítulo discutem-se os resultados. Por fim, serão abordadas as principais considerações finais, como as limitações encontradas no processo deste trabalho de investigação e as implicações dos resultados para a prática educativa em Cabo Verde.

## **CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Adolescência**

A adolescência é uma fase de vida muito estudada na literatura. Segundo Papalia, Olds e Feldman, (2006) esta fase envolve mudanças significativas no domínio físico, cognitivo e psicossocial. A puberdade é considerada uma das principais marcas de transformação física no indivíduo. O desenvolvimento do pensamento abstracto, hipotético e dedutivo (desenvolvimento cognitivo), possibilita ao adolescente uma maior flexibilidade de entendimento de informações, assim como, gerar, conceber e experimentar suposições.

Lemos (2001) assinala que o adolescente é um ser desafiador, pois ao mesmo tempo em que repele tudo o que está relacionado com a fase anterior, este também destrói, questiona e até reconstrói os modelos adultos que lhe foram impostos.

Para Erikson (1972) esta fase é marcada por um período de crises importantes para a formação da identidade. É uma etapa onde o indivíduo busca a estruturação e a organização. Em coerência com o autor supracitado, Bohoslavsky (1993), defende que além da constituição da identidade, a adolescência também é um período em que se estabelecem direcções que os adolescentes deverão seguir no decorrer da vida. Esta ideia é corroborada por Seligman (1994), quando assinala que nesta fase os adolescentes buscam uma mais clara e nova definição de quem são e do que querem ser.

A adolescência é um período em que podem surgir inquietações, questionamentos e dúvidas relacionadas com os projectos vocacionais, como por exemplo: Qual a melhor opção para mim? Devo ir para uma escola profissional ou secundária? Qual a área que devo ingressar no ensino secundário? (Azevedo, 1991; Lucchiar, 1993). Esta fase permite ao jovem considerar as diversas opções escolares,

ponderar consequências, traçar objectivos e prever o desempenho de papéis profissionais, condições importantes para a tomada de decisões vocacionais (Imaginário, 1990). Também é um momento de preparação para assumir o seu futuro lugar no mercado de trabalho (Moreno, 2008) podendo surgir tensões, ansiedades e insegurança, motivados pelas pressões dos amigos, da própria família e sobretudo a pressão que o indivíduo sente sobre si mesmo referente a expectativa social.

Em Cabo Verde, a nível do sistema educativo, é no 9º ano de escolaridade que o jovem aluno enfrenta o primeiro momento de decisão sobre as vias de ensino a seguir (via geral, via técnica e ou formação profissional). Esta escolha é fundamental para o prosseguimento dos estudos e importante para o processo de construção do projecto escolar e profissional. No sentido de poder escolher uma via de ensino, é possível afirmar que a vida dos adolescentes cabo-verdianos não difere muito das experiências vividas por adolescentes de outros países.

Bock (2007) defende que como fase de desenvolvimento as características da adolescência são inevitáveis e universais; ou seja, é da natureza do ser humano e do seu ciclo desenvolvimentista atravessar esta fase chamada de adolescência.

### **Projectos vocacionais**

De modo geral, boa parte das civilizações já por nós conhecidas procuram determinar o grau de comprometimento que seus membros devem assumir em um determinado momento de suas vidas. Na cultura ocidental é na adolescência que surgem as primeiras exigências e preocupações com o futuro pessoal e profissional. Essas exigências se expressam em grande parte dentro dos sistemas educacionais (família e escola), tendo em vista o preparo dos adolescentes para a construção de seus projectos de vida.

Segundo Moreno (2005) o vocábulo “projecto” tem sua origem do latim “*projectare*” e significa “lançar à frente”, o que remete-nos a uma atitude de realizar algo no futuro; uma acção. Corroborando com esta ideia, Fonseca (1994, p. 53) interpreta projecto como “qualquer acção que tenha a ver com a participação da pessoa na construção do seu futuro”. Para Guichard (1993), o projecto comporta uma representação temporal, onde o porvir aparece em uma posição central. É o relacionamento entre o pretérito, o presente e o porvir almejado que distingue o projecto.

Young e Valach (2000) afirmam que o projecto representa uma dimensão importante na concretização da identidade pessoal, e essa identidade vai se constituindo na medida em que se instala um confronto do “*self*” com as contínuas tarefas ligadas à planificação, implementação, elaboração e reformulação de propósitos complexos, multidimensionais e que não se pode prever, ao longo do ciclo de vida.

A elaboração do projecto futuro envolve múltiplos factores (Fonseca, 1994; Law, 1981) como a formação, a educação, a qualificação e a actividade profissional, conjugados num plano de vida que compreende a coordenação das variadas situações existentes: contexto social, contexto familiar, contexto económico (Campos, 1989). Sendo assim, assume Fonseca (1994, p.58) que “nenhum projecto é elaborado no vazio”.

Num passado não longínquo, o projecto vocacional era vivido de um modo previsível, linear e simplista em uma lógica sequencial que comportava a formação escolar, qualificação profissional, a profissão e o emprego (Coimbra, 1997; 1998). Na sociedade actual assistimos a uma mudança de paradigma, onde os jovens defrontam um dilema na construção de seus projectos vocacionais. Isto é, por um lado há uma multiplicação das oportunidades existentes, por outro, as concorrências e a

competitividade estão cada vez mais intensas (Fonseca, 1994). Neste sentido, é importante o projecto estar em congruência com a actual dinâmica do mundo profissional (Gomes, 2003). Isto requer que o indivíduo tenha uma atitude realista e ao mesmo tempo flexível direccionado ao desenvolvimento de seus projectos. Nas palavras de Gama (2003), projectos realistas e flexíveis, requer amadurecimento, autoconhecimento, conhecimento do universo envolvente e a capacidade de ajuste ao constante devir que as sociedades actuais vivenciam.

Nos adolescentes em particular, a construção de projectos assume um papel de relevo. Janeiro e Marques (2010) defendem que a indiferença na construção de projectos e uma tomada de decisão de carreira pouco criteriosa resultam frequentemente em processos de insatisfação pessoal e fracasso escolar.

Assim, a escola assume um papel importante no desenvolvimento vocacional do adolescente, pois é o lugar onde este passa boa parte de seu tempo (Patton & McMahon, 1999) fornecendo uma vivência organizadora central, oferecendo oportunidades de aprimorar competências e desenvolver comportamentos de exploração para as tarefas vocacionais (Papalia, Olds & Feldman, 2001).

### **Maturidade vocacional**

A maturidade vocacional vincula-se às proposições conceptuais de Donald Super e pode ser definida como “o grau de desenvolvimento alcançado pelo indivíduo no contínuo da sua carreira desde o crescimento até ao declínio” (Super, citado por Janeiro & Marques, 2010; Janeiro, 2008).

Segundo Super (citado por Teixeira, 2000), o desenvolvimento de carreira estende-se por cinco estágios, tendo seu início na infância e continua até o seu

“*terminus*”. Os estágios são: crescimento, exploração, estabelecimento, manutenção e declínio.

Esses estágios têm uma tendência em mesclar-se e não são portanto, claramente definidos por limites de idade (Super, 1990). Cada um dos estágios é distinguido por comportamentos e tarefas socialmente esperados de acordo com a idade (Super & Bohn, citados por Teixeira, 2000). No decorrer do processo de desenvolvimento, o indivíduo deve então cumprir um certo número de tarefas e a maneira pela qual ele as cumpre revela sua maturidade vocacional (Super, citado por Balbinotti, 2003).

A avaliação da maturidade vocacional é feita em função da idade cronológica e também, através dos comportamentos individuais em resposta as tarefas de desenvolvimento, comparada a dos outros indivíduos que enfrentam essas mesmas tarefas (Super, citado por Teixeira, 2000).

Contrariando a interpretação criada por alguns autores a respeito das suas proposições teóricas, Super reviu o seu conceito definindo-o como a “prontidão individual para lidar eficazmente com as tarefas de desenvolvimento próprias do estágio de desenvolvimento em que o indivíduo encontra-se” (Super, 1990 p. 207) e defendeu a maturidade de carreira como uma construção hipotética, afirmando pois que, definir a maturidade de carreira é talvez tão difícil quanto definir a inteligência. Ainda refere que esta não se desenvolve monotonamente, assim como também não contém uma característica única.

Super (1990) propõe um modelo interactivo pessoa-ambiente na base da maturidade de carreira, estando esta relacionada com as tarefas de desenvolvimento que a sociedade confronta o indivíduo no momento em que este atinge determinados graus educacionais, vocacionais ou biológicos.

Por exemplo, Adegoroye *et al.* (2011) num estudo intitulado: “Towards Enhancing the Vocational Maturity Status of Nigerian Secondary School Students” com 480 estudantes do ensino secundário na Nigéria-África, verificou que mais da metade da amostra estavam abaixo do *status* de maturidade, enquanto a outra percentagem considerável demonstrou comportamentos pouco maduros. Não ocupam tempo a pensar em possíveis empregos na sociedade, não procuram saber dos adultos as exigências do mercado de trabalho, entre outros traços que demonstram imaturidade.

Em termos de maturidade vocacional e género, alguns estudos mostraram haver diferenças pouco significativas entre rapazes e raparigas (e.g. Alao, 1996; Crites, 1978; Patton & Creed, 2001; Salami, 2003; Salami, 2008), embora os resultados fossem tendencialmente favoráveis as raparigas (e.g. Herr & Enderlein, 1976; Luzzo, 1995; Naiboo, 1998).

Já outros estudos (e.g. Achebe’s citado por Patton & Creed, 2001; Asimugo-Ejiogu, 1991; Onyejiaku, 1985; Onivehu, 1991; Onivehu, 1992) evidenciaram resultados favoráveis aos rapazes, no que tange a maturidade vocacional.

Segundo Dunne (1980) o género é uma variável que pode afectar o desenvolvimento da carreira dos adolescentes rurais de várias maneiras. As mulheres rurais geralmente são limitadas pelas expectativas tradicionais acerca do papel das mulheres na cultura rural, bem como as restrições gerais impostas as mulheres na sociedade.

As raparigas tendem a experienciar um processo de socialização mais restritivo, sendo incentivadas no contexto familiar a imitar os comportamentos maternos, o que acaba por lhes limitar as possibilidades de experiência de exploração fora de casa; enquanto que os rapazes, são encorajados a desenvolver autonomamente estratégias de

exploração fora do ambiente familiar tornando-se assim, mais competitivos (Block, 1983).

Tradicionalmente em algumas outras sociedades Young *et al.* (citado por Gonçalves, 2006) entendem que os pais esperam das suas filhas uma forma feminina de ser, evitando o excesso de manifestações de características reconhecida como masculinas (e.g. competição, independência, assertividade e competência). Dos rapazes, esperam-se perfis de independência, competitividade, auto-suficiência, autonomia, objectivos definidos, papéis de liderança e orientação para profissões de prestígio social tendencialmente mais fortes.

Em suma, a maturidade vocacional é um constructo de natureza multidimensional, implicando a atitude de exploração e de planeamento de carreira (dimensões comportamentais) e dimensões cognitivas (Super, 1990). A dimensão cognitiva encontra-se subdividida em duas variáveis: a competência de tomada de decisão e a informação ocupacional. A competência de tomada de decisão faz referência à capacidade do indivíduo de empregar os princípios de resolução de problemas e tomada de decisão de carreira. Já a competência em informação ocupacional indica que o indivíduo está habilmente capacitado a empregar informações ocupacionais nas suas decisões (Savickas, Briddick & Watkins Jr., 2002).

### **Atitudes de exploração e de planeamento vocacional**

A exploração de carreira tem sido reconhecida na literatura como sendo um dos aspectos mais importantes do comportamento vocacional dos indivíduos (Santos & Loureiro, 1998) notada com mais saliência na adolescência (Hartung, Porfeli & Vondracek, 2005), pois é onde se nota mudança de um tipo de exploração ocasional,

casual e irrelevante em termos vocacionais, para um tipo de exploração sistemática, propositada e vocacionalmente relevante (Taveira, 2000).

O comportamento exploratório é o processo que inclui uma actividade além da recolha de informações com relação às ocupações e faz parte de um processo mais amplo de tomada de decisão (Blustein, citado por Santos & Loureiro, 1998). A atitude de exploração significa uma inclinação para usar activamente oportunidades e recursos ambientais para descobrir mais sobre o mundo do trabalho em geral e preferências ocupacionais, em particular (Super, citado por Savickas, 2001).

A exploração envolve investigar, experimentar, procurar, questionar, fazer tentativas e ensaios e testar hipóteses (Taveira, 2005) assim como, uma contínua elaboração e reelaboração de projectos vocacionais de vida (Taveira, 2000; Taveira 2004) importantes na tomada de decisão e realização de escolhas vocacionais mais adequadas (Taveira, citado por Faria, Taveira & Saavedra, 2008).

O autor Blustein (citado por Santos & Loureiro 1998) procurou sintetizar os consequentes e antecedentes da exploração de carreira. Enquanto os consequentes estão ligados à quantidade e qualidade de informação, os antecedentes estão relacionados às influências ambientais (e.g. aprendizagem vicariante); autodeterminação e controlo pessoal; crenças positivas da sua utilidade; contexto e ambiente socioeconómico favorável.

Há evidências empíricas de que uma atitude exploratória mais “pobre” ou “distorcida” leva frequentemente a um desenvolvimento também menos favorecido e restrito (Blustein; Grotevant & Cooper, citados por Santos & Loureiro, 1998). Por outro lado, a resolução das tarefas de exploração vocacional tem sido associada a resultados positivos no desenvolvimento e na realização de escolhas posteriores (e.g., Jordan & Super, citados por Taveira & Faria, 2009).

Segundo Taveira e Königstedt (2010) existe um consenso entre os investigadores de que a exploração vocacional pode ser ainda encarada como uma competência mais ampla, um processo com funções adaptativas de grande importância ao longo da vida, já que pode favorecer a capacidade para lidar com as alterações nos contextos de vida. Corroborando com esta ideia, Coimbra e Campos (1991) assumem que é perante a exploração e o investimento na relação que o indivíduo constrói o seu contexto psicossocial. É na busca, interrogação e realização de experiências que o indivíduo modifica e redefine os seus investimentos vocacionais.

Outra dimensão atitudinal é o planeamento de carreira. Esta dimensão também assume posição de relevo, quando se fala do processo de maturidade vocacional e encontra-se intimamente vinculado à dimensão exploratória. Segundo Savickas (2001), para denotar as atitudes de planeamento do futuro Donald Super cunhou na palavra “planfulness”, que ainda não entrou no dicionário, embora “planlessness” é definida em vários dicionários. “Planfulness” significa uma tomada da consciência para a preparação na tarefa da realização das escolhas educacionais e vocacionais.

Então, de acordo com Marko e Savickas (1998) o planeamento de carreira pode ser compreendido como o conjunto de esforços que o indivíduo despende no sentido de buscar maior autoconhecimento, envolver-se em actividades exploratórias e estabelecer metas de carreira claras e realistas. Isto é, a capacidade de orientar-se para o futuro e assumir uma postura activa frente à carreira.

Para Nurmi, Salmela-Aro e Koivisto (2002) estabelecer metas é um aspecto fundamental à ideia de planeamento de carreira. Traçar metas consiste em ter objectivos claros do que se pretende alcançar ou realizar no futuro. Além disso, é importante que as metas estejam articuladas a um projecto profissional e que o indivíduo elabore estratégias para atingir as metas. Nesta lógica de ideia, Savickas *et al.* (2002) defendem

que pessoas com atitudes maduras propendem a planear, pensar no futuro e a comprometer-se activamente em actividades de planeamento de carreira. A atitude de planeamento contribui na preparação do indivíduo para o futuro.

Segundo Afonso e Taveira (2001), o planeamento de opções de carreira na adolescência pode cooperar para a expansão e concretização de interesses e valores. Também pode contribuir para aspirações pessoais dos indivíduos.

Nas sociedades ocidentais, como a sociedade portuguesa, por exemplo, é na adolescência que os comportamentos relacionados com o planeamento de carreira começam a ganhar destaque. É nesta fase que ocorrem os primeiros exercícios de maior responsabilidade e autonomia pessoal de grande impacto na vida individual, como: a tomada de decisão vocacional (Faria & Taveira, 2006).

Os adolescentes cabo-verdianos como parte da cultura ocidental, também encontram na adolescência um período de assumir responsabilidades, realizar escolhas vocacionais, ponderar os valores e realizar os planos para o futuro. Neste caso, o envolvimento dos pais e da comunidade segundo Hughey e Hughey (1999) assumem um papel importante, principalmente para o processo de planeamento.

A atitude exploratória e de planeamento são dimensões comportamentais importantes não somente no período da adolescência, mas também noutras fases do ciclo vital. Janeiro e Marques (2010), entendem que a indiferença nas tarefas de exploração e planeamento de carreira podem ser concebidas como associados à algumas dificuldades relacionadas, com as crenças atribucionais, a perspectiva temporal e ou auto-estima.

## **Atribuição de causalidade e comportamentos vocacionais**

Heider (1958) foi o pioneiro no estudo dos processos de atribuição de causalidade, segundo o qual as pessoas tendem a se utilizar de causas internas (e.g. disposições próprias ao indivíduo) ou externas (e.g. situacionais devidas a circunstâncias físicas ou sociais) para explicar os acontecimentos com os quais se confrontam em seu dia-a-dia (Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Ferreira & *et al.*, 2002; Mascarenhas, Gonzaga & Jesus, 2009).

Weiner, também tem uma presença notável na teoria da atribuição de causalidade (Biddle, Hanrahan & Sellars, 2001), entendia que os indivíduos sempre tentam encontrar explicações causais para os resultados de uma actividade. Estas explicações são tendencialmente para o êxito ou para o fracasso (Chaleta, Rosário & Grácio, 2006; Faria, 1999; Janeiro, 2008; Janeiro & Marques, 2010; Mascarenhas, Almeida & Barca, 2005). Influenciado pelo trabalho anterior de Heider, Weiner desenvolveu o seu modelo de atribuição de causalidade (Ferreira & cols. 2002; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006).

O modelo proposto por Weiner classifica a explicação causal em três dimensões: (1) o locus da causalidade, que indica se as atribuições de causa estão relacionadas a factores internos ao indivíduo ou a factores externos; (2) a estabilidade, que distingue as causas percebidas como invariáveis ao longo do tempo das causas percebidas como variáveis; e por último (3) a controlabilidade, referindo-se às causas que são entendidas como dependendo do indivíduo ou como incontroláveis, ou seja, responsabilidade pessoal ou dos outros, (Almeida, Miranda & Guisande, 2008; Dela Coleta & Dela Coleta, 2006; Faria, 1999; Ferreira *et al.*, 2002; Janeiro, 2008; Janeiro & Marques, 2010; Janeiro, 2011; Luzzo, James & Luna, 1996; Luzzo & Hutcheson, 1996; Luzzo, Hitching, Rstish & Shoemaker, 1999; Powell & Luzzo, 1998).

Abramson, Seligman e Teasdale (1978) contribuíram para a compreensão do processo de atribuição causal ao introduzirem o conceito de estilo atribucional. Segundo Peterson e Seligman (1984), o estilo atribucional é definido como um estilo ou traço de personalidade que caracteriza como os indivíduos tipicamente explicam as causas do sucesso ou do fracasso.

Pode-se destacar dois tipos de estilo atribucional. O estilo pessimista/depressivo e o estilo otimista. De acordo com Peterson e Seligman (1984) o estilo pessimista ou depressivo atribui os resultados negativos (fracasso) a causas internas, estáveis e globais. Por outro lado, o estilo otimista tende a atribuir os problemas encontrados em suas vidas a causas externas, específicas e temporárias (Gillham, Shatté, Reivich, & Seligman, citados por Janeiro, 2008; Janeiro & Marques, 2010).

Luzzo e Jenkins-Smith (citados por Janeiro & Marques, 2010; Janeiro, 2008) contribuíram para a compreensão do processo de atribuição de causalidade, particularmente no campo de comportamento de carreira. Estes autores propuseram um modelo atribucional para a tomada de decisão de carreira, tendo como hipótese que os indivíduos também constroem explicações causais para tarefas vocacionais. Portanto, estes teóricos acreditam que os indivíduos desenvolvem estilos atribucionais de tomada de decisão para a carreira.

Alguns estudos têm sido feitos na área de atribuição de causalidade relacionadas a carreira. Em Portugal, Janeiro (2008) num estudo com estudantes do ensino secundário, de 9º e 12º ano de escolaridade comprovou relações positivas entre a orientação para o futuro e as atribuições internas associadas ao sucesso, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração de carreira.

Recentemente Janeiro e Marques (2010) numa pesquisa intitulada “*Career coping styles: differences in career attitudes among secondary school students*”

envolvendo alunos de 9º e 12º ano de escolaridade evidenciaram quatro estilos com diferentes padrões de associação entre perspectiva temporal, crenças atribucionais, auto-estima, e atitudes de carreira.

Luzzo e Powell (1998) levaram a cabo um trabalho empírico objectivando relacionar atribuições de carreira e maturidade vocacional. Os resultados dos alunos norte-americanos do ensino secundário sugeriram relações positivas entre as dimensões atribucionais (causalidade, controlabilidade, estabilidade) e os comportamentos envolvidos com a carreira.

Os indivíduos que acreditam que as decisões de carreira são causadas internamente sob seu próprio controlo “podem assumir um papel activo na sua aprendizagem e futuro profissional, na responsabilidade pessoal para tomada de decisão e na recolha de informações necessárias para tal decisão” (Taylor, 1982).

Em relação a crenças atribucionais e género, Rusillo e Arias (2004) evidenciaram num estudo em contexto escolar que, estudantes do sexo masculino demonstram mais padrões de atribuições externas quando confrontados com o fracasso, enquanto estudantes do sexo feminino tomam mais responsabilidade com relação aos maus resultados académicos, atribuindo estes resultados a falta de esforço e falta de habilidade, sendo que cada um destes são factores de causa interna. Em complemento, estudantes do sexo masculino dão mais crédito à sorte como um factor responsável pelos resultados académicos. Entretanto, não foram encontrados diferenças nas atribuições em situação de sucesso.

Por outro lado Janeiro (2011) verificou diferenças consistentes entre rapazes e raparigas nas crenças atribucionais em relação à carreira num estudo com alunos do ensino secundário de Portugal. Nesse estudo as raparigas tanto no 9º ano como no 12º ano evidenciaram uma tendência mais elevada para atribuírem o sucesso na carreira a

factores de ordem interna e os participantes masculinos para realizarem atribuições de tipo externo.

Segundo Luzzo, Hitchings, Retish e Shoemakes (1999) existe um consenso entre os investigadores de que indivíduos que atribuem as decisões de carreira a factores externos estáveis e incontroláveis estão mais susceptíveis a percepção de barreiras no desenvolvimento de suas carreiras. Por outro lado, indivíduos que entendem as decisões de carreira como controláveis e causadas por factores internos, conforme Luzzo e Hutcheson (1996) não consideraram as barreiras percebidas como um problema.

### **Percepção de barreiras no desenvolvimento da carreira**

De acordo com vários estudiosos mencionados por Cardoso e Marques (2000/2001), a investigação sobre a percepção de barreiras na carreira, é uma das mais recentes áreas de estudo na psicologia das carreiras. O modelo teórico sobre percepção de barreira foi desenvolvido por Swanson (Swanson & Tokar, 1991). Neste modelo, as barreiras são definidas como “acontecimentos ou condições do sujeito ou do contexto, que lhe tornam difícil a progressão na carreira”. As barreiras não são intransponíveis, podendo ser ultrapassadas, o que depende das características individuais e da própria barreira (Swanson & Woitke, citados por Cardoso & Marques, 2000/2001).

Para a psicologia da carreira, investigações relacionadas com a percepção de barreiras têm-se destacado como uma contribuição vantajosa, no que tange ao entendimento do desenvolvimento de carreira nos grupos minoritários e mulheres. Estas investigações cooperam para o aprofundamento dos conhecimentos com relação ao comprometimento que as pessoas assumem ao longo da carreira e como lidam com os mesmos. Permitem conhecer os processos vinculados às escolhas da carreira: como por

exemplo as atitudes e comportamentos facilitadores das escolhas (Cardoso & Marques, 2000/2001).

Investigações sobre a percepção de barreira na carreira (e.g. Henry, 2006; McWhirter, 1997; McWhirter, Torres, Salgado e Valdez, 2007; Patton, Creed & Watson, 2003; Swanson, Daniels & Tokar, 1996; Swanson & Tokar 1991; Swanson & Woitke, citados por Cardoso & Marques, 2000/2001) especialmente em Portugal (e.g. Cardoso & Marques, 2000/2001; 2008; Cardoso, 2006, 2007/2008, 2009; Cardoso & Moreira, 2009) demonstraram que os adolescentes têm representação de barreiras no desenvolvimento de suas carreiras, nas quais reflectem questões ligadas ao género.

Apesar de haver um amplo *corpus* de investigação na área da percepção de barreiras, Cardoso (2007/2008; 2009) constatou, no entanto, que as pesquisas envolvendo adolescentes do ensino secundário são em menor escala, muito embora exista um consenso entre os estudiosos que desde cedo os adolescentes têm consciência de barreiras no desenvolvimento de suas carreiras.

Em Portugal as investigações no âmbito da percepção de barreira na carreira têm-se feito a partir do “Inventário de Percepção de Barreiras da Carreira” (IPBC) Cardoso e Ferreira (2008); Cardoso (2007/2008).

Num estudo realizado por Cardoso (2007/2008) com adolescentes portugueses do 9º e 12º ano de escolaridade, com a finalidade de analisar a percepção de barreira na carreira, os resultados indicaram que a generalidade dos participantes considera os “*numerus clausus*” no acesso ao ensino superior; a precariedade dos vínculos laborais ou a falta de emprego, como as mais importantes barreiras no desenvolvimento da carreira.

Em um trabalho empírico que visou examinar as diferenças de género e de etnia na percepção de barreiras na carreira, nos alunos do 9º ano de escolaridade de escolas

públicas portuguesas, Cardoso e Marques (2008) verificaram que os alunos de etnia africana obtiveram pontuações mais elevadas do que os seus colegas portugueses em todas as escalas do IPBC. Os achados foram mais evidentes com os alunos de etnia africana nascidos no continente africano do que com aqueles nascidos em Portugal. Em relação a diferenças de género, as meninas obtiveram pontuações mais elevadas em geral e particularmente em algumas escalas específicas.

As raparigas consideram a discriminação, enquanto os rapazes consideram a desaprovação por pessoas significativas como os principais obstáculos à progressão na carreira, conforme um estudo conduzido por Cardoso e Marques (2000/2001) com alunos de 12º ano de escolaridade portugueses.

Uma investigação levado ao cabo por McWhirter (1997) com o objectivo de examinar a diferença de etnia e de género na percepção de barreiras educacionais nos alunos méxico-americanos e euro-americanos do primeiro e do último ano do ensino secundário, evidenciou resultados consistentes com as hipóteses que sugerem que participantes do sexo feminino antecipam mais barreiras do que os participantes do sexo masculino.

No mesmo sentido do estudo supracitado McWhirter, Torres, Salgado e Valdez (2007) numa investigação que visou analisar as barreiras percebidas nos planos educacionais pós-secundário dos alunos americanos de origem mexicana e americanos brancos com relação ao género, situação socioeconómica e diferenças étnicas, verificaram que a educação dos pais esteve associada aos plano educacional dos filhos e que as meninas relataram encontrar mais barreiras associadas ao financiamento na educação pós-secundária do que seus colegas do sexo masculino.

De acordo com a conclusão de um estudo realizado por Sundberg, Poole e Tyler (1983) com adolescentes indianos, as meninas tinham uma visão de futuro menos

extensa, se comparada aos rapazes da mesma faixa etária. Esta diferença foi explicada por se tratar de uma sociedade mais tradicional e está relacionada com os papéis que a sociedade indiana atribui as mulheres.

Já a investigação de Patton, Creed e Watson (2003), sobre a percepção de barreira nos alunos do ensino secundário na Austrália e da África do Sul não mostraram influências significativas de género, cultura, nível socioeconómico, escola ou experiência de trabalho no nível de percepção de barreiras na carreira. No entanto, verificaram que, geralmente uma menor maturidade de carreira e um maior nível de indecisão na carreira associam-se a maior percepção de barreiras.

Henry (2006) numa pesquisa com alunos pré-universitários americanos sobre a percepção de barreira no desenvolvimento de suas carreiras, verificou que a maioria dos alunos (96%) sentem que podem superar qualquer barreira que se interpõem no caminho para a realização de seus objectivos de carreira.

Finalmente, o número e o tipo de barreiras que se percebe pode ser um factor limitativo na escolha da carreira e no seu desenvolvimento (Swanson, Daniels & Tokar, 1996). Indivíduos que possuem níveis relativamente elevados de maturidade de carreira são susceptíveis de obter carreiras de sucesso e satisfação. Isto porque, apresentam uma maior sensibilização no processo de tomada de decisão na carreira, buscam alternativas de carreiras, exibem atitudes presentes para os seus objectivos futuros e estão dispostos a reconhecer as exigências da realidade. Combinadas estas características, tais indivíduos percebem menos barreiras nas suas opções de carreira (Savickas, citado por Patton, Creed & Watson, 2003).

## **Objectivo e hipóteses de estudo**

O presente estudo assume como objectivo geral realizar o levantamento de projectos vocacionais futuro dos alunos do 9º ano de escolaridade de uma escola secundária de Cabo Verde. Assim, propõe-se as seguintes hipóteses:

Hipótese 1. Espera-se que a maioria dos alunos apresente algum grau de elaboração de projectos em relação ao seu futuro escolar e profissional.

Hipótese 2. Espera-se encontrar diferença de género no grau de elaboração de projectos futuros.

Hipótese 3. Tendo em conta os resultados do estudo no âmbito do desenvolvimento vocacional (e.g. Luzzo, 1995) espera-se também que as raparigas apresentem atitudes mais favoráveis em relação ao planeamento e exploração vocacional.

Hipótese 4. Tendo em vista as evidências do estudo no campo das crenças atribucionais para a carreira (e.g. Janeiro, 2011) espera-se uma tendência mais elevada das raparigas para atribuírem o sucesso e o fracasso na carreira a causas internas.

Hipótese 5. Atendendo aos resultados da pesquisa sobre a percepção de barreiras na carreira nos adolescentes (e.g. Cardoso, 2006; 2009) não se esperam encontrar diferenças de médias significativas entre rapazes e raparigas.

## **CAPÍTULO II: MÉTODO**

### ***Participantes***

Participaram neste estudo 100 alunos do 9º ano de escolaridade de uma escola secundária pública de Calheta São Miguel, Cabo Verde. Dos 100 participantes 45% são do sexo masculino e 55% do sexo feminino. As idades dos participantes variaram entre os 13 e os 18 anos, situando-se a média 14,89; DP = 1,063.

### ***Característica socioeconómica da cidade de São Miguel***

Em termos gerais, São Miguel é uma das cidades mais pobres de Cabo Verde, onde a maioria das famílias vivem em áreas rurais. Possui cerca de 15.000 habitantes (INE, 2010). A situação do emprego em São Miguel não difere da situação que prevalece no país de modo geral. A estrutura da administração local e de outros serviços da cidade absorvem um número reduzido de funcionários, tendo estes em sua maioria, um nível académico baixo e sem qualificação profissional. Por exemplo, de acordo com o INE (2007) a taxa de desemprego era de 35% (22% a nível nacional), sendo mais elevada para o sexo masculino que para o feminino, atingindo sobretudo, os jovens.

Segundo o PDM/SM (2009), São Miguel possui uma das mais altas taxas de analfabetismo do país (35,2% em 2004), porém em progressiva melhoria (26% em 2007). A taxa de abandono escolar (10,4%) aproxima-se da média nacional (10,8%), afectando, de forma mais acentuada os indivíduos do sexo masculino, bem como o grupo etário de 12-17 anos.

## ***Instrumentos***

Foram utilizados quatro instrumentos na recolha de dados, nomeadamente o Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI), a Escala de Atribuições para a Carreira (EAC) (Janeiro, 2006), a versão adaptada do Inventário de Percepção de Barreira na Carreira de Paulo Cardoso (IPBC) e o questionário sociodemográfico - 9º ano desenvolvido para efeitos da presente pesquisa.

**1. O Inventário de Desenvolvimento de Carreira (CDI).** Este instrumento foi usado para medir a maturidade vocacional dos alunos. O CDI foi desenvolvido nos Estados Unidos da América e suas qualidades psicométricas foram testadas e confirmadas tanto nos EUA como em vários outros países. A adaptação deste instrumento para Portugal foi assegurada por Marques e Caeiro (1981).

O CDI é constituído por quatro escalas, Planeamento da Carreira (A), Exploração da Carreira (B), Tomada de decisão (C) e Informação sobre a carreira e o Mundo do trabalho (D). Para este estudo utilizamos apenas as escalas de atitudes de planeamento e exploração de carreira.

A escala Planeamento de Carreira é composta por duas subescalas. Planeamento Geral (A1) e Conhecimento da Profissão Preferida (A2), somando um total de dezanove (19) questões. A Exploração de Carreira inclui também duas subescalas. Percepção de Utilidade das Fontes de Informação (B1) e Recurso às Fontes de Informação (B2) perfazendo um somatório de 18 questões. Neste estudo foram incluídos mais dois (2) itens, totalizando assim um conjunto de vinte (20) questões.

Para medir o Planeamento de Carreira, é usado uma escala de Likert com 5 pontos (A, B, C, D e E) enquanto para avaliar a Exploração de Carreira, a escala de Likert tem 4 pontos (A, B, C e D).

Afonso (citado por Janeiro & Marques, 2010) num estudo com estudantes do ensino secundário usando a CDI, encontrou coeficientes de precisão semelhantes aos obtidos com amostras norte-americanas. O coeficiente alfa para a escala de Planeamento de Carreira de 0.86 e para a escala de Exploração da Carreira 0.72.

**2. Escala de Atribuições para a Carreira (EAC).** Este instrumento tem como objectivo avaliar as crenças atribucionais relacionadas com a carreira. É composta por duas escalas principais, a escala de atribuições internas e a escala de atribuições externas. Estas duas escalas subdividem-se por sua vez em três subescalas (relacionadas com o *sucesso, fracasso e tomada de decisão*) perfazendo um total de seis (6) subescalas (Janeiro, 2008). Esta escala é constituída por 22 itens. Os itens são pontuados numa escala de Likert de 7 pontos, em que 1 significa (discordo totalmente) e 7 (concordo totalmente).

A análise psicométrica mostra coeficientes alfa satisfatórios para ambas as escalas, tendo o índice de precisão para a escala de atribuições externas o valor de 0.73 e para a escala de atribuições internas 0.70 (Janeiro & Marques, 2010).

**3. Versão adaptada do Inventário de Percepção de Barreira na Carreira (IPBC)** de Paulo Cardoso (2007). O Inventário de Percepção de Barreiras na Carreira é dirigido aos adolescentes e avalia um vasto universo de barreiras da carreira. Este instrumento é composto por 74 itens organizados em 11 escalas: *Discriminação Geral, Discriminação Sexual, Discriminação Étnica, Falta de Suporte, Saúde, Conflito de Papéis, Restrição de Oportunidades, Indecisão, Limitações na Formação, Falta de Confiança, Falta de Interesse* (Cardoso, 2007/2008).

Estudos com (IPBC) mostraram índices de precisão satisfatórios (alfa Cronbach) entre 0.75 e 0.92 e bons coeficientes de correlação teste-reteste, para um intervalo de quatro semanas, entre 0.72 e 0.85 (Cardoso, 2007/2008 p. 6).

A versão adaptada neste estudo incluiu apenas três subescalas desse instrumento: Restrição de Oportunidade; Falta de Suporte e Indecisão. A numeração dos itens seguiu a lógica do inventário original. Além dessas subescalas introduzimos mais uma variável: a Localização Geográfica - que assumiu os três primeiros itens da versão adaptada (1,2 e 3). O instrumento adaptado é, assim, composto por um total de vinte e três (23) itens, avaliados por uma escala de Likert de sete (7) pontos, em que um (1) indica não dificulta nada e sete (7) dificulta totalmente.

**4. Questionário Sociodemográfico – 9ºano.** Este instrumento foi construído especificamente para o presente estudo com base em Azevedo (1992). O questionário está organizado em cinco partes: informações pessoais, informação sobre a história escolar e interesses profissionais, orientação vocacional, projectos futuros e expectativas escolares. Na secção referente aos dados pessoais é pedida informação sobre o sexo, a idade e a profissão e habilitações académicas dos pais. Na secção sobre informação escolar são pedidos dados sobre o número de reprovações, disciplinas que gosta mais e que gosta menos, expectativas em relação as notas e sobre as escolhas da via de prosseguimento de estudos após o 9º ano. Também se pergunta neste instrumento se os alunos já participaram em algum processo de orientação vocacional com um psicólogo (a). Foi colocada uma questão aberta em que o aluno pudesse falar sobre os seus projectos futuros. No que diz respeito aos interesses profissionais os alunos tinham que escolher três profissões que mais lhes interessavam e especificar os motivos da sua preferência. Por último, foi pedido que os alunos assinalassem o nível de escolaridade que pretendem atingir, bem com pensar sobre as expectativas escolares que seus pais criam sobre os mesmos.

### *Procedimentos*

Os participantes preencheram os instrumentos colectivamente em sala de aula, sendo a ordem de aplicação idêntica em todas as salas. Cada aplicação foi precedida de uma breve explicação dos objectivos do estudo. Enviamos os instrumentos todos impressos e um guião com instrução da aplicação de forma a facilitar a aplicação dos instrumentos. A aplicação foi realizada por um professor de economia da escola que gentilmente se prestou à colaborar neste estudo.

A participação dos alunos no estudo foi voluntária. Foi enviada uma carta de consentimento informado que visou pedir a autorização da direcção escolar e dos pais para a recolha de dados. Durante a recolha de dados foram tomadas as medidas para garantir o sigilo, confidencialidade e anonimato dos participantes.

O tratamento dos dados recolhidos foi feito a partir da análise de conteúdo e do recurso informático - programa SPSS (PASW statistics 18).

### CAPÍTULO III: RESULTADOS

Foi efectuada uma análise descritiva, sendo que se optou por uma apresentação por tabela dos resultados, de modo a facilitar a leitura.

#### 1. Caracterização da amostra

A Tabela 1 caracteriza a amostra quanto a idade e sexo dos participantes bem com a habilitação literária dos pais.

**Tabela 1** – Caracterização da amostra

<b>Idade</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>Média</b>	<b>DP</b>
13	4	4%	14,89	1,06
14	39	39%		
15	31	31%		
16	17	17%		
17	8	8%		
18	1	1%		
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		
<b>Sexo</b>				
M	45	45%	14,96	1,10
F	55	55%	14,80	1,01
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		
<b>Habilitação dos pais</b>				
Não especificado	47	47%		
Ensino básico	42	42%		
Ensino secundário	6	6%		
Formação profissional	1	1%		
Ensino superior	4	4%		
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Como se pode notar na Tabela 1 a maioria dos alunos tem 14 anos de idade e a média de idade dos rapazes é relativamente superior à das raparigas. As raparigas representam a maioria dos participantes. As habilitações dos pais são variadas, sendo que 47% dos participantes não especificaram a escolaridade dos pais. No geral a escolaridade dos progenitores é baixa.

## 2. Informações escolares

A Tabela 2 apresenta a percentagem de reprovação em função do género.

**Tabela 2** – Número de reprovações

<b>Nº de reprovações</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Nenhuma	59%	26%	33%
Uma	27%	11%	16%
Duas	14%	10%	4%
Mais de duas	0%	0%	0%

Como se verifica- na tabela 2 a maioria dos participantes nunca reprovou. Dos que reprovaram, o máximo de reprovações que tiveram foram duas. Se considerarmos o sucesso académico como o progresso na trajetória escolar sem reprovações e desistências, verifica-se que apenas 59% dos alunos apresentam sucesso escolar. Os rapazes registam mais reprovações do que as raparigas.

A Tabela 3 apresenta os resultados académicos e as expectativas futuras de nota escolar em função do género.

**Tabela 3** – Notas escolares e expectativas futuras de notas

<b>Notas escolares</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
<b>Até agora minhas notas têm sido:</b>				
Fracas	21	21%	6%	15%
Medias	70	70%	36%	34%
Boas	9	9%	3%	6%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		
<b>No futuro, as minhas notas irão ser:</b>				
Fracas	2	2%	2%	0%
Médias	8	8%	7%	1%
Boas	90	90%	40%	50%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Verifica-se na tabela 3 que a maioria dos alunos relatam ter notas médias no presente. Não houve diferenças significativas de género na obtenção de notas boas no presente, embora os resultados foram favoráveis as raparigas.

A maioria dos alunos (90%) demonstrou expectativas futuras positivas quanto ao desempenho acadêmico. As raparigas foram mais optimistas do que seus colegas do sexo oposto.

A Tabela 4 apresenta as respostas obtidas na questão sobre a participação em processos de orientação vocacional com psicólogo(a).

**Tabela 4** – Orientação vocacional com psicólogo(a)

<b>Participações</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Sim	4	4	4%	0%
Não	55	55	25%	30%
Não sei o que isto significa	41	41	18%	23%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Pode-se observar na tabela 4 que a grande maioria dos alunos nunca participaram num processo de orientação vocacional; 41% não sabem o que este processo significa. Apenas uma minoria (4%) indicaram que já tiveram alguma orientação, mas nas suas respostas ao questionário mencionaram os professores como principais orientadores.

A Tabela 5 apresenta as vias do ensino que os jovens pretendem escolher no futuro.

**Tabela 5** – Vias de ensino

<b>Vias de ensino</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Via geral	26	26%	10%	16%
Via técnico-profissional	9	9%	8%	1%
Formação profissional	24	24%	15%	9%
Indecisão	41	41%	15%	26%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Como se nota na tabela 5 cerca de 59% dos estudantes já tem uma preferência quanto à via de ensino que pretende seguir após o 9º ano de escolaridade. As vias que se destacaram na preferência dos alunos foram: via geral e via da formação profissional.

Também verifica-se uma percentagem elevada de indecisão entre os educandos, sendo esta mais evidente nas raparigas.

### 3. Projectos futuros

No item nº 13 do questionário sociodemográfico, pedia-se aos alunos que completassem a seguinte frase. *No meu futuro eu [...]*. A análise deste item foi possível a partir da construção de 4 (quatro) categorias de projecto onde as respostas dos alunos poderiam se encaixar, nomeadamente: Projecto muito específico (o aluno especifica uma profissão de uma área de estudo); Projecto específico (o aluno especifica duas ou mais profissões dentro de uma área de estudo); Projecto vago pouco específico (o aluno não indica qual a profissão que quer seguir, mas especifica a área de estudo); Projecto nada específico e vago (o aluno não indica qual a profissão que quer seguir e nem a área de estudo).

A Tabela 6 apresenta a categorização dos projectos futuros em função do género.

**Tabela 6 – Projectos futuros**

<b>Projectos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Projecto muito específico	20	20%	9%	11%
Projecto específico	50	50%	20%	30%
Projecto vago pouco específico	7	7%	4%	3%
Projecto nada específico	16	16%	10%	6%
Sem respostas	7	7%	5%	2%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Como se nota na leitura da tabela 6, a maior parte dos participantes (93%) já apresenta algum projecto vocacional. O que varia é o grau de especificação. As raparigas foram mais específicas em seus projectos do que os rapazes. Constatou-se que uma minoria de 7 % dos participantes não respondeu à questão e na sua maioria rapazes.

#### 4. Preferências/interesses profissionais

A Tabela 7 apresenta a preferência em relação às profissões futuras dos alunos

**Tabela 7 – Preferências profissionais**

<b>Profissões</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Advogado (a)	<b>20</b>	<b>8%</b>	<b>3,6%</b>	<b>4,4%</b>
Juiz (a)	3	1,2%	1,2%	0%
Professor (a)	<b>54</b>	<b>21%</b>	<b>9,4%</b>	<b>11,6%</b>
Médico (a)	<b>30</b>	<b>12%</b>	<b>4%</b>	<b>8%</b>
Polícia	<b>19</b>	<b>7,7%</b>	<b>5,2%</b>	<b>2,5%</b>
Psicólogo (a)	1	0,4%	0%	0,4%
Jornalista	17	6,9%	0,4%	6,5%
Empresário (a)	10	4%	4%	0%
Presidente da República	1	0,4%	0,4%	0%
Veterinário (a)	1	0,4%	0%	0,4%
Jogador Profissional	10	4%	4%	0%
Deputado	1	0,4%	0,4%	0%
Investigador	1	0,4%	0,4%	0%
Piloto	1	0,4%	0,4%	0%
Engenheiro (a)	<b>30</b>	<b>12%</b>	<b>9,6%</b>	<b>2,4%</b>
Contabilista	9	3,6%	1,2%	2,4%
Pescador	1	0,4%	0,4%	0%
Condutor (a)	4	1,4%	1,4%	0%
Carpinteiro (a)	1	0,4%	0,4%	0%
Bailarino (a)	1	0,4%	0%	0,4%
Arquiteto (a)	2	0,8%	0,8%	0%
Estilista	1	0,4%	0%	0,4%
Mecânico	1	0,4%	0,4%	0%
Técnico de Informática	1	0,4%	0,4%	0%
Economista	4	1,4%	0,7%	0,7%
Pastor	1	0,4%	0,4%	0%
Músico	2	0,8%	0,8%	0%
Irmã	1	0,4%	0%	0,4%
Assistente de bordo	9	3,6%	0%	3,6%
Enfermeiro (a)	2	0,8%	0%	0,8%
Dançarina	1	0,4%	0%	0,4%
Secretário (a)	2	0,8%	0%	0,8%
Pintor	1	0,4%	0,4%	0%
Locutor	1	0,4%	0,4%	0%
Electricista	2	0,8%	0,8%	0%
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>		

Como se verifica pela leitura da tabela 7, os alunos apontaram um leque diversificado de profissões preferidas (cerca de trinta e cinco tipos de profissões diferentes). As profissões que se destacaram mais são as consideradas tradicionais, tais como: Professor(a); Médico(a), Engenheiro(a), Advogado(a) e Polícia. Os rapazes diversificaram as suas preferências profissionais mais do que as raparigas.

Analisou-se também a questão 14 do questionário sociodemográfico, com base na estrutura do “SDS – *Inventário de Auto-Exploração dos Interesses*” de Holland e Powell. Este inventário agrupa os interesses a partir dos seis tipos de perfis vocacionais (RIASEC): Realista, Intelectual/Investigativo, Artístico, Social, Empreendedor, e Convencional (Leitão & Miguel, 2004). Ver a descrição dos tipos SDS em ANEXO (p. 70).

A Tabela 8 apresenta a categorização das respostas à questão 14 de acordo com os tipos de interesses profissionais RIASEC.

**Tabela 8** – Interesses profissionais RIASEC

Tipos de interesse	N	%	M	F
Realista	52	21,13%	16,33%	14,1%
Investigativo	32	13%	5%	8%
Artístico	16	6,5%	4,8%	1,7%
Social	71	28,86%	10,2%	18,66%
Empreendedor	10	4,1%	4,1%	0%
Convencional	65	26,42%	12,32%	10%
<b>Total</b>	<b>246</b>	<b>100%</b>		

Como se pode verificar na tabela 8, as profissões de maior interesse estão relacionadas com a área social. De um modo geral, as raparigas demonstraram preferência pela área social e por outro lado, os rapazes demonstraram maior interesse para profissões do tipo realista.

## 5. Motivos da escolha profissional

A Tabela 9 representa os motivos que os jovens referem como estando na base da escolha da sua profissão preferida

**Tabela 9** – Motivos da escolha profissional

<b>Motivos da escolha profissional</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Ganha-se muito dinheiro	18	18%	14%	4%
É mais fácil conseguir emprego	9	9%	6%	3%
Não é preciso estudar muito	4	4%	4%	0%
Poder “ser alguém” na vida	31	31%	11%	20%
Ajudar as pessoas	18	18%	7%	11%
Gostar das actividades	18	18%	7%	11%
Outro	2	2%	2%	0%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Neste caso, verifica-se que a maioria dos participantes (31%) justificaram que escolhem uma profissão para poder “ser alguém” na vida (tabela 9). As raparigas foram as que mais optaram por esta alternativa. Já os rapazes preocuparam-se com a questão financeira e de saída profissional (14% dos rapazes e apenas 4% das raparigas). Em contrapartida, mais raparigas do que rapazes justificaram suas preferências por gostarem da actividade que realizam na profissão.

## 6. Expectativas escolares

A Tabela 10 apresenta o nível de escolaridade pretendido pelos participantes em função do género.

**Tabela 10** – Escolaridade pretendida

<b>Escolaridade pretendida</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Concluir o 9º ano e começar a trabalhar	2	2%	2%	0%
Concluir o 12º ano	17	17%	10%	7%
Concluir o curso profissional	16	16%	9%	7%
Concluir o curso superior	28	28%	13%	15%
Especializações	23	23%	9%	14%
Não sei	14	14%	5%	9%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

Verifica-se que a maior percentagem dos estudantes querem seguir trajectória escolar de longa duração (ensino superior). As raparigas demonstraram mais pretensão pelo nível de ensino superior. Já os rapazes pretendem ingressar em cursos de curta duração (formação profissional). Por outro lado, as raparigas revelam estar mais indecisas do que os rapazes quanto a expectativa escolar pretendida. Outro facto é que apenas os rapazes (2%) demonstraram preocupação em trabalhar após a conclusão do 9ºano.

O item 17 do questionário sócio-demográfico pedia aos alunos que escolhessem das opções apresentadas no questionário, que níveis de escolaridade achavam que seus pais gostariam que atingissem.

A Tabela 11 apresenta a percepção dos alunos com relação a expectativa escolar que seus pais querem que tenham em função do género.

**Tabela 11** – Percepção dos alunos com relação a expectativa escolar que seus pais querem que tenham.

<b>Percepção dos alunos</b>	<b>N</b>	<b>%</b>	<b>M</b>	<b>F</b>
Começar logo a trabalhar	2	2%	2%	0%
Concluir o 9º ano	3	3%	3%	0%
Concluir o 12º ano	9	9%	3%	6%
Concluir o curso profissional	10	10%	8%	2%
Concluir o curso superior	25	25%	11%	14%
Especializações	29	29%	12%	17%
Não sei	21	21%	7%	14%
<b>Total</b>	<b>100</b>	<b>100%</b>		

De acordo com a tabela 11, verifica-se que os participantes acham que seus pais colocam expectativas escolares elevadas sobre si. Mais da metade dos participantes (54%) mencionam expectativas dos pais ao nível de ensino universitário. As raparigas são as que mais fizeram esta constatação. Por outro lado, mais do que os rapazes, as

raparigas referem desconhecer as expectativas dos pais em relação a suas vidas académicas. Apenas os rapazes (2%) percebem que seus pais gostariam que começassem logo a trabalhar após concluir o 9º ano de escolaridade.

## 7. Maturidade vocacional

A Tabela 12 apresenta os resultados das escalas e subescalas do inventário de desenvolvimento de carreira (CDI).

**Tabela 12** – Inventário de desenvolvimento de carreira

CDI	M		F		Total		<i>T – Student</i>
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	
<b>A1</b>	30,47	8,4	29,45	7,9	29,91	8,1	0.62
<b>A2</b>	21,31	7,8	20,20	6,16	20,70	6,9	0.80
<b>A</b>	51,78	14	49,65	12,48	50,62	13,2	0.80
<b>B1</b>	85,38	16,5	83,95	18,50	84,59	17,55	0.40
<b>B2</b>	70,11	15,3	64,31	14,92	67,29	15,2	1.69
<b>B</b>	155,49	20,5	148,93	18,15	151,29	19,4	1.70

- \* Significativo a  $p < 0.05$
- \*\* Significativo a  $p < 0.01$

Apesar de se verificar que a média dos resultados dos rapazes foi relativamente superior à média das raparigas em todas as escalas e subescalas do CDI, os resultados da tabela 12 mostram que não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que tange à maturidade vocacional.

A Tabela 13 apresenta o índice de precisão alfa Cronbach no Inventário de Desenvolvimento de carreira.

**Tabela 13** – Índice de precisão alfa Cronbach

<b>Escalas</b>	<b>Subescalas</b>	<b>alfa Cronbach</b>
A	A1	0.76
	A2	0.79
	<b>Total A</b>	<b>0.88</b>
B	B1	0.68
	B2	0.69
	<b>Total B</b>	<b>0.59</b>

Como se verifica- na tabela 13, no Inventário de Desenvolvimento de Carreira o coeficiente de precisão foi satisfatório na escala de planeamento de carreira (alfa Cronbach 0.88) e pouco satisfatório na Escala de exploração de Carreira (alfa Cronbach 0.59).

### 8. Atribuição de Causalidade

A Tabela 14 apresenta os resultados obtidos na Escala de Atribuição para a Carreira.

**Tabela 14** – Atribuição para a Carreira

<b>EAC</b>	<b>M</b>		<b>F</b>		<b>Total</b>		<i>T – Student</i>
	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	<i>Média</i>	<i>DP</i>	
<b>C.I</b>	58,80	15,48	56,11	12,9	57,32	14,13	0.95
<b>C.I.S</b>	22,89	6,45	22,73	6,32	22,80	6,35	0.13
<b>C.I.F</b>	18,84	6,73	16,11	6,05	17,34	6,48	2,14*
<b>C.T.D.I</b>	17,07	5,18	17,27	4,73	17,18	4,91	-0.21
<b>C.E</b>	41,76	11,5	41,69	8,8	41,72	10,10	0.03
<b>C.E.S</b>	18,27	5,28	17,80	5,30	18,01	5,27	0.44
<b>C.E.F</b>	14,31	5,27	13,65	4,59	13,95	14,31	0.66
<b>C.T.D.E</b>	9,18	3,95	10,24	4,06	9,76	9,18	-1,31

- \* Significativo a  $p < 0.05$
- \*\* Significativo a  $p < 0.01$

Constata-se que houve diferenças pouco significativas em termos estatísticos entre rapazes e raparigas. Apesar das raparigas registarem pontuações mais elevadas nas subescalas de causalidade de tomada de decisão interna (C.T.D.I) e causalidade de tomada de decisão externa (C.T.D.E) estas não foram consideradas diferenças

significativas. Por seu turno, os rapazes registaram resultados ligeiramente mais elevados nas subescalas de causalidade externa associada ao sucesso e ao fracasso, sem no entanto apresentarem significância estatística. Já o resultado dos rapazes na subescala de causalidade interna associada ao fracasso foi considerado estatisticamente mais significativo ( $p < 0.05$ ).

A Tabela 15 apresenta o índice de precisão alfa Cronbach da Escala de Atribuição para a Carreira.

**Tabela 15** – Índice de precisão alfa Cronbach da EAC

<b>Escalas</b>	<b>Sub-escalas</b>	<b>alfa Cronbach</b>
Causalidade Interna	Sucesso	0.79
	Fracasso	0.64
	Tomada de decisão	0.71
	<b>Total Causalidade Interna</b>	<b>0.82</b>
Causalidade Externa	Sucesso	0.41
	Fracasso	0.25
	Tomada de decisão	0.13
	<b>Total Causalidade Externa</b>	<b>0.52</b>

Como se nota na tabela 15, a Escala de Atribuição para a Carreira demonstra um bom coeficiente alfa Cronbach na dimensão de Causalidade Interna 0.82. Já na dimensão Causalidade Externa, o coeficiente situou-se abaixo de 0.70.

## **9. Percepção de Barreira na Carreira**

A Tabela 16 apresenta os resultados da versão adaptada do Inventário de Percepção de Barreira na Carreira.

**Tabela 16** – Percepção de barreiras

Adaptado IPBC	M		F		Total		T-Student
	Média	DP	Média	DP	Média	DP	
Falta de suporte	33,53	12,03	38,04	11,05	36,01	11,66	-1,94
R. Oportunidade	13,84	5,48	17,69	6,09	15,96	6,10	-3,28**
Indecisão	19,78	8,29	22,04	8,29	21,02	8,51	-1,32
Localização G.	9,40	5,05	10,31	5,85	9,90	5,5	-0,82

- \* Significativo a  $p < 0.05$
- \*\* Significativo a  $p < 0.01$

A restrição de oportunidades, como se verifica na tabela 16, foi a única barreira em que raparigas e rapazes se diferenciam com alguma significância ( $p < 0.01$ ). Nesta variável, assim como nas outras variáveis (falta de suporte, indecisão e localização geográfica) a diferença entre médias de resultados foram favoráveis às raparigas.

A Tabela 17 apresenta o índice de precisão alfa Cronbach na Versão adaptada de IPBC.

**Tabela 17** – Precisão alfa Cronbach

Adaptado do IPBC	alfa Cronbach
<i>Falta de Suporte</i>	0.63
<i>Restrição de Oportunidade</i>	0.47
<i>Indecisão</i>	0.67
Localização Geográfica	0.61
<b>Total</b>	<b>0.85</b>

De acordo com a tabela 17, verifica-se que nas três subescalas do IPBC marcadas a negrito e itálico, os coeficientes alfa Cronbach foram pouco satisfatórios, assim como na variável localização geográfica. Contudo a média total ficou situada acima de 0.70.

## **CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO**

Este estudo teve como principal objectivo realizar o levantamento dos projectos vocacionais dos alunos de 9º ano, de uma escola secundária de Cabo Verde. Os resultados obtidos permitiu de um modo geral constatar várias consistências com as evidências empíricas já existentes.

### ***Discussão dos resultados relativos as informações escolares***

A análise das informações escolares permitiu observar que se considerarmos o sucesso académico, o progresso na trajectória escolar sem reprovações e desistências, 59% dos alunos enquadram-se dentro da categoria do sucesso escolar. E se, considerarmos o sucesso académico a obtenção de notas boas, constata-se que apenas 9% dos alunos apresentam sucesso. Em relação ao sucesso escolar por géneros, os resultados apontam para uma diferença pouco significativa entre os sexos, porém ligeiramente favorável às raparigas, tal como encontrados em estudos anteriores (e.g. Campos, 1985; Duarte, Roldão, Nóvoas, Fernandes & Duarte, 2008). Por outro lado, no que concerne a expectativa de notas no futuro, as raparigas foram consideravelmente mais optimistas.

Com relação a escolhas das “vias de ensino a seguir” após o 9º ano, os resultados aferidos vão ao encontro do estudo de Azevedo (1992) realizado em Portugal. Este estudo centrado nas expectativas escolares e profissionais dos jovens que frequentavam o 9º ano de escolaridade e realizado ao longo de três anos consecutivos (1989, 1990 e 1991) evidenciou uma preferência dos alunos pela tradicional via académica. Esta via pode ser comparada ao que é denominado no sistema educativo cabo-verdiano de “via geral de ensino”. Por outro lado, em termos de distribuição por sexo, os resultados deste estudo também são consistentes com a tendência de maior procura do sexo feminino

pela tradicional via académica e menor procura para a via do ensino “técnico-profissional” (e.g. Azevedo, 1992; Campus, 1985).

No sentido contrário dos resultados encontrados por Azevedo em seus estudos, os participantes deste estudo demonstraram muito interesse para a área da formação profissional (24%). Esta procura pela via do ensino profissional pode estar relacionada com o facto de haver um investimento e uma política expansionista da área de formação profissional. Inclusive, é uma área que tem oferecido oportunidade de vagas para os jovens saírem de Cabo Verde e estudarem em outros países como é o caso de Portugal.

Foi notável também a percentagem de indecisão, com relação a escolha de uma via de ensino após o 9º ano de escolaridade (41%). Esta constatação pode estar relacionada com o estágio de “identidade vs insegurança/conflicto” no qual os adolescentes passam (Erikson, 1972) com o estabelecimento de direcções a seguir na vida (Bohoslavsky, 1993) com uma busca mais clara da definição de quem são e do que querem ser (Seligman, 1994) ou até mesmo pela tomada de consciência das diversas escolhas que a vida oferece (Elkind, citado por Papalia & Olds, 2000).

Em termos de indecisão e género os resultados foram consistentes com estudos que evidenciaram maior índice de indecisão nas meninas do que nos meninos (e.g. Patton & Creed, 2001).

### ***Discussão dos resultados relativo aos projectos futuros e interesses profissionais***

A maioria dos participantes mencionaram pelo menos um projecto para o futuro, sendo que estes variaram em grau de especificidade. Os projectos dos participantes situaram-se, maioritariamente, a nível da formação académica, no melhoramento da condição vida, na construção de família e trabalho em geral. Estes resultados são

semelhantes aos encontrados por Paredes e Pecora, (2004), num estudo envolvendo as representações de futuro de adolescentes brasileiros. Na mesma linha de investigação Oliveira, Pinto e Souza (2003) que investigaram a perspectiva de futuro dos adolescentes brasileiros, concluíram que apesar da indecisão, os estudantes encontraram-se envolvidos na elaboração de metas e planos.

Foi interessante perceber que em termos de grau de elaboração e especificação dos projecto futuros as raparigas tiveram resultados mais favoráveis. O que de certo modo sugere uma atitude mais consciente em relação aos projectos futuros. Gonçalves (2006) em sua tese verificou que “nas dimensões das convicções e confiança face ao futuro vocacional, as raparigas têm mais convicções e são mais confiantes do que os rapazes” (p.255). O resultado encontrado no presente estudo, pode também estar associada ao facto das raparigas amadurecerem mais cedo do que os rapazes (Seligman 1994; Wigfield, Byrnes & Eccles, 2006), e ainda pelo facto de estudantes do sexo feminino atribuírem globalmente e em média, maior importância aos projectos de vida do que os estudantes do sexo masculino, tal como foram evidenciados num estudo com população universitária (Kumar, Silva & Paixão, 2007).

No que diz respeito às preferências profissionais, os resultados evidenciaram o estereótipo ligado ao género e escolha de profissões encontrado em estudos anteriores (e.g. Azevedo, 1992; Campos, 1985; Gotfredson, 1996; Saavedra, Taveira & Rosário, 2004; Veiga, Moura, Sá & Rodrigues, 2006). Houve algumas profissões escolhidas quase unicamente por rapazes, como por exemplo: jogador profissional, empresário, deputado, investigador, piloto e juiz. Já as raparigas optaram exclusivamente por profissões como por exemplo: psicóloga, veterinária, estilista, assistente de bordo, enfermeira e secretária. É importante ver na **tabela 7** que os rapazes apresentaram uma lista mais variada de interesses profissionais do que suas colegas de sexo oposto.

Paralelamente foi constatado que em ambos os géneros houve uma preponderância na escolha de profissões de elevado reconhecimento e de *status* social elevado, tal como verificou Azevedo em seus estudos de 1989, 1990, 1991 (Azevedo, 1992). A maioria dos adolescentes de todos os níveis socioeconómicos aspiram altos níveis profissionais, embora as minorias e os mais desfavorecidos têm mais noção dos obstáculos e são menos optimista sobre hipóteses de sucesso (Seligman, 1994).

A categorização dos interesses profissionais em perfis vocacionais RIASEC, apresentou consistência com a literatura em termos de diferenças entre os géneros. Por exemplo, Satori, Noronha e Nunes (2009) procuraram analisar as diferenças de género e de nível escolar com 177 adolescentes brasileiros do ensino médio, utilizando o SDS como um dos meios de recolha de dados. Os autores, “verificaram diferenças de médias significativas ocorridas nos tipos realista e empreendedor (médias mais elevadas favoráveis aos homens, em ambos os tipos) e no tipo social, em que as mulheres tiveram médias mais elevadas” (p. 115).

No geral os alunos inqueridos relataram como principal motivação para a escolha de uma profissão, a possibilidade de “poder ser alguém na vida”. Estas motivações vão no sentido contrário as evidências de Azevedo (1992) no estudo com adolescentes portugueses. Este autor verificou que no geral, as motivações dos participantes estavam associadas ao gosto ou interesse pela profissão.

Algumas consistências com os dados da literatura relacionadas ao género e motivação para a escolha profissional, foram verificadas. Os rapazes apresentaram motivações mais fortes ligadas a questões de ordem financeira (ganhar muito dinheiro) e a saídas profissionais (mais fácil encontrar emprego). Já as raparigas apresentaram como razões mais fortes para a escolha “ajudar as pessoas” e interesse pela profissão (gostar das actividades), tal como evidenciou Azevedo (1992).

A escolha da profissão motivada pelo interesse (gostar das actividades) por parte das raparigas, pode ser explicada segundo Viljaranta, Nurmi, Aunola, e Salmera-Aro (2009) pelo facto delas serem mais maduras na tomada de decisão sobre o futuro e portanto, seus próprios interesses e motivação afectam seus planos e expectativas mais do que os interesses e motivação dos rapazes.

Guillian (citado por Seligman, 1994) defende que, tanto as raparigas como rapazes parecem motivados com o desejo de realização, embora, definam a realização de forma diferente. Raparigas são mais inclinadas para a área social, emocional, aprovação, expressividade, preocupações com os outros, enquanto os rapazes, têm a tendência para o domínio, poder e independência.

Em relação às expectativas escolares futura a maioria dos participantes mostraram intencionalidade para a trajectória longa. Cerca de 55% dos alunos pretendem frequentar o ensino superior e ainda são as raparigas que mais procuram o trajecto escolar longo, tal como evidenciam estudos anteriores (e.g. Azevedo, 1991; Azevedo, 1992; Campos, 1985; Duarte, Roldão, Nóvoas, Fernandes & Duarte, 2008; Seabra, Mateus & Rodrigues, 2008; Viljaranta, Nurmi, Aunola, & Salmera-Aro, 2009; Vasalampi, Salmela-Aro & Nurmi, 2009). Em Cabo Verde, essa expectativa de trajecto escolar mais longo pode ser explicada por um lado, pelo alargamento das universidades e aumento das ofertas formativas de cursos superiores ou pela representação de ter um curso superior como possibilidade de ascensão social veiculada à expectativa e garantia de um futuro melhor.

A procura por uma via de ensino de trajecto mais longo pode estar associada segundo Faria, Taveira e Saavedra (2008) a constatação de maior dificuldade de integração no mercado de trabalho das pessoas que possuem apenas o diploma de estudos básicos (9º ano) ou secundário (12º ano), quando comparadas com as que

possuem um diploma de estudos superiores e com trajectórias de emprego e de carreira mais efectivas.

Paralelamente, constatou-se que 54% dos inqueridos percebem que seus pais querem que tenham expectativas escolares ao nível do ensino superior. Esta constatação pode indicar convergência entre as expectativas escolares dos pais e dos filhos ou a projecção das expectativas dos pais nos filhos para a realização daquilo que não conseguiram alcançar.

### *Discussão dos resultados relativo à maturidade vocacional, crenças atribucionais e percepção de barreiras*

Os resultados do presente estudo mostraram que não há diferenças estatisticamente significativas entre rapazes e raparigas no que tange a maturidade vocacional, tal como constatado por estudos anteriores (e.g. Alao, 1996; Crites, 1978; Patton & Creed, 2001; Salami, 2003; Salami, 2008) embora, esta evidência apoia investigações que verificaram diferenças de médias dos resultados favoráveis aos rapazes (e.g. Achebe's citado por Patton & Creed, 2001; Asimugo-Ejiogu, 1991; Onyejiaku, 1985; Onivehu, 1991; 1992).

Verificou-se no CDI coeficiente alfa de 0.88 na escala de planeamento de carreira, valor considerado como satisfatório (Pasquali, 1997) e 0.59 para a escala de exploração, valor que é considerado pouco satisfatório (Pasquali, 1997).

O CDI foi pouco preciso na escala de exploração vocacional, resultado que pode estar associado as diferenças contextuais, uma vez que à aplicação foi feita num contexto diferente de onde foi originalmente adaptado. Afirma Watson (2005) que questões como validade ecológica estão a ser discutidas por especialistas em desenvolvimento de carreira de vários países, com o intuito de adequar a utilização de

instrumentos, como o CDI, em culturas diferentes daquelas onde o instrumento foi originalmente desenvolvido. Estas questões são pertinentes, pois os instrumentos que avaliam o desenvolvimento de carreira são considerados testes psicossociais, ou seja, testes baseados em avaliações da relação entre factores sociais e individuais e na habilidade de o indivíduo se adaptar ao ambiente. Por isso, a questão cultural é fundamental para a validação deste tipo de instrumento.

No tocante a crenças atribucionais para a carreira, a análise dos dados permitiu evidenciar resultados que vão no sentido contrário aos estudos anteriores no âmbito de carreira (e.g. Janeiro, 2006; 2011) e também a estudos de crenças atribucionais realizados em contextos escolares (e.g. Rusillo & Arias, 2004). Não houve diferenças significativas de género nas crenças atribucionais para a carreira, com excepção da diferença encontrada na subescala causalidade interna associada ao fracasso que foi considerada significativo, favorável aos rapazes.

A aplicação da EAC teve algumas limitações, na mesma direcção das referidas por Janeiro (2011). Limitações nas características psicométricas e limitações tangentes a características da amostra. Em primeiro lugar contrariamente à verificação da autora supracitada, o índice de precisão do EAC, ficou abaixo de 0.70 na escala de causalidade externa embora a precisão na causalidade interna se situasse em 0.82. Em segundo lugar, a amostra do estudo foi constituída apenas por alunos do 9º ano de escolaridade, oriundos de escolas rurais e de um país com nível de desenvolvimento inferior ao de Portugal. Neste sentido, os resultados podem ter sofrido influências contextuais e culturais.

Os resultados do presente estudo corroboraram as evidências dos estudos anteriores (e.g. Cardoso, 2006; 2009) no âmbito da percepção de barreira no desenvolvimento de carreira dos adolescentes portugueses. As diferenças de médias dos

resultados entre raparigas e rapazes não foram estatisticamente significativas tendo em vista as barreiras estudadas. A diferença mais significativa foi observada na variável restrição de oportunidade, sendo esta diferença, favorável às raparigas. Nas variáveis falta de suporte, indecisão e localização geográfica, as raparigas tiveram médias dos resultados superiores a dos rapazes, contudo, esta diferença fora pouco significativa.

Apesar da versão adaptada do IPBC revelar-se sensível a diferença de género, o instrumento foi pouco preciso, na medida que, em todas as variáveis estudadas, o coeficiente alfa Cronbach situou-se abaixo do 0.70.

### ***Discussão dos resultados relativo a orientação vocacional na escola de São Miguel***

A orientação vocacional com psicólogos(as) ainda é desconhecida na vida académica dos alunos do 9º ano da escola secundária de São Miguel como constatamos. Reforçando esta constatação, Baía (2010) verificou num pequeno estudo em Cabo Verde que “os professores não reconhecem as contribuições do psicólogo no contexto escolar” assim como “os professores desconhecem os modelos de intervenção desenvolvidos pelo Psicólogo Escolar” (p.67).

De facto, este é um grande desafio para os psicólogos educacionais em Cabo Verde. O Psicólogo educacional que também pode intervir no âmbito da orientação vocacional tem um grande desafio a vencer até a sua total aceitação e integração, como elemento fundamental a prática educativa. Para Néreci (1983) a prática de orientação deverá ser introduzida desde cedo, na vida escolar, decorrendo paralelamente ao percurso de vida do sujeito, para que este cresça e se desenvolva de um modo mais pleno e saudável possível.

Segundo Azevedo e Santos (2000), o processo de orientação vocacional surge como uma possibilidade de ajudar os jovens, não apenas a escolherem uma profissão,

mas auxiliando-os a se conhecerem melhor como indivíduos inseridos em um contexto social, económico e cultural.

A orientação vocacional visa capacitar o educando no conhecimento e exploração das suas aptidões, interesses, atitudes, motivações e aspirações; dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mundo do trabalho, bem como consciencializar os alunos acerca das aptidões e habilidades requeridas para o exercício das diversas profissões e ainda, orientar o aluno para a escolha vocacional que melhor lhe ajuste (Nérici, 1983).

## **Considerações finais**

Após a apresentação e discussão dos resultados, nesta etapa conclusiva do trabalho propomos traçar algumas considerações importantes, tendo em conta os resultados aferidos neste estudo exploratório.

Foi possível organizar essas considerações em três domínios, conforme a análise feita aos resultados. No primeiro domínio respondemos às hipóteses testadas; o segundo domínio reporta-se as características psicométricas dos instrumentos de avaliação; e por fim o terceiro domínio aponta as implicações e limitações deste estudo.

Das cinco hipóteses testadas, três foram confirmadas. A primeira hipótese comprovada faz menção a diferença pouco significativa de médias dos resultados entre rapazes e raparigas na percepção de barreiras na carreira. No geral os resultados confirmam os achados de Cardoso (2006; 2009) com excepção da variável restrição de oportunidade onde as diferenças de médias dos resultados entre rapazes e raparigas foram mais significativas, diferença esta, favoráveis as raparigas. As outras suposições confirmadas dizem respeito ao envolvimento da maioria dos participantes na construção de seus projectos futuros e a diferença de género ligada a construção desses projectos, diferença esta, favorável às raparigas, tanto no grau de especificação de projectos como no desempenho e expectativa escolar; o que reforça a suposição de Janeiro e Marques (2010) de que as raparigas nesta idade levam a escola com mais seriedade do que os rapazes.

Uma das hipóteses não confirmadas prendia-se com a diferença de género na maturidade vocacional dos participantes, suposição esta, que previa encontrar as raparigas com atitudes mais favoráveis ao planeamento e exploração vocacional. A outra suposição não confirmada vinculava-se a diferenças de género nas crenças atribucionais para a carreira, onde se esperava evidenciar as raparigas, com uma

tendência mais elevada para atribuírem o sucesso e o fracasso na carreira a causas internas.

Para além das previsões iniciais, as qualidades psicométricas dos instrumentos utilizados no estudo apresentaram algumas limitações. Considera-se importante a realização de novos estudos, de modo a melhorar as qualidades psicométricas dos instrumentos envolvidos neste estudo. Em todos os instrumentos, algumas escalas e subescalas tiveram o coeficiente alfa Cronbach abaixo de 0.70.

Neste estudo ficaram algumas questões que merecem ser esclarecidas através de futuros estudos de investigação como por exemplo: porque alguns instrumentos foram pouco precisos? E se existe algum grau de correlação entre as variáveis estudadas? Seria interessante realizar um estudo com uma amostra mais ampla, envolvendo vários níveis de escolaridade, estudos de correlação entre os projectos futuros, maturidade vocacional, atribuição de causalidade para a carreira, percepção de barreira na carreira em função da idade e sexo dos estudantes.

Por outro lado, seria igualmente interessante, pensar em questões que envolvem a adaptação e adequação dos instrumentos utilizados neste estudo para a realidade cabo-verdiana. Assim, contribuir para melhorar as qualidades psicométricas dos instrumentos, já que estes instrumentos são considerados pelos investigadores como importantes ferramentas no auxílio do psicólogo educacional no exercício da sua profissão, quer na prática de intervenções em contexto escolar quer em contexto de investigação.

As evidências encontradas demonstraram que a orientação escolar com psicólogos ainda é um serviço desconhecido na vida dos alunos de São Miguel. Porém, sabe-se que ultimamente os responsáveis pela administração da educação cabo-verdiana têm-se empenhado para a inclusão de psicólogos nas escolas.

Os resultados deste estudo podem ter implicações importantes para a futura prática de psicólogos em contexto escolar. Foi levantado um conjunto de informações inerentes aos projectos futuros, atitude vocacionais, atribuição de causalidade e percepção de barreiras na carreira dos alunos neste nível de escolaridade. Os resultados encontrados podem ser úteis para o levantamento de algumas necessidades nos alunos do 9º de escolaridade da maior escola secundária de São Miguel e a partir daí, contribuir para o desenvolvimento de intervenções no domínio da orientação vocacional.

## Referências bibliográficas

- Abramson, L.Y., Seligman, M.E., & Teasdale, J.D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology*, 87, 1, 49-74.
- Adegoroye, A.O., Batunde, J.O., Ibimiluyi, F.O., & Ajagbe, S. (2011). Towards enhancing the vocational maturity status of nigerian secondary school students. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)*, 2, (2), 113-119.
- Afonso, M., & Taveira, M.C. (2001). *Exploração vocacional de jovens. Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género*. Relatórios de Investigação. Braga: CEEP.
- Alao, K. (1996). Demographic variables as non-sense variables in career development: An empirical field report. *Nigerian Journal of Clinical and Counselling Psychology*, 2 (1), 62-67.
- Asimugo-Ejiogu, C.C. (1991). Effectiveness of guided inquiry and career education in improving the vocational maturity of students in Lagos. *Nigerian Journal of Counselling and Development*, 6, 160- 173.
- Azevedo, J. (1991). *A Educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.
- Azevedo, J. (1992). *Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9º ano*. Caderno Pedagógico, Edições, ASA.
- Azevedo, A.C., & Santos, S.E. (2000). *O grupo e o psicodrama na orientação profissional*. Trabalho apresentado na I Jornada Norte - Nordeste de Orientação Profissional/ABOP, Recife.
- Baía, B.C. (2010). *A actuação do psicólogo escolar no ensino: Representação sociais que os professores do EBI da Praia têm sobre a actuação do psicólogo escolar*. Monografia de Licenciatura Psicologia da Educação e do Desenvolvimento. Cabo Verde: Universidade Jean Piaget de Praia.
- Balbinotti, M.A. (2003). A noção transcultural de maturidade vocacional na teoria de Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16 (3), 461-473.
- Biddle, S.J., Hanrahan, S. J., & Sellars, C. N. (2001). Attributions: Past, present, and future. In: R.N, Singer., H.A, Hausenblas., and C.A, Janellc. (Eds.), *Handbook of sport psychology*. (2<sup>nd</sup> ed., pp. 444–471). New York: Wiley.
- Block, J.H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Same conjectures. *Child Development*, 54, 1335-1354.
- Bohoslavsky, R. (1993). *Orientação vocacional: a estratégia clínica*. 9ª Ed. São Paulo: Martins Fontes.

- Bock, A.M. (2007). A adolescência como construção social: Estudo sobre livros destinados a pais e educadores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, 11(1), 63-76.
- Campos, B.P. (1985). *Projectos escolares e profissionais dos jovens*. Caderno de Consulta Psicológica1, 25-39.
- Campos, B.P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In: *Questões de política educativa*. Porto: Edições, Asa.
- Campos, B., & Coimbra, J. (1991). *Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional*. Caderno de Consulta Psicológica, 7, 11-19.
- Cardoso, P., & Marques, J.F. (2000/2001). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes e sua relação com as atitudes de planeamento e exploração da carreira. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 35, 67-79.
- Cardoso, P. (2006). *Percepção de barreiras da carreira em alunos do 9º e 12º anos de escolaridade: Uma abordagem desenvolvimentista*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Departamento de Psicologia, Universidade de Évora.
- Cardoso, P. (2007/2008). Percepção de barreiras da carreira em adolescentes portugueses. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 141-161.
- Cardoso, P., & Marques, J.F. (2008). Perception of career barriers: The importance of gender and ethnic variables. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 8, 49–61
- Cardoso, P. (2009). *Manual de inventário de percepção de barreiras da carreira*. Departamento de Psicologia da Universidade de Évora. Coleção de Textos Científicos e Didáticos.
- Cardoso, P., & Moreira, J.M. (2009). Self-efficacy beliefs and the relation between career planning and perception of barriers. *International of Journal Educational and Vocational Guidance*, 9, 177–188.
- Chaleta, M.E., Rosario, P., & Grácio, M.L. (2006). Atribuição causal do sucesso académico em estudantes do ensino superior. Em: *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho, 2ª Edição.
- Coimbra, J.L. (1997, 1998). *O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: Linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas*. Cadernos de Consulta Psicológica, 13 (14), 21-28.

- Crites, J.O. (1978). *Theory and research handbook: career maturity inventory*. Monterey, CA: CTB, MacMillan - McGraw-Hill.
- Dela Coleta J.A., & Dela Coleta, M.F. (2006). Felicidade, bem-estar subjetivo e comportamento académico de estudantes universitários. *Revista Psicologia em Estudo, Maringá, 1 ( 3)*, 533-539.
- Duarte, M.I., Roldão C., Nóvoas., D., Fernandes. S., & Duarte T. (2008). *Estudantes à entrada do secundário*. Gabinete de estatística e Planeamento da Educação (GEPE), Lisboa, dezembro. Acedido em 10 de Janeiro de 2011, em: <http://www.gepe.min-edu.pt>
- Dunne, F. (1980). *Occupational sex-stereotyping among rural young women and men*. *Rural Sociology, 45 (3)*, 396-415.
- Erikson, E.H. (1972). *Identidade, juventude e crise*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Faria, L. (1999). Contextos sociais de desenvolvimento das atribuições causais: O papel do nível socioeconómico e da raça. *Análise Psicológica, 2 (XVII)*, 265-273.
- Faria, L.C., & Taveira, M.C. (2006). Avaliação da exploração e da indecisão de jovens no contexto da consulta psicológica vocacional: Um estudo de eficácia da intervenção. Em: *Actas da Conferência Internacional Avaliação Psicológica: XI Conferência Internacional Avaliação Psicológica: Formas e contextos, 11*, Braga, Portugal. Braga: Psiquilibrios.
- Faria, L.C., Taveira, M.C., & Saavedra, L.M. (2008). Exploração e decisão de carreira uma transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 9 (2)*, 17 – 30.
- Ferreira, M.C., Assmar, E.M., Omar, A.G., Delgado, H.U., González, A.T., Silva, J.M., Souza, M.A., & Cisne, A.C. (2002). Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: Um estudo transcultural Brasil-Argentina-México. *Psicologia Reflexão e Crítica, 15 (3)*, 515-527.
- Fonseca, A.M. (1994). *Personalidade, projectos vocacionais e formação pessoal e social*. Porto: Porto Editora.
- Gama, M.J. (Coord.). (2003). *Entrar no ensino secundário – propostas de actividades para realizar com os alunos*. Porto: ASA.
- Gottfredson, L.S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In: D. Brown., L. Brooks. (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 179 – 232). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gomes, C.F. (2003). *Novo modelo de intervenção em contexto de transição para a vida activa*. Instituto do Emprego e Formação Profissional. Acedido em 11 de Março de 2011 em: [http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver\\_artigo.php?codigo=A0140&area=d7](http://www.psicologia.com.pt/artigos/ver_artigo.php?codigo=A0140&area=d7).

- Gonçalves, C.M. (2006). *A Família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Guichard, J. (1993). *L'école et les représentations d'avenir des adolescents*. Paris: PUF.
- Hartung, P.J., Porfeli, E.J., & Vondracek, F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 385–419.
- Henry, P. (2006). Educational and career barriers to the medical profession: Perceptions of underrepresented minority students. *College Student Journal*, 40, 1-2.
- Herr, E., & Enderlein, T.E. (1979). Vocational maturity: The effects of school, grade, curriculum and sex. *Journal of Vocational Behavior*, 8, 227-238.
- Hughey, K.R., & Hughey, J.K. (1999). Preparing students for the future: Making career development a priority. *Journal of Career Development*, 25 (3), 203-216.
- Imaginário, L. (1990). Os jovens e o trabalho: Desenvolvimento vocacional dos jovens. In: B.P. Campos. *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Volume II. Lisboa: Universidade Aberta.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Apresentação de dados preliminares do Ivº RGPH*. INE, Cabo Verde, Setembro.
- Instituto Nacional de Estatística (2007). *Questionário unificado de indicadores básicos de bem-estar (QUIBB – CV, 2006)*. Cabo Verde: Praia, Maio.
- Janeiro, I.N. (2006). *A perspectiva temporal, as crenças atribucionais, a auto-estima e as atitudes de planeamento e de exploração da carreira: Estudo sobre os determinantes da carreira em estudantes do 9º e 12ºanos*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Janeiro, I.N. (2008). Dinâmica cognitivo-motivacional e atitudes de carreira: Um estudo confirmatório. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 40, 179-199.
- Janeiro, I.N., & Marques, J.F. (2010). Career coping styles: differences in career attitudes among secondary school students. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 10, 35–48.
- Janeiro, I.N. (2011). Escala de Atribuições em relação à Carreira (EAC): Um estudo exploratório. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 12, 5-13.
- Königstedt, M., & Taveira, M.C. (2010). Exploração vocacional em adolescentes: Avaliação de uma intervenção em classe. *Paidéia*, 20 (47), 303-312.

- Kumar, M.E., Silva, J.T., & Paixão, M.P. (2007). Os projectos de vida nos estudantes do ensino superior: Relação com o optimismo e a auto-eficácia de carreira. *Psychologica*, 44, 45-62.
- Law, B. (1981). Community interaction: A “mind-range” focus for theories of career development in young adults. *British Journal of Guidance and Counselling*, 9 (2), 142-158.
- Lemos, C.G. (2001). *Adolescência e a escolha da profissão*. 1ª Ed. São Paulo, Vetor.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (1990). *Lei n° 103/III/90 de 29 de Dezembro*. Bolitim oficial, da República de Cabo Verde
- Lei de Bases do Sistema Educativo (2010). *Decreto-Legislativo n° 2/2010 de 7 de Maio*. I Série — N° 17 SUP. Boletim Oficial, da República de Cabo Verde.
- Leitão, L.M., & Miguel, J.P. (2004). Avaliação dos interesses. In: L. M, Leitão (coord.). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto.
- Lucchiari, D.H. (1993). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de actuação. In: D.H. Lucchiari (Org.). *Pensando e vivendo a orientação profissional* (11-16). São Paulo: Summus.
- Luzzo, D.A. (1995). Gender differences in college students’ career maturity and perceived barriers in career development. *Journal of Counselling and Development*, 73 (3), 319-322.
- Luzzo, D.A., James, T., & Luna, M. (1996). Effects of attributional retraining on the career beliefs and career exploration behavior of college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43 (4), 415-422.
- Luzzo, D.A., & Hutcheson, K.G. (1996). Causal attributions and sex differences associated with perceptions of occupational barriers. *Journal of Counseling and Development*, 75, 124 – 130.
- Luzzo, D.A. Hitchings, W.E., Retish, P., & Shoemaker, A. (1999). Evaluating differences in collegas students’ carrer decision making on the basis of disability status. *The Career Development Quarterly*, 48, 142 – 156.
- Mascarenhas, S., Gonzaga, L., & Jesus, S.N. (2009). Avaliação de atribuições causais para o rendimento no ensino superior: Um estudo com estudantes de Portugal e do Brasil. Em: *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Mateus, S. (2002). Futuros prováveis: Um olhar sociológico sobre projectos de futuro no 9º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 39.

- Martins, F. (2010). O paradoxo das oportunidades. Jovens, relações geracionais e transformações sócias – notas sobre Cabo Verde. *Working Paper CRIA 4*, Lisboa.
- Marko, K., & Savickas, M. (1998). Effectiveness of a career time perspective intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 52, 106-119.
- Marques, J.F., & Caeiro, L. A. (1981). Le career development inventory au Portugal: Étude préliminaire. *International Review of Applied Psychology*, 30, 479-490.
- McWhirter, E.H. (1997). Perceived barriers to education and career: Ethnic and gender differences. *Journal of Vocational Behavior*, 50, 124–140.
- McWhirter, E.H., Torres, D.T., Salgado, S., & Valdez, M. (2007). Perceived barriers and post secondary plans in mexican american and white adolescents. *Journal of Career Assessment*, 15 (1), 119 – 138.
- Moreno, R.M. (2005). El proyecto profesional: Una estratégia de orientación en la universidad. Em: M.C, Taveira (Coord.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 221- 263). Coimbra: Quarteto.
- Moreno, A.L. (2008). A educação para a carreira: Aplicações à infância e à adolescência. Em: M.C, Taveira., J.T, Silva, (Coord.) *Psicologia vocacional. perspectivas para a intervenção*. Imprensa da Universidade de Coimbra, Coimbra.
- Naidoo, A.V. (1998). *Career maturity: A review of decades of research*. University of the Western Cape, Bellville, South Africa.
- Nérici, I.G. (1983). *Introdução à orientação educacional*. 3ª Ed. Editora Atlas S.A, Brasil.
- Nurmi, J.E., Salmela-Aro, K., & Koivisto, P. (2002). Goal importance and related achievement beliefs and emotions during the transition from vocational school to work: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 241-261.
- Oliveira, M.C., Pinto, R.G., & Souza, A.S. (2003). Perspectivas de futuro entre adolescentes: Universidade, trabalho e relacionamentos na transição para a vida adulta. *Temas em Psicologia*, 11 (1), 16-27.
- Onivehu, A.O. (1991). The relative influence of sex and self-concept on career maturity of nigerian adolescents. *The Nigerian Journal of Guidance and Counselling*, 4 (1 and 2), 45-52.
- Onivehu, A.O. (1992). Sex differences in career maturity of nigerian adolescents. *Journal of Educational Foundations*, 1-8. Acedido em 5 de Maio de 2011 em: <http://www.unilorin.edu.ng>

- Onyejiaku, F.O. (1985). Intra-sex differences in vocational maturity of nigerian adolescents. *The Nigerian Journal of Guidance and Counselling*, 1 (1), 61-71.
- Paredes, E.C., & Pecora A.R. (2004). Questionando o futuro: As representações sociais de jovens estudantes. *Psicologia Teoria e Prática* (pp. 49 – 55). Ed. Especial. Cuiabá-MT, Brasil.
- Pasquali, L. (1997). *Psicometria. Teoria e aplicações*. Brasília, UNB.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks, Cole.
- Patton W., & Creed .A. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336-351.
- Patton, W., Creed, P.A., & Watson, M. (2003). Perceived work related and non-work related barriers in the career development of australian and south african adolescents. *Australian Journal of Psychology*, 55 (2), 74-82.
- Papalia, D.E., & Olds, S.W. (2000). *Desenvolvimento humano*. 7ª Ed., Porto Alegre: Artmed.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2001). *O Mundo da criança*. 11ª Ed, Mcgraw-Hill.
- Papalia, D.E., Olds, S.W., & Feldman, R.D. (2006). *Desenvolvimento humano*. 8ª Ed: Artmed.
- PDM/SM (2009). *Plano director municipal de São Miguel. Memória de ordenamento volume III*. Concelho de São Miguel, Santiago, Cabo Verde.
- Powell, D.F., & Luzzo, D.A. (1998). Evaluating factors associated with the career maturity of high school students. *The Career Development Quarterly*, 47, 145 – 158.
- Peterson, C., & Seligman, M.E. (1984). Causal explanations as a risk factor for depression: Theory and evidence. *Psychological Review*, 91(3), 347-374.
- Rusillo, M. T., & Arias, P.F. (2004). Gender differences in academic motivation in secondary school students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2 (1), 97-112.
- Saavedra, L., Taveira M.C., & Rosário, P. (2004). *Classe social no feminino: Percursos e (co) incidências*. Centro de Investigação em Educação-Instituto de Educação e Psicologia – Universidade do Minho, Braga.
- Santos, E.J., & Loureiro, R.G. (1998). A incidência das relações pais-filhos na exploração de carreira. *Psiquiatria Clinica*, 19, (3), 205-215.

- Sartori, F.A., Noronha, A.P., & Nunes, M.F. (2009). Comparações entre EAP e SDS: interesses profissionais em alunos de ensino médio. *Boletim de Psicologia*, 59 (130), 17-29.
- Savickas, M.L. (2001). A Developmental perspective on vocational behaviour: career patterns, salience, and themes. *International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57
- Savickas, M. L., Briddick, W.C., & Watkins Jr, C. E., (2002). The relation of career maturity to personality type and social adjustment. *Journal of Career Assessment*, 10 (1), 3-23.
- Salami, S.O. (2003). Self-esteem and work role salience as predictors of career maturity of secondary school adolescents. *Journal of Research in Counseling Psychology*, 9 (1), 76 - 83.
- Salami, S.O. (2008). Gender, identity status and career maturity of adolescents in south west Nigeria. *Kamla-Raj. J. Soc. Sci.*, 16 (1), 35-49.
- Seabra, T., Mateus S., & Rodrigues, E. (2008). Trajetórias e aspirações escolares no 9º ano de escolaridade: Diferenças de classe social, de etnicidade e de género. Em: *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa.
- Seligman, L. (1994). *Developmental career counseling and assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Super, D.E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In: D.J, Brown., L, Brown, L. and Associates Career Choice and Development (Eds.). *Applying contemporary theories to practice*, (2<sup>nd</sup> ed.; pp.197-261). San Francisco: CA: Jossey-Bass.
- Sundberg, N.O., Poole, M.E., & Tyler, L.E. (1983). Adolescence's expectations of future events: A cross-cultural study of australians, americans, and indians. *International Journal of Psychology*, 18, 415-417.
- Swanson, J.L., & Tokar, D.M. (1991). College students' perceptions of barriers to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 38, 92 -106.
- Swanson, J.L., Daniels, K.K., & Tokar, D.M. (1996). Assessing perceptions of career-related barriers: The career barriers inventory. *Journal of Career Assessment*, 4 (2), 219-244
- Taveira, M.C. (2000). Exploração vocacional: Teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M.C. (2004). Comportamento e desenvolvimento vocacional da adolescência. Em: M.C, Taveira., (Coord.) *Temas de psicologia escolar. Uma proposta científico-pedagógica* (pp.143 - 178). Coimbra: Quarteto.

- Taveira, M.C. (2005). *Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência*. Em: M.C, Taveira. (Coord.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp.143 – 177). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M.C., & Faria, L.C. (2009). Efeito da intervenção psicológica vocacional na indecisão e comportamento exploratório. *Psicologia Ciência e Profissão*, 29 (3), 558-573.
- Taylor, K.M. (1982). An investigation of vocational indecision in college students: Correlates and moderators. *Journal of Vocational Behavior*, 21 (3), 318-329.
- Teixeira, M.O. (2000). *Personalidade e motivação no desenvolvimento vocacional. As necessidades, os valores, os interesses e as auto-percepções no conhecimento de si vocacional*. Dissertação de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Vasalampi, K., Salmela-Aro, K., & Nurmi, J. (2009). Adolescents' self-concordance, school engagement, and burnout predict their educational trajectories. *European Psychologist*, 14 (4), 332–341.
- 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. Em: *Actas do VIII Congresso Galaico Português de Psicopedagogia*. Braga: Universidade do Minho.
- Viljaranta, J., Nurmi, J., Aunola, K., & Salmela-Aro, K. (2009). The role of task values in adolescents' educational tracks: A person-oriented approach. *Journal of Research on Adolescence*, 19(4), 786–798.
- Watson, M. (2005). Cross-cultural perspectives on career assessment. *The Career Development Quarterly*. Acedido em 4 de Abril de 2011 em: [http://findarticles.com/p/articles/mi\\_m0JAX/is\\_1\\_54/ai\\_n15392588/](http://findarticles.com/p/articles/mi_m0JAX/is_1_54/ai_n15392588/)
- Wigfield, A., Byrnes, J. P., & Eccles, J. S. (2006). Development during early and middle adolescence. In: P.A, Alexander., P.H, Winne, (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2<sup>nd</sup> Ed., pp. 87–113). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Acedido em 6 de Agosto de 2011 em: <http://www.google.com/books>.
- Young, R.A., & Valach, L. (2000). *Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective*. In: A, Collin., R.A, Young. (Eds.). *The future of career* (pp.115-129). Cambridge, England: Cambridge University Press. Acedido em 4 de setembro de 2011 em: <http://www.google.com/books?>

## ANEXOS

1. Inventario de Desenvolvimento de Carreira (CDI).....	61
2. Escala de Atribuição para Carreira (EAC).....	64
3. Versão Adaptada do IPBC.....	65
4. Questionário sociodemográfico – 9º ano.....	66
5. Carta de consentimento informado.....	67
6. Declaração.....	69
7. Descrição dos tipos SDS.....	70

## INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO DE CARREIRA – CDI

### PLANEAMENTO DA CARREIRA

Em que medida já pensou ou fez planos sobre a sua carreira profissional? Em relação a cada uma das questões seguintes, escolha a resposta fazendo um círculo a **letra**, que melhor se aplica ao seu caso. Sendo que cada letra significa: **A** - Nunca tinha pensado; **B** - Tenho pensado algumas vezes nisso mas ainda não fiz planos; **C** - Tenho alguns planos mas ainda não tenho a certeza sobre eles; **D** - Tenho planos definidos mas ainda não sei como realiza-los; **E** - Tenho planos definidos e sei como realiza-los.

- 1 – Procurar informações sobre os cursos e as profissões que existem, através de publicações e livros, dirigindo-me a locais onde possa obter informações ou falar com alguém que sabe sobre esses assuntos..... **A B C D E**
- 2 – Escolher as disciplinas que me ajudem a decidir para que tipo de trabalho irei quando sair do ensino secundário ou superior..... **A B C D E**
- 3 – Escolher as disciplinas que me ajudem mais tarde no curso superior, na minha formação profissional ou no trabalho..... **A B C D E**
- 4 – Participar em actividades na escola ou fora da escola (por exemplo, jornal da escola, grupo de teatro, grupos de estudos etc.) que me ajudem mais tarde num curso superior, na minha formação profissional ou no trabalho..... **A B C D E**
- 5 – Participar em actividades, na escola ou fora da escola (por exemplo, jornal da escola, grupo de teatro, grupos de estudos, etc.) que ajudem a decidir para que tipo de trabalho irei quando acabar os estudos..... **A B C D E**
- 6 – Arranjar um trabalho de meio período ou um trabalho durante as férias que me ajude a decidir para que tipo de trabalho deverei ir mais tarde..... **A B C D E**
- 7 – Conseguir o dinheiro para poder frequentar um curso superior ou um curso de formação profissional.... **A B C D E**
- 8 – Resolver as dificuldades que tenho (falta de dinheiro, distancia da escola, etc.) para conseguir o tipo de formação ou género de trabalho que gostaria..... **A B C D E**
- 9 – Adquirir formação escolar, formação profissional ou experiência necessária para o tipo de trabalho desejado..... **A B C D E**
- 10 – Arranjar um emprego logo que termine os meus estudos..... **A B C D E**
- 11 – Fazer o necessário para me tornar um trabalhador competente e, assim, ter mais provavelmente um emprego garantido..... **A B C D E**

As questões que se seguem referem ao tipo de trabalho que gostaria de fazer quando terminar os estudos. Neste momento, é provável que ainda não se tenha decidido por uma determinada profissão, mas é provável que já tenha pensado no tipo de trabalho gostasse de fazer. Considere o tipo de profissão que pensa que gostaria de ter quando acabar os seus estudos. Indique fazendo um círculo a **letra**, para responder a questão que melhor descreve o grau de conhecimentos que já tens sobre esse tipo de profissão, sendo que cada letra significa: **A** - Não conheço praticamente nada; **B** - Conheço pouco; **C** - Tenho um conhecimento médio; **D** - Conheço bastante; **E** - Conheço muito.

Segue proxima pagina

- 12 - O que as pessoas fazem realmente nesse tipo de profissão..... A B C D E
- 13 - As capacidades necessárias para esse tipo de profissão..... A B C D E
- 14 - As condições físicas de trabalho (iluminação, ruídos, temperatura, etc.) nesse tipo de profissão.....  
..... A B C D E
- 15 - A formação escolar ou profissional necessária para esse tipo de profissão..... A B C D E
- 16 - A existência de ofertas de emprego, nesse tipo de profissão, no futuro..... A B C D E
- 17 - As diversas formas de entrar para esse tipo de profissão..... A B C D E
- 18 - A possibilidade de evolução nesse tipo de profissão..... A B C D E
- 19 - Como é um dia de trabalho e uma semana de trabalho nesse tipo de profissão..... A B C D E

#### EXPLORAÇÃO DA CARREIRA

As questões 1 à 10 têm quatro respostas possíveis. Escolha, para cada questão a melhor resposta, indicando se recorria ou não as fontes de informação ou de ajuda a seguir indicadas, para fazer os seus planos em relação a profissão e a continuação dos seus estudos. **A-** De certeza que não; **B-** Provavelmente não; **C-** Provavelmente sim; **D-** De certeza que sim.

- 1 - Recorria ao meu pai, à minha mãe, aos meus tios etc..... A B C D
- 2 - Recorria aos meus irmãos, às minhas primas ou primos..... A B C D
- 3 - Recorria aos amigos..... A B C D
- 4 - Recorria aos professores..... A B C D
- 5 - Recorria a psicólogos/aconselhamento de orientação vocacional..... A B C D
- 6 - Recorria a outros adultos que sabem e que podem ajudar as pessoas..... A B C D
- 7 - Recorria a guias/manuais (guia de acesso a ensino superior) e outros documentos de informação publicados pelas escolas, Centros de Juventudes, Ministério da Educação ou Gabinete de Acesso ao Ensino Superior..... A B C D
- 8 - Recorria a pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou universidade onde penso entrar..... A B C D
- 9 - Recorria a programas de televisão, a filmes e/ou a revistas..... A B C D
- 10 - Recorria à internet (páginas das faculdades e outros sites de acesso ao ensino superior)..... A B C D

As questões 11 à 20 também têm quatro respostas possíveis. Escolha a resposta que melhor representa seu caso, para apontar em que medida já obteve das pessoas ou fontes abaixo indicadas, informações para os seus planos de futuro. **A-** Nenhuma informação útil; **B-** Alguma informação útil; **C-** Bastante informação útil; **D-** Muita informação útil

- |   |         |
|---|---------|
| 11- Obtive do meu pai, da minha mãe, dos meus tios, etc.....  | A B C D |
| 12 – Obtive dos meus irmãos, das minhas irmãs ou de outros parentes.....  | A B C D |
| 13 – Obtive dos amigos.....   | A B C D |
| 14 – Obtive dos professores.....  | A B C D |
| 15 – Obtive de psicólogos/aconselhamento de orientação vocacional.....  | A B C D |
| 16 – Obtive de outros adultos que sabem e podem ajudar as pessoas.....  | A B C D |
| 17 – Obtive de guias/manuais (guia de acesso ao ensino superior) e outros documentos de informação publicados pelas escolas, Centros de Juventudes, pelo Ministério da Educação ou Gabinete de Acesso ao Ensino Superior..... | A B C D |
| 18 – Obtive de pessoas que trabalham na profissão ou que estão na escola ou universidade onde penso entrar.....   | A B C D |
| 19 – Obtive de programas de televisão, filmes e ou de revista.....  | A B C D |
| 20 – Obtive da internet (paginas das faculdades e outros sites de acesso ao ensino superior).....   | A B C D |

Este inventário termina aqui

## Escala de Atribuições para a Carreira - Isabel Janeiro - FPCE-UL

Indique o seu grau de concordância com as frases que se seguem. **Se concordar** totalmente com a frase, assinale “7” **Se não concordar** nada com a frase, assinale “1”. Se considera que se encontra **entre estes dois casos, assinale 2, 3, 4, 5 ou 6**. Quanto mais alto o número que assinalar mais forte será a concordância com a frase para se descrever a si próprio.

- |  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Penso com cuidado todas as alternativas sobre o meu futuro escolar e profissional.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Ter capacidades elevadas vão ser importantes para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é por falta de sorte .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional vai ser importante escolher actividades fáceis....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não sou competente.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. A ajuda de outras pessoas vai ser importante para ter sucesso no meu futuro.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não me esforço o suficiente.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Conhecer e ser amigo de pessoas importantes vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional                            | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| .....  |   |   |   |   |   |   |   |
| 9. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido feitas ao acaso.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não trabalho bem.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque existem muitos obstáculos e dificuldades pelo caminho .....                   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Tomo sempre as minhas decisões de carreira com base naquilo que considero ser o mais certo para mim.....                                       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Se não tiver sucesso no meu futuro escolar e profissional é porque não tenho o apoio necessário de algumas pessoas (professores, família)..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Trabalhar muito vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Algumas das minhas decisões de carreira têm sido influenciadas por outras pessoas.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Ser muito competente vai ser importante para ter sucesso no meu futuro escolar e profissional.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. A sorte vai ser importante para ter sucesso no meu futuro .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. As minhas decisões de carreira não dependem de mim, mas sim dos limites que a sociedade impõe.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Se não tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque não tenho as capacidades necessárias  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| .....  |   |   |   |   |   |   |   |
| 20. Se tiver sucesso com as minhas decisões de carreira é porque me empenho muito naquilo que faço...1   | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |   |
| 21. Se não tiver sucesso no meu futuro é porque não tenho amigos importantes que me ajudem.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. As minhas decisões são tomadas tendo em consideração os meus interesses e gostos pessoais.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## Inventário de Percepção de Barreiras na Carreira – Paulo Cardoso

Versão adaptada

Indica em que medida consideras que as situações que se seguem são um obstáculo para a realização dos teus projectos futuros: *Se consideras que «não dificulta nada» Assinala 1, se consideras que «dificulta totalmente» assinala 7. Se consideras que a dificuldade se situa entre estes dois números, assinala 2, 3, 4, 5 ou 6. Quanto mais alto o número que assinalares mais forte é ou seria a dificuldade.*

- |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A localização geográfica do meu País/cidade impede que eu realize os meus objectivo.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. No meu País não existir o curso que gostaria .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Ter que viajar vários quilómetros para poder estudar .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Não ter objectivos profissionais bem definidos.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Não ter dinheiro para frequentar um curso ou formação profissional que desejo .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Estar indeciso porque não tem uma ideia clara acerca dos meus interesses e capacidades.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Os meus familiares não concordarem com a escolha da profissão que gostaria de desempenhar.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Estar indeciso quanto ao tipo de estudos ou profissão a seguir após o 9º ano .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Outras pessoas pensarem que certos trabalhos não são adequados a pessoas do meu sexo (por exemplo, pedreira para mulheres, cozinheiro para homens, etc.) ..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. O meu namorado ou minha namorada não aprovar a minha escolha profissional.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Ser discriminado no acesso ao emprego devido a problemas de saúde ou deficiência física .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Ter dificuldade em planear o meu projecto profissional devido à instabilidade económica do país.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Frequentemente ter dificuldade em tomar decisões (exemplo: adiar decisões).....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Os meus amigos não aprovarem a minha escolha profissional .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Ter que trabalhar enquanto estudo poderá dificultar-me a continuação dos estudos .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Estar indeciso acerca da profissão que gostaria de ter.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Nas decisões, ter necessidade de segurança absoluta quanto à certeza da decisão .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. Não ter oportunidades de formação adequadas aos meus objectivos profissionais .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 19. Ter pouca informação acerca do mundo do trabalho .....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 20. Ter um trabalho incerto (por exemplo, trabalhar sem contrato, com contratos temporários sem profissão definida, etc.).....                                    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 21. Ter pouca informação sobre possíveis alternativas de formação após o 9º ano .....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 22. Não ter amigos ou outras pessoas que me ajudem quando tenho dificuldades escolares.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 23. Não ter serviços de orientação na escola que possa recorrer quando estiver indeciso na escolha.....   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

## QUESTIONÁRIO SOCIO-DEMOGRÁFICO – 9º ano

1. Sexo: Masculino  Feminino

2. Idade \_\_\_\_\_

3. A profissão do meu pai é: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade do meu pai é: \_\_\_\_\_

4 – A profissão da minha mãe é: \_\_\_\_\_

Nível de escolaridade da minha mãe é \_\_\_\_\_

5. Número de reprovações: Nenhuma  ; Uma  ; Duas  ; mais de duas

6. Indica duas (2) disciplinas de que mais gostas.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

7. Indica duas (2) disciplinas que menos gostas.

\_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_

8. Até agora minhas notas têm sido: Fracas  Médias  Boas

9. No futuro, as minhas notas irão ser: Fracas  Médias  Boas

10. Estas ou já participaste em algum processo de Orientação Vocacional com psicólogos? Sim  ; Não

Não sei o que isto significa  ; Outro  ; Se sim, onde? \_\_\_\_\_

11. Que via de ensino secundário vais seguir caso queiras continuar os estudos após o 9º ano?

Via geral  ; Via técnica  ; Formação profissional  ; Estou indeciso  ; Outros \_\_\_\_\_

12. Já trabalhaste alguma vez? Sim  ; Não  ; Se sim, em que profissão \_\_\_\_\_

13. Completa a seguinte frase: No meu futuro eu...

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

14. Quais são as profissões que te interessam mais?

1ª \_\_\_\_\_ ; 2ª \_\_\_\_\_ ; 3ª \_\_\_\_\_

15. Motivos que o levarão a escolha dessa profissão? Ganha-se muito dinheiro  ; É mais fácil conseguir emprego  ; Não é preciso estudar muito  ; Poder “ser alguém” na vida  ; Ajudar as pessoas  ; Gostar das actividades que se realizam  ; Outro

16. Que nível de escolaridade pretendes atingir? Terminar o 9º ano e começar a trabalhar  ; Concluir um curso profissional  ; Concluir um curso superior  ; Concluir o 12º ano  ; Concluir especializações (mestrado, doutorado, etc)  ; Não sei

17. Que nível de escolaridade seus pais querem que tenhas?

Começar logo a trabalhar  ; Concluir o 9º ano  ; Concluir o 12º ano  ; Concluir um curso profissional  ; Concluir um curso superior  ; Concluir especializações (mestrado, doutorado, etc)  ; Não sei

## Carta de consentimento Informado

Exmo. Sr. Director da Escola Secundária de Calheta São Miguel

Eu, Sebastião Sanches Cardoso, peço o seu consentimento para a aplicação de questionários aos alunos que frequentam 9º ano de escolaridade, para o estudo a ser realizado no âmbito de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e Orientação, pela Universidade de Lisboa. O objectivo é conhecer os projectos e as atitudes vocacionais desses alunos.

É de salientar que a participação dos educandos consiste no preenchimento a um conjunto de questões correspondentes aos questionários. Garantimos total anonimato e confidencialidade dos dados recolhidos.

**Agradecemos a vossa colaboração,**

Lisboa, 17 de Novembro de 2010

Sebastião Sanches Cardoso



**Caros alunos,**

Eu, Sebastião Sanches Cardoso, peço a sua colaboração para o estudo a ser realizado no âmbito da Dissertação de Mestrado Integrado em Psicologia da Educação e Orientação, pela Universidade de Lisboa. O objectivo é conhecer os projectos e as atitudes vocacionais dos alunos que frequentam 9º ano de escolaridade na escola secundária de Calheta são Miguel.

A tua participação consiste no preenchimento de um conjunto de questões correspondentes aos questionários. Não há respostas nem certas nem erradas. O que interessa é tua opinião sincera. Não há necessidade de escrever o teu nome nem assinar. Todos os dados serão tratados de forma confidencial e anónima. A tua aceitação e participação neste estudo é opcional e voluntária. A qualquer momento da avaliação tens a possibilidade e direito de desistir.

**Obrigado pela colaboração em participar nesta pesquisa!**



Faculdade de Psicologia  
UNIVERSIDADE DE LISBOA

### Declaração

Eu, Isabel maria C. Nunes Janeiro, docente da Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa e na qualidade de orientadora da Dissertação de Mestrado de Sebastião Sanches Cardoso, declaro que a recolha de dados no âmbito deste trabalho está de acordo com o exigido em termos de princípios éticos e deontológicos (confidencialidade, anonimato e consentimento informado).

Lisboa, 18 de Novembro de 2010

Isabel Nunes Janeiro  
Professora Auxiliar da Faculdade de  
Psicologia  
Universidade de Lisboa



## INVENTÁRIO DE AUTO-EXPLORAÇÃO DOS INTERESSES – SDS

A estrutura dos interesses no Inventário SDS é expressa em seis tipos de interesses. Os resultados individuais correspondem aos três tipos de interesses com resultados sequencialmente mais elevados. O quadro abaixo sintetiza os seus interesses, relacionados com o mundo escolar e profissional. Para a sua compreensão, os tipos de interesses estão descritos nesta página.

### Tipos de interesses predominantes, por ordem

Preferências (SDS)		
--------------------	--	--

### DESCRIÇÃO DOS TIPOS SDS

TIPOS SDS	As pessoas com predomínio dos diferentes tipos tendem a manifestar	
<b>Realista</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., electricista, mecânico) onde pode desenvolver actividades concretas, práticas, estruturadas, e cujos resultados são mensuráveis. Possui valores tradicionais. Percebe-se com competências técnicas e com habilidade para manusear máquinas. Tende a evitar actividades com exigências sociais e julga-se com pouco jeito para lidar com pessoas.	Conformismo, reserva, dogmatismo, persistência, inflexibilidade, sentido prático
<b>Investigativo</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., biólogo, médico) de investigação observacional, sistemática, simbólica e criativa nos campos da biologia, da física, da química e contextos culturais, no propósito de compreender e controlar os fenómenos. Procura problemas desafiantes. Valores de abertura a novas ideias e experiências. Tende a evitar actividades com exigências empreendedoras e julga-se com pouco jeito para situações de persuasão.	Análise, complexidade, crítica, curiosidade, independência, reserva, intelectualidade, precisão, introspecção, racionalidade
<b>Artístico</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., escritor, decorador) artísticas, cuja natureza seja ambigua, livre, não sistemática, e que inclua a manipulação de materiais físicos, verbais ou humanos para criar objectos ou produtos artísticos. Tende a evitar actividades com exigências convencionais e pode sentir-se frustrado com actividades organizacionais.	Desorganização, emoção, complicação, imaginação, impulso, introspecção, idealismo, independência, originalidade, intuição, sensibilidade
<b>Social</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., professor, assistente social), cuja natureza envolve o contacto com outros, a informar, a formar, a desenvolver, a cuidar. Valores de igualdade e fraternidade. Aspira a tornar-se um pai/mãe, professor ou terapeuta competente. Tende a evitar actividades com exigências realistas.	Cooperação, empatia, amizade, simpatia, generosidade, idealismo, paciência, persuasão, responsabilidade, sociabilidade, compreensão
<b>Empreendedor</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., gestor, vendedor), cuja natureza envolve o contacto com outros para atingir objectivos organizacionais ou ganhos materiais. Valores tradicionais. Aspira a tornar-se líder. Evita actividades de investigação.	Aventura, ambição, assertividade, energia, extroverção, optimismo, auto-confiança, sociabilidade
<b>Convencional</b>	Preferência por profissões ou situações (e.g., documentalista, bancário), cuja natureza envolve a manipulação de dados, de modo explícito, ordenado e sistemático. Valores organizacionais e materiais. Aspira a tornar-se um perito em finanças ou comércio. Evita actividades artísticas.	Cuidado, conformismo, dogmatismo, eficiência, inflexibilidade, obediência, organização, persistência, sentido prático