

**UNIVERSIDADE DE EXTREMADURA**  
**FACULDADE DE EDUCACIÓN**

# **TOMADA DE DECISÃO VOCACIONAL**

*TESE PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTOR EM PSICOLOGIA*

**Pedro Dias dos Santos**

**Orientadores: Professor Florêncio Vicente Castro**  
**Professora Susana Sanches Herrera**  
**Professor Sílvio Manuel da Rocha Brito**

**BADAJOS, 2013**

INDICE	
AGRADECIMENTOS .....	9
RESUMO .....	13
ABSTRACT .....	18
RESUMEN .....	23
INTRODUÇÃO.....	28
PARTE 1 – MARCO TEÓRICO .....	32
1. Psicologia Vocacional .....	33
1.1 Conduta vocacional: conteúdo nuclear da psicologia vocacional .....	33
1.1.1 A Conduta Vocacional, enquanto processo de mudança evolutiva.....	34
1.2 Codeterminantes da Conduta Vocacional .....	39
NOTAS DA CONDUTA VOCACIONAL .....	40
NOTA 8 - TOMADA DE DECISÕES VOCACIONAIS .....	42
2. TOMADA DE DECISÃO .....	46
2.2.1. A natureza da decisão .....	48
2.2.2 O contexto da decisão.....	49
3.1. Modelos de tomada de decisões vocacionais .....	53
3.1.1. Modelo Prescritivo .....	61
3.1.1.1. Decisão Prescritiva .....	62
3.1.2. Modelo Descritivo .....	63
3.1.2.1. Decisão Descritiva.....	64
3.1.3. Tomada de decisão Intuitiva.....	65
3.1.4. Tomada de Decisão Improvisacional .....	67
4. Enfoque vs Teoria Vocacional .....	74
4.1. Resolução de Problemas: A Tomada de Decisões Vocacionais.....	79

4.2. Escolha vs Tomada de decisões Vocacionais.....	80
5. Obstáculos à escolha vocacional .....	83
6. INDECISÃO VOCACIONAL .....	85
6.1. Tomada de decisão e indecisão vocacional.....	85
7. INDECISÃO VOCACIONAL COMPLEXA.....	91
7.1 Fundamentação teórica.....	91
8. A perspectiva interna da personalidade: um modelo explicativo da conduta .....	100
9. Emocionalidade, auto-ajuda e orientação vocacional .....	100
10. Questionário de Indecisão Vocacional Complexa (I.V.C.).....	112
11. Orientação Profissional .....	113
12. A Evolução Histórica da Orientação .....	114
13. A realidade portuguesa e o seu enquadramento legal .....	119
14. Objectivos da Orientação Educativa .....	126
15. Tomada de decisão na orientação profissional.....	128
16. Programas de tomada de decisão na orientação profissional desenvolvidos no ensino secundário em Portugal .....	135
17. A ADOLESCÊNCIA .....	137
17.1. Características .....	137
17.2. Adolescência e construção de conceitos .....	139
17.3. Tomada de decisão vocacional na adolescência.....	152
18.....	161
. A ORIENTAÇÃO E O ENSINO SECUNDÁRIO .....	161
18.1. Caracterização do Ensino Secundário em Portugal.....	162
18.1.1 Objectivos do Ensino Secundário: .....	162
18.2. Estudos em Portugal.....	163

18.3. Orientação académica e profissional.....	164
19. A TOMADA DE DECISÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO E NA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	166
PARTE 2 – MARCO EMPÍRICO.....	178
1. OBJECTIVOS.....	179
1.1. Objectivo Geral.....	180
1.2. Objectivos Específicos.....	180
1.3. Fase exploratória.....	181
1.3.1. Amostra.....	181
1.3.2. Procedimentos.....	182
2. CONCLUSÃO.....	185
PARTE 3 – METODOLOGIA E ANÁLISE.....	186
1. METODOLOGIA.....	187
1.1. Instrumentos.....	187
1.2. Procedimento.....	189
2. RESULTADOS GERAIS.....	190
2.1. Análise descritiva e consistência interna das escalas.....	190
2.2. Relação entre as componentes da Indecisão Vocacional.....	192
3. DIFERENÇAS NA TOMADA DE DECISÃO DOS ALUNOS NA ELEIÇÃO DA CARREIRA ESCOLAR.....	193
3.1. Fonte de Informação.....	193
3.2. Decisão do Curso (1ª Opção).....	195
3.3. Diferentes Motivos de Candidatura.....	197
3.4. Mudar de Faculdade se Não Entrar em Primeira Opção.....	198
4. INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA DE CARREIRA E DA MOTIVAÇÃO DE REALIZAÇÃO NA TOMADA DE DECISÃO.....	202

4.1. Expectativas em relação ao curso.....	202
4.2. Motivos opções de preferência.....	203
5. INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO... ..	205
5.1. Residência / Suporte.....	205
5.2. Responsabilidade.....	206
5.3. Área de Estudo .....	207
5.4. Ano de Frequência Escolar.....	209
5.5. Dados dos Pais.....	210
6. RELAÇÃO ENTRE A INDECISÃO VOCACIONAL E OUTRAS VARIÁVEIS	
DEMOGRÁFICAS .....	211
6.1. Sexo .....	211
6.2. Idade .....	213
PARTE 4 – CONCLUSÕES .....	218
Proposta de intervenção: Implementação de um departamento de orientação no Instituto Politécnico de Tomar.....	221
Objectivos:.....	221
BIBLIOGRAFIA.....	223
ANEXOS.....	236

### **Índice de figuras**

Fig 1 – Codeterminação .....	39
Fig 2 - Componentes da Tomada de Decisão.....	48

### **Índice de quadros**

Quadro 1 - A conduta vocacional, enquanto processo de mudança evolutiva .....	34
Quadro 2 - Factores estruturais, sociais e economicos.....	36
Quadro 3 - Etapas de exploração vocacional .....	38
Quadro 4 - Notas da conduta vocacional: implicações para a investigação e intervenção (Rivas, 1995)41	
Quadro 5 - Julgamentos, Acções e Consequências Contextuais.....	46
Quadro 6 - Tomada de Decisão. Modelo de Decisão.....	62
Quadro 7 - Indecisão: relação compreensão/prazo.....	70
Quadro 8 - Obstáculos na escolha de carreira ou especialidade.....	84
Quadro 9 - Enfoque de assessoramento Conductual/Cognitivo \conforme com os Sistemas SAAV.....	107
Quadro 10 - Avaliação qualitativa do trabalho realizado em cada fase .....	110
Quadro 11 - Evolução Histórica da Orientação.....	118
Quadro 12 - Relação Crise/Exploração versus Compromisso .....	148

### **Índice dos resultados - quadros**

Quadro 1: Estatísticas descritivas e alfa de Cronbach das várias escalas em estudo .....	190
Quadro 2: Correlações de Spearman entre as componentes da escala de Indecisão Vocacional Complexa (* p<0,05 ; ** p<0,01).....	192

Quadro 3: Resultados da ANOVA para comparação dos níveis globais de Indecisão em conformidade com a fonte de informação privilegiada pelo aluno. ....	194
Quadro 4: Resultados das ANOVAs para comparação do grupo de alunos que tem definida a sua 1ª opção e o grupo daqueles que não concretizou essa decisão, ao nível das várias subescalas do instrumento de Indecisão Vocacional.....	197
Quadro 5: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para comparação entre os grupos de alunos que ponderam ou não mudar de faculdade caso não entrem na sua primeira opção, ao nível das várias subescalas do instrumento de Indecisão Vocacional.....	199
Quadro 6: Resultado da ANOVA para comparação entre os grupos de alunos ao nível da IVC em conformidade com os motivos que apontam para mudar de faculdade.....	201
Quadro 7: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias. Excerto dos resultados referentes à comparação do grupo Sem Motivo com alguns dos outros motivos de preferência.....	204
Quadro 8: Resultado da ANOVA para comparação entre os grupos de alunos que tem ou não outra responsabilidade para além da escola, ao nível da IVC Global. ....	207
Quadro 9: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias. Excerto dos resultados que representam as diferenças mais significativas nas várias subescalas, entre as diferentes Áreas de Estudo.....	209
Quadro 10: Resultados da Análise Multivariada de variâncias, com potência de teste, para cada uma das subescalas da IVC, em função da variável sexo. ....	212
Quadro 11: Resultados dos modelos de Regressão Linear gerados para o efeito da idade no índice de IVC.....	213

### **Índice dos resultados – gráficos**

Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por Área de Estudo do ensino secundário.....	181
Gráfico 2: Distribuição dos participantes por género.....	182
Gráfico 3: Distribuição dos alunos pela fonte privilegiada de recolha de informação .....	194
Gráfico 4: Distribuição dos alunos pelo motivo que apontam para mudar de faculdade.....	200
Gráfico 5: Distribuição dos alunos pelas principais expectativas que têm relativamente ao curso. ....	202
Gráfico 6: Distribuição dos valores médios do índice Global de Indecisão Vocacional tendo em conta o local de residência dos alunos (ANOVA).....	205
Gráfico 7: Valores médios do índice Global de IVC em função de terem ou não outra responsabilidade para além da escola.....	206
Gráfico 8: Distribuição dos valores médios do índice Global de IVC pelas diferentes áreas de estudo.....	207
Gráfico 9: Distribuição dos valores médios do índice Global de IVC pelos diferentes anos de escolaridade.....	209



## **AGRADECIMENTOS**

Este momento corresponde a uma tentativa de manifestar o meu agradecimento a todos os que incondicionalmente responderam prontamente às minhas solicitações. A manifestação escrita, tem a vantagem da longevidade e marca o tempo. A minha gratidão espera que a lucidez não a traia. A todos o meu reconhecimento e gratidão.

Ao Instituto Politécnico de Tomar pela oportunidade que me proporcionou.

Ao Professor Pires da Silva pela iniciativa e cumplicidade sempre presente na palavra amiga.

Ao Doutor Eugénio de Almeida por todo o apoio e pela capacidade de transformar obstáculos em oportunidades.

À Mestre Fernanda Aparício pelo profissionalismo e amizade com que decide. São muitos anos de cumplicidade de que me orgulho.

À Dra. Conceição Fortunato, a directora sempre presente, inibidora de estagnação.

Ao Doutor Sílvio Brito, amigo, companheiro, pela ajuda e aconselhamento.

A todos os meus colegas que ao longo deste tempo deram o seu melhor, engrandecendo a Organização. Bem Hajam.

Ao Doutor Luiz Oosterbek, porque o primeiro é sempre primeiro. Desde a minha chegada a Tomar e em todos os momentos, grato pela confiança.

Ao Professor Florêncio Vicente Castro, meu orientador, professor, mestre, amigo, conselheiro, pelo seu rigor e exigência na procura de caminhos.

À Professora Susana Sanches Herrera, minha orientadora, professora e amiga, pela forma como harmonizou o seu aconselhamento e pela alegria que estimula.

À Dra. Marta Cabrita, a discussão de aspectos metodológicos, nomeadamente estatísticos, que muito clarificaram o estudo.

Ao meu irmão Justino, com quem a obra se iniciou.

Ao Pedro Nuno, ao Rui Miguel e ao Pedro Miguel, meus filhos, porque superaram o criador, mas sobretudo por nunca me definiram prioridades, para além do meu bem estar.

À minha cunhada Maria Militão, pelo estímulo permanente, por acreditar sempre, mas sobretudo por estar sempre presente. Um beijo.

À minha sobrinha, doutora Ana Pamplona pelos dotos contributos. Muita razão na emoção da decisão.

Ao Comandante Paulo Jorge, sobrinho, amigo, companheiro, cúmplice, que contra marés e vendavais sempre levou o barco a bom porto. Sem ele a viagem teria terminado num qualquer cais. Até sempre.

Ao Álvaro Dias dos Santos, Meu Irmão...

Até já !

## **RESUMO**

A minha tese tem por tema a “Tomada de Decisão” na escolha vocacional, tomando por referência a região de Tomar, em Portugal. Embora esta temática seja conhecida no âmbito da orientação psicológica vocacional, em todo o meu estudo, projectos de investigação desenvolvidos e bibliografias consultadas nunca verifiquei que se tivesse investigado o que me proponho estudar, com esta perspectiva.

O processo decisório é cada vez mais relevante e o seu impacto no desenvolvimento pessoal e organizacional, está cada vez mais presente na satisfação e sucesso. As pessoas são solicitadas a decidir. De um modo geral, estas escolhas implicam avaliação prévia. A tomada de decisão pode ser considerada como um resultado de processos mentais (processo cognitivo), conduzindo à selecção de um curso de acção entre diversas alternativas. Cada processo de tomada de decisão produz uma escolha. A saída pode ser uma acção ou uma opinião. E o modo como as pessoas pensam antes de escolher, constitui muitas vezes, um preditor de comportamento. Em determinadas situações o modelo de tomada de decisão racional prevalece. Mas na maior parte dos casos e para a maioria das pessoas, nas decisões rotineiras, o processo decisório assume contornos distintos, prevalecendo as soluções satisfatórias, incorporando vieses e preconceitos, e emergindo a intuição.

Como objectivo central, procuramos no nosso estudo perceber a tomada de decisão como expressão de escolha vocacional, relativamente a um universo de alunos do ensino secundário, futuros decisores organizacionais.

A amostra do nosso estudo é constituída por 404 alunos (10º, 11º e 12º anos), da Escola Secundária de Santa Maria dos Olivais em Tomar, cujo projecto educativo tem tido excelentes resultados, mas constitui um universo restrito da realidade da região. O I.V.C. como sistema de auto-instrução e auto-ajuda para o estudante do ensino secundário é um

instrumento importante de ganho de referências e de auto-ajuda, uma vez que conta com a determinação e voluntariedade do sujeito consciente que se encontra numa situação problema de indecisão vocacional e que, como tal, terá de resolver com toda a força da realidade as opções da sua carreira profissional, adequando com actualidade e eficiência a escolha do seu curso com as suas características de personalidade e os seus planos de vida. No I.V.C. todo o material está concebido para que o estudante possa dar significado pessoal às tarefas que se lhe solicitem em cada uma das fases de que se compõe o sistema e pelas quais se investiga a conduta vocacional de cada um. A utilização de um instrumento, o I.V.C, validado noutros estudos, integrado numa linha de investigação já desenvolvida, permitiu nomeadamente confirmar trabalhos anteriores (*Arbeo e Rivas, 1997*) mais uma vez denotando a amostra que os alunos pertencendo a uma área económica e social, como é o caso da área de Línguas e Humanidades, apresentam valores mais favoráveis de I.V.C.

A tomada de decisão dos alunos é influenciada pela autonomia do sujeito, pelo apoio, por auto-motivação, e principalmente pela auto-confiança nas capacidades desenvolvidas e na auto-disciplina, não se registando conflitos interiores, e pela previsão que fazem do seu próprio êxito. Vários investigadores de renome em psicologia cognitiva (*Payne et al., 1993; Hammond, 1996; Gigerenzer, Todd, & the ABC Research Group, 1999*) e na psicologia do desporto (*Davids et al., 2001; Hodges, McGarry, & Franks, 1998; McGarry et al., 2002; Gréhaigne, Bouthier & David, 1997, Schmidt et al., 1999*) têm fomentado a importância de uma abordagem complexa no estudo da tomada de decisão, referindo que é altamente adaptativa e contingente com os constrangimentos da tarefa e do ambiente. Mais ainda, as tendências actuais do estudo da tomada de decisão vão precisamente no sentido da sua análise dinâmica (p.ex. a Teoria da Decisão do Campo) e da valorização do contexto em que são tomadas (p.ex. Tomada de Decisão Naturalista). Neste sentido, o nosso estudo e as

constatações dele decorrentes parecem indicar que, mais do que se procurar saber o que compõe a cognição, a questão actual é de perceber qual a sua função (adaptação ao contexto) e como essa função evolui com o tempo (dinâmica). Desta forma não é de surpreender que em vez de se procurar estas explicações internamente (p.ex., na memória) se procure saber como o indivíduo interage com o contexto (acoplamento percepção-acção), influenciando essa interacção (tomada de decisão) de acordo com as suas intenções.

Em síntese o estudo sobre a tomada de decisão e suas especificidades poderá ter relevância na melhoria da Gestão e Liderança, promovendo excelência e satisfação pessoal e organizacional.

A estrutura do trabalho inicia-se com uma revisão da literatura (I Parte – Marco Teórico) sobre expressões, conceitos/constructos e práticas que ilustram a evolução da tomada de decisão e reflectem um esforço permanente de interacção com a envolvente.

A II Parte (Marco Empírico) procura aclarar este tema, formulando objectivos e hipóteses em torno do problema central do nosso estudo, focando-se sobre os jovens, seus desejos, expectativas, numa fase nuclear das suas vidas onde predomina a incerteza.

Por outro lado também nos interessava confrontar os dados obtidos durante a realização da minha Tesina, onde a amostra era constituída por alunos do ensino superior (curso de Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional) do Instituto Politécnico de Tomar.

A III Parte (Metodologia) assenta na aplicação de um questionário de Indecisão Vocacional Complexa, I.V.C. de Francisco Rivas. Esta expressão integra conceitos que considerados com um todo, respondem à evolução das organizações, sua dimensão e inerente complexidade e impacte nas relações interpessoais.

De acordo com Slaney (1988) a dificuldade de decidir (indecisão), quando tem a ver com as competências de cada um e sua influência na carreira académica, é designada de indecisão vocacional.

Relativamente aos instrumentos utilizados para o tratamento e exploração de dados, recorreu-se ao software PASW Statistics (v.18; SPSS Inc., Chicago, IL).

A IV Parte integra os resultados (conclusões) relativamente aos objectivos e hipóteses formulados. Na análise dos resultados, de um modo geral homogéneos, ressalta a existência de diferenças significativas na escala de Certeza entre os sujeitos que estudam apenas e os que assumem responsabilidades, não confirmando o que havia sido observado descritivamente, no nosso estudo desenvolvido na Tesina. Confirmam-se os dados de estudos anteriores, ressaltando que os alunos das áreas económica e social são mais decididos (no nosso estudo tal é verificável na área de Línguas e Humanidades). Encontraram-se diferenças significativas nas escalas da Eficácia nos Estudos, Psicoemocionalidade, Dependência e Pesquisa de Informação onde as raparigas apresentaram valores de I.V.C. significativamente mais favoráveis. Muito significativa é a Fonte de Informação: a recolha de informação processou-se sobretudo junto de amigos ou na Internet, em detrimento de familiares ou da comunicação social. No que concerne à decisão do curso (1ª opção), em termos de avaliação geral de nível de Indecisão, os alunos que indicaram uma opção concreta revelaram valores de I.V.C. ligeiramente favoráveis, com destaque para as escalas de Eficácia nos Estudos e Certeza. No entanto não existem diferenças significativas, relativamente aos motivos das escolhas, o que prefigura uma ausência de expectativas face ao curso escolhido. Um importante indicador de perseverança e tomada de decisão do aluno é a sua decisão de mudar de faculdade, caso não entre na sua primeira escolha. No que se refere à influência da perspectiva de carreira e da motivação de



realização na tomada de decisão, as expectativas em relação ao curso, realçam a tendência expressa pelos alunos, referindo *Boas Saídas Profissionais*. Como segunda escolha, na mesma linha surge a *Acessibilidade do Mercado de Trabalho*.

O presente estudo oferece uma caracterização da população escolar da Escola de Santa Maria dos Olivais, em Tomar, devendo a generalização dos resultados ser tomada com precaução, não apenas por se tratar de uma única escola, mas também por se tratar de uma escola com tradicional orientação para as áreas de conhecimento fundamental e não tanto as aplicadas (tecnológicas). Tal facto também condicionará o perfil dos alunos que a procuram, na hora de escolher a Escola Secundária onde irão cursar os últimos anos de ensino pré-universitário. Importará futuramente estender o estudo a outras escolas de Tomar e outras regiões do País, bem como contemplar o Ensino Particular, que cobre uma parcela significativa do ensino em Portugal. Seria um importante instrumento para a compreensão desta fase tão decisiva para o desenvolvimento pessoal da nossa juventude. Parece-me existir potencial para ser aprofundado. No entanto, com o presente estudo, procurámos sobretudo testar a metodologia e caracterizar uma população estudantil que assume relevância na relação com a instituição de ensino superior em que leccionamos, o Instituto Politécnico de Tomar.

## ABSTRACT

My thesis' theme is "decision-making" in vocational choice, referred to the region of Tomar, in Portugal. Although this theme is known from the context of psychological vocational guidance, during all my study, through research projects and consulted bibliography, I never saw that such theme has ever been researched with this perspective, as I suggest.

The decision-making process and increasingly relevant and its impact on the personal and organizational development, is increasingly present in satisfaction and success. People are requested to decide. In general, these choices require prior assessment. Decision-making process can be considered as an outcome of mental processes (cognitive process) leading to the selection of a course of action among several alternatives. Each decision-making process produces a choice. The output can be an action or an opinion. And the way people think before you choose, is often a predictor of behavior. In certain situations the model of rational decision-making prevails. But in most cases and for most people, in routine decisions, the decision-making process takes different contour, whichever the satisfactory solutions, incorporating biases and prejudices, and emerging from the intuition.

As a central objective, we seek in our study to understand the decision-making process as an expression of vocational choice, for a universe of secondary school students, future organizational decision-makers.

According to Slaney (1988) the difficulty of deciding (indecision), when it has to do with the competence of each one and its influence on the academic career, is designated vocational indecision.

The sample of our study is composed by 404 students (10<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup> and 12<sup>th</sup> years) from the Secondary School of Santa Maria of Olivais in Tomar, whose educational project

has had excellent results, but is a restricted universe of the reality of the region. The Complex Vocational Indecision (referred to as I. V. C. in the text) is as a system of self-instruction and self-help for the high school student and an important instrument to gain references and self-help, since it takes into account the determination and voluntary nature of conscious subject that finds itself in a situation problem of vocational indecision and that, as such, will have to deal with all the strength of reality the options of one's professional career, adapting with timeliness and efficiency the choice of course to their personality characteristics and their life plans. In I. V. C. all of the material is designed so that the student will be able to give personal meaning to tasks required from him in each stage of the system and through which is investigated the vocational conduct of each one. The use of an instrument as the I. V. C, validated in other studies, integrated in a line of research that has already been developed, allowed in particular to confirm earlier work (Arbeo and Rivas, 1997) once again denoting that students belonging to an economic and social area, as is the case of Languages and Humanities, have more favorable values of I. V. C.

Decision-making of students is influenced by the subject's autonomy, support, self-motivation, and mainly by self-confidence in developed capabilities and in self-discipline, without inner conflicts, and by the foresight of their own success. Several renowned researchers in cognitive psychology (Payne et al., 1993; Hammond, 1996; Gigerenzer, Todd, & the ABC Research Group, 1999) and in psychology of sport (Davids et al., 2001; Hodges, McGarry, & Franks, 1998; McGarry et al., 2002; Gréhaigne, Bouthier & David, 1997, Schmidt et al., 1999) promoted the importance of a complex approach in the study of decision-making, noting that it is highly adaptive and constrained by tasks and environment. More still, current trends in the study of decision-making go precisely in the direction of its dynamic analysis (e.g. the theory of field decision) and of the appreciation of the context in

which they are taken (e.g. Naturalist Decision-making). In this sense, our study and the conclusions arising from it seem to indicate that, more than to seek what composes cognition, the current issue is to understand its role (adaptation to context) and how this function evolves over time (dynamics). In this sense it is not surprising that instead of looking for these explanations internally (e.g. in memory) one tries to find out how the individual interacts with the context (perception-action coupling), influencing this interaction (decision-making) in accordance to its intentions.

Summing up, the study on decision-making and its specificities may have relevance in improving management and leadership, promoting excellence and personal satisfaction and organizational.

The structure of the work begins with a review of the literature (Part I - Theoretical Framework) on expressions, concepts/constructs and practices that illustrate the evolution of decision-making and reflect a permanent effort of interaction with the environment.

Part II (Empirical Framework) aims to clarify the theme, formulating objectives and hypotheses around the central problem of our study, with a focus on young people, their desires, expectations, during a nuclear phase of their lives when uncertainty prevails.

On the other hand it also meant to compare the data obtained during the course of my “Tesina”, where the sample was composed of higher education students (course in Human Resource Management and Organizational Behavior) of the Polytechnic Institute of Tomar.

Part III (Methodology) is based on the application of a questionnaire of I. V. C. of Francisco Rivas. This expression includes concepts that when considered as a whole, respond to the evolution of the organizations, their size and complexity and their impact on interpersonal relations.

Concerning the instruments used for the treatment and exploitation of data, I used PASW Statistics software (v. 18; SPSS Inc. , Chicago, IL).

The IV part incorporates the results (conclusions) in relation to the objectives and hypotheses formulated. In the analysis of the results, generally homogeneous, one observes the existence of significant differences in the scale of certainty among the subjects who are just studying and those who assume responsibilities, not confirming what had been descriptively observed, in our Tesina. The data from previous studies is confirmed, emphasizing that the students of the economic and social areas are more decided (in our study this was verified in the area of Languages and Humanities). Significant differences were found in the scales of studies effectiveness, Psicoemotionality, Dependence and Information Search where girls presented values of I. V. C. significantly more favorable. Very significant is the source of information: the collection of information concerned mainly friends and the Internet, to the detriment of family or the media. With regard to the decision of the course (1<sup>st</sup> option), in terms of general assessment of level of indecision, students who indicated a specific option revealed values of I. V. C. slightly favorable, with emphasis on the scales of effectiveness in studies and certainty. However there are no significant differences, with respect to the reasons for the choices, which foreshadow a lack of expectations in relation to the course of study chosen. An important indicator of perseverance and decision-making of the student is his decision to change of faculty, when not entering in his first choice. Concerning the influence of career prospects and the motivation of achievement in the decision-making process, the expectations of the course, highlight the trend expressed by students, referring *Good professional placements*. As second choice, in the same line, is the accessibility of the labor market.

This study provides a characterization of the population of the School of Santa Maria dos Olivais, to take with precaution, not only because it is a single school, but also

because it is a school with a traditional approach to the areas of fundamental knowledge is not so much the applied (technological) ones. This fact also conditions the profile of students who look for it, when choosing a Secondary School where they will follow the last few years of pre-university education. In future we must extend the study to other schools in Tomar and other regions of the country, as well as private education, which covers a significant portion of education in Portugal. It would be an important tool for the understanding of this crucial time for the personal development of our youth. It seems to me that there is potential to be deepened. However, with the present study we mainly test the methodology and characterized a student population that is important in relation to the institution of higher education where we lecture, the Polytechnic Institute of Tomar.

## RESUMEN

Mi tesis tiene como tema la "toma de decisiones" en la elección de profesiones, tomando por referencia la región de Tomar, en Portugal. Aunque este tema es conocido en el contexto de la orientación psicológica profesional, en todos mis estudios y proyectos de investigación desarrollados, así como en la bibliografía consultada, nunca he encontrado estudios de investigación de lo que me propongo estudiar, con esta perspectiva.

El proceso de toma de decisiones es cada vez más relevante, y su impacto en el desarrollo personal y de organización está cada vez más presente en la satisfacción y el éxito. Se les solicita a las personas decidir, pero en general estas opciones requieren evaluación previa. El proceso de toma de decisiones puede ser considerado como resultado de un proceso mental (proceso cognitivo) que conduce a la selección de un curso de acción entre varias alternativas. Cada proceso de toma de decisiones produce una elección. La salida puede ser una acción o una opinión, y la manera de pensar de la gente antes de tomar una decisión es a menudo un factor predictivo de la conducta. En determinadas ocasiones el modelo de toma de decisiones racionales prevalece. Pero en la mayoría de los casos, y para la mayoría de las personas, en las decisiones rutinarias, el proceso de decisión toma distintos contornos, prevaleciendo las soluciones satisfactorias, incorporando sesgos y prejuicios, y emergiendo la intuición.

Como objetivo central, en nuestro estudio buscamos comprender el proceso de toma de decisiones como una expresión de opción vocacional, dentro de un universo de alumnos de la escuela secundaria, futuros encargados de adoptar decisiones en las organizaciones.

Según Slaney (1988) la dificultad de decidir (indecisión), cuando tiene que ver con las competencias de cada uno y su influencia en la carrera académica y profesional, es designada indecisión vocacional.

La muestra de nuestro estudio está formada por 404 estudiantes (10º, 11º y 12º años) de la Escuela Secundaria de Santa María dos Olivais en Tomar, cuyo proyecto educativo ha tenido excelentes resultados; pero se trata de un universo restringido de la realidad de la región. La indecisión vocacional compleja (I. V. C.), como un sistema de auto-instrucción y la auto-ayuda para los alumnos de secundaria, es un instrumento importante de ganancia de referencias y de auto-ayuda, ya que cuenta con la determinación y del carácter voluntario del sujeto consciente que se encuentra en una situación problema de indecisión vocacional y que, como tal, tendrá que hacer frente con toda la fuerza de la realidad a las opciones de su carrera profesional, adaptando con puntualidad y eficiencia la elección de su curso con sus características de personalidad y sus planes de vida. En la I. V. C. todo el material está diseñado para que el estudiante sea capaz de dar sentido personal a las tareas que se le solicita realizar en cada una de las fases de que se compone el sistema y por las cuales se investiga la conducta vocacional de cada uno. La utilización de un instrumento, la I. V. C, validado en otros estudios, integrado en una línea de investigación que ya se ha desarrollado, permitió en particular confirmar trabajos anteriores (Arbeo y Rivas, 1997), lo que indica una vez más la muestra que los estudiantes pertenecientes a la esfera económica y social, como es el caso del área de Lenguajes y Humanidades, presentan valores más favorables de la I. V. C.

La toma de decisiones de los estudiantes está influenciada por la autonomía del sujeto, por el apoyo, por la auto-motivación y, sobre todo, por la confianza en las capacidades desarrolladas y de auto-disciplina, sin registrarse conflictos interiores, y por la predicción que hacen de su propio éxito. Varios renombrados investigadores de la psicología cognitiva (Payne et al., 1993; Hammond, 1996; Gigerenzer, Todd, y la ABC Research Group, 1999) y de la psicología del deporte (Davids et al., 2001; Hodges, McGarry, & Franks, 1998; McGarry et al., 2002; Gréhaigne, Bouthier & David, 1997, Schmidt et al.,



1999) han promovido la importancia de un enfoque complejo en el estudio de la toma de decisiones, argumentando que es muy adaptable y contingente con las limitaciones de la tarea y el medio ambiente. Más aún, las tendencias actuales en el estudio de la toma de decisiones van precisamente en la dirección de su análisis dinámico (por ejemplo, la teoría de la decisión de campo) y de la apreciación del contexto en el que se toman (p. ej., Toma de decisiones Naturalista). En este sentido, nuestro estudio y las conclusiones derivadas de él parecen indicar que, más que tratar de saber de qué se compone la cognición, el problema actual es que saber cuál es su función (adaptación al contexto) y cómo esta función evoluciona a través del tiempo (dinámica). De esta forma no es de extrañar que en lugar de buscar estas explicaciones internamente (por ejemplo, en la memoria) se busque saber cómo el individuo interacciona con el contexto (acoplamiento percepción-acción), influyendo en esta interacción (toma de decisiones) de acuerdo con sus intenciones.

En resumen, el estudio sobre el proceso de adopción de decisiones y sus características puede tener importancia en la mejora de la gestión y el liderazgo, promoviendo la excelencia y satisfacción personal y organizacional.

La estructura del trabajo comienza con una revisión de la literatura (Parte I: Marco Teórico) sobre las expresiones, conceptos/construcciones y prácticas que ilustran la evolución de la toma de decisiones y reflejan el esfuerzo permanente de interacción con el entorno.

La segunda parte (Marco Empírico) trata de aclarar este tema, formulando objetivos e hipótesis en torno al problema central de nuestro estudio, con un enfoque especial en los jóvenes, sus deseos y expectativas, en una fase nuclear de sus vidas donde predomina la incertidumbre.

Por otro lado, también nos interesa comparar estos datos con los datos obtenidos durante la realización de mi tesina, donde la muestra se compone de estudiantes de

educación superior (curso de Gestión de Recursos Humanos y Comportamiento Organizacional) del Instituto Politécnico de Tomar.

La Parte III (Metodología) se basa en la aplicación de un cuestionario de I. V. C. de Francisco Rivas. Esta expresión incluye los conceptos que, considerados en conjunto, responden a la evolución de las organizaciones, su tamaño y complejidad inherente y su impacto en las relaciones interpersonales.

Con respecto a los instrumentos utilizados para el tratamiento y la explotación de los datos, se recurrió al software PASW Statistics (v. 18; SPSS Inc., Chicago, IL).

La parte IV incorpora los resultados (Conclusiones) en relación con los objetivos y las hipótesis formuladas. En el análisis de los resultados, en general homogéneos, destaca la existencia de diferencias significativas en la escala de Certeza entre los sujetos que sólo estudian y aquellos que asumen responsabilidades, no confirmando lo que había observado descriptivamente en nuestro estudio desarrollado en la Tesina. Se confirman los datos de los estudios publicados previamente sobre el tema, resaltando que los estudiantes de los sectores económico y social se muestran más decididos (en nuestro estudio esto es verificable en el área de Lenguajes y Humanidades). Se encontraron diferencias significativas en las escalas de Eficacia en los Estudios, Psicoemotividad, Dependencia y Búsqueda de Información, donde las estudiantes presentaron valores de I. V. C. significativamente más favorables. Muy significativa es la Fuente de Información: la recogida de información se llevó a cabo principalmente junto a amigos o en Internet, en detrimento de familiares o medios de comunicación social. En lo que concierne a la decisión del curso (1ª opción), en términos de evaluación general del nivel de indecisión, los estudiantes que indicaron una opción concreta revelaron valores de I. V. C. ligeramente favorables, con énfasis en las escalas de Eficacia en los Estudios y de Certeza. Sin embargo no hay diferencias significativas con respecto a las razones de las decisiones, lo que deja entrever la falta de expectativas en relación con el

curso de estudio escogido. Un indicador importante de la perseverancia y la toma de decisiones del estudiante es la decisión de cambiar de facultad, si no consigue entrar con su primera opción. En lo que se refiere a la influencia de las perspectivas de carrera y la motivación de realización personal/profesional en el proceso de toma de decisiones, las expectativas en relación al curso, resalta la tendencia expresada por los estudiantes, refiriéndose a las *buenas salidas profesionales*. Como segunda opción, en la misma línea surge *la accesibilidad al mercado de trabajo*.

El presente estudio ofrece una caracterización de la población escolar de la Escuela de Santa María de los Olivos, en Tomar. La generalización de los resultados ser tomada con cautela, no sólo porque abarca una única escuela, sino también porque es una escuela con un enfoque tradicional hacia las áreas de conocimiento fundamental no tanto hacia conocimientos aplicados (tecnológicos). Este hecho también condiciona el perfil de los alumnos que la escogen en el momento de elegir una escuela de secundaria donde cursarán los últimos años de enseñanza pre-universitaria. En el futuro, deberíamos ampliar el estudio a otras escuelas de Tomar y de otras regiones del país, así como incluir la educación privada, que abarca una parte importante de la enseñanza en Portugal. Sería una herramienta importante para la comprensión de esta fase tan crucial para el desarrollo personal de nuestros jóvenes, y me parece que existe la posibilidad de profundizar más en este tema. Sin embargo, con el presente estudio, pretendimos principalmente probar la metodología y caracterizar una población estudiantil que es importante en relación con la institución de Educación superior en la que damos clase, el Instituto Politécnico de Tomar.

## INTRODUÇÃO

Numa sociedade em mutação, onde muitas pessoas não têm a possibilidade de escolher a profissão que desejam e onde o trabalho constitui apenas o meio necessário para sobrevivência, sobressai a importância da psicologia vocacional, no papel de ajudar a compreender as variáveis implicadas na tomada de decisão vocacional (“Decision Making”) relacionadas com o desenvolvimento de carreiras.

O processo decisório é cada vez mais relevante e o seu impacto no desenvolvimento pessoal e organizacional, está cada vez mais presente na satisfação e no sucesso. As pessoas são solicitadas a decidir.

A compreensão do processo de tomada de decisão passa pela capacidade de integrar e interpretar a informação recebida, cuja garantia e validade são imperfeitas. O decisor procede em função dos seus recursos, agindo do modo que sempre utilizou: apoiando-se na sua intuição, quer dizer, utilizando a informação do modo que lhe é mais fácil.

Mas a informação deixa sempre incertezas e dúvidas. De acordo com Slovic, as decisões e julgamentos intuitivos dos indivíduos não respeitam os princípios fundamentais do comportamento optimal (Slovic, 1982). Beach e Mitchell propõem que as regras de decisão decorrem de um balanço entre vantagens qualitativas de se fazerem melhores escolhas, contra as desvantagens decorrentes do uso de outras mais complexas ou que impliquem mais esforço, mas melhores como regras (Beach & Mitchell, 1978).

O estudo da tomada de decisão e do julgamento suscita duas abordagens: a abordagem normativa ou prescritiva (vonNeuman & Moorgenstern, 1944), referida por cientistas da gestão, estatísticos e engenheiros; e a abordagem comportamental ou descritiva (Meehl, 1954; Einhorn & Hogarth, 1981), mais frequentemente usada por psicólogos,

sociólogos e cientistas políticos.

A investigação sistemática do comportamento de decisão levada a cabo por psicólogos surge há cerca de cinquenta anos com diferentes linhas de pensamento. De acordo com Brunswick (1952, 1956) há uma linha, relativa à previsão em contexto probalístico; uma outra linha, desenvolvida a partir das teorias de aprendizagem e escolha em contextos de incerteza (Estes, 1960; Luce, 1959; Restle, 1961); Edwards (1954) introduz a psicologia na leitura económica e no paradigma do jogo (de azar); Thurstone (1959) e Coombs, (1964) fundamentaram o modo como as ideias básicas da psicofísica e da teoria da medição podem ser aplicadas às preferências pessoais; ideias vindas da estatística e da engenharia electrónica serviram de base ao trabalho de Tanner & Swets (1954) na formulação de uma abordagem teórica da decisão na detecção e categorização da informação.

Apesar da área de julgamento e tomada de decisão se desenvolver em domínios como o comportamento individual, comportamento de grupos e jogos, desenvolvendo interacções entre os grupos, o nosso trabalho centra-se na decisão individual.

A estrutura do trabalho inicia-se com uma revisão da literatura (I Parte – Marco Teórico) sobre expressões, conceitos/constructos e práticas que ilustram a evolução da tomada de decisão e reflectem um esforço permanente de interacção com a envolvente.

A II Parte (Marco Empírico) procura aclarar este tema, formulando objectivos e hipóteses em torno do problema central do nosso estudo, focando-se sobre os jovens, seus desejos, expectativas, numa fase nuclear das suas vidas onde predomina a incerteza.

Por outro lado também nos interessava confrontar os dados obtidos durante a realização da minha Tesina, onde a amostra era constituída por alunos do ensino superior (curso de Gestão de Recursos Humanos e Comportamento Organizacional) do Instituto Politécnico de Tomar.

A III Parte (Metodologia) assenta na aplicação de um questionário de Indecisão Vocacional Complexa, I.V.C. de Francisco Rivas. Esta expressão integra conceitos que considerados com um todo, respondem à evolução das organizações, sua dimensão e inerente complexidade e impacte nas relações interpessoais.

De acordo com Slaney (1988) a dificuldade de decidir (indecisão), quando tem a ver com as competências de cada um e sua influência na carreira académica, é designada de indecisão vocacional.

Relativamente aos instrumentos utilizados para o tratamento e exploração de dados, recorreu-se ao software PASW Statistics (v.18; SPSS Inc., Chicago, IL).

A IV Parte integra os resultados (conclusões) relativamente aos objectivos e hipóteses formulados. Na análise dos resultados, de um modo geral homogéneos, ressalta a existência de diferenças significativas na escala de Certeza entre os sujeitos que estudam apenas e os que assumem responsabilidades, não confirmando o que havia sido observado descritivamente, no nosso estudo desenvolvido na Tesina. Confirmam-se os dados de estudos anteriores, ressaltando que os alunos das áreas económica e social são mais decididos (no nosso estudo tal é verificável na área de Línguas e Humanidades). Encontraram-se diferenças significativas nas escalas da Eficácia nos Estudos, Psicoemocionalidade, Dependência e Pesquisa de Informação onde as raparigas apresentaram valores de I.V.C. significativamente mais favoráveis. Muito significativa é a Fonte de Informação: a recolha de informação processou-se sobretudo junto de amigos ou na Internet, em detrimento de familiares ou da comunicação social. No que concerne à decisão do curso (1ª opção), em termos de avaliação geral de nível de Indecisão, os alunos que indicaram uma opção concreta revelaram valores de I.V.C. ligeiramente favoráveis, com destaque para as escalas de Eficácia nos Estudos e Certeza. No entanto não existem

diferenças significativas, relativamente aos motivos das escolhas, o que prefigura uma ausência de expectativas face ao curso escolhido. Um importante indicador de perseverança e tomada de decisão do aluno é a sua decisão de mudar de faculdade, caso não entre na sua primeira escolha. No que se refere à influência da perspectiva de carreira e da motivação de realização na tomada de decisão, as expectativas em relação ao curso, realçam a tendência expressa pelos alunos, referindo *Boas Saídas Profissionais*. Como segunda escolha, na mesma linha surge a *Acessibilidade do Mercado de Trabalho*.

O presente estudo oferece uma caracterização da população escolar da Escola de Santa Maria dos Olivais, em Tomar, devendo a generalização dos resultados ser tomada com precaução, não apenas por se tratar de uma única escola, mas também por se tratar de uma escola com tradicional orientação para as áreas de conhecimento fundamental e não tanto as aplicadas (tecnológicas). Tal facto também condicionará o perfil dos alunos que a procuram, na hora de escolher a Escola Secundária onde irão cursar os últimos anos de ensino pré-universitário. Importará futuramente estender o estudo a outras escolas de Tomar e outras regiões do País, bem como contemplar o Ensino Particular, que cobre uma parcela significativa do ensino em Portugal. Seria um importante instrumento para a compreensão desta fase tão decisiva para o desenvolvimento pessoal da nossa juventude. Parece-me existir potencial para ser aprofundado. No entanto, com o presente estudo, procurámos sobretudo testar a metodologia e caracterizar uma população estudantil que assume relevância na relação com a instituição de ensino superior em que leccionamos, o Instituto Politécnico de Tomar.

## **PARTE 1 – MARCO TEÓRICO**



## 1. Psicologia Vocacional

De um modo geral, aceita-se, que é a partir de Frank Parsons (1909) e da sua obra “Choice a Vocation”, que a Psicologia Vocacional se desenvolve e ganha estatuto científico nos Estados Unidos. O termo vocation é referenciado relativamente ao mundo do trabalho e distinto e mais abrangente do que ocupação (*occupation*) ou posto de trabalho (*job*). Também não encontra equivalência na profissão.

Tendo origem na Psicologia Aplicada ao mundo do trabalho, corresponde no início, à prática desenvolvida de acordo com os conhecimentos da Psicologia, visando a selecção de pessoal. Posteriormente, desenvolve a sua acção no âmbito da Educação Escolar, onde apoia os jovens, na sua preparação para o confronto com o mundo ocupacional adulto.

A evolução científica da Psicologia Vocacional, desenvolvida no mundo anglo-saxónico ao longo do século XX, esteve na origem de uma nova realidade, sustentada na conjugação de significativos conhecimentos, técnicas de intervenção, serviços que vão influenciar o desempenho laboral, ao longo da vida activa, marcando presença em todas etapas que caracterizam o desenvolvimento humano, inclusive no que concerne ao desempenho profissional (influência da Psicologia Evolutiva: life span), suscitando uma nova terminologia: carreira.

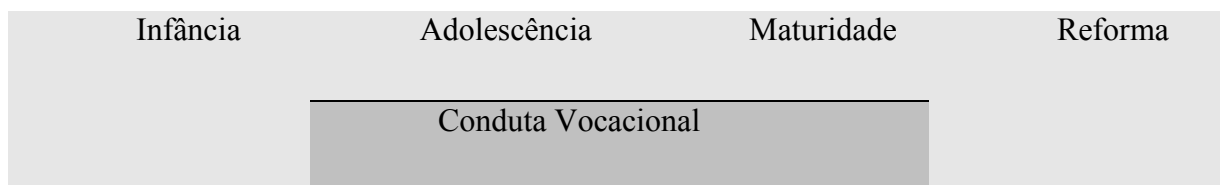
### ***1.1 Conduta vocacional: conteúdo nuclear da psicologia vocacional***

A expressão *conduta vocacional* é utilizada por Rivas para a abordagem do processo de socialização, em que defende a integração dos jovens no mundo adulto, concretizando a sua inserção e desempenho no mundo laboral. A vocação (tê-la ou não) é explicada como um todo, em termos de individualidade, e não se aplica a um domínio decisivo, como o é, participar na sociedade através do trabalho produtivo

Assim, a conduta vocacional (não a vocação) é o objecto de estudo da Psicologia Vocacional, entendendo por tal (Rivas 1988) o “Conjunto de processos psicológicos que uma Pessoa concreta mobiliza em relação ao mundo profissional adulto em que ele pretende empenhar-se activamente, ou em que ele está inserido” (op. Cit, pág. 15). Este conceito implica que o sujeito activo, que mobiliza processos psicológicos complexos, que se desenvolvem através de experiências, mais ou menos estruturadas e que têm como referência e condicionante a envolvente social, responda às oportunidades educativas, económicas e laborais, não esquecendo as actividades promotoras de satisfação pessoal.

### 1.1.1 A Conduta Vocacional, enquanto processo de mudança evolutiva

A conduta vocacional começa na adolescência e acompanha o desenvolvimento pessoal (*life span*) até à vida laboral. Etapa importante na passagem à independência adulta, em que o jovem enfrenta exigências escolares, ganha expressão na fase de maturidade e extingue-se com a reforma.



Quadro 1- A conduta vocacional, enquanto processo de mudança evolutiva

### 1.1.2. Conduta Vocacional enquanto processo de socialização:

A conduta vocacional é um processo gradual e acumulativo de experiências, mais ou menos organizadas, que o indivíduo integra, dotando-as de significado pessoal.

Implicações:

1. Globalidade – A conduta vocacional é parte da conduta pessoal, com a qual trata de estabelecer o maior número de nexos: Auto-realização.

2. Actividade/Significado – As experiências vocacionais , adquirem-se através de actividades que têm sentido antecipatório, por aprendizagem significativa.

3. A conduta vocacional adquire-se, segundo um modelo de comunicação do processo de Ensino/Aprendizagem, em situações educativas formais, não formais e informais.

4. A conduta vocacional é susceptível de ser ajudada tecnicamente.

De acordo com Sarchieli (1986), socialização é a vinculação efectiva da pessoa ao contexto social e cultural em que vive. Processo de aculturação, que desenvolve competências cognitivas e afectivas, favoráveis ao desenvolvimento de normas, valores e padrões de comportamento, congruentes com as pessoas com que interagem no seu quotidiano.

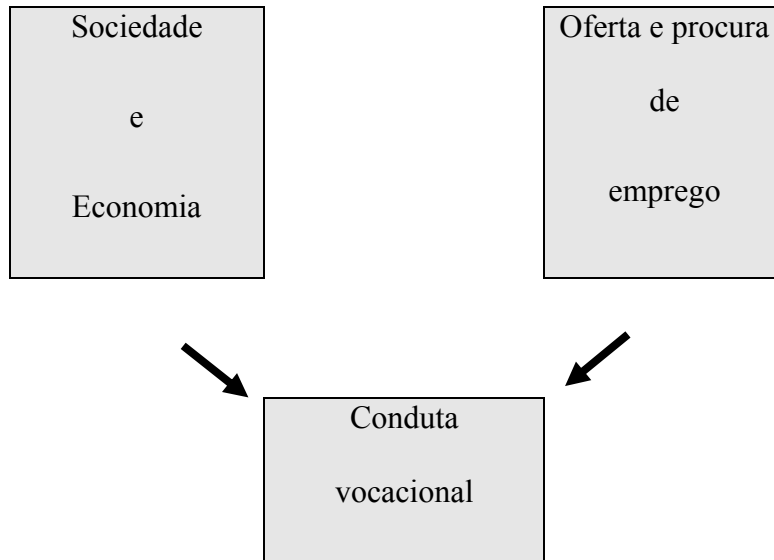
Segundo Rivas (*Desarrollo Vocional en la Adolescência: Intereses y preferências*, Generalitat Valenciana, 1988) “*A conduta vocacional realiza-se no indivíduo que integra as suas motivações, capacidades, expectativas e apoia-se ou dirige-se a uma envolvente social em que ele deseja participar activamente através das suas participações produtivas ou laborais*” [p.19].

Ainda segundo Rivas, a conduta vocacional pode ser explicada segundo duas perspectivas:

- A social (evidencia os elementos e factores de tipo social e institucional);
- A pessoal (centrada no indivíduo como pessoa).

Segundo o enfoque sociológico, a conduta vocacional está decisivamente condicionada por factores estruturais, sociais e económicos, bem como pela lei da oferta e

procura de emprego. Assim, estes factores predominam sobre o significado pessoal da ocupação e estão fora do controle do sujeito.



Quadro 2- Factores estruturais, sociais e economicos

Pelo contrário no enfoque explicativo centrado no indivíduo, a conduta vocacional constitui um processo que acompanha o desenvolvimento pessoal (desenvolvimento vital ou *life span*) em que se incluem diferentes fases desde a indiferença à cristalização – especificação vocacional.

De acordo com Rivas (1995), podemos representar a conduta vocacional como a interacção dos conjuntos de factores que actuam a partir da Sóciogénese e da Psicogénese, produzindo um conjunto intersecção: a conduta vocacional. Cada elemento de esta intersecção, não tem o mesmo peso, nem é estável ao longo da vida da pessoa, nem o seu efeito é imutável ou fixo.

Para Super, Crites e colaboradores (Super et al, *Career Pattern Study*, 1957) o período da adolescência tem correspondência na etapa de exploração vocacional (desde os 15 aos 25 anos).

As condutas vocacionais características desta etapa são:

- O auto-exame
- A procura de informação
- A exploração de papéis profissionais em conexão com as actividades de tempo livre
- O trabalho a tempo parcial
- Estudos.

Super (1957) ainda subdividiu esta etapa em três ciclos:

- Ciclo 1: Tentativa (dos 15 aos 17 anos), na qual o adolescente toma em consideração as necessidades, os interesses, os valores, as atitudes e as oportunidades. Faz tentativas, simulando na fantasia e no estudo. Procura e compara sem se comprometer.
- Ciclo 2: Transição (dos 18 aos 21 anos), na qual se tomam decisões que afectam o jovem a médio ou a longo prazo. Neste ciclo as experiências vocacionais são mais pessoais. Há uma tentativa de traduzir o conceito em termos profissionais.
- Ciclo 3: Ensaio (entre os 22 e 24 anos), no qual o jovem se confronta com o seu primeiro emprego num campo profissional que parece adequar-se aos seus interesses.

Os estudos de Rivas (1973 a 1976), confirmam as etapas de desenvolvimento vocacional propostas por Super.

O período da adolescência, por sua vez, integra duas fases bem distintas, que Rivas caracteriza como:

- Fase 1: Iniciação pré – vocacional

- Fase 2: Decisão e implicação vocacional.

Na primeira fase (dos 13 aos 16 anos) ensaiam-se condutas vocacionais sem compromisso com o objectivo de confirmar determinados aspectos do mundo vocacional. A experiência escolar orienta o adolescente sobre as suas próprias capacidades em relação a determinadas matérias e define preferências vocacionais.

A segunda fase (dos 17 aos 20 anos) coincide em geral com o final da frequência do ensino secundário e exige do adolescente a tomada de decisões que vão influenciar o seu futuro.

Nestes anos o aspecto vocacional expressa-se como uma forma de vida (conduta), que “exige” opções. Nesse sentido a conduta vocacional dirige-se à auto-realização pessoal do mundo ocupacional, através de um processo gradual e acumulativo de experiências significativas.

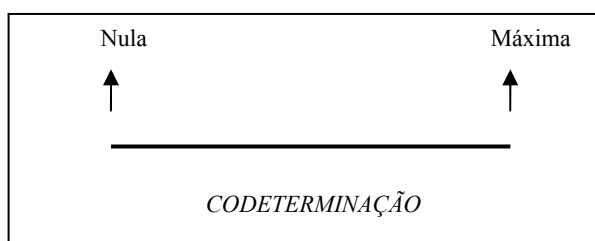
Etapas de exploração vocacional		
Idade	Super	Rivas
24		
23	Ensaio	
22		
21		
20	Transição	
19		Decisão e implicação vocacional
18		
17		
16	Tentativa	
15		Iniciação Pré-Vocacional
14		
13		

Quadro 3- Etapas de exploração vocacional

---

## 1.2 Codeterminantes da Conduta Vocacional

A codeterminação, enquanto conceito que pretende superar a dificuldade conceptual e metodológica que representa a ideia de determinação ou condicionante de factores que intervêm na conduta vocacional Rivas (2003 a). Refere-se à incidência da covariação entre duas ou mais variáveis, cujos efeitos, recíprocos e interactivos, se podem conhecer e quantificar: parâmetros nulos por inexistentes ou pelo contrário, que ocupam a maior parte da variabilidade do facto estudado ou observado até à sua completa determinação.



**Fig 1 – Codeterminação**

O codeterminante representa uma explicação que se além aos efeitos de factores com magnitude conhecida; quer dizer, se a codeterminação é nula, os efeitos dos factores não afectam a conduta vocacional e esta é absolutamente livre; se pelo contrário, os efeitos dos factores têm um valor máximo na conduta, esta encontra-se limitada e determinada.

**NOTAS DA CONDUTA VOCACIONAL**

<b>NOTAS</b>	<b>IMPLICAÇÕES /ASSESSORAMENTO</b>
1. Intencionalidade- A conduta vocacional é <i>intencional, livre e dirigida à concretização das metas relevantes para o indivíduo no mundo laboral</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Condições: possibilidades e custo</li> <li>*Satisfação: <i>escolha pessoal</i></li> <li>*Do geral ao específico</li> <li>*Persistência: manutenção e demora de recompensas</li> </ul>
2. Socialização – A conduta vocacional é parte do processo de socialização realizado por uma pessoa concreta que entende viável a sua auto- realização no mundo laboral adulto	*Aculturação: valores e normas
	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Cognição: conhecimento de si mesmo e da envolvente</li> <li>*auto-realização: actividades e sucesso</li> </ul>
3. Condicionante – A conduta vocacional está condicionada por um conjunto de factores individuais e sociais, face aos quais o indivíduo procura desenvolver estratégias de superação, mudança ou acomodação	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Realismo: assumir possibilidades e risco</li> <li>*Fortuismo: factores não controláveis</li> <li>*Influências: acontecimentos próximos</li> </ul>
4. Processo E/A – A conduta vocacional é um processo gradual e acumulativo de experiências mais ou menos organizadas, que o indivíduo integra, dotando-as de significação pessoal.	<ul style="list-style-type: none"> <li>*Globalidade: conexão e compreensão</li> <li>*Actividade: experiências significativas</li> <li>* Processo de instrução: situações educativas</li> <li>*Assessoramento: ajuda técnica</li> </ul>



<p>5)Desenvolvimento – O desenvolvimento vocacional realiza-se ao longo do tempo, e conduz à autonomia funcional e à maturidade pessoal.</p>	<p>*Desenvolvimento : mudança qualitativa                  *Maturidade: qualidade                  *Enriquecimento: implicação pessoal                  *Autonomia funcional:independência</p>
<p>6. Modulação – A conduta vocacional está modulada pela fase ou etapa do desenvolvimento vocacional em que se encontra o indivíduo. E também no exercício de actividades profissionais.</p>	<p>*Diferenciação: etapas segundo idade ou nível                  *Padrões: referência a Grupos vocacionais</p>
<p>7. Multipotencialidade – a conduta vocacional admite múltiplas formas de realizações, tanto pessoais como ocupacionais.</p>	<p>*Pessoal:plasticidade do comportamento                  *Ocupacional: versatilidade ocupacional</p>
<p>8. Tomada de decisões vocacionais – procura a integração e congruência do maior número possível de indicadores que o sujeito manipula, em função da sua experiência cognitiva e comportamental.</p>	<p>*Desenvolvimento vocacional                  *Cognição                  *Motivações                  *Processo decisional                  *Capacidades                  *Conhecimentos                  *Congruência, adaptação e Oportunidade</p>
<p><i>INFORMAÇÃO VOCACIONAL</i></p>	

Quadro 4 - Notas da conduta vocacional: implicações para a investigação e intervenção

(Rivas, 1995)

## **NOTA 8 - TOMADA DE DECISÕES VOCACIONAIS**

Procura a integração e congruência do maior número de possíveis indicadores que o sujeito manipula, em função da sua experiência comportamental.

As implicações que terão na conduta vocacional são:

- 1) os interesses são os elementos energéticos que dão direcção ao desenvolvimento vocacional;
- 2) as percepções e experiências da envolvente permitem antecipar e estruturar os posicionamentos vocacionais;
- 3) a caracterização do problema vocacional, é pessoal e idiossincrática;
- 4) o processo de tomada de decisões, equivale à activação de processos internos de resolução de problemas;
- 5) a tomada de decisões vocacionais é um processo escalonado e condicionado por outras anteriores, e
- 6) a tomada de decisões madura, caracteriza-se pela integração e congruência entre diferentes indicadores, avalia a conveniência de contar com acomodações oportunas, é flexível e revisável.

### **1.3. Assessoramento/Orientação**

Esta prática, enquanto actividade profissional da Psicologia Vocacional, constitui uma das vertentes da Psicologia Aplicada. Esta característica de aplicação, incrementou o desenvolvimento de técnicas, instrumentos e métodos, procurando responder às solicitações.

O assessoramento/orientação é uma relação de ajuda técnica que se pode e deve prestar num plano inter e intra disciplinar, para favorecer o desenvolvimento de estudantes que se encontrem em situação problemática e tenham de tomar decisões a propósito dos seus planos vocacionais com projecção de futuro a curto, médio e longo prazo.

A evolução da sociedade e as novas exigências do mercado de trabalho, impõem respostas actualizadas dos agentes educativos, proporcionando uma preparação e formação mais ajustada ao pleno desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para o exercício das actividades profissionais, cada vez mais complexas. No entanto o crescente acesso ao ensino, impõe uma maior qualidade de serviços e orientação para o mercado e sua especificidade, num tempo em que a polivalência e a mobilidade são factores determinantes. Nesse sentido, é urgente, identificar das necessidades formativas de forma a ser possível desenvolver a programas e serviços, no âmbito do Serviço de Orientação, que responda às necessidades do desenvolvimento de carreiras.

O conceito de orientação, sua função e o modo de a implementar, constituíram desde o início um foco de diversidade de opiniões, decorrente dos estudos, enfoques que os diferentes autores utilizaram. “ Se assume o carácter educativo da acção orientadora, podemos abordar a sua definição ou conceptualização segundo as seguintes perspectivas : disciplina científica, conceito educativo, serviço, prática profissional (Rodriguez Espinar, 1993); para Pérez Boullosa (1986) a orientação é entendida como *“um processo de ajuda contínuo para todas as pessoa, em todos os seus aspectos, com uma finalidade de prevenção e desenvolvimento, mediante programas de intervenção educativa e social, baseados em princípios científicos e filosóficos”*... ”*Deve ser considerada como parte integrante do processo educativo. Implica todos os educadores e deve chegar a todas as pessoas, em todos os seus aspectos e durante todo o ciclo vital*”; para Drucker (1989), a orientação deve

dirigir-se a uma tarefa educativa a que a instituição escola dificilmente acede. Procurando uma definição integradora de orientação educativa a investigação desenvolvida, sugere que se trata de: “ *Um serviço técnico, pessoal, e sistemático que se oferece aos alunos desde o sistema educativo, com o fim de o ajudar a conhecer as suas possibilidades e suas limitações, para que tome as decisões adequadas para obter o máximo desenvolvimento pessoal, académico e social para conseguir a sua transição para a vida activa como um cidadão livre e responsável*”. (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Esta definição integradora de orientação educativa, pressupõe vários níveis de intervenção: orientação familiar, orientação pessoal, orientação escolar, orientação vocacional (assessoramento vocacional segundo Rivas (1995), orientação profissional.

A crescente complexidade da sociedade, mesmo considerando o âmbito de normalidade em que decorre a conduta vocacional, implica que as pessoas sejam confrontadas com diversas situações de escolha, decorrendo desse facto uma maior necessidade de ajuda.

Isto confirma a necessidade de orientação vocacional abrange todas as pessoas, considerando entre estas, os portadores de algum handicap. Esta abordagem evidencia que esta intervenção, caracteriza uma abordagem não clínica (com especificidade cos inerentes a condutas desajustadas), constitui uma fase do desenvolvimento dos jovens em idade escolar, suscitando intervenção escolar (Rivas, 1988, 1993).

A orientação vocacional, como intervenção, constitui o aspecto mais específico do tratamento psicológico, a relação de ajuda.

Distinta da orientação profissional, constitui-se uma ajuda técnica que pode e deve ser desenvolvida num plano inter e intra disciplinar, favorecendo o desenvolvimento dos

estudantes, que encontrando-se em situação de dificuldade e necessitando de tomar decisões no que respeita aos seus planos vocacionais, com impacte a curto, médio e longo prazo.

Rivas (1999, 2002), nas últimas décadas desenvolve um trabalho muito importante no âmbito do estudo da conduta e da orientação vocacional, evidenciando três domínios de intervenção:

- a) cientificamente, a Psicologia através da Psicologia Vocacional, volta a ganhar uma notável importância, como uma das áreas de maior tradição aplicada, nas relações de ajuda desenvolvidas nas escolas;
- b) socioculturalmente, a Escola, o mundo laboral, e a família, actualizam necessidades e posicionamentos, respondendo às exigências;
- c) Profissionalmente, surgem possibilidades de desempenho interdisciplinar, visando o apoio ao desenvolvimento vocacional em contexto escolar.

Podemos dizer, que o conhecimento científico da conduta vocacional, como domínio específico da Psicologia Vocacional, tem como objectivo a intervenção eficaz da conduta vocacional, através de acções que facilitem o desenvolvimento vocacional e como corolário, a toma de decisões vocacionais significativas e efectivas.

### **1.3. Orientação Vocacional: conceptualização funcional**

A orientação vocacional, visa entre outros aspectos, poder ajudar eficazmente, pessoas que necessitam tomar decisões, face a problemas ou situações problemáticas, que afectam as suas vidas. Esta actividade, denominada de relação de ajuda, integra o marco da orientação vocacional, equivalente à designação anglo-saxónica de vocational counseling,

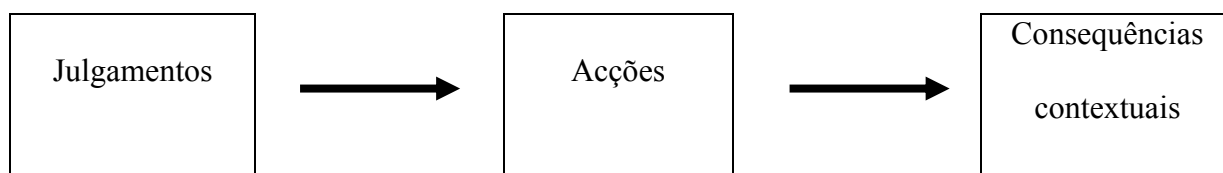
que realça a relação pessoal de ajuda para facilitar um desenvolvimento vocacional que melhora o processo de tomada de decisões. Naturalmente que actualmente, com todo o desenvolvimento das tecnologias de informação, não é essencial a relação cara a cara, importa sim, que a ajuda seja determinada livremente pelo indivíduo e que este a receba de forma adequada. Logo a eficácia pressupõe o não condicionamento do orientador. A conduta vocacional, processo de socialização, tem como alvo preferencial os estudantes, integrados no sistema educativo, o que diminui a ideia de que se trata de uma abordagem clínica ou terapêutica da orientação vocacional.

Pode-se dizer que clarifica o modo como a orientação pode ter lugar em contextos escolares ou educativos, sem que isso a confunda com a orientação vocacional e escolar.

## 2. TOMADA DE DECISÃO

### 2.1. Conceito Básico

A tomada de decisão pode ser vista como uma troca entre dois sistemas interdependentes: o decisor e o contexto. A tomada de decisão implica julgamentos que levem a acções, acções que produzem consequências contextuais significativas.



*Quadro 5 - Julgamentos, Acções e Consequências Contextuais*

Importa saber em que momentos, durante o processo decisório, os julgamentos cessam e começam as acções. Apesar do momento de início de uma acção não ser fácil de

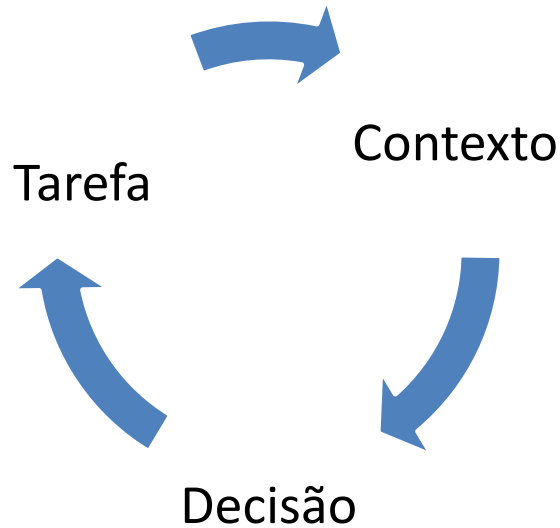
determinar, poderá ser identificado como o momento em que as consequências decorrentes da acção estão destinadas a surgir.

Deste modo o julgamento, resolução de problemas e tomada de decisão envolvem pensamento e acção. MacCrimmon e Taylor definem tomada de decisão como “o processo de pensamento e da acção que culmina num comportamento de escolha (MacCrimmon & Taylor, 1976).. Maturana define a decisão como “ uma escolha entre muitos actos possíveis” (Maturana, 1979). Carrol e Johnson referem que a decisão pode levar a escolhas e julgamentos: numa tarefa de julgamento, rotula-se, ou dá-se importância, a uma alternativa ou atributo particular. A escolha, por outro lado, implica comparações entre alternativas (Carrol & Johnson, 1990).

As expressões resolução de problemas e tomada de decisão, suscitam dúvidas ou sobreposição. No entanto a investigação na resolução de problemas enfatiza a elaboração de novas alternativas enquanto a investigação em tomada de decisão enfatiza a selecção/escolha entre um dado conjunto de alternativas. Assim, embora a estruturação do problema seja integrante à da tomada de decisão, iremos centrar-nos no processo de escolha de uma alternativa, entre um dado conjunto de alternativas, distinguindo assim, as tarefas de tomada de decisão das tarefas de julgamento (Stevenson, Busemeyer & Naylor, 1991).

## **2.2. Componentes da Tomada de Decisão**

A tomada de decisão enquanto processo humano complexo compreende a interacção sistema-indivíduo com o sistema-contexto. Importa ainda ter em consideração a própria natureza da decisão, quer dizer, a tarefa a ser realizada. Tarefa, contexto e decisor são os componentes da tomada de decisão.



**Fig 2 - Componentes da Tomada de Decisão**

### 2.2.1. A natureza da decisão

A tomada de decisão implica que o indivíduo escolha ou julgue uma alternativa, por entre um conjunto de alternativas exaustivo e mutuamente exclusivas, que pode variar por exemplo, entre uma escolha binária e um conjunto infinito.

Tarefas de escolha. Uma tarefa de tomada de decisão é assim designada, se as alternativas, a partir das quais se irá escolher, constituem um conjunto de consequências possível considerado válido pelo decisor.

Outro aspecto que influencia a variação das tarefas de decisão é a incerteza. Dois tipos de incerteza podem ser considerados: a incerteza probalística e a incerteza do benefício. A primeira reporta aos graus de incerteza do decisor, em relação às probalidades que seguem a acção e varia entre a certeza completa e a completa incerteza. A segunda refere-se à falta de conhecimento acerca da resposta afectiva antecipada a uma consequência, quer dizer, o



decisor não tem a certeza do quanto ele irá apreciar uma consequência, mesmo que exista a certeza, de que a consequência, ocorra num dado momento.

### **2.2.2 O contexto da decisão**

A decisão é um processo sensível às características e constrangimentos do contexto (Koopman & Pool, 1990; Ferreira, Abreu & Caetano, 1996). A diversidade de contextos e decisões geram diferentes formas de apreciar o estudo da decisão e diferentes níveis de compreensão do processo decisório.. Considera-se a tomada de decisão como um processo programado, quando o estímulo desencadeador da decisão, for rotineiro e a sua resposta for conforme com um conjunto de acções previamente estabelecidas. Por outro lado, a decisão será não programada, sempre que ocorra um problema, cujo carácter de novidade, não encontre resposta previamente definida.

### **2.2.3. O decisor**

De um modo geral, justifica-se falar de processo decisório, apenas quando o indivíduo se envolve num processo de comparação de alternativas. Só esta permite o surgimento de uma conduta decorrente de uma escolha. Caso contrário, a decisão, resulta de um hábito ou automatismo.

Importante para a tomada de decisão é a actividade pré-decisional do indivíduo, nomeadamente ao nível da ordenação e do julgamento que o sujeito faz das suas preferências (Garcia Marques & Garcia Marques, 1996),

Existem duas formas de tomar uma decisão racional: prescritiva e descritiva (George & Jones, 1998). A primeira indica o modo como os sujeitos devem tomar decisões,

a segunda, indica o modo como os sujeitos tomam as suas decisões em vez de prescreverem o modo como o deveriam fazer.

Tradicionalmente os modelos racionais prescritivos, dominam a ciência da gestão e a teoria económica. De acordo com Lord e Maher, o que a realidade revela é que as pessoas raramente têm informação suficiente ou capacidade de memória a curto prazo para se comportarem sempre de forma optimal (Lord and Maher, 1990). Por essa razão, os modelos de capacidade limitada, expert e dinâmico têm apenas vantagens descritivas, podendo ser considerados como contrastantes com os modelos clássicos de racionalidade (Lord and Maher, 1990).

### **3. TOMADA DE DECISÕES VOCACIONAIS**

Tema que sem dúvida concorre com o que mais preocupa e centra a atenção das Pessoas. O nível de conhecimento ou ausência do mesmo no que concerne à Psicologia, é garante que a sua discussão nos acompanhará por muito tempo. A sua relevância teórica não decorre apenas dos processos envolvidos e do limitado conhecimento existente dos mesmos, mas igualmente e sobretudo dos resultados (mais visíveis). Deste relação sobressaem mais dúvidas que certezas. A única certeza clara e irrefutável é que os seres humanos confrontados com problemas ou tarefas, têm de Tomar Decisões.

A imensidão e complexidade desta temática, nortearam a nossa reflexão e consequente decisão de focar o nosso estudo num aspecto da conduta vocacional : a Tomada de Decisões Vocacionais. A Tomada de Decisões Vocacionais levada a cabo pelo jovem/adolescente, como resposta às exigências/ofertas do sistema escolar perspectivando o seu desenvolvimento pessoal/profissional futuro.

Quando tomamos decisões, nem sempre estamos no comando. Num momento de descontrolo, deixamos que a emoção nos guie; no outro, somos paralisados pela incerteza. Aqui e ali, tomamos uma brilhante decisão do nada e perguntamo-nos como foi possível. Embora não saibamos como se dá a tomada de decisão, de tanto vasculhar o cérebro as neurociências começam a ter uma ideia.

*“...sempre estive interessado em compreender o funcionamento da mente. Por fim apercebi-me que a forma mais eficaz de atingir esse objectivo era estudar o cérebro. Mas o meu interesse prévio na literatura e no cinema continuou, porque estas áreas têm precisamente o mesmo objectivo.”* (Damásio, Outubro 2010, in revista “Quer Saber nº 1”) *...”o cérebro é um imitador do corpo e do mundo à sua volta. Imita por uma boa causa: para regular a vida do seu dono”* (ibidem).

Achados recentes das neurociências apresentam uma visão integrada do funcionamento humano que envolve a presença de relações entre os grandes sistemas orgânicos, entre estados fisiológicos e cognitivos. Esses estudos confrontam os aspectos centrais do modelo interpretativo Skinneriano, destacando o papel de relações entre processos respondentes e operantes para a compreensão da interdependência entre a razão e a emoção.

Este é um tema de grande actualidade, com impacte em todos os domínios da vida humana. A psicologia, com a sua especificidade e limitações, prediz que as respostas tardarão. A importância da teoria não se reflecte apenas nos processos de tomada de decisões, cujo conhecimento é reduzido; associados aos resultados, mais visíveis, eles evidenciam o predomínio das incertezas. Certo é, que perante um problema ou tarefa que importa concretizar, o ser humano tem de decidir.

Segundo Ortega y Gasset (1932) “ *a vida não é dada ao homem como algo definitivamente feito, mas sim como algo por fazer*”. Podemos acrescentar que se trata, portanto, de algo que importa realizar.

“*As regras que governam o comportamento não são como leis estipuladas por uma autoridade ou decisões tomadas por um comandante; o comportamento é regular sem ser regulado, a questão é como isto é possível.*” (Gibson, 1979, p.225).

Para Osipow (1983), na decisão vocacional, estão implicadas pelo menos quatro variáveis significativas:

- O factor da realidade: o sujeito responde às pressões do seu ambiente tomando decisões.
- O processo educativo: a quantidade e a qualidade de educação recebida limitará ou facilitará o tipo de escolhas vocacionais que realiza.
- Os valores do sujeito, que influenciam a qualidade de escolha de carreira.
- Os factores emocionais implicados nas respostas do sujeito face ao ambiente.

Rivas (1988), caracteriza a decisão vocacional madura com três variáveis:

- Realismo
- Flexibilidade
- Compromisso.

O realismo é entendido como a capacidade de conjugar o “ser” com o “querer ser” pessoal, do ponto de vista de uma valoração objectiva do risco face a uma mudança de situação, dos próprios recursos e do conhecimento do mundo externo.

A flexibilidade refere-se à aceitação / assumpção do sujeito que tem de tomar uma decisão e da necessidade de adaptação à realidade ocupacional com que terá de se confrontar, no fim do seu percurso académico.

O livre compromisso implica aceitar o processo de tomada de decisão como uma tarefa pessoal que culmina na realização de um projecto vital. Este processo pode implicar renúncias ou restrições, mas se a missão estiver clara aceitam-se esses condicionalismos/ constrangimentos como necessários para alcançar o objectivo traçado.

No âmbito vocacional, o elemento comportamental (expressão de conduta) mais relevante concretiza-se na escolha específica de estudos, profissão, actividades, visando a sua integração plena na sociedade.

A decisão vocacional constitui apenas uma classe particular de decisão que uma pessoa toma ao longo da sua vida. Por conseguinte, constitui apenas um tipo particular de comportamento dessa pessoa.

### **3.1. Modelos de tomada de decisões vocacionais**

As decisões que tomamos e nos vinculam estão de modo geral relacionadas e geram como que um continuum entre passado e futuro. Deste modo uma abordagem teórica da Decisão, implica plasmar teoria e prática, comprovada a partir da validação preditiva de resultados anteriores.

A Tomada de Decisões tem sido abordada por diferentes domínios do saber, algumas movidas pelo interesse teórico do processo humano da decisão (antropologia, filosofia, psicologia); outras pela formulação da matemática de modelos (de corte estatístico); e a maioria pela vertente institucional dos elementos implicados na tomada de

decisão (eventos: militares, negócios, institucionais, educacionais). A nossa abordagem delimita a sua intervenção às primeiras.

A Tomada de Decisões, como teoria e prática do comportamento humano em contextos diversificados, tem merecido estudo e apresentações monográficas na Europa, com o primeiro evento realizado em 1969 em Hamburgo.

Enquanto marco teórico internacional e interdisciplinar abrange uma multiplicidade temática que vai desde a problemática das consequências sociais (a guerra nuclear, a ecologia) a modelos específicos de tomada de decisão, às probalidades subjectivas, a descrição dos processos implicados na tomada de decisões.

A Teoria da Decisão segundo Humphreys, Svenson, e Vari, A. (1983): “Uma teoria de eleição individual tem que ver com a delimitação do acto-sequência do evento, que acarreta consequências e sua avaliação; o cálculo da utilidade esperada das acções desenvolvidas, e tratam de ter uma noção explícita das acções-consequências que podem objectivar-se” (pag 9).

A Tomada de Decisões mescla-se com a selecção e eleição entre alternativas, o modo de formular o problema objecto de decisão, a formulação do juízo que mobiliza a acção final, os procedimentos de apoio para analisar e guiar o processo e as falhas ou anomalias (pitfalls) que se introduzem no mesmo. Em toda esta casuística, subjaz o modelo ou ideia que se tenha do ser humano e do enquadramento em que se produz e tenha lugar a relação de decisão (de ajuda, de eficiência, organizacional).

Phillips (1983, pag.527) analisa a Tomada de Decisões agrupada em três grandes paradigmas de investigação psicológica:

- 1) Psicofísico;

- 2) Psicométrico;
- 3) Processamento de informação.

Da revisão dos paradigmas, identifica quatro áreas problemáticas:

- 1) Objectividade. A representação e estruturação do problema;
- 2) Generalização. O problema das diferenças individuais;
- 3) Deficiência cognitiva. A existência de limitações que interferem na decisão;
- 4) Medição. A estabilidade e constância como elemento central.

Como síntese dos paradigmas, apresenta a seguinte sùmula:

A) Modelo Psicofísico: assume a existência de standards objectivos que se submetem à avaliação do juízo pessoal. O problema é que a percepção dessa objectividade real, não é real.

B) Modelo Psicométrico: parte da existência do erro, pontuação verdadeira, probabilidade verdadeira e valor verdadeiro. O problema é que esta aproximação é muito limitada quando se refere ao caso pessoal.

C) Modelo Processamento de informação: trata de avaliar a possibilidade de fazer juízos seguros, segundo a informação que se manipula. O problema está na dificuldade de delimitar a informação que se conhece e a que intervém no problema.

As limitações encontradas levam Phillips (p 540) a postular a conveniência de um paradigma gerador (Generation Paradigm) que enuncia da seguinte maneira:

“ A ideia central do paradigma geral da decisão radica no facto do processo estar incluído na estrutura. Não podemos tratar do processo de informação sem referir-mos a representação interna da tarefa. A estrutura trabalha de maneira diferente segundo os

diferentes níveis. Em síntese, a tomada de decisões e a formulação de juízos são processos dinâmicos, sociais, interactivos, entre o sujeito e a sua envolvente e outras pessoas. Em concreto: os juízos de valor, a avaliação de probalidades e a representação de estruturas são todas geradas pelo indivíduo. São idiossincráticos”.

Por outro lado, o reconhecimento dos erros ou falhas (pitfalls) que acontecem nas tomadas de decisões psicológicas, merecem a atenção de Winterfeldt (1983), que as remete para diferentes fases do processo:

- 1º Formulação e análise da relação com o cliente.
- 2º Definição do problema: problemas reais, aparentes e marginais.
- 3º Organização e análise: obstáculos institucionais e obstinação individual.
- 4º Estruturação e modelação.
- 5º Elicitação de utilidades e probalidades.
- 6º Utilização e implementação do modelo.

A partir de um enfoque, que pode ser considerado como estando posicionado a meio caminho entre a psicolinguística e a psicologia genética (piagetiana), Josef Koziellecki (1981), considera o sujeito decisor como um sistema de informação, que mais do que um descritor da tarefa, elabora uma representação interna da mesma e a avaliação do risco decorrente da tomada de decisões, de acordo com as características pessoais do sujeito, sua personalidade a dificuldade da própria tarefa. Descreve quatro fases ou estádios:

- 1) Elaboração mental da representação interna ou mental da tarefa;
- 2) Avaliação das possíveis consequências;
- 3) Predição das consequências;



4) Escolha de uma alternativa de baixo risco.

Esta formulação clarifica o papel do conhecimento individual da tarefa ou problema objecto de decisão e a construção mental da decisão.

De acordo com as revisões da teoria da decisão descritas na Revista Anual de Psicologia salienta-se:

- Rapoport e Wallst (1977), partem dos contributos de Luce e Suppes (1965), utilizam as teorias probabilísticas e algébricas sobre as tomadas de decisão individuais, a partir de conceitos como utilidade subjectivamente esperada, ambiguidade como “risco frente à incerteza” de McCrimmon (1973).
- Pitz, G e Sachs, N (1984) em “Julgamento e Decisão”, abordam esta temática enquanto parte da psicologia cognitiva, defendendo “existirem condições para suportar uma tecnologia que explique os processos de tomada de decisões importantes e a estrutura das preferências que conduzem essas decisões. Embora não sendo possível descrever regras prescritivas para essas preferências e decisões, é possível, ajudar o decisor a explorar as implicações de um conjunto de juízos e reconhecer as suas interrelações solicitando a estruturas cognitivas e afectivas gerais”(pag 159).
- Payne, Bettman e Johnson (1992), em “Investigação da Decisão Comportamental: uma perspectiva de processamento construtivo”, divergem da da fundamentação de Edwards (1954), que defendera a tomada de decisões a partir de conceitos condutistas, aperfeiçoados por Simon (1978), ao introduzir o processamento de informação.

Os autores, consideram quatro tendências da literatura psicológica científica e ntre 1983 e 1991:

- 1. Uso generalização da terminologia psicológica;

- 2. Introdução de elementos sobre a estruturação da aprendizagem na teoria da decisão;
- 3. Registo de progressos nos métodos de descrição e problemas de decisão;
- 4. Aparecimento discreto da temática referente à natureza construtiva do do juízo e escolha. Em relação a esta destacam-se os contributos de Abelson (1985), Slovic (1988) e Stevenson (1990).

Em síntese podemos realçar:

- a) A ideia construtiva da preferência, significa que não é regida por um algoritmo único, mas que as crenças integram a preferência.
- b) Os factores da envolvente, bem como a semelhança, têm papel na valorização das alternativas.
- c) As tarefas e os factores da envolvente, intervêm no modo da evocação de informação.
- d) As diferenças individuais, bem como as capacidades de processamento, intervêm na decisão.
- e) As preferências, crenças e valores intervêm na atribuição de contingências para as decisões.
- f) Os acidentes (pitfalls) na invariância na tomada de decisões (coerência) são devidos a: 1º que as decisões envolvem conflito de valores (maior fonte de dificuldade); 2º a complexidade das decisões decorre da multiplicidade de atributos ou alternativas internas; 3º a envolvente, as crenças de outros, afectam as tomadas de decisões.

- g) Os modelos de tomada de decisões mostram escassa invariância, conforme o descrito nos pontos anteriores e porque tendencialmente os sujeitos são atraídos pelo aspecto mais destacado (head).

Relevante com actualizadora, a revisão levada a cabo por Mellers, Schwartz e Cook, D J (1998), “ Judgment and decision making”. Os autores distinguem escolha e tomada de decisões. Abordam: o sujeito que decide, a tarefa a decidir, regras e aspectos relacionados com a tomada de decisões, concluindo (pag 469):

- a) “A investigação sobre a eleição e tomada de decisão identificou importantes limitações cognitivas e mais recentemente a intervenção de processos emocionais. As mensagens de erros e traços de decisão têm amplos efeitos”.
- b) Os psicólogos, nos seus estudos apontaram como perigoso o catalogar como irracional, as acções que se distanciam das da teoria racional da escolha e afloram distintas abordagens, que utilizamos para tomar decisões eficientes, adaptativas e satisfatórias, embora distantes de um esquema “racional”. Nesse sentido March (1991), propõe a noção rule following, (procedimento de atalho), como procedimento geral que permite reduzir o esforço, decorrente de ter de seguir todos os passos ou itinerários (tradeoffs) julgados necessários. A maioria das nossas decisões são desta natureza.
- c) O futuro da investigação na escolha e tomada de decisões, passará pela capacidade de desenvolver outros marcos de referência, que entabulem negociações entre as emoções, o conhecimento e os factores institucionais sociais.

Importa que todos os conceitos, noções reportem à conduta e assessoramento vocacional de uma pessoa, em geral adolescente, em contexto escolar, que conhece, pertencente a um ambiente familiar que se pressupõe conhecer e que interage com um meio sócio-cultural.

Os trabalhos consultados, retratam o sujeito decisor como um sistema geral, mais ou menos perito, no processamento de informação. Não foram encontradas referências ou análises da informação em si, nem no seu uso na previsão de consequências.

No entanto alguns aspectos psicológicos são de destacar, pela sua importância no desenvolvimento do nosso estudo.

- 1. A insuficiência de modelos racionais para a tomada de decisões, apesar do princípio da razão insuficiente, dando espaço a aspectos afectivos e emocionais inerentes às opções e decisões.
- 2. Integração relevante levada a cabo pelo sujeito, da captação cognitiva por ele realizada face a situação problemática.
- 3. Os valores intervêm tanto na qualificação das opções como na emissão de juízos.
- 4. A permanência do conflito como factor de maior dificuldade de resolução a título definitivo, no processo de tomada de decisões.
- 5. O predomínio dos modelos dinâmicos que contemplam a interacção de variáveis e opções face a tratamentos sequenciais do processo de tomada de decisões.
- 6. O efeito de arrastamento da preferência na formulação de juízos.
- 7. Importa ter em conta a variância ou variabilidade (face à invariância) na tomada de decisões e quando possível integrá-la nos processo de revisão.
- 8. Definitivamente, o processo é idiossincrático de cada indivíduo.

A Psicologia Vocacional, procurou sempre caracterizar modelos que fossem úteis para a orientação/assessoramento. Do ponto de vista teórico, os modelos de tomada de decisões vocacionais, constituem marcos conceptuais que procuram explicar como os

decisores, seleccionam e organizam a informação e tomam uma decisão. Para McCrimmon (1973) a tomada de decisão vocacional é “um processo de pensamento e acção que culmina com a escolha de uma conduta “. Para Valls (1996, pag 31), um Modelo de Tomada de Decisões : “ É uma descrição de um processo psicológico em que alguém organiza informação, delibera acerca das alternativas e faz um compromisso com a acção”.

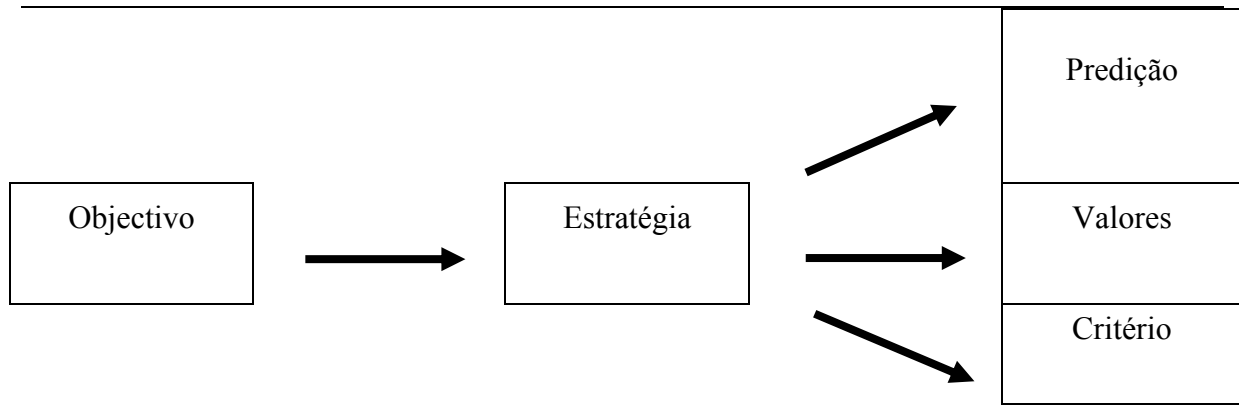
Um bom processo de decisão preconiza a antecipação do pensamento antes da acção de acordo com *Mintzberg & Westley* (2001). Assim teremos uma definição, seguida do diagnóstico, depois da enumeração e escolha das alternativas, e finalmente a tomada de decisão.

A generalidade dos estudiosos abordam, de um modo geral os mesmos tópicos: o sujeito que toma a acção, situação de escolha, objectivos, informação do ambiente (interno e externo), clarificação de alternativas, previsão de consequências, compromisso com a acção seleccionada.

Os autores estão de acordo, quanto ao agrupar os diferentes Modelos de Tomada de Decisões em duas grandes categorias de modelos : prescritivos e descritivos.

### **3.1.1. Modelo Prescritivo**

Normativo, de modo a potenciar o acerto da acção, procura responder responder à pergunta: *qual é a melhor forma de tomar uma decisão vocacional?* Gellat (1962) refere a importância da recolha de informação credível, que permita a elaboração de um plano de acção. A tomada de decisões inicia-se com a definição do objectivo (o sujeito/decisor percebe que para tomar uma decisão, carece da informação) e prossegue com a estratégia da utilização da informação. Esta, integra três sistemas: predição, valores e critério.



Quadro 6 - Tomada de Decisão. Modelo de Decisão

A capacidade de tomar decisões está ligada, ao modo como o sujeito/decisor procura informação e ao modo como identifica os componentes comportamentais que são compatíveis com o processo decisório.

### 3.1.1.1. Decisão Prescritiva

Na decisão prescritiva o objectivo é ajudar as pessoas a tomar boas decisões e melhorar a qualidade das mesmas acedendo à informação que necessitam para tomar uma decisão e decidir escolhendo uma melhor solução possível para a sua situação. Então, analisa o problema e segue um conjunto sequencial de passos:

1. Elaboração de uma lista de alternativas possíveis para a resolução do tema.
2. Elaboração de uma lista com as consequências de cada alternativa.
3. Avaliação das consequências de cada alternativa, de acordo com as suas preferências, classificando cada uma das alternativas e dispendo-as numa determinada ordem.
4. Escolher a alternativa que resulta no conjunto de sequências mais favoráveis.

Entretanto, quem faz a defesa deste modo de abordagem defende que um decisor que siga este conjunto de passos, chegará a uma decisão mais satisfatória com as suas

pretensões, do que aqueles que não o fazem.

Mas existem algumas reservas quanto a isso. Por exemplo, não é possível em decisões com alguma dificuldade, elaborar uma lista muito completa de alternativas, nem mesmo identificar todas as consequências de uma acção. Por outra parte, de acordo com o carácter de ambiguidade de muitas decisões, nem sempre é possível a um decisor saber quais serão as alternativas mais concertadas com as suas preferências, assim como conhecendo os problemas anteriores, não será possível ao sujeito decidir qual é a melhor decisão possível para si mesmo ou para a organização.

### **3.1.2. Modelo Descritivo**

Este modelo refere como se produz o processo, (como se tomam as decisões vocacionais?). Tiedman y O'Hara (1963) descrevem este processo decisório, descrevendo o desenvolvimento de um conjunto de etapas e sub-etapas:

#### 1. Antecipação

1.1. Exploração: onde o decisor acumula informação para distinguir e clarificar objectivos;

1.2. Cristalização: o decisor confronta os objectivos com as necessidades, ponderando custos e benefícios

1.3. Eleição: o decisor selecciona uma alternativa, vinculando-se por isso a um objectivo;

1.4. Clarificação: o decisor explicita o modo como efectivará a alternativa escolhida;

#### 2. Execução e ajuste

2.1. Indução: o decisor assume as consequências de concretizar uma alternativa;

2.2. Reformulação: o decisor mobiliza-se, direccionando a sua energia para assumpção de algumas consequências;

2.3. Manutenção: o decisor analisa e avalia os resultados dos seus esforços assertivos face às exigências do meio.

Os modelos descritivos, encontram um outro tipo de valorização, que decorre da influência da Teoria da Dissonância Cognitiva (entendida como a energia necessária para tomar uma decisão), nos modelos Hilton (1962) e Janis & Manm (1977).

Ardit (1990) assinala a fragilidade da distinção, enquanto Rivas (1988), considera que a aparente superioridade dos modelos prescritivos, não tem fundamentação que o confirme.

A revisão dos modelos analisados, parece sustentar a síntese de Ardit e Rivas (1990): *“os Modelos de Tomada de Decisões, são semelhantes em muitos aspectos e diferem, fundamentalmente, nas proposições que fazem sobre o sujeito e as condições em que se realiza a decisão. Não existe um modelo melhor que outro e, em nosso entender, complementam-se, mais do que opõem.”* (pag 82).

Parece pois, que se pode considerar, que os modelos são formulações teóricas, que não produzem dados empíricos ou experimentais da validade preditiva

### **3.1.2.1. Decisão Descritiva**

Por isso, no modelo descritivo, que refere a imperfeição da informação sobre as alternativas e as consequências, o conceito de racionalidade limitada de *Herbert Simon* é óptimo para definir esta problemática.

Para mais, *Hatch* em 1997, preconizou que não basta a detenção da informação, que



não é total, obviamente, pelo que há que considerar que os decisores poderão estar em desacordo com a informação necessária, quer quanto aos objectivos ou problemas, quer quanto aos métodos ou meios, ou seja quanto à forma como os objectivos podem ser alcançados (Hatch, 1997).

Com bases nestas duas dimensões, *Hatch* apresenta uma preciosa matriz para a escolha de um processo de decisão mais conveniente em determinada situação. Assim, há dois grandes domínios de poder decidir, a racionalidade e a emocionalidade ou seja, o aluno como ser humano desenvolve comportamentos ora racionais ora emocionais que vão sobretudo constituir as suas competências (Hatch, 1997).

A investigação revela que, em momentos de crise, e se tal é possível, os sujeitos preferem não tomar decisões, ganhando tempo ou mudando a decisão para peritos (*Roux-Dufort & Vidaillet*, 2002). No caso do sujeito ser um aluno para os seus companheiros mais aproximados ou para os professores com quem têm mais confiança.

Estamos diante de um domínio totalmente diferente da decisão racional. Aqui podem haver decisões adiadas porque, ainda que ocorrendo um problema, falta uma solução. Obviamente, inclusive neste modo, alguns problemas ficam solucionados

### **3.1.3. Tomada de decisão Intuitiva**

Outra forma de decidir é a forma intuitiva. Muitas vezes a tomada de decisões parece obedecer a mais um qualquer critério intuitivo do que propriamente a apertadas normas de racionalidade.

As decisões intuitivas são aquelas em que a experiência e o juízo assumem um papel importante mais do que a lógica sequencial ou a pesagem de alternativas. Isso não faz

delas as decisões necessariamente menos correctas.

A intuição pode ser definida como a função que transmite as percepções de uma forma inconsciente. Trata-se, por outras palavras, da percepção directa, clara e imediata de uma verdade sem auxílio da racionalidade.

Através da intuição, um padrão é representado como totalidade (*Mintzberg & Westley 2002*), sem que seja possível explicar como se acede a essa totalidade.

Em situações de elevada ambiguidade ou complexidade, um aluno pode recorrer à intuição para dar forma a um conjunto de elementos soltos para atribuir significado a pedaços de informação dispersa.

Por conseguinte, pode ser usado um processo semelhante e tão bem explicado pelo exemplo de *Mozart*, ser capaz de escutar toda uma sinfonia em um simples relance da cabeça (*Mintzberg & Wesley, 2001*).

De acordo com uma amostra de executivos nos Estados Unidos, tal capacidade pode ter tradução em decisões mais rápidas e de melhor qualidade (*Burke & Miller, 1999*). O processo decisório recorre de acordo com os seguintes passos:

1. Preparação.
2. Incubação.
3. Iluminação.
4. Verificação.

Para utilizar a intuição, é necessário ter a preparação suficiente. As instituições inexperientes ou pouco sabedoras são potenciais desastres, como é sugerido na famosa máxima de *Louis Pasteur: A sorte favorece apenas a mente preparada.*

Uma mente deste tipo tem condições excepcionais para incubar, de forma lenta, continuada, e inconsciente, um assunto. É na sequência destes processos que surgem os momentos de iluminação, os episódios de "apanhar" que depois deverão ser testados para a resolução do problema.

O trabalho de *Einsenhardt* (1989), sobre a tomada de decisão em envolventes de alta velocidade mostrou, por exemplo, que a exposição continuada de muita informação sobre situações reais desenvolve muito a capacidade intuitiva, como é o caso das instituições de ensino.

Esta capacidade, por seu turno, ajuda a tomar decisões rápidas, por isso, conforme foi descrito pela mesma autora, os melhores decisores da sua amostra eram, por vezes, descritos como intuitivos.

Os casos em que o recurso à intuição é mais frequente são:

1. Realidade complexa e/ou incerta.
2. Poucos precedentes que possam servir de base à acção, em confronto com as novas tendências.
3. Dados limitados ou insusceptíveis de utilização.
4. Alternativas múltiplas de acção aceitáveis.
5. Escassez do tempo para decidir, ou urgência da decisão.

#### **3.1.4. Tomada de Decisão Improvisacional**

Observando outra forma de decisão que é a decisão improvisacional, identificada por *Mintzberg & Westley* (2001), ela significa fazer primeiro, ou a sequência: Acção, selecção, e retenção.

---

A decisão improvisada tem recebido uma atenção relativamente escassa, o que

significa, possivelmente pelo facto de, na aparência, tomar somente decisões triviais que são improvisadas. Em contraste, as decisões estratégicas, ou seja aquelas que afectam as instituições como um todo mereceram uma grande atenção (*Rajagopalan, Rasheed & Datta, 1993*).

No modo de improvisação os decisores começam por fazer, depois avaliam o resultado das suas acções e finalmente retêm as soluções.

A decisão vocacional é uma construção referida na tomada de decisões vocacionais que pode ser explicada moderadamente desde as variáveis de personalidade tais como: tendência para a culpabilidade, pouca força do ego e do superego, timidez, ansiedade e dependência.

Encontramos resultados coincidentes em, *Fuqua e Colb. 1987, Phillips & Bruch, 1988, Jones 1989*.

As implicações na conduta vocacional do aluno nos termos do processo de tomada de decisões revelam que para tomar decisões é necessário um procedimento comportamental de antecipação, execução, e ajustamento (*Tiedman e O'Hara, 1963*).

Antecipação, considerando as atitudes de exploração, cristalização e eleição. A primeira é a forma como o sujeito faz a diferença ao classificar os objectivos. A segunda é a forma de confrontar os objectivos com as exigências em termos de custos e recompensas. Na terceira, o aluno compromete-se com o seu objectivo e orientação da sua conduta.

Quanto à execução e ajustamento, o aluno induz de acordo com as suas dúvidas levando a cabo a alternativa, e uma reformulação do esforço activo para assumir as consequências. Após isso o aluno procura o equilíbrio entre os esforços que desenvolve e as influências do meio ambiente.

A escolha não é o ponto final do processo, e é muito natural que um aluno ao tornar uma decisão possa fazer uma regressão à etapa anterior.

Mas pode-se identificar a dificuldade de tomar decisões, predictor de indecisão vocacional. A decisão de um aluno pode depender da quantidade ou nível da compreensão manejada na tomada de decisões e tipo de mudança comportamental implicado na decisão na sua vertente temporal. Com base neste pressuposto a indecisão varia entre alta e baixa compreensão, e prazo curto e prazo alargado. Isso quer dizer, de acordo com o estudo de *Barry* (1999):

- Que a alta compreensão e prazo alargado consubstancia as decisões que afectam as mudanças complexas e duradouras que são conduzidas por uma dose elevada de informação; por exemplo, as decisões vocacionais amplas, estilo de vida, as decisões de estratégia de estudos, opiniões políticas, etc.
- Que uma baixa compreensão e prazo alargado consubstancia as decisões de mudanças duradouras mas que se baseiam numa informação limitada, por exemplo, respostas pontuais acerca de oportunidades de trabalho, respostas de pareceres de assuntos de agenda.
- Que uma baixa compreensão e curto prazo consubstancia decisões de curto alcance mas baseadas na informação mínima são quase diárias: por exemplo, o tipo de curso que se realiza, em particular num seminário, improvisações, etc.
- Que uma alta compreensão e baixo prazo consubstancia decisões baseadas numa elevada dose de informação que afectam de imediato. São os conhecimentos especializados, tais como, estudos de pós-graduação, de especialização, estratégias para resolução de crises.

		Compreensão	
		Alta	Baixa
Prazo	Alargado	Mudanças complexas e duradouras que são conduzidas por uma dose elevada de informação	Mudanças duradouras mas que se baseiam numa informação limitada
	Curto	Decisões imediatas	Decisões de curto prazo, quase diárias

Quadro 7 - Indecisão: relação compreensão/prazo

De outra forma, a caracterização dos sujeitos é feita em função da decisão que tomam, pela forma de decidir-se perante um problema vocacional, que aqui se faz alusão tanto à eficácia como às impossibilidades dos decisores e seus respectivos processos.

Estudos de Osipow, Greenhaus e Parasuram, referidos por Cunha (2001), efectuados na década de oitenta do século XX, desenvolveram esta temática concentrando-se em clarificar os elementos que intervêm favorecendo ou dificultando a escolha vocacional.

Os estudos neste campo permanecem em aberto e mostram muita especulação. Quando *Holland & Holland* (1977) estudaram uma amostra de mil estudantes do ensino secundário e universitário, e observaram algumas relações de sinais distintos das que forma apontadas nos parágrafos anteriores.

*Krumboltz* (1977) afirmava que para ter uma conduta vocacional um sujeito a fazia depender do seguinte:

1. Dotação genética e atitudes especiais.
2. Condicionamentos do treino/aprendizagem.
3. Destrezas “Sendo estas muito importantes na medida que”:
  - a) Reconhecer a situação de decisão importante ou principal.

- b) Definir a decisão ou tarefa adequadamente e com realismo.
- c) Examinar e avaliar a adequação das próprias percepções e as do mundo vocacional.
- d) Gerar uma variedade ampla de alternativas.
- e) Reunir a informação necessária para cada alternativa.
- f) Determinar que fontes de informação são fiáveis e seguras.
- g) Planificar e dirigir a sequência anterior de condutas decisórias

O sujeito necessita de adquirir experiências em que haja tido aprendizagens relevantes para desenvolver as suas destrezas e tomar decisões, mas que as mesmas tenham forma no decurso de um amplo campo de oportunidades.

De acordo com Rivas (1990), o modelo *Gellat* favorece a tomada de decisão vocacional, visto o sujeito ser responsável pela decisão, fazendo-o de forma razoável e consciente.

Parece-nos que uma estratégia de confronto poderá passar pela dissonância cognitiva. Isto porque o aluno deverá fazer o contrário do que lhe pedem as alternativas negativas ou pouco importantes e portanto este adopta condutas de actuação (*Dinklage* 1968) planificadoras, ansiosas, diferidas, paralisantes, impulsivas, intuitivas, fatalistas, ou assumidas.

Estes comportamentos ocorrem em todo o ambiente de decisão do aluno e de acordo com isso este faz a planificação dos seus métodos para levar a cabo as decisões, informando-se e empenhando-se activamente na tomada de decisão. Por outro lado, poderá gastar muito tempo e afogar-se nos dados, procrastinar a decisão, cometer bloqueios, escolher tudo à primeira, fundamentar-se em pressentimentos, ser passivo na hora de tomar a sua decisão e confiar na sorte, e ainda fazer com que os outros decidam por ele.

Tais condutas caracterizam o estilo de toma de decisão do aluno podendo ser sistemático ou espontâneo, interna ou externamente (*Johnson 1978*) ou seja, o aluno pode ser racional, tendo consciência das suas acções prévias sobre as acções futuras, intuitivo, de onde utiliza mais a fantasia, os sentimentos, e a imaginação em detrimento da avaliação lógica das alternativas, dependente, projectando a responsabilidade nos outros. O que queremos dizer é que cada aluno possui um repertório de estratégias para tomar decisões (*Harren 1979*). Não havendo segredos há que conciliar o estilo racional com a estratégia lógica.

O aluno deve combater a insuficiência de poder tomar uma decisão contrariando as seguintes dificuldades que se lhe apresentam:

- Ausência da procura do êxito.
- Falta de sentido de continuidade no tempo.
- Falta de confiança.
- Incapacidade de confrontar-se a si mesmo.
- Falta de aspiração.

Assim, o aluno deve procurar auto-controlo, auto-confiança, ser perseverante, ansioso a adaptar-se, e ter estabilidade na introversão e na extroversão, ou seja, a personalidade do aluno deve ser eficiente, como o é toda a personalidade que conduz á tomada de decisão, Castaño, (1983).

### **3.1.5. Assessoramento e tomada de decisões**

O assessoramento vocacional, seja qual for o seu enfoque e se destine a prestar ajuda, termina na tomada de decisões ou intervem nesse processo. Nem todos os enfoques de

---



assessoramento abordam de igual modo essa finalidade. O Psicodinâmico não o explicita de modo algum e centra-se na harmonia que o indivíduo necessita no momento vital em que se encontra ao solicitar ajuda. Pelo contrário o enfoque Condutual Cognitivo Identifica expressamente no processo de tomada de decisões a solução de um problema vocacional concreto.

A conduta vocacional produz-se e desenvolve-se em interacção com muitos factores, que influenciam o modo como a pessoa faz planos de futuro e tenta realizá-los, partindo de situações de incerteza individual ou da envolvente. O assessoramento vocacional

é a forma técnica de prestar ajuda, facilitando as decisões vocacionais (TDV) do sujeito que se encontra em situação de incerteza e necessita resolver um problema vocacional.

#### 4. Enfoque vs Teoria Vocacional

A Psicologia Vocacional não dispõe de teorias. Em vez disso, Rivas (1988, 1993, 1995), propõe o conceito de enfoque, “ferramenta heurística que, a modo de esquema ou plano conceptual, nos permite analisar o processo de orientação, tanto na sua fundamentação teórica como tecnológica. Esta orientação conceptual, serve para os mesmos propósitos e confere coerência epistemológica à fundamentação teórica e aplicada do processo de orientação. Existem diversas formas de entender, prestar e realizar ajuda técnica, própria do sistema de orientação e a literatura científica identifica diversos enfoques e modos de realização da orientação vocacional. Rivas (1988, 1995) delimita estes modos nos enfoques: Teoria do traço, Psicodinâmico, Evolutivo, Condutual-Cognitivo e Psico-Social.

De acordo com Valls (1988, Lucas, 1999) a ideia de enfoque vocacional, classificação e modos de realização do processo vocacional, propostos por Rivas, merece a aceitação de muitos investigadores deste domínio.

No esquema conceptual do enfoque da orientação vocacional, a Tomada de Decisões Vocacionais, é o ponto final do processo de relação de ajuda e onde se tornam mais claras as diferenças entre as diferentes formas de prestar a ajuda técnica.

A definição que seguimos de assessoramento, integra-se no enfoque Condutual-Cognitivo (CC), onde se destacam as seguintes características:

- É um processo de ajuda técnica, a cargo de especialistas, com os quais podem colaborar outros actores: professores, tutores, pais e outros membros da comunidade.

- Solicitado por uma pessoa concreta, (em geral estudante) que sente necessidade de ser ajudado e procura informação sobre si mesmo, ou do ambiente escolar, laboral, por se sentir numa situação problemática (de incerteza).
- A base do assessoramento (orientação) é a conduta vocacional, através a melhoria do auto-conhecimento e das evoluções dos aspectos mais relevantes que o afectam especificamente.

O assessoramento (orientação) vocacional no enfoque Condutual-Cognitivo realiza-se através de um processo de Ensino/Aprendizagem em situações educativas (Rivas 2003 b) formais (relação directa assessor e assessorado), não formais (experiências guiadas, como visitas a empresas) e informais (as ministradas ocasionalmente pelos meios de comunicação). Se considerarmos que este processo se focaliza nos estudantes adolescentes do ensino secundário ou universitário, percebe-se que esta ajuda, integra os serviços que facilitam o sistema educativo.

O assessoramento vocacional do enfoque Condutual-Cognitivo, inicia-se com a identificação do problema do estudante e a definição do plano de actividades, que desenvolvem a conduta vocacional do sujeito, de modo a poder passar de um nível de falta competência ou menor conhecimento sobre o problema a resolver (Situação inicial), para outro de maior conhecimento, domínio e eficácia. Em suma, transição da imaturidade para a maturidade, da incompetência à competência, da dependência à autonomia no longo progresso da tomada de decisões (Resolução de problemas ou situação final).

De acordo com a Psicologia da instrução, o estado inicial constitui a origem do processo que caracteriza o problema, em termos do sujeito que percepção. Por seu lado, o assessor proporciona os meios necessários para que esse conhecimento seja o adequado,

estimulando a vinculação às tarefas que decorrem de informação realista, disponibilizar apoio, nomeadamente na minimização da insegurança.

O processo de Ensino/Aprendizagem (E/A) é o próprio assessoramento: o estudante aprende a conhecer as suas características que o afectam. Procura informação e desenvolve experiências relevantes sobre os referentes vocacionais, a partir de um planeamento activo e de compromisso com a sua própria situação. O assessor supervisa o processo, enquanto facilitador, proporcionando os meios necessários.

A situação final, clarifica o momento em que o sujeito assume o problema, com noção do seu potencial e limitações, tendo igualmente conhecimento dos elementos que intervêm na tomada de decisão, o que lhe permite minimizar os efeitos dos sentimentos, insegurança ou receios que decorrem da Tomada de decisões. Este é o ponto a partir do qual o sujeito, assume a sua responsabilidade com maturidade. Gerir a informação relevante da sua própria conduta e conhecer a conduta vocacional a que se referem os seus planos para o futuro (Grupo Vocacional), permitem-lhe identificar a sua Situação Vocacional.

Este planeamento está de acordo com o processo instrucional construtivista e resolve-se, provisionalmente, com processos de ensino/aprendizagem, suportados pela teoria da comunicação humana (Rivas 2003 b).

O enfoque condutual-cognitivo descreve diferentes níveis de intervenção, de acordo com a interacção da conduta estabelecida entre estudante e assessor. Não se trata de um processo padronizado, pelo os indicadores individuais determinam a intervenção. O grau de comprometimento e compreensão do problema ressalta na conduta do estudante, que deve ser suportado pelo apoio e competência do assessor.

De acordo com o enfoque Condutual-Cognitivo, o assessoramento vocacional pode ser definido “como o processo estruturado de ajuda técnica solicitado por uma pessoa que

está numa situação de incerteza, com o objectivo de conseguir alcançar o melhor desenvolvimento (de futuro) pessoal e profissional possível num meio sócio-cultural determinado, mobilizando acções e informações significativas para a sua problemática, mediante a facilitação ou clarificação de quanta informação relevante para o seu caso será necessária para que, mediando o conhecimento oportuno das suas experiências possibilidades de sucesso, o contraste com referentes relevantes do mundo vocacional, possa avaliar a sua situação vocacional e conseguir tomar decisões eficazes, realistas e maduras.” (Rivas, 2003 a ).

Da definição anterior ressaltam alguns aspectos :

1. Existe uma pessoa concreta que tem um problema, cuja resolução implica uma decisão entre alternativas. Esse problema ou situação vocacional é idiossincrática.
2. O sujeito é livre de pedir ajuda.
3. Trata-se de um processo estruturado e orientado por profissionais especialistas ou suportado em materiais e meios que permitem a sua realização.
4. O assessoramento decorre e focaliza-se na definição de estado ou situação problemática do sujeito.
5. O conteúdo da intervenção é a conduta vocacional.
6. Os referentes informativos são duplos: a própria conduta e o meio sócio-cultural.
7. São feitas avaliações de referentes que estão bem identificados.
8. A tomada de decisões concretiza-se na escolha vocacional, concretização do assessoramento, optando entre várias hipóteses, no decurso de processos complexos em que sobressai a maturidade: a) evidenciada na procura de planos congruentes e coerentes com a

possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional; b) em planos de curto prazo, cimentando decisões futuras; c) identifica-se com os grandes âmbitos sócio-culturais ou Grupos Vocacionais e de acordo com eles traçam-se planos concretos, que estão relacionados com a decisão ocupacional ou profissional.

9. As responsabilidades no processo de assessoramento estão claramente definidas: - assessor, dirige e estrutura o processo, controlando a qualidade do mesmo, da informação disponibilizada e das acções desenvolvidas; - sujeito, inicia o processo, cumprir as tarefas acordadas e tomar decisões.

O enfoque Condutual-Cognitivo, constitui o posicionamento mais actual e aceite pela Psicologia Vocacional, integrando posicionamentos teóricos outrora distanciados. Recolhe muitos dos pressupostos metodológicos do condutismo e do cognitivismo, assume a intencionalidade, o pensamento da informação como aspectos essenciais do comportamento humano. Este enfoque também está próximo dos contributos, com origem na Psicologia do Desenvolvimento, que se postulam para a conduta vocacional e assessoramento.

O assessor dispõe desse esquema teórico para poder adequá-lo a cada caso. A vontade do estudante, o necessário respeito e a estimulação através de experiências, facilitadora do desenvolvimento vocacional. Partir das ideias que o sujeito tem, delimitar o problema com a participação do sujeito envolvido no seu próprio processo de assessoramento, delimitar a situação vocacional, a participação activa na aprendizagem da própria conduta vocacional e dos referentes vocacionais e sobretudo, toda a Tomada de Decisões Vocacionais como um aspecto da resolução de problemas, constituem aspectos distintivos deste enfoque.

#### ***4.1. Resolução de Problemas: A Tomada de Decisões Vocacionais***

A Tomada de decisões é o núcleo e objectivo a atingir pelo enfoque Condutual-Cognitivo, que concretiza na solução eficaz do problema vocacional apresentado por um sujeito. O ponto de partida importa delimitar os termos do problema, analisar a informação disponível enquanto estrutura da situação problemática, ideias racionais e irracionais subjacentes, bem como expectativas sobre a tomada de decisões e papel do assessoramento. Este ponto de partida, marca o início de uma interacção sujeito-assessor (apoio), visando a manipulação de informação relevante, passível de se transformar em conhecimento significativo para o estudante, permitindo a redução de ansiedade.

A ansiedade e os seus níveis decorrem quer da incerteza, enquanto capacidade de utilização dos recursos pessoais (auto-conhecimento, auto-valorização, psicoemocionalidade, auto-estima, implicação), quer do desconhecimento dos referentes a que se dirigem as decisões. Aqui, os estereótipos profissionais, falsas expectativas, desconhecimento das exigências profissionais, são alguns indicadores de imaturidade, que inviabilizam a integração no mundo vocacional.

A provisionalidade da Tomada de Decisões, constitui um factor do enfoque Condutual-Cognitivo. A tomada de decisões constitui-se como um conjunto de processos em permanente dinâmica, interagindo com êxitos e fracassos, experimentados pelo sujeito, numa espiral de desenvolvimento sequencial e evolutivo ao longo do tempo. Importa que o estudante tome consciência do seu progressivo desenvolvimento vocacional, compreendendo cada acção, pois caso contrário, esta questão decisional poderá assumir características de problema psicológico.

De qualquer modo, a Tomada de Decisões é de responsabilidade plena e total do próprio sujeito; a assessoria deve promover a clarificação do problema, procura de alternativas, suporte técnico do processo e inerente qualidade da informação que disponibiliza; estimular a procura de opções relevantes para o sujeito e sua situação, bem como o desenvolvimento de planos de desenvolvimento vocacional, que negociados com o estudante concretizam com experiências significativas.

Embora, o papel do assessor seja importante, não intervém na decisão.

#### ***4.2. Escolha vs Tomada de decisões Vocacionais***

Uma questão que acompanha o assessoramento até à tomada de decisões e produz uma certa perplexidade, tem a ver com o facto comum, de todos (estudantes, pais, professores e assessores) se preocuparem com o resultado dessa intervenção: a escolha que é feita entre diferentes cursos, carreiras, profissões. Quer dizer, escolha e decisão vocacional assumem o mesmo significado e o resultado assume o papel determinante.

De facto “a escolha entre distintas possibilidades” tanto pode reflectir o o culminar de um longo processo ao longo do tempo, como constituir um aspecto, manifestação respondente pontual quase mecânica na resolução e com limitada ou nula significação pessoal. A diferença entre elas assenta no facto de a tomada de decisões, se orientar e se preparar com muita antecipação (que pode durar anos), tem em consideração múltiplas áreas interconectadas (pessoais, escolares, laborais), e apoia-se em informações relevantes para o próprio sujeito, vinculando-o no seu todo, podendo mesmo assumir a sua fragilidade e provisibilidade. Em qualquer caso a escolha constitui o ponto final de um conjunto de



decisões concatenadas sucessivamente, que actuam como condicionantes, as anteriores face às subsequentes.

Esta visão reducionista (de tomar a parte final, a escolha, como o processo no seu todo, a tomada de decisões) está tão difundido pela prática diária, que deve ser considerado como concepção errónea prévia ou (*missconception*) que segundo Rivas (2004) regista a presença de:

- uma deficiente conceptualização da conduta vocacional, ao destacar o efeito pontual e superficial;
- uma incapacidade para ultrapassar a barreira das opções das opções escolares ou curriculares, no âmbito do significado da própria conduta pessoal;
- uma posição eficientista que evidencia o acerto do resultado, sem que tenha ocupado previamente da preparação da sua consecução;
- uma ausência curricular do desenvolvimento individual com um planeamento longitudinal das actividades escolares que favoreçam o desenvolvimento vocacional e as experiências decisórias dos estudantes;
- uma minimização das consequências negativas para cada indivíduo, que não considera as necessidades de desenvolvimento;
- um desconhecimento da Psicologia de Desenvolvimento, num dos períodos da adolescência, caracterizado pela intensidade das mudanças;
- uma incompetência do sistema educativo, por não oferecer ajudas técnicas adequadas ao longo do tempo;
- uma interpretação simples da maturidade individual, que coloca o indivíduo à mercê das fragilidades de critérios de eficiência.

Estes indicadores assinalam os pontos débeis de actuações pontuais, desconexas e desarticuladas que afectaram negativamente, a conduta vocacional de jovens estudantes.

Face a estas deficiências, faz sentido tratar cientificamente a tomada de decisões vocacionais, partindo da existência de uma pessoa que:

- a) Assume conscientemente um aspecto da sua conduta, que constitui a conduta vocacional;
- b) Reconhece-se em estado de incertitude;
- c) Está instalada numa encruzilhada escolar ou profissional, que desenvolve opções equilibradas entre si;
- d) A complexidade das alternativas exige um tempo de aprendizagem para o seu conhecimento adequado;
- e) As diferenças valências de atracção e evitamento, geram conflito;
- f) O sistema educativo deve promover ocasiões de desenvolvimento, integradas no curriculum escolar através de optatividade.

Existe um sujeito humano que toma decisões ante um problema ou situação problemática que ele percebe como tal, num ambiente de incerteza que caracteriza tanto o problema como as possíveis opções e por isso as soluções e a tomada de decisões não se produzem de imediato (tipo insight), mas como um processo sequencial de acções coordenadas, encadeadas e com efeito no futuro.

Rivas e Ardit (1990) abordaram a tomada de decisões como uma variante da resolução de problemas, no âmbito do marco de assessoramento vocacional. Esta abordagem mantém sentido, por um lado, por após uma década se manter actual a conceptualização teórica e prática de Dixon e Glover (1984), como suporte de assessoramento clínico e

peçoal (counseling) como solução de problemas. O enfoque Condutual-Cognitivo do assessoramento, em que se enquadra a linha de investigação dirigida pelo professor Rivas, foi desenvolvendo uma fundamentação teórica e tecnológica que utiliza e desenvolve, as ideias fundamentais da solução de problemas na tomada de decisões.

A tomada de decisões que pretendemos concretizar nas decisões vocacionais; adjetivação que limita o campo de estudo à conduta vocacional, que tem como protagonistas os estudantes de educação escolar que devem planificar opções e escolhas que comprometem os seus planos de futuro, que vão resolvendo através do processo de assessoramento vocacional.

Neste enquadramento, podemos integrar um amplo conjunto de factores e situações pessoais e ambientais que intervêm o processo de Tomada de Decisões e sobretudo na escolha final, dificultando as possibilidades de seguir “um curso de acção”, que o indivíduo considera, em determinados momentos do processo, como adequado para os seus planos.

## **5. Obstáculos à escolha vocacional**

Obstáculos são aspectos limitadores da Tomada de Decisão, têm uma origem diversa e afectam de modo diferente, em cada indivíduo. Enquanto aspectos interactivos, o seu enquadramento poderia ser como codeterminantes sociogénicos, dentro da explicação da conduta vocacional, ainda que na sua origem, tenham uma base individual, como, por exemplo, o género de incapacidade que se torna, funcionalmente, em menor valia (Alcantud, 99) e( Rivas e López, 99).

Os obstáculos são definidos, Swanson et al (1977): “como eventos ou condições com que o sujeito se confronta em si mesmo ou na envolvente e que dificultam o seu

progresso de carreira”. Esta definição integra, tantos os aspectos pessoais como exteriores, sendo estes últimos muito difíceis de classificar, dado que em certas ocasiões, existem obstáculos que podem estar simultaneamente na pessoa ou na envolvente.

Swanson e Tokar (1991), apoiando-se na natureza das tarefas a desenvolver, elaboraram uma classificação dos obstáculos. Fazem distinção entre obstáculos sócio/interpessoais que congregam factores ou situações como a origem familiar, o estado civil; atitudinais de base interna como os interesses, o auto-conceito e atitudes como o trabalho; e obstáculos interaccionais, enquanto dificuldades referidas a características demográficas (biodos) como a idade, género, preparação. Em síntese, parece que podemos concluir, que Swanson e Tokar, consideram que os grandes impedimentos para a escolha de uma carreira são: não estar bem informado, não estar habilitado e os actuais e futuros financeiros.

<b>Obstáculos na escolha de carreira ou especialidade</b>		
<b>SOCIAL/INTERPESSOAL</b>	<b>ATITUDINAL</b>	<b>INTERACCIONAL</b>
Família/Amigos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Indecisão/falta de informação</li> <li>• Habilidade/Formação</li> <li>• Autoconsciência/confusão</li> <li>• Interesses</li> <li>• Satisfação</li> <li>• Tempo</li> <li>• Qualidades pessoais</li> <li>• Mudança de inyeresses</li> <li>• Motivação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Economia de mercado de trabalho</li> <li>• Utilidade de escolha</li> <li>• Educação</li> <li>• Experiência</li> <li>• Insegurança de futuro</li> <li>• Antecedentes sociais</li> <li>• Incapacidade</li> </ul>

Quadro 8 - Obstáculos na escolha de carreira ou especialidade

Lent et col (1994), distinguem conceptualmente, entre obstáculos pessoais como a auto-eficácia e contextuais, como a desaprovação das pessoas significativas. Gimeno (2003, pag 34-38) reviu as diferentes classificações. No entanto excluiremos desta nomenclatura, os obstáculos que têm um fundamento psicológico individual, por considerarmos existir um constructo mais específico para os designar, como a indecisão vocacional.

## **6. INDECISÃO VOCACIONAL**

### ***6.1. Tomada de decisão e indecisão vocacional***

A teoria e a investigação em Psicologia Vocacional tornaram claro, que a tomada de decisão e a indecisão vocacional não constituem dois modos de abordagem de um mesmo problema. Quer isto dizer, que quando falamos de tomar decisões ou do seu bloqueio, falamos de processos próprios, específicos, que apenas através da investigação, se tornaram conhecidos. O posterior surgimento pela indecisão vocacional, primeiro através de práticas de apoio e mais tarde a o estudo teórico (Gómez, 1992 y Rivas 1998). Esta manifestação comportamental e a sua investigação constituem um domínio muito desenvolvido. No entanto, por vezes surge alguma necessidade de distinção entre a indecisão vocacional, fase normal no processo de desenvolvimento pessoal e a indecisão vocacional generalizada, onde se evidenciam dificuldades no processo de tomada de decisão e em outros âmbitos da vida. A literatura científica, referencia a indecisão vocacional generalizada, com grupos de características pessoais, onde sobressaem: baixos níveis de auto-confiança e auto-estima, um sentido de identidade mal definido, locus de controlo externo, altos níveis de ansiedade e uma extrema dificuldade de concretizar o processo de separação psicológica dos pais.

A indecisão vocacional simples, constitui um comportamento natural (normal) que se manifesta, que se manifesta em qualquer pessoa que tem decidir algo e que por segurança retém temporalmente a decisão, na perspectiva de obter mais informação, para concretizar a decisão com maior possibilidade de êxito. A indecisão simples não constitui, factor relevante na tomada de decisão.

A psicologia Vocacional, com Crites (1965, 1977), recentra o estudo da indecisão vocacional, na abordagem das suas raízes teóricas e propõe como hipótese de trabalho: “Na indecisão vocacional, existem pelo menos dois focos de resistência que limitam a capacidade de tomar decisões: a indecisão simples (indecisiveness) e a indecisão complexa (*pervasive indecisiveness*)”

Os primeiros estudos sobre a indecisão, foram desenvolvidos na América do Norte e tendem em geral a classificar o sujeito como decidido ou indeciso de acordo com as suas preferências para o acesso à Universidade. com estudantes universitários.

*Williamson*, não encontrou diferenças entre sujeitos decididos e indecisos quanto à sua carreira e publica “How to Counsel Students”, (Williamson, 1939).

Seguidamente *Baird* (1969), refere também, que não havia encontrado nenhuma diferença real entre os alunos que elegeram uma vocação e os que não elegeram nenhuma, apenas se apontava a diferença para com os objectivos pessoais dos estudos, e como este estudo demonstrava o comportamento de decisão de vastas populações e um largo conjunto de variáveis independentes, proporcionou uma base de dados empíricos para haver continuidade de progresso no estudo sobre os indecisos e que reforça estudos anteriores e.g. *Tiedeman & O’Hara* (1963) e outros, fundamentando que a escolha vocacional era um processo irreversível que ocorre durante períodos claramente marcados da vida, fornecendo uma perspectiva de evolução.

Mas *Abel* (1966), descobriu diferenças com algum significado, nomeadamente que os decididos apresentavam mais tendência a cansar-se, e *Holland & Nichls* (1964), repararam que os decididos estavam menos orientados para alcançar uma meta, e também eram os menos criativos.

Por outro lado, *Lunnenborg* (1976) observou que os estudantes decididos alcançavam mais metas que os indecisos, e *Hecklinger* (1972), haviam concluído que os decididos têm uma alta satisfação universitária.

*Taylor & Betz* (1983), verificaram que os decididos depositam expectativas mais altas sobre a sua própria habilidade ou eficácia na hora de tomar decisões, para além disso *Thompson* (1966), *Elton & Rose* (1971), *Astin & Foote* (1980) demonstraram que os decididos apresentavam níveis de resistência à fadiga mais significativos, e de acordo com *O'Hara & Beutell* (1987), os mesmos assumiam uma conduta determinada para a acção, e segundo *Calí* (1988), os decididos apresentam ideias racionais. Por outro lado os estudantes decididos, a respeito da sua personalidade são descritos como sujeitos com elevada auto-estima, baixo dogmatismo, e como sendo pouco sensíveis e pouco compulsivos, sociáveis e pouco ansiosos .

Entre os estudantes decididos e os indecisos só encontram diferenças significativas em duas das variáveis medidas; os estudantes decididos apresentavam melhor nível de educação e pontuações mais baixas em dependência que os indecisos, medidos com o Inventário de Personalidade de *Bernreuter*.

Havendo referencia a este estudo, e de acordo com *Arbeo* (1997) verifica-se que os alunos decididos manifestam menor dependência (*Hecklinger*, 1972; *Maier & Herman*, 1974), mas esta autora considera o estudo muito incompleto e parcial de um trabalho de *Ashby, Wall, & Osipow* (1966).

Outros autores como *Appel, Haak & Witzke* (1970) consideram que são as pressões sociais e educativas as que geram ansiedades e situações conflituosas nos sujeitos que têm de tomar decisões.

O trabalho destes autores oferece sugestões para promover acções de ajuda aos sujeitos no seu desenvolvimento pedagógico e vocacional. Tais sugestões surgem da análise dos factores que se associam com a tomada de decisão como a ansiedade, falta de informação, ausência de identidade, dificuldade em analisar alternativas, dependência e pouca maturidade, e polivalência de interesses.

Do conjunto que *Arbeo* (1993) redesenhou poderemos apreciar que numerosos estudos parecem sugerir que não existem diferenças significativas entre os estudantes decididos e os indecisos, e que um número igualmente amplo de estudos encontra diferenças de personalidade entre os sujeitos decididos e indecisos, sendo os estudantes decididos os que saem mais favorecidos. Em alguns estudos outros autores tanto apoiam a existência de diferenças entre alunos decididos e indecisos como para apoiar a falta de diferenças, por exemplo os de *Elton & Rose* (1970), *Hartman, Fuqua & Harti.lall* (1983), *Watley* (1965) e até de *Bard* (1969).

Das citações que os autores fazem entre si, segundo *Arbeo* (1997) estão tecnicamente correctas mas incompletas com as quais se pode fazer distorção do conteúdo do trabalho original, uma vez que observou que alguns dos trabalhos citados são investigações com amostras de milhares de sujeitos, como é o caso do estudo de *Baird* (1969) que apresenta 60.000, e outros não chegam aos 10 sujeitos.

Constatou-se também que geralmente se utilizam múltiplas variáveis dependentes mas que o seu tratamento estatístico é muito simples donde faltam análises multivariadas, e em muitas ocasiões se empregam termos muito genéricos que requerem uma diferenciação



mais precisa.

*Arbeo* concluiu, que parece ser devido aos primeiros estudos que se fizeram comparando estudantes decididos com os indecisos não proporcionam um corpo de descobrimentos coerentes, e dividem-se em duas posturas em confronto.

Uma postura é a que sustenta que não existem diferenças entre os alunos decididos e os alunos indecisos, e outra, a que mantém que as há, especialmente em diferenças de personalidade que favorecem os alunos decididos.

A tensão criada entre estes dois corpos de investigação, aparentemente contraditórios, fora de grande valor para o desenvolvimento da Psicologia Vocacional.

As variáveis de decisão segundo os especialistas podem ser:

- Realidade, em que as pessoas são o que quiserem ser.
- Processo educativo, ou seja os conhecimentos que vão adquirindo ao longo da sua vida.
- Os valores próprios do aluno, os que tem, e que os deseja assumir..
- As emoções que o sujeito implica nas respostas ao meio ambiente.
- Flexibilidade, isto é a necessidade de se adaptar à realidade ocupacional, académica ou profissional.
- Livre compromisso, assumindo o processo de tomada de decisão.
- A identificação e resolução de problemas.

Por conseguinte, um aluno para decidir deve reconhecer estas variáveis (*Osipow*) e possuir um estado de maturidade (*Rivas*) para que as compreenda e sabendo pesar as

alternativas.

De facto, para se tomar uma decisão há que identificar os problemas e dar uma solução.

Para olhar para os problemas um aluno tem de recolher e analisar a informação com o objectivo de descrever adequadamente a sua situação actual, como por exemplo, ter qualidade nos seus trabalhos.

A resolução de problemas consiste na pesquisa de possíveis alternativas à situação actual e que acaba na selecção e aplicação de uma delas.

Os modelos mais conhecidos da tomada de decisões enfatizam a que se relaciona com a componente racional do processo de decisão e que se aplicam, em princípio, aos casos de decisões não programadas.

Um bom processo de decisão preconiza a antecipação do pensamento antes da acção de acordo com *Mintzberg & Westley* (2001). Assim teremos uma definição, seguida do diagnóstico, depois da enumeração e escolha das alternativas, e finalmente a tomada de decisão.

## 7. INDECISÃO VOCACIONAL COMPLEXA

### 7.1 *Fundamentação teórica*

A Psicologia Vocacional, concretizando-se com a sua investigação e desenvolvimento teórico, tornou claro, que a tomada de decisão e a indecisão vocacional não podem ser vistas como duas faces opostas do mesmo problema. O que significa que tomar decisões ou o bloqueio inibidor das mesmas, constituem processos distintos, que integram entidades psicológicas próprias e distintas. A investigação constitui o processo clarificador que permite uma compreensão destas temáticas. O desenvolvimento do assessoramento faz emergir o interesse pela indecisão vocacional. O enquadramento teórico enquanto suporte desta manifestação comportamental é posterior (Gómez 1992, e Rivas 1998).

Em meados do século XX, Dysinger e tal. Destaca-se ao apresentar diferentes tipos de indecisão:

- a) o sujeito adia a decisão porque sente atracção por diversos domínios;
- b) o sujeito evita decidir, por sentir incómodo e mal estar, por ter de optar entre distintas opções que se lhe colocam.

Tyler (1969), analisa a indecisão, no que se relaciona com problemas pessoais e outros aspectos decorrentes da escolha de carreira. Ashby, Wall e Osipow (1969) focalizam-se na estrutura da personalidade dos indivíduos indecisos. Frost e Shows (1993), desenvolvem uma escala de indecisão tipo Lickert, com 15 itens, que serve para avaliar o grau de falta de habilidade para concretizar tomada de decisões.

A distinção entre indecisão simples, enquanto fase normal, em que exploramos alternativas e a indecisão generalizada, que se caracteriza pela dificuldade em tomar

decisões, acompanhada muitas vezes por problemas noutros domínios da vida, merece um consistente consenso entre os investigadores. A indecisão generalizada, segundo estudos mais recentes, é associada a características pessoais, nomeadamente níveis elevados de ansiedade, locus de controlo externo, sentido de identidade fragilizado, baixa autoestima e autoconfiança e dificuldade no processo de separação psicológica dos pais.

Germejis e De Boeck (2003), comparam a indecisão generalizada, considerada como característica da personalidade, que retarda o processo de decisão e que preexiste ao processo de tomada de decisão vocacional, enquanto a indecisão vocacional se manifesta aquando o sujeito se prepara para tomar uma decisão vocacional. A medição da indecisão generalizada, implicava que os sujeitos declarassem até que ponto confrontavam cada um dos problemas presentes, ao tomar decisões em geral. Os resultados obtidos nesse sentido, revelam uma correlação significativa entre a indecisão geral e a indecisão vocacional, que tem impacto na valoração dos resultados, na carência de informação e na avaliação dos problemas.

É sabido que alguns indivíduos têm graves dificuldades, quando solicitados a tomar decisões entre várias opções. O desenvolvimento do assessoramento suscitou a ideia de que a indecisão estava intimamente relacionada com a personalidade e de acordo com o grau de limitação expresso por essa conduta de “não-decisão” deveria ser abordada como um aspecto da Psicologia clínica. No entanto na Psicologia Vocacional desde Crites (1965, 1977), o estudo da indecisão encontra a sua fundamentação nas suas raízes teóricas e define-se como hipótese de trabalho, que na indecisão vocacional existem pelo menos, dois focos de resistência que limitam a capacidade de tomar decisões: a indecisão simples (indecisiveness) e a indecisão complexa (pervasive indecisiveness).

A indecisão simples constitui um comportamento habitual, que tendencialmente classificamos como “normal”, e que expressa sempre que se torna necessário decidir e que cuja precaução decorrente origina uma “retenção” temporária da decisão, almejando obter mais informação que permita tomar uma decisão com maior probabilidade de sucesso. Transposta esta fase, o estudante pode superar essa fase inibidora e incrementar os passos processuais que viabilizam a tomada de decisão. Conclui-se que este tipo de indecisão simples, não constitui uma parte essencial na tomada de decisões.

Pelo contrário, a indecisão complexa, enquanto constructo teórico psicológico, foi apresentada inicialmente por Crites (1977, 1981) com o intuito de caracterizar uma “situação de conflito estável” manifestada aquando o sujeito se confronta com opções vocacionais, cujos aspectos atractivos para ele, variam com muita velocidade, não permitindo o seu controle de modo satisfatório. Nesses casos emerge uma elevada ansiedade, que no limite se desenvolvem estados de angústia profunda. Este estado psicológico vai retroagir, exponenciando a dificuldade de decidir entre várias opções.

À primeira vista, assemelha-se com a indecisão simples, nomeadamente na solicitação de mais informação, maior exigência de acerto em cada opção.

Mas a diferença começa a evidenciar-se, quando satisfeitos os requisitos referidos, novos problemas emergem. Em consequência disso, ganha forma um bloqueio de acção, associado com manifestações neuróticas, quase circulares de bloqueio e de indeterminação. A indecisão vocacional complexa, apresenta hoje diferentes e distintos tipos, que requerem em função da sua especificidade a intervenção de psicólogos, que intervêm no âmbito de problemas de locus de control, identidade, temores, autoestima e confiança em si mesmos, relacionados com a estrutura de personalidade dos estudantes.

Significativo, sem dúvida, o facto da Psicologia Vocacional dedicar esforços intensos à investigação da indecisão vocacional complexa. Parece-nos igualmente relevante a importância da correlação destas temáticas com a estrutura da personalidade.

Os esforços desenvolvidos na compreensão da indecisão têm já um percurso relevante. Do mesmo modo o desejo da sua mensuração tem merecido uma intensa actividade.

Osipow, Carney, Winer, Yanico e Koshier (1976) desenvolvem a Escala de Decisão de Carreira: CDS (Career Decision Scale), visando quantificar a indecisão. Constituída por quatro factores que explicam 81% da variância ( Osipow e col., 1976). O primeiro factor, Evitamento da Escolha, integra elementos que indicam ansiedade face à escolha, associada com ausência de estrutura e confiança em si mesmos. O segundo factor, reflecte a Percepção de Barreiras Externa, face a uma escolha preferida e a questões sobre possíveis alternativas. O terceiro factor, Aproximação-Aproximação, traduz-se como indicador da existência de um conflito decorrente da presença de várias alternativas, igualmente, atractivas. O quarto factor, está relacionado com algum tipo de Conflito Pessoal, vinculado ao processo de tomada de decisão.

Holland e seus colaboradores, elaboraram um questionário: MSV (Minha Situação Vocacional), Holland, Daiger e Powee, 1980. Este questionário permite diagnosticar as dificuldades dos sujeitos em tomar decisões de carreira, relacionadas com escalas de identidade vocacional, falta de informação ou formação voacacional e barreiras ambientais ou pessoais.

Forner (1999), propõe uma nova ferramenta para auto-avaliar a intensidade da indecisão através de um modelo de sete factores: personalidade, a falta de desenvolvimento,

a falta de método, a falta de informação, os obstáculos externos, as antecipações negativas (pessimistas) e a infravalorização da escolaridade.

No nosso estudo, assume importância decisiva, a investigação iniciada (Ardit, 1988 e Ardit e Rivas, 1990) permite-nos a compreensão da formulação teórica do constructo de indecisão à sua manifestação na conduta vocacional. Com os primeiros Sistemas de Assessoramento Vocacional (SAV) de Rivas (1988, 1990), factorizando os questionários de Maturidade e Estilos de Decisão, surge um factor não previsto nos anteriores questionários, definido provisoriamente como Alerta, para avisar da existência de dificuldades em tomar decisões. A investigação de Gómez (1992, 1995) e Rivas (1998), permitiu identificar e caracterizar esse constructo psicológico como Indecisão Vocacional Complexa (IVC), que hoje encontramos, como tal, nos novos Sistemas de Assessoramento e Ajuda Vocacional (SAAV) de Rivas, Rocabert e López (1998, 2003).

O estudo da indecisão vocacional complexa tem suscitado muitas dúvidas e suscita um novo olhar, nomeadamente no que se refere à saúde mental das profissões e à mudança organizacional. A designação de complexa decorre da crescente complexidade das organizações e do incremento e diversidade do relacionamento interpessoal. O crescimento organizacional relaciona-se proporcionalmente com a complexidade das relações interpessoais, determinando uma maior complexidade das decisões a tomar.

Vocacional, enquanto integrante do constructo, justifica a individualidade em função das suas competências, com o conseqüente impacto na sua carreira académica ou profissional.

A abordagem da indecisão tem merecido múltiplas abordagens, que identificam como variáveis de decisão:

- realidade, onde as pessoas são o que querem ser;
- processo educativo, que integra os conhecimentos, que vão sendo adquiridos ao longo da vida;

- os valores próprios do aluno, que este tem e deseja assumir;
- as emoções, que o aluno expressa nas respostas à envolvente;
- flexibilidade, que implica a necessidade de adaptação à realidade académica, profissional ou ocupacional;

- livre compromisso, assumindo o processo de tomada de decisão.

O conhecimento destas variáveis é essencial (Osipow) e possuir ao mesmo tempo um estado de maturidade (Rivas) para que as possa compreender e ponderar as alternativas.

Tomar decisões requer uma conduta de antecipação, execução e ajustamento (Tiedman y O'Hara). Antecipação, tendo em conta as atitudes de exploração, cristalização e escolha:

- exploração, tem a ver com a forma como o sujeito se distingue na classificação de objectivos;
- a cristalização refere-se ao confronto dos objectivos com as exigências, ponderando custos e ganhos;
- na escolha o aluno compromete-se com o seu objectivo e orientação da sua conduta.

Na execução e ajustamento, o aluno induz de acordo com as suas dúvidas, concretizando a alternativa, e uma reformulação do esforço activo para assumir as consequências. O aluno procura um ponto de equilíbrio entre os seus esforços e o impacto do



meio ambiente. Percebe-se que a escolha, não corresponde à conclusão de um processo e que ao tomar uma decisão, o aluno pode retornar a uma etapa anterior.

De acordo com Rivas (1990), o modelo de Gellat (1962), seria favorável à tomada de decisão, porque responsabiliza o sujeito pela decisão, que assume de modo razoável e consciente.

Determinante para o aluno, que necessita tomar decisões, o envolvimento nas inter-acções sociais, aprendendo com os seus pares e elaborando uma estratégia:

- decidir, estabelecendo um plano de acção;
- clarificando os seus valores;
- identificando alternativas;
- ponderando resultados prováveis;
- eliminar as alternativas até obter o essencial;
- iniciar a acção.

Importa que o aluno, contrarie a sua dificuldade em tomar decisões, nomeadamente:

- ausência de procura de êxito;
- falta de esforço permanente;
- falta de confiança;
- incapacidade de confrontar-se consigo mesmo;
- falta de aspiração.

Pelo contrário, o aluno, deve procurar o auto-controle, assumir auto-confiança, ser perseverante, ser inquieto na procura da adaptação, e ter estabilidade na extroversão e na

introversão, “*como o é toda a personalidade que conduz a tomada de decisões*” (Castaño, 1983). ??A indecisão tem a ver com a vocação dos alunos (Slaney, 1988) e de segundo Osipow (1976), num estudo de carreiras, demonstrou que *quanto maior indecisão maior é a incapacidade construtiva*, dados confirmados pelos estudos de Holland & Holland através da sua Escala de Dificuldade de Tomada de Decisão. Os resultados desta investigação, revelaram que as mulheres se preocupam mais com as habilidades na carreira, mas a nível da indecisão não apresentam diferenças significativas.

A incapacidade de decidir expressa-se em dois domínios concretos. Um, que se refere ao estatuto da indecisão e à incapacidade de seleccionar objectivos; outro que reporta as fontes de indecisão, que constituem as causas da nossa indecisão.

São elementos do estatuto de indecisão:

- características pessoais;
- meio ambiente;
- experiência de vida;
- ansiedade;
- apoios recebidos;
- antecedentes.

E são fontes de indecisão:

- falta de informação do ambiente de trabalho;
- falta de informação sobre si mesmo e de auto-confiança;
- conflitos psicológicos.

A indecisão vocacional, tem efeitos marcantes nos alunos, com reflexo nas suas condutas escolares, inibindo a satisfação, diminuindo as expectativas de carreira e fragilizando o compromisso consigo mesmo e com a escola.

Como se constata a indecisão vocacional, parece ter uma forte influência da personalidade que permite elencar algumas variáveis, com determinantes.

A indecisão vocacional complexa, enquanto constructo teórico psicológico Crites (1977, 1981) referia-se a “uma situação de conflito estável” que o sujeito expressa quando confrontado com opções vocacionais, em que os atractivos para ele, variam rapidamente impossibilitando-o de os fixar ou controlar.

O aluno revela elevados níveis de ansiedade e no limite, angústia. Aparentemente tem muito em comum com a indecisão vocacional simples: procura de mais informação, mais garantia de certeza em cada opção de decisão.

Mas o que acontece com a indecisão vocacional complexa é que resolvidas as dificuldades referidas como exemplo, surgem novas dificuldades, que têm como corolário, o bloqueio da acção com manifestações neuróticas.

A abordagem da indecisão vocacional complexa, constitui uma nova abordagem do psicólogo, com intervenção em problemas identidade, locus de controlo, temores, auto-estima e confiança, na sua relação com a personalidade do estudante.

Constitui um dos domínios de investigação da Psicologia Vocacional que tem preocupado, todos que procuram compreender o processo decisório.

## **8. A perspectiva interna da personalidade: um modelo explicativo da conduta**

A personalidade enquanto constructo, abstracção, tem grande potencial para gerar teorias sobre si mesma, o que origina que cada escola psicológica tenha uma noção particular sobre o que deve entender-se por personalidade.

Podemos tentar integrá-las em dois tipos de modelos:

- O modelo autonómico, suportado pela psicologia denominada humanística.
- Modelo ambientalista, apoiado pelo condutismo.

Existem alguns esforços integradores destes modelos, expressos no designado enfoque interactivo.

O enfoque interactivo surge para tentar harmonizar as posições da psicologia tradicional (humanística), defendendo que a personalidade constitui uma entidade relativamente independente da envolvente; e do condutismo radical (onde a personalidade se constitui num mero esquema de estímulos e respostas).

Castaño (Psicología y Orientación Vocacional, Madrid, Marova, 1983) apresenta o modelo interactivo da personalidade, segundo uma perspectiva em que a conduta constitui o resultado da interacção da pessoa com a situação.

## **9. Emocionalidade, auto-ajuda e orientação vocacional**

O paradigma da relação de ajuda psicológica entre o profissional (psicólogo) e o paciente (cliente), sofreu uma significativa alteração, podendo hoje encontrar-se outras alternativas mais próximas do indivíduo (jovem ou adulto), que se encontra em situação de necessidade de algum apoio psicológico. Esta mudança contempla uma perspectiva mais abrangente do conceito de saúde em confronto com o de doença; partilhar a informação com

o outro ( não visto como doente); tornar a intervenção mais alargada a outros domínios do comportamento não necessariamente anormais e conseqüentemente o aumento da equipa profissional, incrementando multidisciplinaridade, envolvendo outras pessoas na intervenção psicológica. É o que se caracteriza como programas de auto-ajuda.

Gordillo (1995, capítulo 4º) dedica a sua atenção à relação de ajuda na orientação vocacional. Realçando o modo como o enfoque rogeriano foi determinante na evolução da teoria de ajuda. De facto a não directividade, tem as suas raízes no respeito pela liberdade do outro, posição filosófica fundadora da literatura existencialista europeia (Sartre), que tem em Rogers o seu melhor tradutor no aspecto psicológico.

O conceito de auto-ajuda é um conceito moderno que encontramos em muitos domínios da psicologia da personalidade.

É na língua inglesa que se encontram as referências mais antigas ou recentes, à auto-ajuda, como suporte que alguém proporciona a si mesmo, no sentido comum, de alguém receber ou dar ajuda a outrem. A referência a si mesmo, tem no substantivo self, a expressão de tomar consciência da própria conduta. Neste sentido o self, enquanto instância psicológica surge na adolescência.

A literatura científica recente, refere com frequência em textos de língua inglesa, vocábulos como: self-conscious, self-control, self-esteem, self-sufficiency entre outras, que podemos traduzir por auto-consciência, auto-controle, auto-estima, auto-suficiência.

No âmbito educativo encontramos self-educated, que se pode traduzir, como “educado sem grande apoio pessoal ou escolar. Na realização pessoal emerge self-made, “que se fez a si mesmo”; ou ainda self-will, quando alguém está determinado a fazer algo, sem ser orientado por ninguém.

No que se refere à conduta vocacional, o self-help terá a sua melhor tradução, enquanto auto-ajuda, pelo que todas as helping professions se podem considerar, como aquelas que se dedicam a prestar ajuda, nomeadamente psicológica. O prefixo auto, cujo carácter reflexivo, na perspectiva de que a acção de ajuda e o seu resultado tem o mesmo agente: o próprio indivíduo. De acordo com Rivas sobre o assessoramento vocacional (1998, pp30). A ideia de fundo é “ a não substituição do assessorado na sua tarefa, o qual exige respeito por parte do assessor e com convicção de que será capaz de actuar por si mesmo”. Parece-nos pois, que mais do que uma tarefa , se trata do processo em si mesmo, no qual a tarefa constitui um elemento particular, que para se realizar eficazmente , carece de estar desenhada em termos que permitam a busca do significado pessoal e a aprendizagem autónoma. O enfoque Condutual-Cognitivo suporta teoricamente o conceito de auto-ajuda. Falta resolver o problema instrumental.

A auto-ajuda vocacional consiste, na disposição de materiais que permitem a auto-aplicação, a auto-correcção e interpretação de um aspecto concreto da conduta vocacional.

Para Gordillo (1988) a ajuda para ser considerada como científica deve comportar três aspectos: a intencionalidade, os processos cognitivos e a consciência. Todos eles abordam a pessoa como agente, quer dizer livre na sua acção, não determinada previamente, dando forma à propositividade da conduta vocacional.

A investigação refere que a propositividade tem a ver com as expectativas de sucesso e com a consciência das expectativas de auto-eficácia, como modo de relacionar o pensamento com a acção. Entre as diferentes formas de prestar assessoramento, o ponto central de acordo com Gordillo ( 1995, pag 130 ) “ é ajudar o assessorado a ser mais eficaz no seu trabalho”

Relacionado com isto a importância do enfoque Condutual-Cognitivo, viabilizando condições de maturidade e autonomia funcional, que têm de presidir à conduta vocacional significativa do estudante, estabelecendo a vinculação necessária da ajuda com o assessoramento vocacional. Nesse estágio de desenvolvimento, adolescência, é também um modo de facilitar a maturidade pessoal, assumida pelo próprio sujeito, na resolução do seu problema vocacional, promovendo auto-ajuda, assumindo-se como agente activo do seu próprio assessoramento. Não poderia ser de outra forma, dado que a última decisão na tomada de decisões é de sua exclusiva responsabilidade.

A ideia de auto-ajuda, enquanto área de intervenção, surge relacionada com os interesses vocacionais/profissionais. Holland em 1959, desenvolveu a sua teoria, segundo a qual a conduta é função dos interesses, personalidade e ambientes sociais. Defendia que interagimos ou criamos ambientes, por causa dos nossos interesses e personalidade.

O trabalho desenvolvido por Rivas e seus colaboradores no final dos anos oitenta representa um marco determinante no desenvolvimento desta tecnologia. O Sistema de Auto-ajuda Vocacional (SAV) de Rivas e tal (1989), (SAV 90), que se desenvolveram dando lugar aos actuais Sistemas de Auto-ajuda e Assessoramento Vocacional de Rivas, Rocabert Y López (1998, 2003). Estes sistemas apresentam-se em dois suportes: papel e lápis (SAAV-r) e informático (SAAVI-2000).

Os sistemas de auto-ajuda vocacional, abarcam vários aspectos da conduta vocacional, cuja correlação desenvolve uma estrutura exploratória de análise condutual, implicando que determinados indicadores condicionados entre si, funcionam como sistema regulador interno, facilitador do assessoramento individual.

Qualquer sistema de assessoramento vocacional, implica a criação de uma estrutura, que relaciona a diversidade de informação visando facilitar a tomada de decisões. A

condução do sistema assenta no desenho de instruções de Ensino-Aprendizagem, que permite que o sujeito aprenda, compreenda a sua conduta vocacional, a complexidade

Vocacional da envolvente, de modo a poder tomar decisões assentes no conhecimento e responsabilidade.

O desenvolvimento dos SAAV, decorre do acompanhamento durante vários anos de um grupo de estudantes que constituíram grupos de critério e cujos dados obtidos, serviram para validar os indicadores eficazes do assessoramento vocacional. Planifica-se a auto-ajuda deste a auto-aplicação, auto-corecção e interpretação, dando corpo a um desenho de Ensino-Aprendizagem, que permite que cada estudante, trabalhe segundo o seu ritmo, não carecendo de qualquer ajuda para além da que decorre dos materiais e instruções escritas, concretizando a aprendizagem sobre a sua própria conduta vocacional e partir daí para a tomada de decisões. Todo o processo, integra os dados interconectados no sistema, com distintas avaliações de acordo com o grupo vocacional de referência:

- A Auto-aplicação – o estudante vai para além da aplicação das instruções e sua compreensão. Tributária do enfoque Condutual-Cognitivo, cada prova explicita o seu sentido, detalha os elementos que vão ser avaliados e estimula/motiva o estudante na procura de uma aprendizagem significativa.
- A Auto-corecção – Visa a responsabilização individual face ao trabalho desenvolvido. O estudante dispõe de fichas de correcção e tem apenas de contabilizar as respostas coincidentes, obtendo assim o resultado.
- A Aprendizagem significativa – decorre do permitir ao estudante, o acesso antecipado aos materiais de cada prova. Texto que caracteriza teoricamente os constructos psicológicos que presidem à prova. O estudante toma consciência do que o espera e das inerentes implicações condutuais.



Com base no esquema do enfoque de assessoramento Condutual-Cognitivo, o quadro seguinte sintetiza os aspectos teóricos e tecnológicos dos sistemas SAAV.

<b>Fundamentação/ Enfoque Vocacional</b>	<b>Assessoramento Condutual-Cognitivo</b>	<b>Sistemas de Auto-ajuda e Assessoramento Vocacional</b>
1. Teorias Psicológicas que regem o processo vocacional	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Condutismo</li> <li>• Cognitivismo</li> <li>• Processamento de Informação</li> <li>• Desenvolvimento Psicológico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conduta vocacional, processo de socialização</li> <li>• A conduta vocacional está dirigida a metas</li> <li>• A conduta vocacional , relação dialéctica</li> <li>• Desenvolvimento vocacional ao longo da vida.</li> <li>• Informação significativa, conteúdo do assessoramento</li> <li>• Aprendizagem vicariante</li> </ul>
2. Pressupostos teóricos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço</li> <li>• Significado</li> <li>• Propositividade</li> <li>• Aprendizagem individual</li> <li>• Processo de socialização</li> <li>• Conhecimento e reflexão</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• História pessoal vivida</li> <li>• Captação pessoal</li> <li>• Conhecimento</li> <li>• Reflexão</li> <li>• Indicadores objectivos de conduta</li> <li>• Assessoramento: processo de ensino/aprendizagem</li> </ul>
3. Objectivos e finalidades explícitas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Solução de problemas</li> <li>• Melhoria de desenvolvimento pessoal</li> <li>• Congruência entre indicadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Conhecimento da própria conduta vocacional</li> <li>• Conhecimento de referentes significativos: Grupos</li> <li>• Contraste entre</li> </ul>

			<p>diferentes indicadores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Desenvolvimento e maturidade vocacional</li> <li>• Tomada de decisões coerentes e responsáveis</li> </ul>
	4. Diagnóstico do problema e dos seus elementos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Específico e pessoal</li> <li>• Indicadores múltiplos</li> <li>• Avaliação contrastada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Problema: "Situação vocacional"</li> <li>• Provas, questionários, testes estruturados em fases de análise da conduta vocacional</li> <li>• Avaliações psicométricas e qualitativa</li> </ul>
	5. Processo de relação inter-pessoal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Actuação estruturada</li> <li>• Relações pactadas?</li> <li>• Responsabilidades diferenciadas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interactividade através da auto-ajuda facilitada pelos materiais ou programas informativos, que actuam como experts.</li> <li>• Relação pessoal com o Assessor, se necessária</li> </ul>
	6. Técnicas e instrumentação psicológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Em função do problema</li> <li>• Forte estruturação</li> <li>• Metodologia psicométrica e N=1</li> <li>• Avaliação criterial qualitativa</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A conduta estruturada em fases</li> <li>• Questionários específicos</li> <li>• provas de combinação binária (Pré-Ferências)</li> <li>• Testes de potência (Capacidades)</li> <li>• Provas de rendimento (Conhecimentos)</li> <li>• Escalas métricas e conversão qualitativas</li> </ul>
	7. Interpretação da informação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Captação pessoal da própria conduta</li> <li>• Procura dirigida e ampliação de informação relevante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação por fases</li> <li>• Interpretação de resultados por fases</li> <li>• Interpretação Qualitativa reerencial do Grupo</li> <li>• Incorporação da informação relevante</li> </ul>

	<p>8. Uso de ajudas externas complementares</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Programas específicos</li> <li>• Experiências dirigidas</li> <li>• Departamento de orientação</li> <li>• Tutorias</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Do próprio sistema: "Saber mais"</li> <li>• Programas Complementares de informação</li> <li>• Tutorias, visitas, acções de Grupo</li> <li>• Referentes significativos</li> </ul>
	<p>9. Tomada de decisões</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realismo/eficácia</li> <li>• Congruência de indicadores</li> <li>• Coerência/contraste validado</li> <li>• Planificação/revisão</li> <li>• Provisionalidade/experimentação</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Modelo de Tomada de Decisões Vocacionais</b> Decisão geral: Grupo Vocacional</li> <li>• Aceitação/Mudança de Grupo</li> <li>• Provisionabilidade revisão, actualização</li> <li>• Auto-avaliação de acções e programas</li> <li>• Compromisso e responsabilidade</li> <li>• Escolha: Carreira, ciclo Profissional, Trabalho</li> <li>• Itinerário: Plano Vocacional</li> </ul>

*Quadro 9 - Enfoque de assessoramento Conductual/Cognitivo \conforme com os Sistemas*

*SAAV*

Os sistemas SAAV são uma Tecnologia de Auto-ajuda baseada no processo de Ensino/Aprendizagem. O sistema está desenhado como um plano de trabalho individual sobre aspectos relevantes da conduta vocacional. Esta está estruturada em fases e cada fase é constituída por provas e questionários. O assessoramento baseia-se na auto-aprendizagem da conduta vocacional que conduz o processo até à avaliação da situação vocacional, relativamente a nove Grupos Vocacionais que constituem o mundo vocacional e profissional da nossa envolvente e a respectiva tomada de decisões.

O estudo da conduta e do processo de assessoramento vocacional, configura uma estrutura, constituída por sete fases, referentes a nove Grupos Vocacionais.

A Fase constitui a unidade de análise da conduta vocacional, que inclui os questionários, as provas e testes correspondentes, oferece resultados e exige a interpretação pessoal. Inicia-se com uma explicação compreensiva e exequível do conteúdo e finalidade da mesma, assinalando-se os aspectos a trabalhar, seu sentido vocacional, bem como as indicações gerais relativamente à disposição dos materiais. De igual modo as provas incluem um texto introdutório que explicita detalhadamente, a tarefa a realizar e as instruções de trabalho.

São sete as fases que integram os Sistemas SAAV. Embora possam não ser cumpridas todas, mas para que seja viabilizada informação para o assessoramento, obrigatório se torna concretizar as Fases I, II e III.

- Fase I. Desenvolvimento Vocacional – integra os interesses vocacionais (CIV) e as preferências profissionais (PV), bem como sua evolução ao longo dos tempos.

Os resultados das prova CIV e PV estão correlacionadas entre si e sinalizam ao estudante um possível rumo vocacional que possibilite trabalhar no sistema: o Grupo Vocacional Dominante.

- Fase II. Conhecimento Vocacional – Descreve o modo como estudante vê o mundo profissional, analisando o que pensa dele e de que forma estrutura as suas ideias relativamente às diferentes profissões, que constituem o núcleo central do seu problema de decisão.

A prova grelha Vocacional (RV), analisa as ideias (constructos vocacionais), mais significativas e representativas da captação pessoal. Os resultados têm carácter discriminativo relativamente aos Padrões (Cognitivos) dos nove Grupos Vocacionais).

- Fase III. Motivações vocacionais – Trata da análise do que foi feito, expectativas, auto-eficácia, sobre as suas vivências escolares e vocacionais.

O questionário REX, avalia o posicionamento do estudante relativamente ao Padrão (Motivacional) do seu Grupo.

- Fase IV. Indecisão – Expressa o grau de incomodidade face à tomada de decisões.

O questionário IVC, informa do estado subjectivo do sujeito e avisa da necessidade ou não de receber ajuda especializada.

- Fase V – Capacidades básicas para o estudo. Centram-se nas atitudes que se opõem à prova em testes de potência intelectual.

Resultados nos Domínios Verbal, de Raciocínio e de Capacidade Geral.

- Fase VI – Cultura e Conhecimentos. Constitui uma avaliação de Cultura geral, relativamente a conteúdos de Ciências e Humanidades.

As provas de alfabetização científica (a-C) e humanística (a-H), são os referentes para a avaliação da cultura básica e as provas C-C e C-H avaliam os conhecimentos.

- Fase VII. A Tomada de Decisões, integra a informação mais relevante de cada fase e trata-a como avaliação da Situação Vocacional, primeiramente relativamente ao Padrão Dominante.

Confirmada a escolha vocacional num Grupo Vocacional concreto, o estudante traça o seu Plano Vocacional com os roteiros que deverá seguir para concretizar o seu projecto.

---

O Sistema define-se como um sistema semi-cerrado de auto-ajuda e assessoramento, que orienta o trabalho do estudante, que aprende os aspectos essenciais da sua conduta vocacional através de materiais que permitem o trabalho autónomo e responsável.

No SAV-R, o estudante auto-aplica, autocorrige todas as provas e interpreta cada uma das fases exploradas e analisadas.

A avaliação qualitativa do trabalho realizado em cada Fase, facilita a compreensão e interpretação da Situação Vocacional.( Limitada, Ajustada, Vantajosa) do estudante, que confronta sucessivamente, a sua conduta com os Grupos de referência, mediante gráficos, computadores, legendas; como por exemplo, as do exemplo seguinte.

Pontuação	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Situação vocacional	limitada				ajustada			vantajosa		

*Quadro 10 - Avaliação qualitativa do trabalho realizado em cada fase*

Nos formatos de papel e lápis e informático , o estudante interpreta a sua conduta e toma decisões como parte do assessoramento vocacional. O assessoramento parte do próprio sujeito, que identifica a existência de um problema vocacional que deseja resolver e por sua iniciativa, procura ajuda, nestes materiais. O Sistema viabiliza uma tecnologia que estrutura adequadamente a informação da conduta vocacional e encaminha para os dados disponíveis da investigação, para que seja possível tomar decisões de modo realista e responsável.

Neste processo, o estudante segue desenvolve um processo de Ensino/Aprendizagem autónomo, de acordo com o seu ritmo e auto-suficiente, trabalhando por sua conta e risco.Em cada Fase recebe a informação exequível, textos escritos e apoios clarificadores dos conceitos ou enriquecedores da informação disponível.

Todo o trabalho se sintetiza e remete para um Modelo de Tomada de Decisões próprio do sistema, que avalia a informação relevante e permite ao estudante, tanto no SAV-R como no SAAV-2000, ponderar as propostas que o sistema disponibiliza e decidir ele mesmo, pela que considera a mais ajustada para os seus planos de desenvolvimento futuro.

Dado que o nosso estudo utiliza a versão SAV-R: Formato papel e lápis é essa versão que descrevemos.

O SAAV-R, é constituído pelos seguintes materiais impressos:

- Livro de Auto-ajuda para o estudante (140 paginas). Começa com uma introdução explicativa e motivadora do sistema de assessoramento, forma de trabalhar. É constituído por sete capítulos, um por cada Fase( I: Desenvolvimento Vocacional;...VII: Tomada de Decisões). Cada Fase contém uma descrição compreensiva do conteúdo psicológico geral da mesma: o estudante pode assim compreender o aspecto da sua conduta vocacional em que vai trabalhar e ser avaliado.

- A Fase contém as provas psicológicas, que também são explicadas; as as instruções de trabalho, a forma de responder, as tabelas de correcção e exemplos de interpretação.

- As últimas quarenta páginas, integram os capítulos: Informação Vocacional e Saber mais.

- Caderno de Auto-ajuda Vocacional – contém seis folhas e tem papel importante no processo de assessoramento. Nele, fase a fase o estudante verifica os resultados do seu trabalho; em função disso escreve a interpretação da sua avaliação, passo a passo,

concluindo com a síntese da informação relevante dos Padrões Vocacionais, que lhe permite a Tomada de Decisões, relativamente a um dos nove Grupos Vocacionais.

Os SAAV, vêm modificar o modo de prestar ajuda técnica no assessoramento e facilitam o desempenho profissional, viabilizando o desenvolvimento de actividades complementares, com início na escola, estimulem o desenvolvimento vocacional dos estudantes e tratar/apoiar cada sujeito como um caso único.

### **10. Questionário de Indecisão Vocacional Complexa (I.V.C.)**

O I.V.C. como sistema de auto-instrução e auto-ajuda para o estudante do ensino superior é um instrumento importante de ganho de referências e de auto-ajuda, uma vez que conta com a determinação e voluntariedade do sujeito consciente de que se encontra numa situação problema de indecisão vocacional, e como tal, terá de resolver com toda a força da realidade as opções da sua carreira profissional, adequando com actualidade e eficiência a escolha do seu curso com as suas características de personalidade e os seus planos de vida.

No I.V.C. todo o material está concebido para que o estudante possa dar significado pessoal às suas tarefas que se lhe solicitem a cada uma das fases de que se compõe o sistema e pelas quais se investiga a conduta vocacional de cada um.

Este encontra-se estruturado da seguinte forma:

1. Dados sobre o sexo do sujeito, a idade, a sua situação social, familiar e profissional, o tipo de licenciatura em que estuda, e a licenciatura que eleger quando entrou na instituição.

2. Questionário I.V.C. propriamente dito (exemplar e instruções em anexo)



constituído por um conjunto de questões relativas aos seguintes factores:

- a. Auto-confiança vocacional.
- b. Eficácia nos estudos
- c. Certeza.
- d. Dependência.
- e. Psicoemocionalidade.
- f. Pesquisa de informação.

### **11. Orientação Profissional**

Durante muito tempo, considerou-se que a orientação profissional, consistia numa actividade que se programava para o período da vida correspondente à escolha da profissão.

Os estudos permitiram clarificar que a orientação constitui um processo permanente que “deve” estar disponível/presente para a criança, jovem/adolescente, jovem adulto, adulto. Isto porque a escolha/decisão por uma profissão/actividade não se constitui/caracteriza como uma solução/escolha rápida (imediate) /intuitiva para um problema /situação urgente para o qual o sujeito/indivíduo não teve preparação/treino prévio.

A evolução da sociedade e as novas exigências do mercado de trabalho, impõem respostas actualizadas dos agentes educativos, proporcionando uma preparação e formação mais ajustada ao pleno desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para o exercício das actividades profissionais, cada vez mais complexas. No entanto o crescente acesso ao ensino,

impõe uma maior qualidade de serviços e orientação para o mercado e sua especificidade, num tempo em que a polivalência e a mobilidade são factores determinantes. Nesse sentido, é urgente, identificar das necessidades formativas de forma a ser possível desenvolver a

programas e serviços, no âmbito do Serviço de Orientação, que responda às necessidades do desenvolvimento de carreiras.

O conceito de orientação, sua função e o modo de a implementar, constituíram desde o início um foco de diversidade de opiniões, decorrente dos estudos, enfoques que os diferentes autores utilizaram. “ Se assume o carácter educativo da acção orientadora, podemos abordar a sua definição ou conceptualização segundo as seguintes perspectivas: disciplina científica, conceito educativo, serviço, prática profissional (Rodriguez Espinar, 1993); para Pérez Boullosa (1986) a orientação é entendida como *“um processo de ajuda contínuo para todas as pessoa, em todos os seus aspectos, com uma finalidade de prevenção e desenvolvimento, mediante programas de intervenção educativa e social, baseados em princípios científicos e filosóficos”*... ”*Deve ser considerada como parte integrante do processo educativo. Implica todos os educadores e deve chegar a todas as pessoas, em todos os seus aspectos e durante todo o ciclo vital*”; para Drucker (1989), a orientação deve dirigir-se a uma tarefa educativa a que a instituição dificilmente acede. O esforço integrador de definição de orientação, sugere que se trata de: *“ Um serviço técnico, pessoal, e sistemático que se oferece aos alunos desde o sistema educativo, com o fim de o ajudar a conhecer as suas possibilidades e suas limitações, para que tome as decisões adequadas para obter o máximo desenvolvimento pessoal, académico e social para conseguir a sua transição para a vida activa como um cidadão livre e responsável”*. (Sampascual, Navas y Castejón, 1999). Esta definição integradora de orientação educativa, pressupõe vários níveis de intervenção: orientação familiar, orientação pessoal, orientação escolar, orientação vocacional (assessoramento vocacional segundo Rivas, 1995), orientação profissional.

## **12. A Evolução Histórica da Orientação**

### **12.1. O começo da orientação**

O início do século XX, o aparecimento da Psicologia, representa um marco decisivo para a compreensão do Ser Humano. O seu desenvolvimento vai ser marca decisiva da Pessoa, enquanto ser biopsicosociológico. A emergência do Taylorismo e inerentes exigências de profissionais bem preparados, confronta-se com os princípios socialistas que defendem uma sociedade sociedade mais justa. Tal confronto reflecte-se na orientação educativa. Como reflexo surgem iniciativas extra-escolares, visando apoiar os jovens na transição entre a escola e o mundo laboral; ao mesmo tempo, a investigação, conjuntamente com estruturas de apoio específico têm um papel decisivo.

E. Weaver (1904) cria um serviço de orientação para os jovens, que não podiam continuar os estudos e publica *Choosing Career* (Escolher uma Carreira) (1906).

Parsons, engenheiro de profissão, com preocupações sociais, cria o *Vocacional Bureau* (1905) com o objectivo de orientar os jovens que terminavam o secundário na escolha de uma profissão.

Este momento coincide com o surgimento de conceito de Vocational Guidance, como corolário da união das palavras guidance (orientação) e vocational (vocacional). Parsons desenvolve a sua teoria na obra *Choosing a Vocation* (Escolher uma Vocação) (1909). Este será um marco decisivo no esforço de compreensão do processo de decisão.

Este período corresponde a uma consolidação da orientação e o reforço da sua visibilidade e aceitação, marcado pela criação da *National Vocational Guidance Association*, (hoje *American Counseling Association*) que teve Davis (1913) como principal mentor.

Proctor, Befield y Wrenn na sua obra *Workbook in vocations* (1931) citam o termo pela primeira vez , mas no entanto ao modelo crescem dando lugar à extinção de orientadores e suas funções.

Os anos quarenta, permitem que nos Estados Unidos da América, se desenvolvam estudos relevantes sobre o Ser Humano, decisivamente influenciados pelo trabalho de psicólogos judeus.

Neste período onde o paradigma do homem livre em oposição ao paradigma do homem produtivo (que se bate pela humanização pelo trabalho), ganha particular realce. No domínio da orientação assiste-se a uma crescente atenção, dedicada aos problemas pessoais e de aprendizagem, mantendo a actividade de apoio às dificuldades de orientação vocacional e profissional.

Ginzberg y outros (1951) y Super (1957) vão focar-se na influência da evolução do sujeito na tomada de decisão. De acordo com (Alvarez González, 1995), a orientação profissional como processo de ajuda ao longo da vida ganha importância.

O impacto da Psicologia Humanista estimula o surgimento de grupos de realização profissional. A necessidade de orientação torna-se mais notória a que não é estranha a revolução dos anos sessenta e os seus efeitos nas atitudes e condutas. As pessoas procuram ajuda nos serviços de orientação, que ganha um novo enfoque na sua intervenção, centrada no enfoque comunitário e na prevenção (Caplan, 1964).

A Década de 70, marca o surgimento do desejo vincado pelas pessoas, de que a orientação, se constitua como domínio específico, promotor de formação especializada e cuja participação, seja validada, para que se possa constituir como mais valia curricular.

Ganha forma o movimento de “Educação para a Carreira” (Alvarez González, 1995; Whiteley, 1980).

Embora este período se caracterize pela intervenção de programas, não descarta a importância da orientação individual, para responder às dificuldades críticas emergentes (Alvarez González, (1995; Rodríguez Moreno, (1995).

Os anos oitenta correspondem a uma fase de clarificação das competências da Psicologia e da Educação a nível educativo, rompendo com o passado onde estas ciências seguiam caminhos paralelos. A orientação ganha um carácter mais evolutivo integral e compreensiva (Alvarez González; Rodriguez Moreno, 1995). Em 1983, o movimento de Educação para a Carreira, reafirma-se. O termo Guidance dá lugar aos termos Counseling y Development (Álvarez González, 1995). Ganha dimensão um enfoque da orientação, mais evolutiva, integral (Álvaro González y Rodriguez Moreno, 1995).

Os anos noventa correspondem ao período em que a orientação evolui de posicionamentos extra-escolares de carácter educativo, para posicionamentos educativos, em contextos escolares e não escolares.

A orientação coloca novos desafios que exigem um novo posicionamento de intervenção. Os enfoques remediativo, preventivo ou de desenvolvimento e a sua avaliação suscitam modelos de intervenção distintos

No dealbar deste século, a globalização, o desenvolvimento da mobilidade e multiculturalidade, as permanentes mudanças dos mercados e seus agentes, impõem uma nova relação entre a Escola e o mundo do trabalho. Parece-nos que o desafio passa pelo desenvolvimento de talento e empreendedorismo, que estimule nos estudantes o alavancar do seu próprio crescimento pessoal e profissional. O processo educativo, o suporte parental e a sociedade, devem harmonizar o seu diálogo e intervenção, permitindo às crianças e aos jovens uma progressiva socialização.

Primeiras décadas do século XX	Nasce a Psicologia. Consolidação da orientação e reforço da sua visibilidade e aceitação
Anos 40	Crescente atenção, dedicada aos problemas pessoais e de aprendizagem
Anos 50	A orientação profissional como processo de ajuda ao longo da vida
Anos 60	Serviços de orientação
Anos 70	Desejo de que a orientação, se constitua como domínio específico
Anos 80	Clarificação das competências da Psicologia e da Educação a nível educativo
Anos 90	A orientação evolui de posicionamentos extra-escolares de carácter educativo, para posicionamentos educativos, em contextos escolares e não escolares
Século XXI	Desenvolvimento de talento e empreendedorismo

*Quadro 11 - Evolução Histórica da Orientação*

Luis Ángel Saúl, Maria de los Ángeles López-González e Belén G. Bermejo (2009) abordam a revisão do conceito de orientação educativa de um ponto de vista histórico. O conceito é desenvolvido de acordo com três pontos de interesse: o profissional, o académico e o pessoal, concluindo que se no início o foco principal de interesse, foi a adequação do usuário ao posto de trabalho, neste momento existe uma visão mais ampla da orientação, considerando que a integração do aluno no plano académico e a atenção psicológica dos problemas vitais ao longo do processo formativo. A orientação assim entendida, num sentido mais amplo, outorga um valor essencial à necessidade de ajuda para o desenvolvimento do indivíduo ao longo de todo o ciclo vital (Mora, 1997; Vidal e cols, 2002). Existe pois, uma necessidade de controlo de qualidade das três vertentes.

Apesar dos diversos enfoques e perspectivas surgidos ao longo do século do século XX, podemos caracterizar a orientação, como um processo de ajuda à pessoa para que possa escolher e tomar as decisões vocacionais adequadas, como forma de assessorar para a resolução de problemas pessoais ou sociais como modelo de intervenção com função assistencial ou como perspectiva transversal do currículo, (Martinez, 1998).

Do ponto de vista do enfoque histórico, aqui considerado, tem a ver com o nível de análise, que permite assumir a evolução, compreender o presente e antecipar e construir o futuro de acordo com o conhecimento das fraquezas e forças das diferentes posturas face à orientação. Investigações realizadas no âmbito da orientação universitária (Sanz, 2001), confirmam esta etapa como um momento decisivo da vida do jovem estudante, em fase de grande desenvolvimento e maturação pessoal. Por isso importa acompanhar a sua maturação mediante ajuda na construção do seu projecto pessoal e vital (Sanz, 2001). Este foco de desenvolvimento pessoal não está igualmente desenvolvido, conforme estudo de Saúl, 2008, revisto em 2009 (Saúl e cols.), o que justifica uma maior atenção e disponibilidade (Sánchez, 2008)

### **13. A realidade portuguesa e o seu enquadramento legal**

Em Portugal, a face daquilo que acontece na Áustria, as escolas portuguesas proporcionam uma orientação e apoio educativo a alunos do terceiro ciclo do ensino básico e também a alunos do ensino secundário. O SPO (O serviço psicológico e orientação) realiza as suas funções na etapa secundária (12 a 18 anos). Faz entrevistas a pais e a alunos e organiza visitas a lugares de trabalho. Os serviços de orientação profissional dependentes do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP) dirigem a sua atenção a jovens que abandonaram a escola e orientam os seus itinerários formativos e de emprego. Em 1983 o Ministério da Educação coloca Psicólogos em Escolas do Ensino Oficial (do 7º ao 12º anos de escolaridade) cuja intervenção é coordenada pelas Faculdades de Psicologia e de

Ciências da Educação das Universidades de Coimbra, Lisboa e Porto. A prioridade da intervenção incide no apoio a implementação dos projectos dos alunos da Via Técnico-Profissional, então criada, e na Orientação Escolar e Profissional dos alunos do 9º ano de escolaridade. Em 1984 a coordenação das faculdades institucionaliza-se sob a forma de Núcleos de Orientação Escolar e Profissional, permitindo que os psicólogos se reúnam periodicamente, com o objectivo de elaborarem materiais de suporte as intervenções, coordenarem procedimentos, facilitarem a integração de novos técnicos e partilharem experiências. Os SPO são criados nos estabelecimentos públicos de educação com o Despacho no 9022199 (2ª Série) e são definidos os serviços de Psicologia e Orientação com o Decreto-lei n.º 19019/1, de 17 de Maio.

Vejamos as leis mais importantes sobre este assunto:

1986 - A Lei de Bases do Sistema Educativo refere-se explicitamente, no seu artigo 26º, à intervenção psicológica nas escolas: «O apoio ao desenvolvimento psicológico dos alunos e a sua orientação escolar e profissional, bem como o apoio psicopedagógico as actividades  
Capítulo 11 -Desenvolvimento histórico da orientação profissional

educativas e ao sistema de relações da comunidade escolar, são realizados por Serviços de Psicologia e Orientação Escolar e Profissional inseridos em estruturas regionais escolares».

1991 - O Decreto-lei no 19019/1 de 17 de Maio regulamenta, cinco anos depois, o estipulado na Lei de Bases, criando os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), que passa a integrar Psicólogos, Professores Conselheiros de Orientação Escolar e Profissional e Técnicos de Serviço Social.

1992 - Em 11 de Agosto é publicado o Despacho que transfere para as Direcções Regionais de Educação a coordenação dos SPO.

1997 - O Decreto-Lei 300197 cria a carreira de Psicólogo no âmbito do Ministério da Educação.

1999 -A Direcção Regional de Educação do Norte cria o SPO da DREN, com o objectivo



de coordenar o trabalho desenvolvido pelos SPO da região.

2001 - A Direcção Regional de Educação do Norte organiza os SPO por Núcleos Regionais, tendo em conta os Centros da Área Educativa de pertença e a proximidade geográfica. Cria-se a figura de Coordenador de Núcleo, institucionalizam-se reuniões mensais de coordenação ao nível de cada núcleo, bem como dos coordenadores com os técnicos do SPO da DREN. Esta organização tem como objectivo contribuir para a melhoria da intervenção, proporcionando troca de experiências, concepção e partilha de materiais, formação contínua, bem como a colaboração em projectos locais comuns às diversas Escolas/Agrupamentos dos Núcleos.

O SPO tem um âmbito de intervenção claramente alargado, podendo desenvolver acções dirigidas a uma diversidade de alvos recorrendo a metodologias variadas. Intervém relativamente a todas as tarefas de desenvolvimento inerentes ao nível etário dos alunos com que trabalha, tendo em conta os diversos contextos de vida mutuamente interdependentes. Dai que a intervenção não se realiza apenas junto dos alunos, sendo alargada a toda a comunidade educativa e em articulação com outros Serviços e Instituições.

As áreas de intervenção do Psicólogo em contexto escolar são as seguintes:

Orientação Escolar e Profissional (OEP);

Apoio Psicológico e Psicopedagógico;

Aconselhamento/Consultoria à Comunidade Educativa;

### **Orientação Vocacional e Profissional**

- Parcerias/Colaboração com outros Serviços da Comunidade;
- Actividades de Formação;
- Desenvolvimento de projectos;
- Reuniões de Trabalho.

Esta organização dos serviços de orientação profissional e educativa centraliza-se no Ministério da Educação (âmbito educativo) e no emprego e Segurança Social (sector laboral). Há uma articulação regional situada no Porto, Lisboa e Coimbra.

Fora das escolas existem outros centros de orientação profissional, particulares, que por vezes, comunicam com as escolas, quando os pais pedem o seu conselho.

O IOP oferece serviços de orientação profissional ao longo da vida escolar e coopera com instituições educativas. Pode oferecer orientação em grupo ou individual ou então de acordo com as opções académicas e profissionais. O IOP, criado em 1925, teve como primeiro director Faria de Vasconcelos. A sua função inicial visava orientar jovens para uma formação adequada. Com as mudanças sociais e científicas que ocorreram ao longo do século XX, a actividade do IOP foi-se progressivamente dirigindo para o apoio a construção de projectos de vida, abrangendo várias gerações de portugueses.

Simultaneamente, tem contribuído para a formação e actualização científica de técnicos de Orientação Vocacional, apoiando a implementação de actividades científicas e técnicas neste âmbito e dinamizando projectos de cooperação com outras instituições nacionais e estrangeiras.

No final da década de 80, o IOP foi integrado na Universidade de Lisboa, como uma das suas unidades orgânicas, com autonomia financeira e administrativa. Actualmente, o IOP integra vários serviços que se encontram organizados por projectos, num quadro de inovação, fundamentação e avaliação da qualidade da intervenção vocacional em diferentes contextos.

### **A acção tutorial: a tutoria no Espaço Europeu. O papel do professor -tutor.**

Neste capítulo focamos a importância da acção tutorial nos dias de hoje. Estamos em constante mudança devido ao processo de Bolonha e, por isso, consideramos importante

descrever as transformações ocorridas em Portugal com a declaração de Bolonha. Para além disso, o papel do professor e aluno ganha destaque, por isso, abordamos esta questão, assim como toda a regulamentação que está por trás do aluno tutorado.

### **A tutoria no Espaço Europeu.**

#### *A acção tutorial e a declaração de Bolonha*

Em 1998 com a declaração de Sorbona, assinada pelos quatro ministros de França, Alemanha, Reino Unido e Itália, surgiram novas propostas educativas porque segundo a declaração: «We are heading for a period of major change in education and working conditions, to a diversification of courses of professional careers with education and training throughout life becoming a clear obligation. We owe our students, and our society at large, a higher education system in which they are given the best opportunities to seek and find their own area of excellence.» Esta declaração recebe o apoio dos 31 países Europeus entre os quais Portugal e Espanha. Daqui se aprova a chamada "Declaração de Bolonha" com data de 19 de Junho de 1999, que desencadeou o denominado Processo de Bolonha que é um documento conjunto assinado pelos Ministros da Educação dos vários países europeus, reunidos na cidade italiana de Bolonha. A declaração marca uma mudança em relação às políticas ligadas ao ensino superior dos países envolvidos e procura estabelecer uma Área Europeia de Ensino Superior a partir do comprometimento dos países signatários em promover reformas de seus sistemas de ensino. A declaração reconhece a importância da educação para o desenvolvimento sustentável de sociedades tolerantes e democráticas.

Embora a Declaração de Bolonha não seja um tratado, os governos dos países signatários comprometem-se a reorganizar os sistemas de ensino superior dos seus países de acordo com os princípios que nela constam. A declaração visa a tomada de acções

conjuntas para com o ensino superior dos países pertencentes a União Europeia, com o objectivo principal de elevar a competitividade internacional do sistema europeu do ensino superior. Para assegurar que o sistema europeu do ensino superior consiga adquirir um grau de atracção mundial semelhante ao das suas extraordinárias tradições cultural e científica, delinearam-se os seguintes objectivos a serem atingidos na primeira década do terceiro milénio:

1- Promover entre os cidadãos europeus a empregabilidade e a competitividade internacional do sistema europeu do Ensino Superior.

2- Adoptar um sistema baseado em três ciclos de estudos:

- 1.º Ciclo, com a duração mínima de três anos
- 2.º Ciclo, com a duração de um ano e meio a dois (excepcionalmente um ano);
- 3.º Ciclo.

3- Implementar o suplemento ao diploma;

4- Estabelecer um sistema de créditos transferíveis e acumuláveis (ECTS), comum aos países europeus, para promover a mobilidade mais alargada dos estudantes. Estes créditos podem também ser adquiridos em contextos de ensino não superior, incluindo a aprendizagem ao longo da vida, desde que sejam reconhecidos pelos estabelecimentos de ensino superior de acolhimento;

5- Promover a mobilidade dos estudantes no acesso as oportunidades de estudo e formação, bem como a serviços correlatos, professores, investigadores e pessoa administrativo, no reconhecimento e na valorização dos períodos passados num contexto europeu de investigação, de ensino e de formação, sem prejuízo dos seus direitos estatutários;

6- Promover a cooperação europeia na avaliação da qualidade, com vista a desenvolver critérios e metodologias comparáveis;

7- Promover as dimensões europeias do ensino superior, em particular:

---

### **A acção tutorial: A tutoria no espaço Europeu, o papel do professor – tutor**

- Desenvolvimento curricular;
- Cooperação interinstitucional;
- Mobilidade de estudantes, docentes e investigadores;
- Programas integrados de estudo, de formação e de investigação.

De facto, o Espaço Europeu do Ensino Superior e o Espaço Europeu de Investigação são os dois pilares da Europa do Conhecimento, pelo que a desejada integração europeia deverá ser entendida como uma necessidade efectiva de cooperação europeia, o que passa pela criação de condições favoráveis ao estabelecimento de parcerias entre instituições de ensino superior e pela mobilidade de investigadores, de professores, de estudantes e de pessoal não-docente, tendo como finalidade o desenvolvimento, a troca e a partilha de conhecimento. Neste contexto, facilmente se percebe a importância do princípio da mobilidade do conhecimento. Na verdade, mais do que falar de mobilidade de pessoas, importa falar de mobilidade do conhecimento, o capital essencial para o sucesso da Estratégia de Lisboa. (\*)

Outras datas, relacionadas com esta matéria, foram importantes como 2001 na cidade de Praga, onde os objectivos estabelecidos em Bolonha foram confirmados e foi destacada a competitividade de EEES. Em 2003 elabora-se um comunicado em Berlim onde se acentuam medidas mais práticas para promover a aprendizagem ao longo da vida e o desenvolvimento de competências. A declaração de Glasgow em Abril de 2005, reforça a ideia da necessidade de uma universidade forte para uma Europa forte. Exige-se das universidades que cumpram compromissos e que sejam autónomas.

(\*) *Portugal apostou na sua Presidência da União Europeia em 2000 na concepção duma resposta moderna a este objectivo, baseando a aposta no conhecimento e na inovação como factores de competitividade, coesão e*

---

*emprego. Cinco anos depois, essa estratégia, então definida, e que pelo seu mérito e reconhecimento geral adoptou o nome da cidade que acolheu a cimeira fundadora e se tomou conhecida internacionalmente como Estratégia de Lisboa mantém intacta a sua actualidade e oportunidade. Os resultados conseguidos foram, no entanto, disparees. Nos países em que houve uma concretização coordenada dos objectivos de Lisboa, obteve-se progressos assinaláveis em todos os indicadores. Noutros, em que Portugal se inclui, falhou a implementação e os resultados foram pouco relevantes. A agenda escolhida para concretizar a Estratégia de Lisboa e o modelo de coordenação necessitam por isso de afinações profundas, para que a solidez conceptual da estratégia se traduza em resultados concretos mais favoráveis. Co-íio contributo para essa afinação, o Conselho Europeu da Primavera de 2005 decidiu relançar a Estratégia de Lisboa focalizando-a nos objectivos do Crescimento e do Emprego, procurando promover a competitividade, a coesão e o desenvolvimento sustentável, através da solidez das contas públicas, da qualificação e da inovação.*

#### **14. Objectivos da Orientação Educativa**

De acordo com Rodriguez Moreno (1991), os objectivos da orientação educativa seriam: conseguir a orientação de si mesmo; desenvolver ao máximo a personalidade; alcançar maturidade para tomar decisões vocacionais e educativas; compreender-se e aceitar-se a si mesmo conseguir uma aprendizagem óptima nos anos da escolaridade; conseguir a adaptação e o ajuste pessoal.

A orientação educativa tem a ver com o processo ensino/aprendizagem formal, é mais longo (desde a infância), mais diversificado nas abordagens (dificuldades de aprendizagem, problemas de disciplina, adaptação escolar), é prescritivo ( tem respostas para cada caso, dado que a a normatividade está sustentada na investigação ou na prática eficaz). A orientação vocacional, concretiza-se na conduta vocacional, é solicitada pelo sujeito com um problema pessoal, coincide no tempo com alguma fase do sistema educativo (sobretudo a adolescência), podendo no entanto estender as suas implicações ao mundo laboral futuro, não sendo prescritivo mas descritivo. “A orientação vocacional centra-se mais (que a

orientação profissional) nos aspectos processuais e nos aspectos anteriores à escolha (sic)".(pag 18) Valls (1998).

Spokane (1989, pp 52 a 62), que refere as obras de Holland y de Tieeman, assinala em seis postulados os princípios que devem inspirar um programa de intervenção ou orientação vocacional :

1 – O cliente com a ajuda do orientador, deve clarificar a natureza e complexidade da decisão e do conflito com o qual se confronta, antes que se possa concretizar a intervenção.

2 – Alguns poucos aspectos fundamentais da personalidade e estilos de decisão, deverão conduzir a escolha da intervenção vocacional. Por regra, é necessária a integração da personalidade, com maior expressão da incidência educativa em detrimento da incidência terapêutica.

3 – O objectivo da intervenção é incentivar a mobilização persistente de atitudes construtivas, emoções e condutas que melhorem a escolha vocacional.

4 – A orientação vocacional permite uma visão macro de trabalho (framework), a partir de si mesmo ou suscitado pelo orientador, que possibilite uma estrutura intelectual ou cognitiva para compreender a escolha vocacional e que considerará qualquer das teorias inexactas que o cliente possa ter.

5 – O conceito de congruência ou ajuste multidimensional, deveria conduzir a conduta exploratória, para ajustar o número de opções disponíveis para o cliente.

A autora refere a importância do ajustamento da intervenção, não referindo o enfoque da orientação, nem a sua possível utilização. Parece-nos que algumas alterações de nomenclatura, nomeadamente a mudança de cliente para estudante, permitirá a sua abordagem em contexto escolar.

## 15. Tomada de decisão na orientação profissional

Pode definir-se como a solução de um problema complexo, num ambiente incerto e em que influem aspectos cognitivos, emocionais e sociais e que através de uma interiorização do problema, mediante um processo de deliberação consciente e reflexivo se chega à decisão final (Alvarez e Bisquerra, 2005). Os programas de orientação profissional, que incluem módulos que treinam o sujeito na tomada de decisões, na maioria dos casos, fazem-no sem ter em consideração a razoabilidade do adolescente, em função de características psico-evolutivas que acompanham o seu desenvolvimento. As características da tomada de decisões académico-profissionais segundo Alvarez González, 1995, são as seguintes: decide-se num momento e tempo determinado, a situação de decisão supõe mudança e ruptura com o anterior; existem diferentes alternativas para o sujeito, o adolescente é o principal protagonista e responsável pela tomada de decisão; a decisão implica aprendizagem; a decisão exige adaptação individual, pessoal e social à nova situação; a decisão envolve os processos cognitivos ao longo do processo de tomada de decisão; entram em jogo competências cognitivo-emocionais na adopção da decisão e exige um adequado auto-controle, evitando ansiedade e impulsividade.

A partir do modelo de educação para a carreira, a maturidade vocacional permite a adaptabilidade do indivíduo ao futuro meio profissional, exploração prévia das possibilidades e limitações da experiência própria e das opções que o meio oferece.

Quanto aos modelos teóricos explicativos da tomada de decisão, existem modelos descritivos, que concebem a tomada de decisão como algo natural nos sujeitos através da escolha e consolidação da mesma (assimilação e ajuste). Por seu lado, os modelos prescritivos, baseiam-se na possibilidade de treino das tomadas de decisão, sendo autores



representativos desta perspectiva Gellat, que considera que as decisões anteriores e posteriores se influenciam; Katz sublinha a importância do auto-conceito e os valores na tomada de decisão; Krumboltz que se propõe aplicar a teoria da aprendizagem social à tomada de decisão. Mayer, Caryso e Solvey, apostam nas emoções nas tomadas de decisões.

Existem uma série de barreiras na tomada de decisões. Por um lado uma série de factores sociais (família, amigos), atitudinais (interesses, motivações, auto-conceito, auto-consciência) e interaccionais (situação sócio-económica, mercado laboral, experiência, antecedentes). Por outro, a indecisão vocacional, por incapacidade de escolher entre diferentes opções, bem como por incomodidade no processo de tomada de decisão, por estado de ansiedade, ou porque a atracção é semelhante face à maioria das alternativas.

Algumas variáveis relacionadas com o desenvolvimento vocacional de acordo com a literatura científica:

a) Auto-conceito, influi decisivamente na escolha vocacional, dada a relação entre a tomada de decisão e o desenvolvimento do auto-conceito e porque o nível de incorporação do auto-conceito na representação profissional e actividade profissional subsequente determina uma maior satisfação profissional.;

b) Expectativas de auto-eficácia, dado que uma alta auto-eficácia está relacionada com o êxito, contribuindo para uma correcta auto-planificação e auto-avaliação, enquanto uma baixa auto-eficácia está relacionada com a depressão e ansiedade;

c) A competência para a escolha de uma carreira, é um factor de maturidade vocacional, exposto por Crites, pelo que a maturidade constitui um traço mais amplo que incluiria as atitudes de escolha de carreira, a consistência e o realismo, além das competências. A vantagem de incluir as competências é a possibilidade de intervir sobre elas

---

através das expectativas de auto-eficácia, activando processos cognitivos (auto-avaliação, resolução de problemas, procura de informação, selecção de metas e planificação), como afectivo-motivacionais;

d) Os interesses profissionais, determinados em parte pela herança e em parte pelos aspectos relacionados com as experiências a que o sujeito é submetido, assim como as características do ambiente;

e) Os valores ocupacionais, constituem-se numa escala axiológica estável a partir da adolescência, sendo sobretudo relevante o contexto sócio-cultural onde se desenrolam, confirmando (Brown e Crace, 1996) em Hernández, 2001, que os valores com altas prioridades constituem um determinante na escolha ocupacional;

f) O género, é uma variável que actua ao nível da tomada de decisões, em função da função directora de expectativas que possuem os estereótipos e papéis sociais, alimentados por sistemas de crenças, valores e motivações. Encontraram-se diferenças no tipo de ocupação exercido por homens e mulheres. Uma maior incidência diferencial de desemprego nas mulheres, igualmente diferenças salariais no mesmo posto de trabalho, que contribuem para uma infra utilização de 50% do capital humano, as mulheres (Sánchez, 2004). Constatou-se que as mulheres possuíam um nível inferior de expectativas de auto-eficácia (Sánchez, 2004), que pode atribuir-se aos processos de socialização dos papéis de género e no papel no desenvolvimento dos mesmos na família e na escola;

g) Habilidades sociais, fazem parte da competência social e cidadania, sendo o instrumento que permite a melhoria do crescimento pessoal, assim como o intercâmbio social;

h) A maturidade vocacional, seria o objectivo final de qualquer programa de intervenção em orientação profissional. Esta maturidade alcança-se quando o sujeito

desenvolve um conjunto de competências e atitudes que permitem uma escolha satisfatória e estável;

Nos últimos fala-se de do conceito de adaptabilidade vocacional, aquando da existência de atitudes necessárias para enfrentar a inserção laboral e as mudanças de papel ocupacional, como consequência das modificações nas organizações ou produção empresarial, que viria a complementar o conceito de maturidade vocacional, de uma perspectiva não tão linear, mais proactiva e com mais peso de factores sociais, do que os dos modelos de Super e Crites .

Podem distinguir-se duas fases claramente definidas na história da Orientação Profissional, uma pré-científica, desde a antiguidade clássica até ao século XIX, na qual se podem estabelecer dois períodos: ideológico ou clássico e empirista cujo ponto de a solucionar estaria centrado no Renascimento (séc. XV). A segunda fase terá início no fim do século XIX e princípios do século XX com os progressos de outras ciências como a Pedagogia, a Psicologia ou a Psicometria. Para alguns autores devem-se incluir conteúdos ocupacionais nos planos de estudos, como Davis e Harper, nas Universidades de Michigan e Chicago.

A partir dos anos 70, impõe-se um modelo de educação para a carreira, baseado nos estudos prévios de Super, sobre a maturidade vocacional e padrões de carreira, entendendo-se por carreira, um contínuo ao longo da vida do sujeito, em que vai experimentando diferentes papéis, que o influem na hora de tomar a decisão académica-profissional. Igualmente começa a generalizar-se a actuação de procura e uma perspectiva preventiva como ferramenta mais eficaz para cumprir com os fins da Orientação Profissional. É possível falar de diferentes modalidades de orientação (familiar, escolar, social, profissional) todas elas influenciadas pelo contexto e todas pretendendo ajudar o sujeito a solucionar os seus problemas, mediante a activação de ferramentas educativas. Existe um conjunto de princípios básicos que actuam em toda a intervenção orientadora: prevenção ( antecipação de

problemas que podem dificultar a obtenção dos objectivos em qualquer domínio do desenvolvimento do sujeito), desenvolvimento ( processo que facilite o desenvolvimento integral da pessoa, melhorando o conhecimento de si mesmo e facilitando o treino na tomada de decisões) e intervenção social facilitando que a tomada de decisões do sujeito tenha em consideração as possibilidades do contexto, aproximando o sujeito do mesmo.

De acordo com Alvarez González (1998), podemos encontrar várias funções relacionadas com a Orientação: aconselhamento individual, ajuda para a tomada de decisão, organização e planificação de objectivos vocacionais, mediante o desenvolvimento de programas, facilitação de informação técnica sobre os mesmos que ajude a tomar decisões, informação sobre diferentes características relacionadas com as opções que estão disponíveis para o sujeito. Os modelos de intervenção mais habituais na literatura pedagógica seriam os seguintes: aconselhamento mediante relação individualizada entre orientador e sujeito; consulta ou assessoramento indirecto do responsável da orientação a outros profissionais; serviços ou intervenção do responsável da orientação face a um pedido prévio, individual ou colectivo; programas desenvolvendo actividades através de estratégias que permitam a

obtenção dos objectivos previamente traçados. Velázquez de Mechano (1998) aposta na integração real através da prática dos diferentes modelos. Por outro lado, os modelos teóricos ou enfoques mais correntes na teoria pedagógica relacionada com a Orientação Profissional, seriam os expostos por Crites, (1974), modelos não psicológicos ou ambientais, modelos psicológicos, baseados na identificação de características individuais e

modelos integrais que unem as características psicológicas à adequação do indivíduo ao contexto e a introdução de variáveis como o ambiente familiar e o nível sócio-económico. Os modelos integrais mais importantes da teoria pedagógica, dado o seu poder explicativo seriam os Blan, que tem em conta determinantes sócio-económicas. O modelo

tipológico de Holland, com uma influência mútua entre determinados ambientes profissionais e características específicas da personalidade do sujeito; o modelo sócio-fenomenológico de Super, que expressa a escolha vocacional como um desenvolvimento ao longo da vida do sujeito em diferentes contextos( família, escola, contexto e ambiente laboral, donde o auto-conceito, o conceito de si mesmo e maturidade vocacional são elementos essenciais na hora da tomada de decisões.

Na actualidade o modelo de desenvolvimento de carreira, constitui o marco teórico e os referentes de intervenção para integrar a Orientação e o desenvolvimento vocacional do sujeito num contexto educativo.O modelo está intimamente relacionado com o conceito de de projecto profissional, como uma planificação de actividades da carreira profissional, que torna consciente para o sujeito as diferentes fases que deve vencer para atingir as suas metas.(Rodriguez Moreno, 2000). Ainda segundo este autor é possível a nível secundário, abordar a orientação profissional em quatro âmbitos: formação em destrezas básicas e iniciação às destrezas de empregabilidade; orientação de escolhas de matérias opcionais; desenvolvimento de autonomia pessoal e espírito empreendedor; orientação para o futuro académico e profissional(laboral. De acordo com a recolha de Sánchez (2004), existem

diferentes tipologias de programas de orientação profissional em função do conteúdo, desde a perspectiva dos intervenientes no desenho, segundo o grau de flexibilidade na aplicação, em função da sua vinculação institucional, em função da situação e tipo de destinatários e em função da sua finalidade.

Entre os mais comuns, dirigidos ao meio universitário destacam-se:

Eso Benavent e cols, 2000; De gira hacia el trabajo (Romero, S. , 2000); Tengo que decidirme (Alvarez Ojo, 1991); Orienta plus (Vallés e Álvarez, 1998); Tu futuro

---

Professional( Repetto, 1999); Sistema de autoayuda Vocacional (Rivas, 1998); Rlige (Junta de Andalucía, 2005); Orienta 2005/2006(Sadaba, 2005).

A melhor decisão é a que melhor nos ajuda a atingir os nossos objectivos. Esta ideia aparentemente simples e racional, nem sempre se confirma. A melhor resposta normativa é a que pondere as consequências de cada acção e o grau e de realização da meta escolhida.

A função da teoria da decisão racional é identificar a informação relevante para uma decisão e especificar o modo de utilização desta informação para chegar a uma conclusão. É o princípio da optimização: supondo a igualdade das restantes condições, escolher a alternativa de maior valor (Lindsay e Norman, 1986). Este foi o princípio condutor da aprendizagem de contingências e é a regra condutora da teoria da decisão.

A medida de atingir um objectivo, chama-se utilidade. Também é designada como valor subjectivo ou desejabilidade e não deve ser confundido com um sentimento ou desejo de prazer. Representa algo que se queira alcançar. A utilidade desenvolveu-se como teoria a partir do século XVII, em íntima conexão com as teorias económicas, mas é a publicação do livro de Von Neumann e Morganstern(1947) *Theory of games and economic behavior*, que desperta o interesse dos psicólogos. Maurice Allais, economista (1953), defendeu que a teoria da utilidade esperada falhava como modelo descritivo da tomada de decisões. Este

facto iniciou uma intensa disputa entre os defensores e os detractores da teoria normativa da utilidade esperada, o que permitiu o surgimento de melhores modelos de decisão. O detractores, suportando que somos sempre irracionais, na tomada de decisões, referem que os modelos descritivos, conduzirão a melhores modelos normativos, enquanto os defensores, que aceitam a existência de decisões irracionais, mas consideram também as racionais, afirmam que os modelos descritivos servem para identificar os desvios dos modelos normativos e o que é necessário para os corrigir. A teoria normativa da utilidade está

relacionada com a “ análise de decisão), a qual foi objecto de muitos trabalhos aplicados, como os de Raiffa, 1968; Behn e Vaupel, 1982; Von Winterfeldt e Edwards, 1986; Watson e Buede, 1987. A “análise da decisão assenta na hipótese de aplicar a teoria normativa da utilidade. Utilidade e escolha estão relacionadas, no entanto a teoria da utilidade não esgota o processo de tomada de decisões.

## **16. Programas de tomada de decisão na orientação profissional desenvolvidos no ensino secundário em Portugal**

Como componentes de um programa de orientação profissional, podem citar-se alguns conteúdos comuns, como actividades para melhorar o conhecimento de si mesmo. Tarefas para melhorar o conhecimento da envolvente académica e profissional, estratégias facilitadoras de tomada de decisões e actuações potenciadoras de planificação e desenvolvimento de carreira.. Na actualidade, mais do que surgirem novos modelos, tem-se assistido ao nascimento de propostas que mantendo os postulados, oferecem sugestões práticas, como a incorporação de dimensões que hoje se consideram relevantes para o processamento da cognição humana: os afectos (sentimentos e emoções).

Dentro destas propostas destaca-se o Modelo de Activação do Desenvolvimento Pessoal (AUDP), proposto por Pelletier, Noiseux e Bjold (1974, em Sánchez, 2004), cujas bases se apoiam em teorias motivacionais, do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento vocacional e que pretende atingir a aquisição de destrezas, habilidades e atitudes para elaborar projectos profissionais, facilitando a evolução das auto-representações, de representação do mundo de trabalho e integrando ambas, para a partir da tomada de consciência da sua realidade, tomar uma decisão responsável. São seus objectivos:

1. Identificar a importância de um programa de formação na melhoria da tomada de decisão
2. Passagem de um questionário
3. Análise dos resultados tendo em conta o contexto rural/urbano valorizando o seu impacto como gerador de mudanças positivas numa série de variáveis: habilidades sociais, maturidade vocacional, expectativas de auto-eficácia, interesses profissionais, auto-conhecimento e conhecimento da envolvente.

A escolha vocacional supõe o momento final do processo de tomada de decisões, tendo-se produzido nos últimos anos, importantes contributos derivados da generalização da presença dos responsáveis de orientação nos centros educativos, sendo uma das suas funções o assessoramento para atingir uma tomada de decisões eficaz e responsável. A adolescência pressupõe pelas suas características psicoevolutivas um momento complexo para atingir uma tomada de decisões verdadeiramente eficiente, já que as habilidades cognitivas em processo de maturação não permitem prever com objectividade as consequências das suas acções e por outro lado a labilidade emocional do adolescente contribui para introduzir enviesamentos no processo de tomada de decisões (Rivas e Lopez, 2003). O sujeito é o principal responsável da sua própria tomada de decisões, para a qual dispõe em todo o processo diferentes possibilidades de assessoramento se o desejar. Deve estar consciente que a informação que manipula é objectiva, completa e fidedigna e integrar a mesma no processo de tomada de decisões. Segundo Rivas (1988), uma escolha madura pode ser definida como "realista, flexível na aceitação das suas possibilidades e limitações e adaptação ao contexto, livre compromisso activo no pôr em prática o plano de tomada de decisões e congruência entre indicadores relacionados com o próprio problema vocacional". Só é possível assegurar que se escolheu responsabilmente, se se especificam as razões pelas quais tomou a decisão (escolha racional). Entre os autores que estudaram o desenvolvimento vocacional, Ginzberg



e Rivas, identificam três etapas: imaginação (infância), tentativa (adolescência) e realismo. Assim o adolescente entre os 11 e os 17 anos, encontra-se numa etapa de ensaio, estimando que a decisão não é irrevogável, estando conscientes que estão num período evolutivo, em que as mudanças pessoais são importantes e que influem na tomada de decisões.

Super, elabora uma teoria de desenvolvimento ao longo de toda a vida do sujeito, estabelecendo diferentes etapas em função da cronologia do sujeito. Segundo Super, o adolescente estaria na etapa denominada de exploração, que vai dos 14 aos 24 anos e que estaria caracterizada pelas seguintes tarefas: cristalização de interesses profissionais numa identidade vocacional ou preferência por um grupo profissional amplo, através da exploração das ocupações do grupo profissional escolhido, chega à tarefa de especificação de uma escolha profissional, implementando-a ou pondo-a em prática. Um objectivo fundamental nesta etapa é a identidade pessoal, fazendo parte da mesma identidade vocacional, como caminho claro e estável de desejos, interesses e atitudes (Super, 1963). Por seu lado, Rivas também a partir de uma opção eminentemente evolutiva, estrutura o desenvolvimento vocacional em cinco estádios: 1. inicial ou percepção superficial da escolha vocacional; 2. transição ou prova; 3. consolidação da decisão; 4. especificação de um grupo vocacional concreto; 5. cristalização numa profissão concreta aceitando as restrições do meio e assumindo as suas funções e obrigações, pondo em prática os valores laborais.

## **17. A ADOLESCÊNCIA**

### **17.1. Características**

A Adolescência representa uma transição abrupta, cheia de surpresas impondo ao jovem respostas, escolhas que serão muito relevantes no seu futuro e que implicam tomada de decisão em diferentes domínios da sua vida, nomeadamente valores, estudos, amizade, família, trabalho. As mudanças que se manifestam na adolescência, a começar pelo corpo,

suscitam um constante questionamento, da sua imagem e do mundo ao seu redor, em busca de ideias e princípios procurando dar forma a planos e projectos, que lhe permitam aceder a uma nova dimensão, enquanto adulto, membro de uma sociedade.

Esta fase do desenvolvimento decorre num período, que de modo geral, se entende como tendo início pelos treze anos e se prolonga até aos dezoito anos.

Enquanto processo complexo de transformações cognitivas, a adolescência, representa não só um período de transição, como constitui um determinante momento de escolhas, exigindo muitas das vezes, uma decisão solitária.

Período de grandes transformações biológicas, repleto de rápidas evoluções somáticas, dando forma a um novo esquema corporal. Esta nova relação consigo mesmo, assumindo uma nova relação com o seu corpo, suscita uma percepção de si que pode originar nesta fase de crescimento, medos, angústias, conflitos.

A dificuldade de assumir e integrar estas modificações corporais, pode originar no adolescente distúrbios relacionados ao comportamento, expressos na alteração dos níveis de concentração, na alteração da percepção, quer nas dimensões próprias, quer nas da envolvente. Muitas das vezes, a alteração do aspecto físico influencia a aceitação do eu. A questão não é apenas, ser como os outros, mas sobretudo, ser como os outros nos vêem. A adolescência é uma fase de descobrimento e estabelecimento do conceito de si mesmo (self), expresso pela auto-afirmação independente e pela conquista afectiva do mundo.

A ambivalência entre a tomada de consciência da sua riqueza interior (sentimento de auto-afirmação) e o conhecimento das suas limitações, origina uma sensação de insegurança, característica também desta fase.

Naturalmente, que o convívio com novos contextos sócio-culturais, inerentes a uma integração num novo ambiente, diferente, quer na sua dimensão quer na sua estabilidade concorre para a especificidade desta fase de crescimento, através:

- do desenvolvimento progressivo de um projecto de vida, pelo qual se procura atenuar ou anular a dissonância entre o eu ideal e o eu real, estimulando o desenvolvimento de interesses vocacionais específicos e consistentes;
- da conduta vocacional intencional, que permite atingir metas, em inter-acção com um contexto sócio-cultural, que condiciona o desenvolvimento pessoal e vocacional.

Neste sentido a realização de uma pessoa integra uma dupla tarefa: o que fazer para projectar e o que fazer para realizar. No projectar inclui-se a pesquisa, o confronto com tarefas que implicam consequências, em suma, *a maturidade vocacional* (Super, 1977); no executar, emerge a realização do próprio projecto de vida, a decisão vocacional. A assumpção do compromisso vocacional, pressupõe sempre o confronto com situações novas, como são as tarefas de investigar e de decisão (Castaño, 1983).

### ***17.2. Adolescência e construção de conceitos***

A psicologia utiliza os testes para caracterizar as atitudes das pessoas e analisar o seu potencial para o mundo do trabalho (“comparação de perfis”). A avaliação do potencial intelectual, em todas as suas modalidades, é um dos temas mais trabalhados (em especial no enfoque da teoria do traço psicológico) da psicologia diferencial e do psicodiagnóstico, psicologia do trabalho.

É relevante a construção de conceitos sobre si mesmo, em diferentes aspectos do comportamento (auto-conceito vocacional, pessoal, auto-eficácia, que apresenta a auto-análise como tema principal de reflexão, a que se junta o pensar sobre o futuro. Todo ele decorrente do chamado “egocentrismo Adolescente”. Elkind, 1976, 1984) designa este conceito para caracterizar o adolescente que não consegue distinguir o único e o universal.”O seu caso é único e diferente de todos os outros, pelo que, apenas serve a sua

própria experiência”.Manifestações dessa limitação egocêntrica, encontram-se na fabulação.

È o caso da invencibilidade, da exposição ao risco.

De sinal diferente a vulnerabilidade que se manifesta no relacionamento interpessoal. Relevante a grande labilidade emocional, que pode levar o adolescente a fechar-se sobre si mesmo, evitando confronto, visando impedir o beliscar a ideia que tem de si mesmo,

A vertente cognitiva da personalidade no que se refere à conduta vocacional, pode ser vista como uma interpretação do auto-conceito, constructo teórico multidimensional de múltiplas referências. A instância do auto-conceito vocacional pode ser definida como um aspecto do si mesmo(self) da personalidade individual do sujeito que reflecte sobre a sua conduta vocacional, no meio socioprofissional em que se integra (Rivas, 1995, pag345 e 1998 a, p 92).

Embora menos relevante, na intervenção aquando a tomada de decisão vocacional , personalidade. A importância dos trabalhos de Holland no âmbito da personalidade/ambiente que dá origem a uma teoria designada “personalidade ocupacional”, obra actualizada por Martinez Vicente (2001).

O conceito de auto-eficácia vocacional procura responder aos escassos resultados obtidos com outros constructos(auto-conceito, maturidade entre outros). Betz e Hackett(1981) utilizam o conceito de auto-eficácia de Bandura(1977) à conduta e assessoramento vocacional Um dos principais postulados da teoria de auto-eficácia de Bandura, assinala que as expectativas de eficácia, são determinantes cruciais da conduta de iniciação e persistência.Estas expectativas são ideias que mantêm os indivíduos sobre as suas próprias competências que estimam suficientes para ultrapassar os obstáculos que a proposta ou opção vocacional exija. Assim importa analisar a auto-eficácia evidenciada na realização de algumas tarefas, e a influência na evolução e consolidação de interesses vocacionais e do

desenvolvimento profissional futuro. A investigação com este constructo, na revisão efectuada por Spokane (1991), assinala a sua relação com o auto-conceito, com os interesses vocacionais, o domínio académico, a indecisão vocacional e o resultado positivos em tarefas conhecidas e com estereótipos profissionais ou do género.

O conceito de Desenvolvimento Vocacional refere-se à evolução e mudança qualitativa da conduta vocacional e que se expressa nos interesses, preferências, maturidade, que se agudizam e tornam mais visíveis na adolescência. A área com mais tradição no desenvolvimento vocacional, é a área dos interesses vocacionais (Rocabert, 1995 e 2003). O desenvolvimento vocacional, vai-se concretizando, através das experiências e vivências que o indivíduo experimenta em diferentes etapas (de acordo com a perspectiva da life span), que confrontam o indivíduo com uma série de tarefas diferentes e permitem um feedback, que pode fazê-lo mudar, modificar, ou não, a representação ou percepção cognitiva, que tinha sobre si mesmo ou sobre o mundo vocacional.

Super pretendia definir os princípios a seguir para realizar intervenções eficazes de assessoramento e conselho vocacional. A carreira profissional só é analisável dentro do contexto dos outros papéis da existência de um indivíduo. Assim, duas dimensões fundamentais estão explícitas na sua teoria do espaço e do ciclo de vida: o desenvolvimento do indivíduo ao longo da vida e a articulação dos seus diferentes papéis sociais, que se encontram representadas graficamente por um arco no céu (modelo Arcoiris) do curso de vida pessoal e profissional.

O espaço da vida corresponde aos grandes papéis sociais: criança, estudante, homem, mulher, trabalhador, cidadão, pai ou mãe de família.

O desenvolvimento é descrito como uma série de etapas da vida: criança (infância); a exploração (a adolescência); o estabelecimento (jovem adulto); a desaceleração (velhice).

Estas etapas podem ser caracterizadas em períodos, em função de certas tarefas do desenvolvimento.

De acordo com Super, quatro princípios regem o desenvolvimento vocacional: 1) o desenvolvimento procede da actividade dirigida a objectivos; 2) o desenvolvimento facilita a tomada de consciência e a orientação para a realidade exterior; 3) o desenvolvimento leva da dependência à independência; 4) o individuo maduro selecciona e persegue um objectivo.

Na adolescência o sujeito dá conteúdo vocacional a essa etapa para a transição da infância para a maturidade, sucedendo-se segundo Super(1981, 1984), os seguintes períodos:

- a) declínio : menos tempo para as actividades lúdicas e de entretenimento;
- b) manutenção: realização de escolhas escolares de acordo com o sistema;
- c) estabelecimento: o sujeito coloca-se num campo vocacional escolhido;
- d) exploração: aprende tudo o que pode ser considerado opção ou oportunidade;
- e) crescimento: desenvolve um conceito realista de si mesmo e confronta-o com as suas realizações.

A dimensão evolutiva da tomada de decisões vocacionais(TDV), está estruturada em períodos que vão desde o ter de decidir entre opções gerais à procura de um emprego. Este aspecto engloba longa formação durante a juventude, vivenciando mudanças qualitativas importantes na sua conduta vocacional e consolida a sua personalidade. Cristaliza os seus interesses, desempenha diferentes papéis de crescente complexidade e responsabilidade, enquanto a maturidade vocacional adolescente dá lugar à adaptabilidade profissional adulta.

Rivas,2003 a caracteriza os seguintes estádios:

- a) Inicial ou conjuntura;
- b) Transição: indefinição e exploração

- c) Consolidação: concretização e convergência;
- d) Especificação: caracterização e reestruturação;
- e) Cristalização.

Os interesses assinalam nas palavras de Strong (1943): “O rombo da conduta vocacional” e o seu conhecimento, diagnóstico e avaliação é um aspecto imprescindível do assessoramento e da intervenção vocacional. De acordo com Spokane (1991), o mais importante dos instrumentos de avaliação de interesse é que tenham estabilidade temporal e os dados de acompanhamento assinalam que os interesses se tornam mais claros a partir da adolescência.

Um estudo de Iñiguez, 1999, desenvolvido com 776 adolescentes, através da anamnese revelam as preferências vocacionais.

Maturidade Vocacional é um constructo que decorre do posicionamento evolutivo da conduta vocacional, definido por Super (1957) como “Posição ocupada por um indivíduo dentro do continuum do desenvolvimento vocacional, desde a etapa de exploração ao declínio” e posteriormente definida por Hilton (1962) como: “Grau que um indivíduo possui em comparação com seus pares, dos conhecimentos, atitudes e habilidades requeridas para o confronto eficaz com a planificação implementação de carreira”.

Constructo multidimensional aceite por autores e investigadores as dimensões propostas por Super (1981): 1) Planificação; 2) Exploração de carreira; 3) Tomada de decisões; 4) Informação vocacional; 5) Conhecimento da ocupação preferida, sendo a planificação a dimensão principal;

O importante é que a maturidade experimental predispõe adequadamente para a tomada de decisões.

Lucas (1998) e Lucas e Carbonero, (2003, capítulo 9) analisam e revêm este constructo vocacional e vinculam-no a um desenvolvimento qualitativo; nesse sentido, a maturidade relaciona-se com o auto-conhecimento, auto-eficácia, informação vocacional e tomada de decisões.

No complexo processo de tomada de decisões, não existe uma variante específica da adolescência, mas constituem características psicológicas, que podem apresentar modos de actuação, como por exemplo, de acordo Meller, Schwartz e Cook, 1998):

a) considerar a racionalidade como única resposta correcta para a decisão. Este esquema de referência estabelece a coerência interna e a consistência lógica num sistema de crenças e preferências;

b) introdução de elementos emocionais que satisfazem, num dado momento, uma necessidade de dizer aquilo que o satisfaz( dizer com o coração).Aquando da decisão opta pelo que sente melhor ou mais conveniente. Nestes casos influenciam as emoções que relaciona com as percepções de risco. Constructo multidimensional que integra como componentes : a temeridade, falta de capacidade de controle, falta de familiaridade.

De acordo com Valls (1998):” a perspectiva temporal refere-se a como os indivíduos se vêem e orientam face ao tempo. Trata-se de uma representação do tempo relacionada com a motivação para o sucesso.A perspectiva individual do tempo inclui uma orientação para o passado, presente e futuro”.

Savickas, (1990), dentro da linha do “desenvolvimento de carreira” é quem mais evidencia os efeitos psicológicos da projecção temporal como mudança qualitativa do sujeito: “A cultura da carreira” considera a orientação para o futuro, como o primeiro preditor de saúde mental e de realização dos indivíduos.

Os estudos experimentais de Hesketh, (2000) demonstram a importância da perspectiva temporal na escolha vocacional, os efeitos do contexto, as construções



implícitas do tempo na informação ocupacional e a dificuldade de utilizar juízos de expertise nas escolhas profissionais de si mesmo. No âmbito do desenvolvimento vocacional, a idade constitui uma variável significativa e muitas vezes é considerada como indicador diferencial de maturidade vocacional.

O conceito de probabilidade antecipatória do tempo (Time discounting), pode facilitar uma perspectiva temporal adequada para a tomada de decisões.

Conseguir ser alguém, “construir-se” ou “chegar a pessoa que um que reconhece a si mesmo” pode ser considerado como o significado geral de identidade. A construção da identidade pessoal é a tarefa principal da adolescência

Erkson (1964) no seu estudo sobre o desenvolvimento humano, caracteriza oito etapas (desde o nascimento até à velhice). A 5ª etapa é definida como própria da adolescência/juventude e designada identidade pessoal. Nesta etapa considera vários estádios:

- 1) Aquisição de identidade: implica tomar decisões e fazer escolhas deliberadas, sobre o trabalho, valores, ideologia e compromissos com pessoas e ideias;
- 2) A exclusão da identidade: estágio em que se encontram aqueles adolescentes que não experimentam com identidades diferentes nem com consideram diversas opções, pelo que se comprometem com as metas, valores, e os estilos de vida dos outros, em geral os pais;
- 3) A dispersão da identidade: tem lugar quando os indivíduos não chegam a conclusões sobre quem são ou o que desejam fazer na vida; quer dizer não têm uma direcção firme.
- 4) Moratória de identidade: demora do compromisso do adolescente com as escolhas pessoais e ocupacionais.

Rocabert (2003) relaciona este desenvolvimento com o desenvolvimento vocacional e mais concretamente, a evolução das representações do eu, em função do nível cognitivo e das suas experiências. Considera que o desenvolvimento vocacional, inclui ou pode ser considerado, como parte integrante de uma identidade vocacional.

James Márcia , operacionaliza a teoria de Erikson e desenvolve uma metodologia baseada em entrevistas, o Identity Status Interview. Para determinar a formação da identidade, utilizou um questionário formado por frases incompletas e concretizou indicadores da entrevista, de modo que cada resposta permitia avaliar o tipo de identidade encontrado.

Márcia estabelece etapas explicativas do desenvolvimento da identidade; estas elaborações gerais sobre a identidade, podem aplicar-se à identidade Vocacional:

1) Identidade difusa ou identidade confusa (identity-diffused or identity-confused). O indivíduo não experimentou uma crise ou exploração nem tem nenhum compromisso pessoal em relação a uma escolha vocacional ou conjunto de crenças.

Identity-confusion pode acolher uma variedade de diferentes padrões conductuais que vão desde uma falta de propósito (aim less) de direcção a mostrar uma tendência a autoaplicar-se qualificativos ou entidades subjectivas, tendo uma preocupação mórbida.

O indivíduo mostra uma tendência a permanecer neste estágio se não resolve adequadamente, a crise de identidade do primeiro estágio de Erikson (Verdade/Falsidade). Alguns indivíduos de identidade difusa evitam ansiedade, exploração e confrontação, consumindo drogas ou álcool.

2) Identidade modelada (outorgada, hipotecada, prestada: foreclosure). A maioria dos adolescentes observam esta fase, porque não têm experiência na identidade crise/exploração, mas tiveram algum compromisso com metas, valores e crenças, propostas

ou absorvidas da sua envolvente; compromissos que emergem da identificação com os pais ou significantes.

A modelação decresce com a idade, ainda que seja prevalente na idade adulta.

3) identidade moratória (stand by, identidade demorada, Moratorium). Período definido como o tempo que um indivíduo demora quando não está disposto a contrair uma obrigação ou contrair um compromisso forte e duradouro. É um período evolutivo onde os compromissos assumem forma exploratória (primeiros encantamentos. Período de muitas questões pendentes, que o indivíduo procura activamente resolver. Constitui um período necessário e indispensável, pré-requisito para realizar a identidade.

4) A identidade adquirida ou realizada (identity-achieved. Corolário do período anterior, com exploração e crise, começa a desenvolver compromissos pessoais permanentes e definem ou atingem uma identidade própria.

- o Contribui para o fortalecimento do eu. Muitas vezes a posição escolhida provém da aceitação de continuidade pessoal entre passado e futuro (valores parentais). Atingido esse estatuto , não permanecem obrigatoriamente nele.

- o O indivíduo está em harmonia consigo mesmo, aceitam as suas capacidades e especialmente relevante as suas limitações.

As etapas de Márcia, não são sequenciais nem complementares; é possível avançar em planos distintos nos diferentes estádios. Introduce o termo estatuto regressão, para assinalar a mudança nos estádios. No desenvolvimento pessoal, essa possibilidade real, manifesta-se em termos percentuais, mais ou menos compatíveis entre si e expressam o grau ou tipo de identidade pessoal.

Os contributos de Márcia, focalizam a teoria na adolescência, segundo os seguintes pressupostos:

1) **Crisis/Exploration (Crise/Exploração):** período da adolescência em que o sujeito avalia activamente oportunidades evolutivas, questões relacionadas com valores e metas, utilização da identidade e inicia a procura de alternativas pessoais compatíveis com valores, metas e crenças.

2) **Compromisso:** A forma como o sujeito se envolve pessoalmente e expressa a sua vinculação às aspirações, valores, metas, crenças, ocupação escolhida pelo próprio.

<b>Crise/Exploração</b>	<b>Compromisso</b>	
	<b>Sim</b>	<b>Não</b>
<b>Não</b>	Difusa	Modelada
<b>Sim</b>	Demorada	Concretizada

*Quadro 12 - Relação Crise/Exploração versus Compromisso*

É na adolescência ou desde ela que se pode falar e abordar a conduta vocacional e em consequência, também a ajuda técnica ou assessoramento vocacional, de que o adolescente pode necessitar para ultrapassar eventuais dificuldades. A conduta e assessoramento vocacional não podem limitar-se à escolha de estudos, de uma profissão ou integração no mundo laboral. Estes processos evolutivos merecem tempo e recursos. Durante a adolescência, as diferentes actividades promovem experiência escolar, com aquisições de destrezas e conteúdos (formação); o jovem aumenta o conhecimento de si mesmo (self), constrói uma realidade sócio-cultural (representação mental) e toma consciência da transcendência do “Jogo” em que está envolvido; resolve problemas (toma decisões) que já são parte do seu futuro.

Em síntese, a conduta vocacional transformar-se-à em conduta profissional, quando esta é intencionalmente procurada, o jovem assume a sua identidade e procura vincular-se de

modo satisfatório ao mundo adulto, através da inserção laboral. Compreender essa dimensão preparatória da conduta e desenvolvimento vocacional do adolescente, é o modo de ajudar esta pessoa, no período mais determinante na preparação do seu futuro. O contrário conduz à perda de autonomia, planos desconexos. Para alguns a “teoria do caos”.

O conhecimento aplicado à avaliação e desenvolvimento da identidade vocacional a partir do ensino universitário é abordado de um enfoque psicossocial sócio-cognitivo. Abordagem da instabilidade e mutação e da identidade vocacional, a partir de uma análise teórico-reflexiva e por outro lado através de um estudo empírico

O enfoque psicossocial sócio-cognitivo, em que se aborda o conhecimento aplicado à avaliação e ao desenvolvimento da identidade vocacional, entende que os avanços decorrem da interacção com o contexto histórico, sócio-cultural e económico. Interacção que facilita ou dificulta o desenvolvimento da nossa identidade, a nível pessoal, social e vocacional. Esta abordagem psicossocial permite estudar os grandes problemas que atingem a sociedade e como enfrentá-los a partir da comunidade educativa e da psicologia social da educação no seu contributo à orientação e assessoramento vocacional.

De acordo com Gómez (2006:231) a consciência da nossa identidade e dos outros assim como dos grupos a que pertencemos ou não, torna a nossa vida mais sensível e facilita a as nossas relações interpessoais e intergrupais.

De acordo com a revisão teórica, os conceitos centrais do estatuto de identidade estudados nesta investigação derivam de uma tipologia baseada nas dimensões:

-“Exploração”(deliberação consciente e reflexiva de metas, alternativas, papéis e valores.);

- “Compromisso” (consolidação de essas deliberações como possíveis linhas de acção futura)

Em definitivo o desenvolvimento da maturidade vocacional-profissional é um processo de orientação profissional multi-dimensional que ajuda as pessoas na maturação dos seus projectos de carreira, referindo-se esta “ao grau em que uma pessoa em comparação com os seus iguais, adopta uma atitude face à decisão vocacional a tomar, atitude baseada no conhecimento, na reflexão e na valorização planificada das diferentes alternativas; as quais constituem as suas expectativas, análise previa da sua identidade, quer dizer, dos seus valores-metas, interesses e habilidades, incluindo esta avaliação-reflexão as suas condicionantes pessoais e sociais (Lucas, 2008: 78)

E em coerência o desenvolvimento vocacional é também de acordo com Rivas e tal. (2005), um processo de construção da identidade vocacional e constitui um factor fundamental na definição da identidade pessoal global das pessoas e também no inverso, no seu impulso, em ocasiões tortuosas, viagem até à maturidade do estado adulto, que implica a juventude.

Uma das funções que adquirem maior relevância nos estudantes universitários é o desenvolvimento de uma identidade que contribua para a consolidação de uma identidade e o que é individual-ambiental adulta.

Desde a teoria evolutiva se descrevem as tarefas que as pessoas vão negociando no desenvolvimento da nossa identidade vocacional, avaliando a envolvente formativo-laboral e tomando decisões sobre si mesmo, para depois iniciar uma ocupação, ensaiando diferentes campos profissionais e adaptando-os a postos de trabalho concretos. Para Super (1957), o desenvolvimento vocacional implica interacção entre o que é intra-individual, estimulado por processos ambientais e o que é individual-ambiental.

Diversos autores dão grande importância a este processo psicológico nas etapas evolutivas da adolescência e juventude (Erikson, 1968; Goossens, 2001; Márcia, 1980;

Oliva, 2002; Zimmerman y Becker-Stoll, 2002) entre outros. Morales y Moya (1996) y Lucas (1999) revêm a evidência empírica que mostra esta relação entre a percepção que as pessoas têm de si mesmas, seus comportamentos e atitudes; constatando que a identidade social das pessoas está relacionada com os seus interesse, aspirações, expectativas e comportamentos;

De tal forma que se um membro de um grupo discriminado assume a visão negativa de si mesmo, é provável que as suas aspirações profissionais e educativas se acomodem a essa visão.

Considera-se por isso imprescindível que o assessoramento e a partir dele o desenvolvimento de competências profissionais no ensino universitário tratar da apresentação de critérios relevantes que orientem as pessoas para um pensamento maduro, na percepção de si mesmas e das suas possibilidades; oferecer pistas a estes grupos de pessoas ( como perguntas clarificadoras, frases incompletas, orientações de apoio, que favoreçam uma avaliação relevante e completa das suas crenças e atribuições (Lucas, 2007). Para esta autora , a formação de um identidade profissional madura, precisa que que a avaliação desta informação se realize através de uma exploração individual e de uma opinião contrastada com a visão que têm pessoas significativas nessa decisão de projecto de carreira (como é o caso da comunidade universitária, os professores, o grupo de iguais.

De acordo com Lucas, 2008, é necessário considerar algumas premissas de ordem teórica e metodológica para a compreensão dos objectivos formulados:

1. A construção social da identidade social, pessoal e profissional
2. A motivação também precisa de acção, experimentação, para se sentir apoiada

3. Os agentes sociais que participam no assessoramento vocacional, devem tornar-se facilitadores de cenários que propiciem processos de decisão autónomos dos alunos.

Conjuntamente importa que se crie uma situação de igualdade no desenvolvimento da maturidade vocacional dos alunos a partir da comunidade educativa e do seu auto-conceito académico, social e emocional, oferecendo as mesmas possibilidades de preparação para desenvolver-se na vida adulta e activa.

A conduta vocacional é a parte do processo de socialização, que melhor define a adolescência ou a juventude, como período de passagem para a idade adulta, como processo de maturação, de emancipação, de formação e de inserção social no mundo laboral; processo de desenvolvimento vocacional que se torna na tarefa mais importante da adolescência (Rivas, 2003). O desenvolvimento tanto da maturidade vocacional como da função assessora para ela reservada, não se reduz à escolha num dado momento de uma opção académica ou profissional, nem à utilização de ferramentas para o acesso ao emprego. O desenvolvimento vocacional é pois, de acordo com Rivas et al. (2005) um processo de construção da identidade vocacional e constitui um factor fundamental na definição pessoal global das pessoas e também pelo contrário, em situações tortuosas, viagem à maturidade da idade adulta que implica juventude.

### **17.3. Tomada de decisão vocacional na adolescência**

Enquanto actividade mental, a conduta vocacional na adolescência significa, viagem, travessia, exploração.



A literatura científica caracteriza a adolescência como um período de transição entre a infância e a idade adulta. A puberdade que surge após a infância, caracteriza-se pela alteração hormonal (surgimento da menstruação nas mulheres e a capacidade de reprodução nos homens) e as inerentes características sexuais secundárias diferenciais. A maturidade ou vida adulta pressupõe a independência do núcleo familiar primário, a autonomia funcional e a integração plena, normalmente através da integração no mundo laboral e o progresso na vida profissional.

Dois componentes enquadram o adolescente no tema das decisões vocacionais. Um de sinal individual- sua própria maturação e desenvolvimento, que conduz a sua própria conduta, surgimento e consolidação do self (reflexão e conhecimento de si mesmo). Outro de sinal normativo e social – exigências - suscitadas por novas tarefas e papéis, que condicionam , ou comprometem o seu futuro de modo imprevisível.

Esta mudança brusca coincide com o final do ensino secundário. Confrontado com problemas/opções que tem de solucionar (situação de escolha) impõe-se-lhe uma tomada de decisão. Se a componente individual é um processo evolutivo idiossincrático, que apresenta o ritmo e cadência temporal de cada indivíduo, pelo contrário o normativo é genérico, igual para todos e específica a prossecução de objectivos com níveis de execução em tempos determinados. Este facto pode ser causa de problemas, ou o surgimento de ansiedade ou angústia, ou pelo contrário quando o ajuste é harmónico, permite o aproveitamento de oportunidades, de realização e desenvolvimento satisfatório.

A psicologia interpreta este contraste obrigatório, como socialização ou acomodação activa. Preparar o compromisso, a autonomia, a responsabilidade e a participação (que caracteriza o estado adulto), são experiências vitais novas, que influenciam o desenvolvimento individual futuro, em todos os domínios do comportamento

A tomada de decisões, resolve-se através de processos mentais complexos, em que o pensamento do adolescente, principal ferramenta que utiliza para resolver problemas, se encontra, de acordo com a idade e maturação, num dos estádios de pensamento formal ou post formal. Piaget caracterizou a adolescência como o período do pensamento operativo formal, que de acordo com a sua teoria corresponde à quarta e última etapa do desenvolvimento cognitivo, produto da combinação da maturidade e experiência.

Pensamento postformal, Perry (1986), enquanto significado de pensamento adulto, conceito decorrente do trabalho efectuado sobre o pensamento formal, envolvendo estudantes de Harvard, com quem efectuou um estudo longitudinal, utilizando o método da entrevista. As habilidades memorísticas estão ampliadas e dotam o adolescente de grande capacidade de relacionamento de novas ideias com anteriores, permitindo-lhes melhorar a compreensão do mundo. O desenvolvimento da metacognição, versão reflexiva do self, aprofunda a capacidade dos adolescentes:” seguimento e regular o pensamento e o raciocínio que tem diferentes aplicações práticas permitindo-lhes realizar escrutínios exaustivos dos seus processos mentais” (Chandler 1975 pág. 246).

Das novas capacidades intelectuais, emerge a única característica distintiva do pensamento adolescente, a capacidade de pensar em termos de possibilidade, em vez de pensar apenas em termos de realidade (“os chamados jogos de ideias” por Flavell 1993).

O pensamento hipotético implica raciocinar sobre proposições que podem reflectir ou não a realidade. A possibilidade ganha forma, quando o aqui e agora, constitui apenas uma entre muitas possibilidades alternativas.

O raciocínio dedutivo adquire a máxima potência, enquanto lógica férrea e fria. Pode-se partir de uma premissa geral e através de inferências lógicas, passíveis de comprovação, proceder até ao esgotamento.

O pensamento postformal identifica-se com o estado adulto, embora nem todos cheguem a utilizá-lo. Os estudos de revisão de Carretero, 1985; Garcia Madruga, 1984, 1990, revelam que apenas cerca de 30 a 40% de adultos atingem este nível.

Arbeo (1957) concluiu que nos primeiros estudos que se fizeram, comparando estudantes decididos com os indecisos, não se proporcionou um corpo de descobrimentos coerentes, dividindo-se duas posturas em confronto.

Uma postura é a que sustenta que não existem diferenças entre os alunos decididos e os alunos indecisos, outra, que sustenta que as há, especialmente diferenças de personalidade que favorecem os alunos decididos.

A tensão criada entre estes dois corpos de investigação, aparentemente contraditórios, teve grande influência no desenvolvimento da Psicologia Vocacional.

A pesquisa e teoria em psicologia vocacional fundamenta-se sobretudo, em modelos de desenvolvimento de carreira e em abordagens sócio-cognitivas. De acordo com os modelos de desenvolvimento de carreira, as decisões envolvidas na selecção de uma ocupação, constituem um processo contínuo que começa na infância e termina nos primeiros anos da fase adulta (Crites, 1974). As abordagens sócio-cognitivas preocupam-se com as habilidades e atitudes envolvidas no processo de tomada de decisão (Osipow, 1990).

O modelo de desenvolvimento vocacional que alcançou maior destaque foi o proposto por Super (1942, 1957). De acordo com este modelo, ao escolher uma actividade, o indivíduo busca implementar o seu conceito de si mesmo, e ao concretizar a sua escolha atinge a realização do seu auto-conceito.

O desenvolvimento vocacional promove comportamentos exploratórios, quer dizer, pela busca de informações ocupacionais sobre si mesmo ou o ambiente.

A consideração das diferenças individuais no comportamento vocacional como características da personalidade é muito frequente nas teorias vocacionais de base individual. Dinklage (1968), apoiando-se em dados recolhidos em entrevistas, classificou os tipos de conduta, “estilos de toma de decisões” da seguinte forma : 1) Estilo planificador; 2) Estilo “ansioso”; 3) Estilo diferido; 4) Estilo paralizante (the paralysis style); 5) Estilo impulsivo(the impulsive decider); 6) Estilo intuitivo (the intuitive style); 7) Estilo fatalista (the fatalistic style); 8) Estilo submisso ( the compliant decider). Este trabalho apoiou a crença da peculiaridade e estimulou a investigação dos estilos de decisão vocacional.

No entanto surgem posturas teóricas divergentes, questionando a peculiaridade dos estilos de decisão, sustentando que os indivíduos possuem um repertório de estratégias, para utilizar em cada situação de tomada de decisões. Simon desde o princípio, refere as estratégias para tomar uma decisão vocacional.

A relação entre o desenvolvimento da personalidade e decisão vocacional mereceu a atenção dos investigadores, apoiados no suporte teórico da teoria da psicologia do “self” de Kohut (1988).

As pesquisas confirmaram que os indivíduos com metas definidas e estáveis revelaram maior iniciativa e capacidade de engajar-se em comportamentos exploratórios vocacionais (Robbins & Tucker, 1986). Os estudos confirmaram ainda, que crenças de auto-eficiência sobre tomada de decisão de carreira e, em menor grau, a direccionalidade de meta dos sujeitos, estão relacionados com a exploração do ambiente e de si mesmos (Blustein, 1989).

Por outro lado, os indivíduos indecisos foram descritos como ansiosos (Kimes & Troth, 1974; Walsh & Lewis, 1972), dependentes (Ashby, Wall & Osipow, 1966), com baixa

auto-estima (Barrett & Tinsley, 1977; Marr, 1965; Resnick, Fauble & Osipow, 1970). O estudo de Taylor evidenciou a importância da heterogeneidade de contextos de indecisão.

#### **17.4. Projecto de Vida e Tomada de decisões**

A tomada de decisão é um processo contínuo, com que o aluno se deve confrontar desde idades jovens (Garcia Tagua, 2009). No entanto destaca-se a sua importância na etapa final do secundário, dada a necessidade de escolher entre diversas matérias opcionais, para continuar a sua formação académica ou incorporar o mundo laboral.

As decisões pressupõem atitudes, tais como a maturidade, responsabilidade, compromisso. O trabalho de orientação como resposta a estas necessidades, resulta imprescindível na obtenção do sucesso, na concretização de metas traçadas. O plano de orientação académica e profissional, deve ser visto como um plano de ajuda e assessoramento ao longo de toda a etapa, especialmente em momentos de escolha entre diversas opções, ou naqueles em momentos em que a escolha pode condicionar o futuro académico ou profissional (Negro Moncayo, 2006). De acordo com este conceito pode-se estabelecer dois tipos de orientação, embora a maioria dos autores considerem estes termos indistintamente (Martin e Tirado, 2000, pg17), assinalando que o “itinerário académico em que finalmente a história escolar de cada estudante, deve ter em conta o referente da vida profissional, como critério na hora de tomar decisões sobre possíveis alternativas nos estudos. Nesta dimensão profissional de orientação, o objectivo fundamental consiste em conseguir que os alunos tenham um conhecimento ajustado de si mesmos e do mundo laboral, assim como da relação das distintas opções profissionais, com correspondentes âmbitos académicos. Esta vinculação das vias académicas com as profissionais justifica que se fale da orientação académica e profissional.

A necessidade de trabalhar a orientação responde a uma série de períodos críticos, que os alunos devem superar Aguirre Baztán (1994):

1. O final dos ciclos educativos;
2. O final da escolaridade secundária obrigatória;
3. Quando o jovem não tem trabalho e necessita conhecer e potenciar os seus próprios recursos, assim como as vias de acesso ao mundo laboral;
4. Quando o jovem trabalha e não lhe agrada o trabalho que tem.

Do mesmo modo, para superar o período crítico, do final do ensino secundário obrigatório, é preciso aprender um conjunto de capacidades e competências. De acordo com Tirado (2004):

1. Informar e indagar
2. Reflectir, integrar, incorporar
3. Tomar decisões

Ultimamente a preocupação com o desenvolvimento profissional das pessoas é uma preocupação constante da psicologia vocacional e da orientação profissional (Blustein, 2005; Brown e Lent, 2005, 2008), devido à complexidade da mudança do mercado laboral e do mundo dos negócios.

Sugerir intervenções que contribuam para ajudar as pessoas a incorporar-se de uma maneira efectiva no mercado de trabalho exige considerar as dinâmicas mais recentes do desenvolvimento da carreira profissional e aceitar a importância que alcançar o conceito de gestão pessoal de carreiras, implícita ou explicitamente nos mais variados contextos académicos ou laborais. O desenvolvimento de carreira geralmente associado com o afincamento que as pessoas põem na sua auto-promoção, aumento de responsabilidade e autonomia no

posto de trabalho, salários justos e muitos outros benefícios decorrentes da democracia, são cada vez mais visíveis nas variáveis empresariais. Referimo-nos ao achatamento das estruturas hierárquicas das organizações, à redução de empregados, downsizing e as novas reestruturações estratégicas (fusões, aquisições, salários de eficiência, deslocalizações), Oliveira, 2005; Taveira, 2009; Savickas, 2008; Rodriguez-Moreno, 2006.

Estas são as respostas das empresas à mutação imposta pelas tecnologias, internacionalizações, globalização dos mercados, entrada maciça de mulheres no mercado global, maior diversidade cultural da força laboral (Greehaus e Callanan, 1994; Harrington, 2007). Face a isto os conceitos de flexibilidade, adaptabilidade, capacidade empresarial e “flexiguridade”, revelam-se ferramentas conceptuais de uma estratégia política que pede às empresas (pequenas e médias, sobretudo, que sejam capazes de adaptar a sua mão de obra às novas condições económicas. Os empresários deveriam saber contratar e formar pessoas de forma a melhorar a inovação e a competitividade. Muitas empresas não estão preparadas para oferecer alongo prazo, seguridade e emprego aos seus trabalhadores. Estas carências exigem acções orientadoras sistemáticas (Pedroso, Ferreira, Domelas, et al. 2005

Estas transformações laborais, características do século XXI, desafiam as noções tradicionais de carreira e desenvolvimento profissional tanto em termos individuais como, empresariais. Importa que as pessoas sejam incentivadas a participar na sua própria carreira, ensinando-as a construí-las, orientando-se por projectos de autoria pessoal. Esta filosofia construtiva (Rodriguez, Serreri e Del Cimmuto, 2010), dirige-se a aumentar as capacidades de aprendizagem individual e desenvolver o capital humano no mercado, garantindo a sustentabilidade da sociedade do ponto de vista económico, social e ambiental (Baruch, 2004; Guichard e Dumora, 2008; Oliveira, 2005). A gestão da conduta pessoal é uma forma proactiva e eficaz de socialização positiva das organizações profissionais (Saks e Ashforth,

1996) associada à gestão da ansiedade e do stress laboral. A ideia de carreira como processo impulsionado por objectivos e temas vitais e como processo de criação de uma identidade pessoal e social, reforçada na literatura especializada (Savickas, 2008; Duarte, 2009 no prelo) donde o conceito de gestão de carreira pessoal vai tomando forma e importância cada vez maiores, tanto na psicologia vocacional, como na psicologia do trabalho.

O conceito de gestão pessoal de carreira GPC foi alvo de uma variedade de definições. Arnold (1997), define-a como a intenção da própria pessoa (outras) influírem no seu desenvolvimento pessoal e dos outros. Num plano mais pessoal, pode ser definido como um processo contínuo e regular, através do qual, as pessoas desenvolvem, aplicam e monitorizam os seus objectivos e estratégias de carreira (Greenhaus e Callanan, 1994); Gutteridge, 1986). A GPC implica ciclos de exploração, conhecimento, estabelecimento de metas, estratégias e avaliação no contexto da carreira e propõe um enfoque para a solução de problemas e tomada de decisões profissionais. Desta perspectiva a gestão de carreira é tanto mais eficaz quanto mais contribui para aumentar a compatibilidade percebida entre aspiração, objectivos e competências individuais e empresariais.

Os serviços de GPC costumam estar disponíveis nas instituições educativas do ensino superior e em organizações empresariais (departamento de recursos humanos) e em diversos serviços privados. Nas instituições educativas, as sessões de orientação vocacional, as tutórias, os seminários estruturados de carreiras, os sistemas de informação profissional e o counseling são os métodos mais utilizados. No ensino superior estas actividades formam parte de uma estratégia planificada de educação para a carreira; pelo contrário às vezes são frutos voluntários de algum orientador ou tutor (Guichard, 2001; Huteau, 2001; Rodriguez-Moreno, 2002, 2008; Taveira e Silvério, 2008). Exemplos conhecidos de intervenção são: a ajuda para a construção do projecto profissional, o coaching, o desenvolvimento de



competências, a formação específica ou consciencialização face à igualdade de oportunidades (Baruch e Peipal,2000; Oliveira,2005).

## **18. A ORIENTAÇÃO E O ENSINO SECUNDÁRIO**

As características dos alunos, e do período das suas vidas em que ocorre este processo, merecem uma reflexão. Um conjunto de circunstâncias identificadas deve ser tido em consideração, nomeadamente: estarem a concluir um ciclo de estudos; terem necessidade de orientação sobre o seu futuro académico e profissional; enfrentarem crescente diversidade opcional; necessitarem de capacidade para enfrentar os objectivos/desafios desta etapa, sobretudo, na sua dimensão sócio-afectiva.

Este período corresponde à adolescência. É nesta fase ou a partir dela que se justifica abordar a conduta vocacional e como consequência, eventual ajuda técnica ou de orientação vocacional. Por isso, a orientação vocacional, não pode limitar-se à eleição de um curso ou à escolha de uma profissão. As dificuldades surgidas ao longo do percurso escolar, merecem um acompanhamento atento, estruturado, próprio de um processo evolutivo. O adolescente, adquire experiência escolar, desenvolve competências (formação), reforça o seu auto-conhecimento (self), constrói a sua realidade sócio-cultural (representação mental) e progressivamente vai tomando consciência da envolvente em que participa e no seu quotidiano enfrenta problemas, que resolve (tomando decisões).

A transição da conduta vocacional para conduta profissional, ocorre quando o aluno/jovem decisor, assume a sua identidade e a procura intencionalmente, motivado pelo desejo de conseguir pela vinculação ao trabalho, a integração na sociedade.

Significa isto, que o desafio da orientação vocacional, passa pela capacidade de ajudar o jovem no seu desenvolvimento vocacional, tendo como horizonte um futuro incerto e um percurso longo, decisivo para esta Pessoa.

A orientação deverá constituir factor de desenvolvimento pessoal, preparando-o para a inserção na vida activa.

### **18.1. Caracterização do Ensino Secundário em Portugal**

O Ensino Secundário é fundamental para a formação dos jovens e para o seu desenvolvimento, pelo que deve assegurar a igualdade de oportunidades e de sucesso para todos os jovens. O Ensino Secundário entende-se como o nível que se segue ao Ensino Básico e que tem em vista aprofundar a formação do aluno para o prosseguimento dos estudos e integração social enquanto cidadãos responsáveis.

#### **18.1.1 Objectivos do Ensino Secundário:**

- 1 Assegurar o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica e o aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica;
- 2 Facultar conhecimentos necessários À compreensão das manifestações estéticas e culturais e possibilitar o aperfeiçoamento da expressão artística;
- 3 Fomentar a aquisição e aplicação de um saber cada vez mais aprofundado;
- 4 Formar jovens interessados na resolução de problemas do país e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional;
- 5 Favorecer a orientação e a formação profissional;

- 6 Facultar contactos e experiências com o mundo de trabalho;
- 7 Criar hábitos de trabalho individual e de grupo.

## **18.2. Estudos em Portugal**

Num estudo de 2009, Maia do Céu Taveira, Liliana Faria e José Maia analisam a eficácia de um programa de aconselhamento psicológico, destinado a ajudar os alunos a tomar decisões vocacionais depois da etapa da escolaridade obrigatória.

O objectivo foi avaliar a exploração e a indecisão vocacional antes e depois do programa.

A amostra de 178 alunos e um grupo de controle de 143 entre os treze e os dezassete anos, tendo-se verificado diferenças prévias entre os grupos na distribuição do sexo e nas pontuações de exploração e indecisão vocacional.

Os 178 alunos participaram em cinco sessões semanais de noventa minutos.

Instrumentos:

- Career Exploration Survey CES; Stumpf, Colarelli e Hartman, 1983, adaptado para português por Taveira, 1997.
- Escala de decisão de carreira, CDS; Osipow, Carney, Winer, Yanico, Koschier, 1976, adaptada para português por Taveira, 1997..

Resultados: o grupo de intervenção obteve pontuações superiores em algumas escalas de exploração vocacional e pontuações inferiores na indecisão vocacional; a magnitude do efeito pré-post (d de Cohen) foi médio-alto em várias escalas de exploração e na indecisão vocacional no grupo de intervenção e praticamente nulos no grupo de controlo;

o programa revelou-se eficaz no aumento da conduta exploratória e na redução da indecisão; em aberto decorrem implicações do estudo para a prática e investigação clínica.

No artigo “Interesses vocacionais e laborais em jovens do ensino médio”, Óscar Espinosa, Duarte Castillo, Pamela Marquez, Edgardo Alvarez (2008) mostram quais são as inclinações vocacionais e laborais dos jovens que estão no ensino médio, com um duplo enfoque qualitativo-quantitativo.

A amostra é constituída por estudantes do ensino particular, subsidiados, municipais e administração delegada, em ambas as vertentes: científico-humanista e técnico-profissional.

Os resultados destacam que:

1. Os estudantes dos liceus científico-humanista tiveram mais dificuldades em aceder à informação sobre carreiras e profissões;
2. A informação obtida por mais de 50% sobre carreiras post-secundárias ou trabalhos, foi obtida junto dos pais, das escolas e em menor escala junto dos amigos;
3. Dois em cada três jovens que frequentaram o 3º ou 4º médio revelam preocupação com os valores das carreiras (matrícula e mensalidade) e em menor proporção com o tipo de instituição 55% e âmbito da área do saber (50%);
4. 70% dos jovens referem que as dificuldades económicas, constituem um obstáculo para estudar ou trabalhar naquilo que mais desejam.

### **18.3. Orientação académica e profissional**

Sem dúvida que uma das funções mais importantes é a orientação académica e profissional, relacionadas com os processos de tomada de decisão do sujeito ao longo do

sistema educativo, para que as pessoas sejam capazes de se adaptar a envolventes laborais mutantes e dinâmicas, ”centrado nas linhas de investigação da educação para a carreira”.

Historicamente podemos distinguir duas fases no que se refere à Orientação Profissional enquanto disciplina. Uma pré-científica, desde a antiguidade clássica até ao século XIX, com um ponto intermédio no século XV coincidente com o renascimento; e outra etapa que poderíamos designar de científica, com começo no século XIX e incluindo os finais do século XVIII, como consequência das mudanças do mundo ocidental decorrentes da Revolução Industrial.

Na origem da disciplina de Orientação Profissional surge o nome de Frank Parsons que fundou em 1908 o National Bureau, embora existam autores (Beale, 1986; Aubrey, 1987; em Sánchez, 2008, que citam Jesse Davis como pioneiro. Contemporâneo do primeiro, embora as suas contribuições sejam posteriores, é considerado como o primeiro responsável pela integração curricular da Orientação, criando em Michigan o primeiro programa de Orientação Vocacional e Moral, bem como um serviço centralizado para todas as escolas. A partir de 1920, começa uma etapa da Orientação Profissional, centrada no sistema educativo, destacando-se na procura/vinculação mais estreita entre o sistema educativo e o mundo laboral. Os trabalhos de autores de renovação pedagógica (Escola Nova), como Freinet, Decroly, Dewey, Montessori. Igualmente surgem modelos integrais, que combinam aspectos pessoais com outros determinantes de tipo sociológico, entre eles a família, Blau centra a sua atenção em variáveis ambientais sócio-económicas; Holland que trata de explicar a conduta vocacional como uma resposta a uma influência mútua entre personalidade e ambiente, na qual a família goza de grande relevância, além do grupo de iguais. Super, postulou no final dos anos 50, o seu modelo sóciofenomenológico, que nos remete para um processo de desenvolvimento do indivíduo, que em conjunto com o desenvolvimento psicoeducativo, vai adquirindo progressivamente maior maturidade

vocacional , integrando no seu auto-conceito, a aproximação ao mundo do trabalho até conseguir uma escolha estável e duradoura, no que se denominará o desenvolvimento de carreira. Para este autor, os sujeitos adolescentes estariam numa etapa de exploração do ambiente profissional, experimentando diferentes actividades vocacionais relacionadas com o desenvolvimento do seu auto-conceito e reconheceria a necessidade de tomar uma determinada decisão vocacional.. Os estudos de Super, dão lugar a uma interpretação sobre como articular o conceito de desenvolvimento de carreira no sistema educativo. Hoyt na década de 70 vai ser o autor que mais defenderá estes postulados, avançando sugestões e orientação que levaria a cabo(Sánchez, 2004:89)., que encontra seguidores como Maria Pereira e Soledad Romero, entre outros.

Actualmente o modelo de desenvolvimento de carreira, concretiza-se na prática, com a elaboração de um projecto profissional, que tem lugar como consequência do desenvolvimento de um conjunto de competências básicas e gerais de empregabilidade, em vez de aquisição de uma série de conhecimentos pré-profissionais, mais integrados no currículo, de forma integral nas matérias, ou de forma paralela, a modo de programa e que permitem ao sujeito adquirir consciência dos meios para atingir as metas, em função das suas capacidades, interesses, motivação, valores e representação profissionais.

-----

## **19. A TOMADA DE DECISÃO NO ENSINO SECUNDÁRIO E NA ORIENTAÇÃO**

### **PROFISSIONAL**

A compreensão do mundo profissional e o ajustamento do indivíduo, de maneira satisfatória, constitui um dos objectivos mais importantes da vida do sujeito. Além disso uma vez que a necessidade de escolha se torna mais presente na fase da adolescência, como confirma Lucahiari, (1993), a prática da orientação deverá ser introduzida desde cedo na vida escolar,

decorrendo paralelamente ao percurso de vida do sujeito (Nérici, 1983) para que este cresça e se desenvolva do modo mais pleno e saudável possível. Por outro lado a prática da orientação deverá valorizar o indivíduo como um todo (Peavy, 1996) centrando-se invariavelmente, nas suas características, tais como os interesses, as aptidões ou a personalidade e que não poderão ser, de modo algum, encaradas como estanques ao longo do tempo mas, antes como constructos passíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados (Imaginário, 1997), à medida que o sujeito se desenvolve. Importa compreender a forma como este tipo de actividade é implementado no sujeito, quer dizer, perceber como se desenvolve todo o processo de orientação vocacional e a sua importância na transição para o ensino secundário, bem como todo o processo de tomada de decisão vocacional, mais particularmente nos jovens do nono ano de escolaridade.

#### Orientação Vocacional

Toda a actividade humana é vista como uma acção da pessoa no seu contexto e como tal não depende somente das dimensões psicológicas ou de outras características impregnadas no sujeito, mas igualmente na qualidade dos contextos de vida em que os indivíduos se inserem. Segundo Brofenbrenner (1979), o desenvolvimento humano decorre da interacção contínua e dinâmica entre as características específicas de diferentes momentos desenvolvimentais, que vão ocorrendo ao longo do ciclo de vida do indivíduo e um conjunto de forças sociais, culturais e físicas que o invadem. Assim a prática da orientação vocacional terá que ser entendida sob esta perspectiva desenvolvimental e não encarada como pontual na vida do sujeito. Não se pode reproduzi-lo apenas no momento da escolha vocacional, significando algo mais do que obter uma profissão (Chamberlain, 1994), cit. por Departamento do Ensino Secundário e col. , 2002).

Com efeito numa atmosfera de incerteza, risco e flutuação, a carreira já não pode ser concebida de modo linear e estático como era tradicionalmente. Mais do que um indivíduo “preso” a uma carreira até à idade da reforma, como se a ela pertencesse, as questões

vocacionais têm vindo a complexificar-se requerendo uma maior flexibilidade por parte dos trabalhadores (Bluestein, 1992). Como afirma Peavy, (1996, p.9) a “vida é vivida como um todo” e como tal é impossível separar a carreira, a profissão dos restantes aspectos da vida do sujeito.

Indubitavelmente a escola oferece uma exigência organizadora central na maior parte da vida dos adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades, permitindo-lhes aperfeiçoar as competências, explorar as escolhas vocacionais e estar com os amigos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É em contexto escolar que também os professores assumem o papel fulcral no modo como os jovens encaram a escolha vocacional, sendo muitas vezes, principais promotores de motivação e apoio na escolha (Freire, 1980). Também o grupo de pares exerce influência predominante sobre o processo de decisão.

Serão então as pessoas significativas para os jovens, nomeadamente, os pais, os professores e amigos e a influência que todos estes exerçam. Que irá reflectir-se no modo como o jovem encara as tarefas de orientação escolar e profissional, não excluindo obviamente os factores históricos, sociais ou económicos, bem como o nível de desenvolvimento noutras áreas do funcionamento psicológico (Bluestein & Spengler, 1995).

Por outro lado, com a orientação escolar e profissional, pretende-se igualmente orientar e capacitar o educando no conhecimento e exploração das suas aptidões, interesses, atitudes, motivação, aspiração; dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mundo do trabalho, bem como consciencializar os alunos acerca das aptidões necessárias, requeridas para o exercício das diversas profissões, orientando-os na escolha vocacional que melhor se lhes ajuste.

A orientação vocacional e o processo de tomada de decisão



O desenvolvimento vocacional no que concerne aos adolescentes, constitui uma temática amplamente estudada no decurso das últimas décadas (Crites, 1981), sendo parte significativa desta abordagem, relativa ao processo de escolha ou decisão vocaciona..

Segundo Crites (1969), um indivíduo faz uma escolha se expressa uma intenção de entrar numa dada ocupação.

OTES- Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário

O ensino secundário é o referencial mínimo de qualificação no quadro da iniciativa das novas oportunidades.

Em Setembro de 2006 é criado o GEPE, organismo de apoio à definição e estruturação da prática educativa e à criação de instrumentos de acompanhamento dos trajectos dos jovens no ensino secundário, no prosseguimento de estudos ou/e da sua inserção no mercado de trabalho.

O observatório de trajectos de estudantes do secundário (OTES), tem com meta fornecer ferramentas de diagnóstico, de monitorização e de avaliação que apoiem a tomada de decisão local e centrarão no sub-sistema de ensino em causa.

O OTES/GEPE perseguem os seguintes objectivos:

1. Produzir e divulgar informação sobre os trajectos escolares e profissionais dos estudantes do ensino secundário ou equivalente.

\* Analisar os trajectos escolares dos estudantes do ensino secundário;

\* Analisar os trajectos de transição dos diplomados do ensino secundário dentro do sistema de Ensino (Superior) e de formação;

\* Analisar os trajectos de inserção sócio-profissional dos diplomados do ensino secundário;

\* Analisar os trajectos de inserção sócio-profissional dos estudantes que não concluem o ensino secundário.

2. Apoiar a tomada de decisão no âmbito da educação.

\* Sinalizar aspectos que sejam estratégicos à tomada de decisão política e à elaboração de recomendações;

\* Disponibilizar informações de apoio à tomada de decisão (monitorização, auto-avaliação e avaliação externa no âmbito da gestão escolar local).

#### Aprendizagem em contexto real

Foi desenvolvido um estudo de caso, no ensino superior português por Fernando Miguel dos Santos Henriques Seabra, Maria Teresa Gomes Valente da Costa, centrado nas experiências dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês (Arne Virtanen e Paivi Tynjala).

Este artigo procura compreender os resultados de sucesso escolar e aceitação pelas partes interessadas, da aprendizagem através da resolução de problemas ou análise de contextos empresariais, no ensino Superior Politécnico, em Portugal, cuja realização aproxima os estudantes às organizações envolventes da Escola.

Este estudo reforça a ideia inicial do meu trabalho, que procura ter uma informação sobre o conhecimento dos jovens adolescentes relativamente à sua envolvente sócio-profissional.

Esta é a essência do comportamento organizacional, que centra nos mútuos impactes entre pessoas e organizações e na génese da cidadania orgsnizacional.

Outros estudos relevantes centrados no ensino secundário e na formação profissional ilustram a importância do desenvolvimento de programas de formação visando a melhoria da tomada de decisão.

“Melhoria da qualidade de adequação oferta-procura no ensino e na formação profissional mediante uma política de antecipação e de adequação” (Lorenz Lassnigg);

“As formas de formação contínua na empresa: consequências das aceções societais?”

Comparação entre Áustria e França (Julien Machado);

“ Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa”.

Estudo desenvolvido na Grécia, Espanha, Lituânia e Áustria. (Asta Savanevicienė, Gerhard Stark);

“Mudar um sistema galardoado para melhor ou para pior”(Anja Lindkist Jorgensen);

“Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro programa de formação profissional no ensino secundário” (Asa Murray, Svend Sundin);

“ Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação” (Erik Hess, Georg Spotl, Herbert Tutschen);

“Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema EFP finlandês” (Anne Virtanen, Pavi Tynjala).

O sistema de formação profissional finlandês sofreu consideráveis transformações na viragem do século. Uma das maiores alterações consistiu na introdução, em todos os programas de ensino de períodos de aprendizagem, obrigatórios e orientados em contexto de trabalho.

Em estudo feito através de questionário via Internet (n=1282), os alunos, em termos gerais, mostraram-se satisfeitos com a ligação existente entre a aprendizagem e a orientação na escola e no trabalho. No entanto verificaram-se diferenças entre as áreas de estudo. A aprendizagem em contexto de trabalho parecem funcionar melhor na área do trabalho social e na área de prestação de cuidados de saúde.

Em conclusão o estudo revela que a integração da teoria, prática e auto-regulação é essencial no processo de desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais especializados (Tynjala et al., 2003); wilkstrom-Grotell e Naronen, 2005; Le Maistre e Pare, 2006). Guile e Griffiths, 2001) levaram mais longe a integração da teoria e prática, com o

seu modelo correctivo de experiência de trabalho, cujo objectivo consiste em estabelecer uma relação de integração entre aprendizagem informal e aprendizagem formal.

Neste estudo, a interligação foi examinada através das experiências dos alunos. Os resultados revelaram que, nas três instituições de ensino e formação estudadas, a ideia de interligação se concretizara melhor na área social e de prestação de cuidados de saúde, enquanto que os alunos do ensino técnico atribuíram aos elementos de integração os valores mais baixos.

A compreensão do mundo profissional e o ajustamento do indivíduo, de maneira satisfatória, constitui um dos objectivos mais importantes da vida do sujeito. Além disso uma vez que a necessidade de escolha se torna mais presente na fase da adolescência, como confirma Lucahiari, (1993), a prática da orientação deverá ser introduzida desde cedo na vida escolar, decorrendo paralelamente ao percurso de vida do sujeito (Nérici, 1983) para que este cresça e se desenvolva do modo mais pleno e saudável possível. Por outro lado a prática da

orientação deverá valorizar o indivíduo como um todo (Peavy, 1996) centrando-se invariavelmente, nas suas características, tais como os interesses, as aptidões ou a personalidade e que não poderão ser, de modo algum, encaradas como estanques ao longo do tempo mas, antes como constructos passíveis de serem desenvolvidos e aperfeiçoados (Imaginário, 1997), à medida que o sujeito se desenvolve. Importa compreender a forma como este tipo de actividade é implementado no sujeito, quer dizer, perceber como se desenvolve todo o processo de orientação vocacional e a sua importância na transição para o ensino secundário, bem como todo o processo de tomada de decisão vocacional, mais particularmente nos jovens do nono ano de escolaridade.

### Orientação Vocacional

Toda a actividade humana é vista como uma acção da pessoa no seu contexto e como tal não depende somente das dimensões psicológicas ou de outras características impregnadas no sujeito, mas igualmente na qualidade dos contextos de vida em que os indivíduos se inserem.

---

Segundo Brofenbrenner (1979), o desenvolvimento humano decorre da interação contínua e dinâmica entre as características específicas de diferentes momentos desenvolvimentais, que vão ocorrendo ao longo do ciclo de vida do indivíduo e um conjunto de forças sociais, culturais e físicas que o invadem. Assim a prática da orientação vocacional terá que ser entendida sob esta perspectiva desenvolvimental e não encarada como pontual na vida do sujeito. Não se pode reproduzi-lo apenas no momento da escolha vocacional, significando algo mais do que obter uma profissão (Chamberlain, 1994), cit. por Departamento do Ensino Secundário e col. , 2002).

Com efeito numa atmosfera de incerteza, risco e flutuação, a carreira já não pode ser concebida de modo linear e estático como era tradicionalmente. Mais do que um indivíduo “preso” a uma carreira até à idade da reforma, como se a ela pertencesse, as questões vocacionais têm vindo a complexificar-se requerendo uma maior flexibilidade por parte dos trabalhadores (Blustein, 1992). Como afirma Peavy, (1996, p.9) a “vida é vivida como um todo” e como tal é impossível separar a carreira, a profissão dos restantes aspectos da vida do sujeito.

Indubitavelmente a escola oferece uma exigência organizadora central na maior parte da vida dos adolescentes, oferecendo-lhes oportunidades, permitindo-lhes aperfeiçoar as competências, explorar as escolhas vocacionais e estar com os amigos (Papalia, Olds & Feldman, 2001). É em contexto escolar que também os professores assumem o papel fulcral no modo como os jovens encaram a escolha vocacional, sendo muitas vezes, principais promotores de motivação e apoio na escolha (Freire, 1980). Também o grupo de pares exerce influência predominante sobre o processo de decisão.

Serão então as pessoas significativas para os jovens, nomeadamente, os pais, os professores e amigos e a influência que todos estes exerçam. Que irá reflectir-se no modo como o jovem encara as tarefas de orientação escolar e profissional, não excluindo obviamente os factores

históricos, sociais ou económicos, bem como o nível de desenvolvimento noutras áreas do funcionamento psicológico (Blustein & Spengler, 1995).

Por outro lado, com a orientação escolar e profissional, pretende-se igualmente orientar e capacitar o educando no conhecimento e exploração das suas aptidões, interesses, atitudes, motivação, aspiração; dar a conhecer a realidade sobre as oportunidades do mundo do trabalho, bem como consciencializar os alunos acerca das aptidões necessárias, requeridas para o exercício das diversas profissões, orientando-os na escolha vocacional que melhor se lhes ajuste.

A orientação vocacional e o processo de tomada de decisão

O desenvolvimento vocacional no que concerne aos adolescentes, constitui uma temática amplamente estudada no decurso das últimas décadas (Crites, 1981), sendo parte significativa desta abordagem, relativa ao processo de escolha ou decisão vocacional..

Segundo Crites (1969), um indivíduo faz uma escolha se expressa uma intenção de entrar numa dada ocupação.

OTES- Observatório de Trajectos dos Estudantes do Ensino Secundário

O ensino secundário é o referencial mínimo de qualificação no quadro da iniciativa das novas oportunidades.

Em Setembro de 2006 é criado o GEPE, organismo de apoio à definição e estruturação da prática educativa e à criação de instrumentos de acompanhamento dos trajectos dos jovens no ensino secundário, no prosseguimento de estudos ou/e da sua inserção no mercado de trabalho.

O observatório de trajectos de estudantes do secundário (OTES), tem com meta fornecer ferramentas de diagnóstico, de monitorização e de avaliação que apoiem a tomada de decisão local e centrarão no sub-sistema de ensino em causa.

O OTES/GEPE perseguem os seguintes objectivos:

1. Produzir e divulgar informação sobre os trajectos escolares e profissionais dos estudantes do ensino secundário ou equivalente.

\* Analisar os trajectos escolares dos estudantes do ensino secundário;

\* Analisar os trajectos de transição dos diplomados do ensino secundário dentro do sistema de Ensino (Superior) e de formação;

\* Analisar os trajectos de inserção sócio-profissional dos diplomados do ensino secundário;

\* Analisar os trajectos de inserção sócio-profissional dos estudantes que não concluem o ensino secundário.

2. Apoiar a tomada de decisão no âmbito da educação.

\* Sinalizar aspectos que sejam estratégicos à tomada de decisão política e à elaboração de recomendações;

\* Disponibilizar informações de apoio à tomada de decisão (monitorização, auto-avaliação e avaliação externa no âmbito da gestão escolar local).

#### Aprendizagem em contexto real

Foi desenvolvido um estudo de caso, no ensino superior português por Fernando Miguel dos Santos Henriques Seabra, Maria Teresa Gomes Valente da Costa, centrado nas experiências dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema de EFP finlandês (Arne Virtanen e Paivi Tynjala).

Este artigo procura compreender os resultados de sucesso escolar e aceitação pelas partes interessadas, da aprendizagem através da resolução de problemas ou análise de contextos empresariais, no ensino Superior Politécnico, em Portugal, cuja realização aproxima os estudantes às organizações envolventes da Escola.

Este estudo reforça a ideia inicial do meu trabalho, que procura ter uma informação sobre o conhecimento dos jovens adolescentes relativamente à sua envolvente sócio-profissional.

Esta é a essência do comportamento organizacional, que centra nos mútuos impactes entre pessoas e organizações e na génese da cidadania orgsnizacional.

Outros estudos relevantes centrados no ensino secundário e na formação profissional ilustram a importância do desenvolvimento de programas de formação visando a melhoria da tomada de decisão.

“Melhoria da qualidade de adequação oferta-procura no ensino e na formação profissional mediante uma política de antecipação e de adequação” (Lorenz Lassnigg);

“As formas de formação contínua na empresa: consequências das aceções societais?”

Comparação entre Áustria e França (Julien Machado);

“Como funcionar com valores culturais empresariais diferentes e convergentes na Europa”.

Estudo desenvolvido na Grécia, Espanha, Lituânia e Áustria. (Asta Savaneviciené, Gerhard Stark);

“Mudar um sistema galardoado para melhor ou para pior”(Anja Lindkist Jorgensen);

“Os fluxos de estudantes e as oportunidades de emprego antes e depois da implementação de um terceiro programa de formação profissional no ensino secundário” (Asa Murray, Svend Sundin);

“Sobre a relevância da abordagem sectorial para a cooperação europeia no domínio da educação e formação” (Erik Hess, Georg Spotl, Herbert Tutschen);

“Experiências de aprendizagem dos alunos no posto de trabalho, no âmbito do sistema

O sistema de formação profissional finlandês sofreu consideráveis transformações na viragem do século. Uma das maiores alterações consistiu na introdução, em todos os programas de ensino de períodos de aprendizagem, obrigatórios e orientados em contexto de trabalho.



Em estudo feito através de questionário via Internet (n=1282), os alunos, em termos gerais, mostraram-se satisfeitos com a ligação existente entre a aprendizagem e a orientação na escola e no trabalho. No entanto verificaram-se diferenças entre as áreas de estudo. A aprendizagem em contexto de trabalho parecem funcionar melhor na área do trabalho social e na área de prestação de cuidados de saúde.

Em conclusão o estudo revela que a integração da teoria, prática e auto-regulação é essencial no processo de desenvolvimento de competências e conhecimentos profissionais especializados (Tynjala et al., 2003); wilkstrom-Grotell e Naronen, 2005; Le Maistre e Pare, 2006). Guile e Griffiths, 2001) levaram mais longe a integração da teoria e prática, com o seu modelo correctivo de experiência de trabalho, cujo objectivo consiste em estabelecer uma relação de integração entre aprendizagem informal e aprendizagem formal.

Neste estudo, a interligação foi examinada através das experiências dos alunos. Os resultados revelaram que, nas três instituições de ensino e formação estudadas, a ideia de interligação se concretizara melhor na área social e de prestação de cuidados de saúde, enquanto que os alunos do ensino técnico atribuíram aos elementos de integração os valores mais baixos.

## **PARTE 2 – MARCO EMPÍRICO**

## 1. OBJECTIVOS

O ponto de partida desta minha abordagem decorre da minha actividade enquanto professor, formador, treinador, suposto agente de mudança, intervindo num contexto de mudança, onde existem respostas actuais ,constrangimentos imprevisíveis, supostamente predictíveis quando treinados.

A primeira questão prende-se com o modelo de/o treino/formação/ensino que se adequa a esta envolvente em contínua transformação cujos impactes interagem e se transformam continuamente.

O I.V.C. como sistema de auto-instrução e auto-ajuda para o estudante do ensino secundário superior é um instrumento importante de ganho de referências e de auto-ajuda, uma vez que conta com a determinação e voluntariedade do sujeito consciente de que se encontra numa situação problema de indecisão vocacional, e como tal, terá de resolver com toda a força da realidade as opções da sua carreira profissional, adequando com actualidade e eficiência a escolha do seu curso com as suas características de personalidade e os seus planos de vida.

No I.V.C. todo o material está concebido para que o estudante possa dar significado pessoal às suas tarefas que se lhe solicitem a cada uma das fases de que se compõe o sistema e pelas quais se investiga a conduta vocacional de cada um.

Este encontra-se estruturado da seguinte forma:

1. Dados sobre o sexo do sujeito, a idade, a sua situação social, familiar e profissional, ano/área de estudos, opção sobre curso que pretende seguir.

2. Questionário I.V.C. propriamente dito (exemplar e instruções em anexo) constituído por um conjunto de questões relativas aos seguintes factores:

- a. Autoconfianças vocacional.
- b. Eficácia nos estudos.
- c. Certeza.
- d. Dependência.
- e. Psicoemocionalidade.
- f. Pesquisa de informação.

### **1.1. Objectivo Geral**

Como objectivo geral pretendemos caracterizar e compreender o processo de tomada de decisão no âmbito da escolha vocacional.

### **1.2. Objectivos Específicos**

Como objectivos específicos pretendemos:

- a. Procurar identificar diferenças na tomada de decisão dos alunos, nomeadamente na eleição de carreira escolar.
- b. Analisar e estudar as diferenças de graus de dificuldade e de personalidade para tomar uma decisão.
- c. Estudar a forma como será influenciada a sua tomada de decisão face às suas perspectivas de carreira e a motivação de realização.
- d. Averiguar se a escolha do curso corresponde a uma decisão adequada isto é se foram congruentes com a sua escolha.
- e. Avaliar a influência do contexto na tomada de decisão.

HIPÓTESE 1: existem diferenças significativas entre os alunos das diferentes áreas científicas.

HIPÓTESE 2: Existem diferenças significativas entre os alunos dos diferentes anos lectivos.

HIPÓTESE 3: Existem diferenças significativas em função do sexo.

### 1.3. Fase exploratória

#### 1.3.1. Amostra

O total de participantes deste estudo foi de 404 estudantes do ensino secundário. Estes alunos estão inseridos nas áreas de Artes Visuais (N=27), Ciências e Tecnologias (N=175), Línguas e Humanidades (N=85) ou podem ainda estar a frequentar um Curso Profissional/Tecnológico (N=117) (**Gráfico 1**).

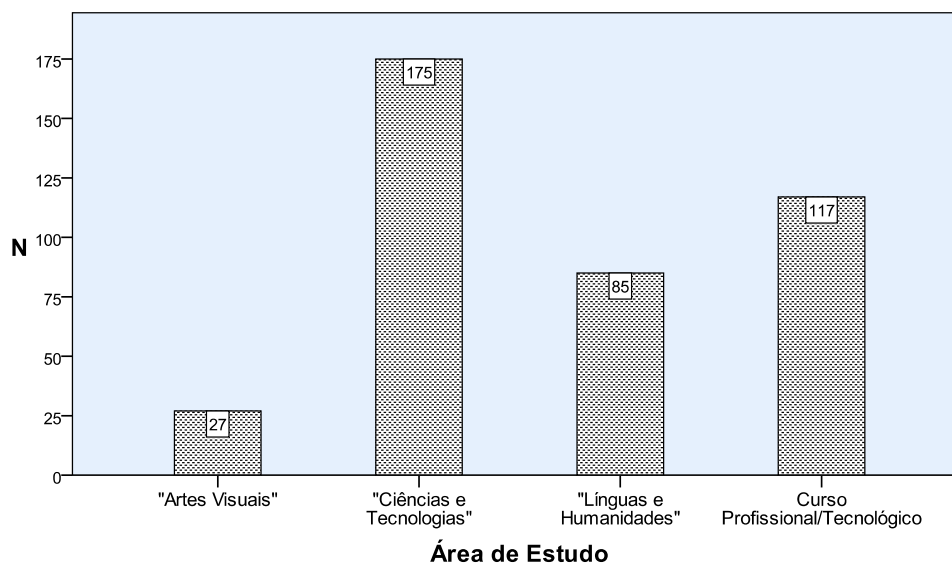
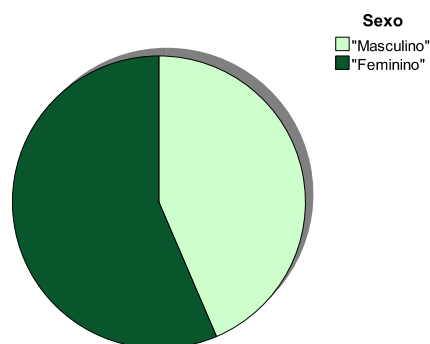


Gráfico 1: Distribuição dos estudantes por Área de Estudo do ensino secundário

Foram incluídos alunos de ambos os sexos de todos os anos de escolaridade e áreas de estudo, num total de 174 rapazes (44%) e 230 raparigas (56%) (**Gráfico 2**), com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos ( $M=16,44$ ;  $DP=1,27$ ).



*Gráfico 2: Distribuição dos participantes por género*

### 1.3.2. Procedimentos

Foram aplicados os seguintes **instrumentos** aos alunos:

- a. Aplicação do questionário de indecisão vocacional complexa (I.V.C.) de Francisco Rivas (exemplar com instruções em anexo).
- b. Utilização do Pacote de *Software* Estatístico para as Ciências Sociais : PASW Statistics (v. 18; SPSSInc., Chicago, IL .
- c. Trabalho das seguintes variáveis obtidas pelas respostas sócio-demográficas e descritivas da população:
  - i. Sexo

- ii. Idade
  - iii. Situação actual
  - iv. Posição da opção.
- d. Inferências de verificação das hipóteses:
- i. Saída profissional
  - ii. Perspectiva de carreira
  - iii. Relação com a vocação
  - iv. Apoio decisional
  - v. Posição da opção (escolha do curso)
  - vi. Desmotivação
  - vii. Capacidade de decisão
  - viii. Sub-rogação
  - ix. Procrastinação
  - x. Desenvolvimento de capacidades
  - xi. Autodisciplina
  - xii. Conflito interior
  - xiii. Recolha da informação
  - xiv. Procura da informação
  - xv. Autoconfiança
  - xvi. Previsão do êxito
  - xvii. Experiência de terceiros

- xviii. Apoio dos amigos
  
- xix. Apoio dos pais
  
- xx. Apoio dos professores
  
- xxi. Apoio dos colegas.



## 2. CONCLUSÃO

Confirmam-se os estudos anteriores, nomeadamente os de *Arbeo* e de *Rivas*, (1997) mais uma vez denotando que os alunos pertencentes a uma área económica e social, como é o caso da área de Línguas e Humanidades, são os mais decididos. Não se confirmam os estudos de *Holland & Holland* (1977) a que fizemos referência anteriormente, onde as mulheres surgiam como mais decididas. Não existem no entanto, diferenças significativas entre os sexos.

A tomada de decisão dos alunos é influenciada pela autonomia do sujeito, pelo apoio, por auto-motivação, e principalmente pela auto-confiança nas capacidades desenvolvidas e na auto-disciplina, não se registando conflitos interiores, e pela previsão que fazem do seu próprio êxito.

Na análise dos resultados de um modo geral homogêneos ressalta a existência de diferenças significativas na escala de certezas entre os sujeitos que estudam apenas e os sujeitos e entre os que estudam e assumem responsabilidades familiares, realçando o que já havia sido observado descritivamente, que os sujeitos que *estudam e procuram emprego* são aqueles que possuem maior certeza relativamente aos seus planos e decisões vocacionais.

Os *graus de dificuldade* dos alunos prendem-se com as fontes de indecisão detectadas nomeadamente o apoio económico dos pais e os problemas perceptivos.

*A situação vocacional dos alunos é muito positiva*, e poderíamos reforçar este trabalho se pudéssemos acrescentar os dados obtidos *a posteriori* nas situações de estágio e de emprego dos alunos neste momento, uma vez que foram esses os sujeitos passivos sobre os quais recaiu anteriormente este trabalho.

Resumindo, os alunos observados neste trabalho correspondem às expectativas geradas pelos objectivos gerais e específicos deste trabalho.

### **PARTE 3 – METODOLOGIA E ANÁLISE**

## 1. METODOLOGIA

### 1.1. Instrumentos

A Indecisão Vocacional é conceptualizada por Rivas (1997) como um indicador do grau de mal-estar perante o desconhecido, a falta de informação e a incerteza inerentes a qualquer decisão que tenha de tomar, numa determinada altura da vida em que está em causa a possibilidade de desenvolvimento vocacional e profissional.

Esta variável é aqui operacionalizada através do questionário de Indecisão Vocacional Complexa (IVC), do mesmo autor. A escala é composta por 38 itens, divididos por seis subescalas:

- a. Autoconfiança Vocacional (4 itens)
- b. Eficácia nos Estudos (7 itens)
- c. Certeza (4 itens)
- d. Dependência (7 itens)
- e. Psicoemocionalidade (6 itens)
- f. Pesquisa de Informação (10 itens)

O questionário de IVC combina as variáveis dos factores: Autoconfiança vocacional (A), Eficácia no estudo (EE), Certeza (C), Estilo Dependente (D), Psicoemocionalidade (PE), Procura de informação (PI), cujos resultados permitem uma pontuação de Indecisão Vocacional Complexa, que decorre da atribuição de ponderações (as saturações factoriais) das variáveis que definem este constructo. A pontuação IVC representa um factor bipolar, conforme representado na figura: o braço positivo expressaria a “Não Indecisão” ao qual se opõe o pólo negativo de “Obstáculos à decisão”

A IVC , é a combinação linear desses seis factores, delimitando um contínuo que vai desde a máxima indecisão complexa (-5,18) à mínima indecisão (3,52). O resultado da IVC expressa na sua dupla composição, os aspectos que diminuem a Indecisão Vocacional Complexa: Autoeficácia, Eficácia no Estudo, Certeza Vocacional e por outro lado os que a proporcionam ou aumentam: Estilo Dependente, Psicoemocionalidade e Procura de Informação Vocacional.

A IVC constitui um indicador vocacional, que sugere a intervenção de ajuda psicológica específica, por parte de um orientador, pois face a Alta Indecisão Vocacional Complexa, existe um alerta para problemas de personalidade, nomeadamente face à ambiguidade e temores de condutuais. Este indicador não consegue discriminar na tomada de decisão final ou escolha vocacional de um Grupo.

Foi pedido aos participantes que, perante uma afirmação, indicassem se a sua posição era igual (se o seu caso fosse coincidente totalmente ou em grande parte com o que diz o enunciado) ou contrária (se se comportam de forma contrária ao que é referido no item). Cada resposta em que os participantes seleccionavam a opção “Igual” (I) era cotada como um acerto. As únicas excepções são na escala da Certeza e da Psicoemocionalidade, nos itens 1 e 3, respectivamente, onde é a opção “Contrário” (C) que é cotada como um acerto.

Aos resultados obtidos em cada subescala, correspondentes ao somatório do número de acertos, são aplicados coeficientes de ponderação. Os resultados ponderados são ainda combinados da seguinte forma:

- a. Autoconfiança Vocacional + Eficácia nos Estudos + Certeza = Parte I
- b. Dependência + Psicoemocionalidade + Pesquisa de Informação = Parte II

E é através do cálculo das Partes I e II que podemos obter o índice global de Indecisão Vocacional Complexa, dado através da fórmula (Parte I) – (Parte II).

## **1.2. Procedimento**

O questionário de Indecisão Vocacional Complexa, desenvolvido por Rivas (1997), foi aplicado a estudantes que frequentam uma instituição de ensino secundário em Tomar.

Para além do questionário de IVC, foram ainda incluídas questões sociodemográficas e descritivas da nossa população, tais como: sexo, idade, situação actual face à escola / emprego, ano e área de estudo; bem como outras variáveis de carácter exploratório e inferencial: expectativas relativamente ao curso, fontes de informação que privilegiam na tomada de decisão, motivos que determinam opções de preferência.

Relativamente aos instrumentos utilizados para o tratamento e exploração dos dados, recorreu-se ao software PASW Statistics (v.18; SPSS Inc., Chicago, IL), considerando-se um nível de significância de 0,05 na análise inferencial. Recorreu-se à análise multivariada de variâncias (MANOVA) para analisar os efeitos dos principais factores em estudo sobre os resultados das várias subescalas da Indecisão Vocacional. E foi utilizada a ANOVA ou o teste de Kruskal-Wallis sempre que se pretendeu comparar as médias amostrais. Para cada um dos testes utilizados foram sempre tidos em conta os seus pressupostos de aplicação.

## 2. RESULTADOS GERAIS

O objectivo da análise a seguir descrita é o de explorar as relações que se estabelecem entre as variáveis em estudo. De uma forma geral, pretende-se **caracterizar e compreender o processo de tomada de decisão no âmbito da escolha vocacional**.

Particularmente, pretende-se:

- a. Identificar diferenças na tomada de decisão dos alunos, nomeadamente, na eleição de carreira escolar.
- b. Estudar de que forma as perspectivas de carreira e a motivação de realização exercem influência na tomada de decisão.
- c. Avaliar a influência do contexto neste processo de tomada de decisão.

Para tal, são primeiro apresentados alguns dados descritivos e de consistência interna da escala e subescalas utilizadas para operacionalizar as dimensões da Indecisão Vocacional Complexa. Seguidamente, partimos para a análise exploratória dos três pontos aqui propostos.

### 2.1. Análise descritiva e consistência interna das escalas

	N	M	DP	Md	Mo	Min	Max	Assimet.	Curtose	$\alpha$
Autoconfiança Vocacional	404	3,25	0,92	4	4	0	4	-1,21	1,06	0,42
Eficácia nos Estudos	404	4,96	1,46	5	5	0	7	-0,49	-0,14	0,49
Certeza	404	2,55	1,11	3	3	0	4	-0,29	-0,94	0,44
Dependência	404	3,12	1,18	3	3	0	7	0,04	-0,09	0,18
Psicoemocionalidade	404	3,29	1,19	3	3	0	6	-0,10	0,11	0,31
Pesquisa de Informação	404	4,98	2,54	5	4	0	10	0,02	-0,69	0,76
Parte I	404	2,66	0,60	2,76	2,92	0,00	3,52	-0,98	1,21	0,41
Parte II	404	2,53	0,68	2,46	2,38	0,00	4,80	-0,23	1,03	0,24
IVC Global	404	0,13	0,90	0,18	0,48	-2,48	3,26	-0,17	0,15	0,45

Quadro 1: Estatísticas descritivas e alfa de Cronbach das várias escalas em estudo

No **Quadro 1** são apresentados alguns dados descritivos e os valores do alfa da escala referente ao valor global de Indecisão Vocacional Complexa (IVC Global), bem como das suas subescalas, correspondentes à Parte I (Autoconfiança Vocacional, Eficácia nos Estudos e Certeza) e à Parte II (Dependência, Psicoemocionalidade e Pesquisa de Informação).

No mesmo quadro são apresentados os valores da média, desvio padrão, mediana, moda, curtose e assimetria e ainda os valores mínimos e máximos obtidos em cada uma das escalas que compõem as dimensões da Indecisão Vocacional.

Observando estes valores, constata-se que as escalas que compõem a Parte I – Autoconfiança Vocacional ( $M=3,25$ ;  $DP=0,92$ ), Eficácia nos Estudos ( $M=4,96$ ;  $DP=1,46$ ) e Certeza ( $M=2,55$ ;  $DP=1,11$ ) – apresentam tendencialmente valores mais elevados do que aquelas que compõem a Parte II – Dependência ( $M=3,12$ ;  $DP=1,18$ ), Psicoemocionalidade ( $M=3,29$ ;  $DP=1,19$ ) e Pesquisa de Informação ( $M=4,98$ ;  $DP=2,54$ ) – com exceção desta última, que foi a que apresentou cotações médias mais elevadas.

Os níveis de Indecisão Vocacional (IVC Global) dos estudantes que participaram neste estudo foram, em média, Ajustados ( $M=0,13$ ;  $DP=0,90$ ) e oscilaram entre os  $-2,48$  e os  $3,26$ , que correspondem, respectivamente, a uma Indecisão Vocacional Média (ajustada) e a uma Indecisão Vocacional Baixa (vantajosa).

Estão ainda apresentados no **Quadro 1** os valores do alfa de Cronbach de cada subescala. Os valores obtidos quase na totalidade das escalas, entre os  $0,18$  na escala da Dependência e os  $0,49$  na da Eficácia dos Estudos revelam alguma fragilidade em termos de consistência interna. Apenas na subescala referente à Pesquisa de Informação se obteve um valor mais favorável e indicador de boa fiabilidade ( $\alpha=0,76$ ).

## 2.2. Relação entre as componentes da Indecisão Vocacional

Torna-se relevante averiguar de que forma as subescalas deste instrumento se encontram associadas e em que sentido, tendo em conta que, conceptualmente, a cotação deste questionário acaba por ser estruturada em duas partes distintas (Parte I e Parte II). Por sua vez, estas são ainda compostas, cada uma delas, por três subescalas.

No **Quadro 2** são apresentados os resultados das correlações de Spearman ( $R_s$ ) que se estabelecem entre as referidas componentes.

	A	EE	C	D	PE	PI	Parte I	Parte II	IVC Global
Autoconfiança Vocacional (A)									
Eficácia nos Estudos (EE)	0,27**								
Certeza ©	0,15**	0,13**							
Dependência (D)	-0,04	-0,03	-0,04						
Psicoemocionalidade (PE)	-0,05	0,12**	-0,12**	0,03					
Pesquisa de Informação (PI)	0,18**	0,28**	0,25**	0,19**	0,02				
Partel	0,85**	0,65**	0,41**	-0,05	-0,02	0,32**			
Partell	-0,06	0,07	-0,09*	0,79**	0,59**	0,25**	-0,04		
IVC_Global	0,58**	0,34**	0,32**	-0,61**	-0,47**	0,02	0,64**	-0,76**	

**Quadro 2:** Correlações de Spearman entre as componentes da escala de Indecisão Vocacional Complexa (\*  $p < 0,05$  ;

\*\*  $p < 0,01$ )

Observando os dados do **Quadro 2**, constata-se que, tal como esperado, as escalas da Autoconfiança Vocacional, Eficácia nos Estudos e Certeza estão directa e positivamente associadas e de forma significativa ( $p < 0,01$ ). A associação é igualmente positiva e significativa entre estas subescalas e a Parte I ( $p < 0,01$ ). Também a Parte II está



significativamente associada e de forma positiva às suas três subescalas: Dependência, Psicoemocionalidade e Pesquisa de Informação ( $p < 0,01$ ), embora seja numa magnitude mais forte com a escala da Dependência ( $R_s = 0,79$ ). Por sua vez, também estas escalas estão todas positivamente associadas entre si, embora apenas a relação entre a Pesquisa de Informação e a Dependência seja estatisticamente significativa ( $R_s = 0,19$ ). Igualmente esperada é a associação negativa entre a Parte I e a Parte II, embora seja numa magnitude fraca ( $R_s = -0,04$ ).

Os resultados que requerem alguma atenção e que comportam certas reservas na interpretação são: a associação *positiva e significativa*, quando o expectável seria que fosse negativa, entre a escala da Pesquisa de Informação e todas as subescalas da Parte I (Autoconfiança Vocacional, Eficácia nos Estudos e Certeza); bem como a associação igualmente positiva e significativa entre a Eficácia nos Estudos (Parte I) e a Psicoemocionalidade (Parte II).

No entanto, de uma forma geral, parece existir uma associação entres as escalas que compõem o instrumento que se revela coerente com a estruturação do conceito da Indecisão Vocacional Complexa, bem como das suas componentes.

### **3. DIFERENÇAS NA TOMADA DE DECISÃO DOS ALUNOS NA ELEIÇÃO DA CARREIRA ESCOLAR**

#### **3.1. Fonte de Informação**

Um dos factores que pode exercer influência e gerar diferenças entre os estudantes, nomeadamente no que diz respeito à tomada de decisão relativa à escolha da sua futura carreira escolar é a Fonte de Informação que privilegiam (**Gráfico 3**).

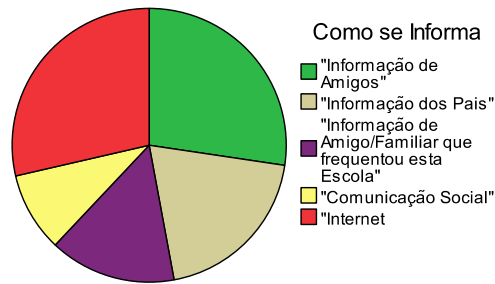


Gráfico 3: Distribuição dos alunos pela fonte privilegiada de recolha de informação

No **Gráfico 3** é visível que mais de metade dos alunos privilegia a pesquisa de informação junto de amigos ou na Internet (27% + 29%), em detrimento da busca de informação junto de familiares (20%) ou através da comunicação social (10%). No entanto, o grau de Indecisão Vocacional parece ser independente da fonte de informação privilegiada pelo aluno, como é sugerido pelos resultados do **Quadro 3**.

Fonte de Informação	N	M	DP	F	Sig
Amigos	108	0,11	0,87		
Pais	78	0,11	0,83		
Ex-alunos	59	0,12	0,93	0	0,7
Comum.	37	0,29	0,87	,53	5
Internet	113	0,14	0,89		

Quadro 3: Resultados da ANOVA para comparação dos níveis globais de Indecisão em conformidade com a fonte de informação privilegiada pelo aluno.

Para avaliar as diferenças no índice de IVC entre os alunos que privilegiam diferentes fontes aquando da altura de reunir informação para a tomada de decisão na eleição da sua carreira escolar, recorreu-se à ANOVA a um factor. Verificou-se a distribuição

normal da nossa variável IVC em todos os grupos através do teste Kolmogorov-Smirnov, com exceção do grupo “Informação dos Pais”, onde a normalidade da distribuição foi

validada graficamente. A homogeneidade de variâncias foi validada em todos os grupos através do teste de Levene.

Os níveis de Indecisão dos alunos face à eleição da carreira parecem ser independentes da fonte de informação que eles privilegiam: sejam os pais, os amigos ou a comunicação social, a IVC não se revelou significativamente diferente ( $F=0,53$ ;  $p=0,75$ ). Isto verificou-se igualmente para cada uma das subescalas que compõem o instrumento de mensuração da IVC.

### **3.2. Decisão do Curso (1ª Opção)**

Foi estabelecida uma categorização que distinguisse os alunos que já têm a sua primeira opção de curso definida daqueles que ainda não conseguem indicar uma escolha. Para procedermos à análise e comparação dos resultados do valor global de Indecisão, bem como nas várias dimensões que compõem a Parte I e Parte II em ambos os grupos, recorreremos, numa primeira instância, à Análise Multivariada. A MANOVA a um factor revelou que a presença ou ausência de decisão já definida sobre o curso não teve um efeito significativo sobre o compósito multivariado das escalas da IVC, sendo que o teste revelou uma potência relativamente baixa (Traço de Pillai=0,03;  $F(6,397)=1,67$ ;  $p=1,13$ ;  $\eta^2_p=0,03$ ; potência=0,63).

No entanto, e uma vez que resultados não significativos relativamente à MANOVA podem estar associados a uma potência de teste baixa (Maroco, 2003), procedeu-se ainda à ANOVA univariada para cada uma das variáveis dependentes, para explorar as diferenças individuais que se possam verificar. No **Quadro 4** estão resumidos os resultados obtidos.

Em termos de avaliação geral de nível de Indecisão, os alunos que já eram capazes de indicar uma opção concreta revelaram valores de IVC ligeiramente mais favoráveis ( $M=0,17$ ;  $DP=0,91$ ). No entanto, quando comparados com o grupo de alunos que não apresentaram opção ( $M=0,11$ ;  $DP=0,88$ ), as diferenças foram muito pouco acentuadas ( $F=0,56$ ;  $p=0,46$ ). Nas restantes subescalas em estudo, a tendência é igualmente a dos alunos com opção feita apresentarem valores ligeiramente mais favoráveis. O destaque vai para as escalas da Eficácia nos Estudos e Certeza, onde essa diferença entre os grupos é estatisticamente significativa ( $p<0,05$ ).

<i>Tem 1ª opção definida?</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>																																																																																					
Autoconfiança Vocacional	Sim	173	3,26	0,07	0,01	0,96																																																																																					
	Não	231	3,26	0,06			Eficácia nos Estudos	Sim	173	5,13	0,10	4,27	<b>0,04</b>	Não	231	4,83	0,19	Certeza	Sim	173	2,69	0,08	4,75	<b>0,03</b>	Não	231	2,45	0,07	Dependência	Sim	173	3,08	0,08	0,32	0,57	Não	231	3,15	0,08	Psicoemocionalidade	Sim	173	3,35	0,09	0,65	0,42	Não	231	3,25	0,08	Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11	Não	231	4,80	0,17	Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não
Eficácia nos Estudos	Sim	173	5,13	0,10	4,27	<b>0,04</b>																																																																																					
	Não	231	4,83	0,19			Certeza	Sim	173	2,69	0,08	4,75	<b>0,03</b>	Não	231	2,45	0,07	Dependência	Sim	173	3,08	0,08	0,32	0,57	Não	231	3,15	0,08	Psicoemocionalidade	Sim	173	3,35	0,09	0,65	0,42	Não	231	3,25	0,08	Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11	Não	231	4,80	0,17	Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88								
Certeza	Sim	173	2,69	0,08	4,75	<b>0,03</b>																																																																																					
	Não	231	2,45	0,07			Dependência	Sim	173	3,08	0,08	0,32	0,57	Não	231	3,15	0,08	Psicoemocionalidade	Sim	173	3,35	0,09	0,65	0,42	Não	231	3,25	0,08	Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11	Não	231	4,80	0,17	Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																			
Dependência	Sim	173	3,08	0,08	0,32	0,57																																																																																					
	Não	231	3,15	0,08			Psicoemocionalidade	Sim	173	3,35	0,09	0,65	0,42	Não	231	3,25	0,08	Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11	Não	231	4,80	0,17	Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																														
Psicoemocionalidade	Sim	173	3,35	0,09	0,65	0,42																																																																																					
	Não	231	3,25	0,08			Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11	Não	231	4,80	0,17	Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																																									
Pesquisa de Informação	Sim	173	5,21	0,19	2,55	0,11																																																																																					
	Não	231	4,80	0,17			Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19	Não	231	2,63	0,04	Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																																																				
Parte I	Sim	173	2,71	0,04	1,76	0,19																																																																																					
	Não	231	2,63	0,04			Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85	Não	231	2,52	0,05	IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																																																															
Parte II	Sim	173	2,54	0,05	0,04	0,85																																																																																					
	Não	231	2,52	0,05			IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46	Não	231	0,11	0,88																																																																										
IVC Global	Sim	173	0,17	0,91	0,56	0,46																																																																																					
	Não	231	0,11	0,88																																																																																							

**Quadro 4: Resultados das ANOVAs para comparação do grupo de alunos que tem definida a sua 1ª opção e o grupo daqueles que não concretizou essa decisão, ao nível das várias subescalas do instrumento de Indecisão Vocacional.**

### 3.3. Diferentes Motivos de Candidatura

Outro factor onde se esperavam encontrar diferenças nos alunos ao nível da tomada de decisão prende-se com os motivos privilegiados por eles para se candidatarem a determinado curso ou instituição. Foram categorizados em: Sem Motivo, Média de Acesso, Proximidade da Residência, Curso, Qualidade do Ensino e Preço das Propinas. Para fazermos uma primeira análise dos resultados obtidos em ambos os grupos nas várias escalas da Indecisão, recorreremos novamente à MANOVA a um factor. De todas as variáveis

consideradas na análise, apenas o grupo que privilegia a Média de Acesso não revelou uma distribuição normal no teste de Kolmogorov-Smirnov. No entanto, graficamente, o desvio à curva normal neste grupo também não se apresentou significativo. O teste revelou que não parecem existir diferenças significativas em termos de Indecisão, tanto ao nível da IVC global como nas restantes subescalas, em função dos diferentes motivos privilegiados pelos alunos. Isto porque o teste teve uma potência muito boa e a variável Motivos de Candidatura não revelou um efeito significativo sobre o compósito multivariado, composto pelas várias subescalas que compõem as Partes I e II do instrumento da IVC (Traço de Pillai=0,09;  $F(36,2382)=1,00$ ;  $p=0,47$ ;  $\eta^2_p=0,02$ ; potência=0,93).

### **3.4. Mudar de Faculdade se Não Entrar em Primeira Opção**

Um importante indicador da perseverança e tomada de decisão do aluno é precisamente a sua decisão de mudar de faculdade caso não entre na sua primeira opção. Primeiro, interessava averiguar de que forma poderiam os índices de Indecisão variar entre os alunos que admitiam fazer esta troca de faculdade se não entrassem na sua primeira escolha e aqueles que não colocavam esta hipótese.

A homogeneidade de variâncias foi validada em todos os grupos através do teste de Levene. No entanto, tanto a análise gráfica como o teste de Kolmogorov-Smirnov revelaram ausência de normalidade da distribuição de ambos os grupos em quase todas as dimensões do instrumento. Procedeu-se então à aplicação do teste de Kruskal-Wallis para comparação dos grupos ao nível da sua IVC global e das restantes subescalas. Os resultados vêm expressos no **Quadro 5**.

De uma forma geral, os valores registados nas diferentes escalas não parecem assinalar uma diferença significativa entre os alunos que pensam mudar de instituição se não

entrarem na opção que tinham indicado como primeira escolha e aqueles que não consideram essa hipótese ( $p > 0,05$  em todos os casos). Apenas na escala da Dependência poderíamos dizer que a diferença entre os grupos poderia ser marginalmente significativa, se considerarmos um nível de significância de 0,10 ( $p = 0,09$ ).

<i>Mudar de Faculdade</i> <i>(se não entrar em 1ª opção)?</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>Sig.</i>
Autoconfiança Vocacional	Sim	196	3,31	0,82	0,82
	Não	153	3,19	1,02	
Eficácia nos Estudos	Sim	196	4,93	1,39	0,80
	Não	153	5,01	1,48	
Certeza	Sim	196	2,53	1,11	0,86
	Não	153	2,56	1,16	
Dependência	Sim	196	3,05	1,13	0,09
	Não	153	3,29	1,17	
Psicoemocionalidade	Sim	196	3,28	1,24	0,89
	Não	153	3,31	1,08	
Pesquisa de Informação	Sim	196	4,73	2,45	0,19
	Não	153	5,25	2,60	
Parte I	Sim	196	2,68	0,52	0,88
	Não	153	2,64	0,67	
Parte II	Sim	196	2,49	0,66	0,28
	Não	153	2,61	0,62	
IVC Global	Sim	196	0,19	0,85	0,33
	Não	153	0,03	0,91	

**Quadro 5: Resultado do teste de Kruskal-Wallis para comparação entre os grupos de alunos que ponderam ou não mudar de faculdade caso não entrem na sua primeira opção, ao nível das várias subescalas do instrumento de Indecisão Vocacional.**

Curiosa é ainda a tendência para registarmos valores mais favoráveis nos alunos que respondem “Sim” apenas nas escalas da Autoconfiança e nos níveis globais de IVC. Nas restantes escalas, foram os alunos que responderam “Não” que registaram valores mais elevados (ainda que estas diferenças não sejam relevantes estatisticamente).

Apesar destes resultados não terem sido significativos no que diz respeito às diferenças ao nível da Indecisão, a título mais exploratório, para além de sabermos se os alunos consideravam ou não mudar de faculdade caso não entrassem na sua primeira escolha, há ainda interesse de saber se existirão diferenças em conformidade com as razões que eles apontam para fazerem essa mudança de instituição. Os motivos para mudar de faculdade foram categorizados em: Mudar de Curso, Mudar para Escola Melhor, Mudar para Escola Mais Próxima ou Outro Motivo. A maior parte dos alunos admitia mudar de faculdade para tentar entrar noutra curso (N=57), seguido do motivo de mudar para uma que lhes parecesse melhor (N=49), em terceiro, mudariam para uma mais próxima da área de residência (N=38) e, finalmente, 6 alunos apontaram ainda outro motivo (não especificado).

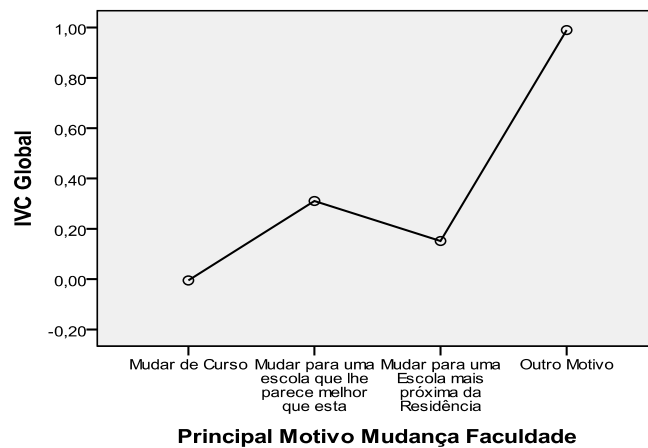


Gráfico 4: Distribuição dos alunos pelo motivo que apontam para mudar de faculdade



Ao nível dos níveis de Indecisão, o grupo com valores mais favoráveis foi aquele que pensou em Outro Motivo para mudar de faculdade ( $M=0,99$ ;  $DP=0,59$ ) e o mais desfavorável foi o grupo que admitiu mudar para Mudar de Curso ( $M=-0,01$ ;  $DP=0,86$ ) (**Gráfico 4**). Estes valores não diferiram de forma estatisticamente significativa para um alfa de 0,05.

<i>Motivos de Mudança de Faculdade</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>
Mudar de Curso	57	-0,01	0,86		
Mudar p/escola melhor	49	0,31	0,81	2,293	0,06
Mudar p/escola próxima	38	0,15	0,82		
Outro motivo	6	0,99	0,59		

**Quadro 6: Resultado da ANOVA para comparação entre os grupos de alunos ao nível da IVC em conformidade com os motivos que apontam para mudar de faculdade**

No entanto, os valores associados aos níveis de indecisão variam, ainda que marginalmente, se considerarmos um nível de significância de 0,10 (**Quadro 6**). É de realçar ainda, no entanto, que apenas 6 participantes assinalaram a opção Outro Motivo e que este tamanho da amostra é altamente limitativo para fazer inferência estatística (Maroco, 2003).

## 4. INFLUÊNCIA DA PERSPECTIVA DE CARREIRA E DA MOTIVAÇÃO DE REALIZAÇÃO NA TOMADA DE DECISÃO

### 4.1. Expectativas em relação ao curso

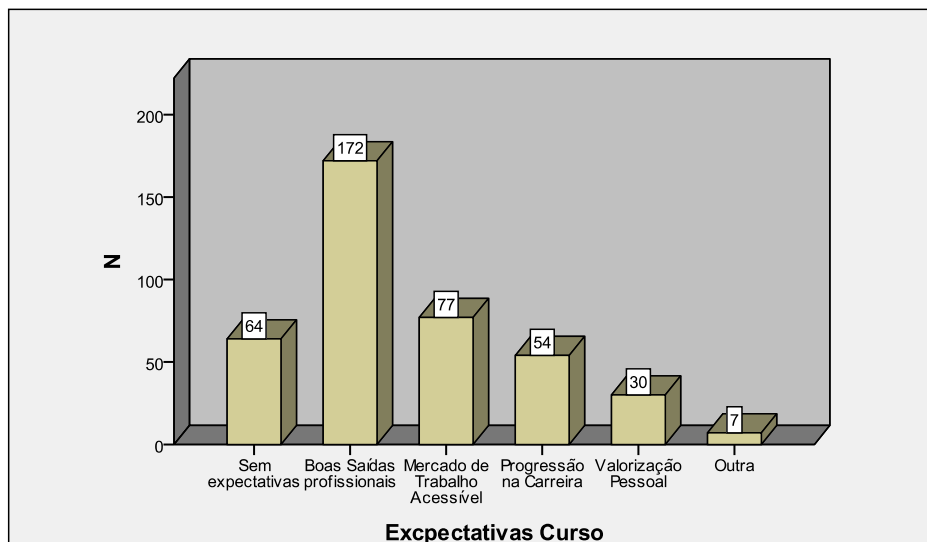


Gráfico 5: Distribuição dos alunos pelas principais expectativas que têm relativamente ao curso.

Primeiro que tudo, é notória a tendência para os alunos referirem as Boas Saídas Profissionais como a principal expectativa que têm face ao seu futuro curso ( $N=172$ ), tal como vem representado no **Gráfico 5**.

No mesmo gráfico vemos que a segunda maior expectativa dos alunos vem precisamente na mesma linha da primeira, pois refere-se à perspectiva de Acessibilidade do Mercado de Trabalho ( $N=77$ ). É de mencionar que um número considerável de alunos ( $N=64$ ) não consegue ainda concretizar qualquer expectativa e que as expectativas de Progressão na Carreira ( $N=54$ ) e de Valorização Pessoal ( $N=30$ ) aparecem como as menos privilegiadas.

No que diz respeito aos possíveis efeitos destas diferentes expectativas dos alunos nas várias escalas da Indecisão Vocacional, para fazermos uma primeira análise dos resultados obtidos recorreremos novamente à MANOVA a um factor. De todas as variáveis

consideradas na análise, apenas o grupo que releva a expectativa de Boas Saídas Profissionais não revelou uma distribuição normal no teste de Kolmogorov-Smirnov. No entanto, graficamente, o desvio à curva normal neste grupo também não se apresentou significativo. O teste revelou que não parecem existir diferenças significativas em termos de Indecisão, tanto ao nível da IVC global como nas restantes subescalas, em função das diferentes expectativas apontadas pelos alunos. Isto porque o teste teve uma potência muito boa e a variável Expectativas Face ao Curso não revelou um efeito significativo sobre o compósito multivariado, composto pelas várias subescalas que compõem as Partes I e II do instrumento da IVC (Traço de Pillai=0,07;  $F(30,1985)=0,88$ ;  $p=0,65$ ;  $\eta^2_p=0,01$ ; potência=0,83).

Ainda assim, verificou-se que no que diz respeito aos níveis gerais de indecisão (IVC Global), são aqueles que não têm ainda qualquer expectativa relativamente ao curso que apresentam valores mais vantajosos de IVC ( $M=0,22$ ;  $DP=0,85$ ), em contraste com os que apontam a expectativa de Acessibilidade do Mercado de Trabalho ( $M=0,06$ ;  $DP=0,85$ ) e a expectativa de valorização pessoal ( $M=0,06$ ;  $DP=1,02$ ), que apresentam valores de indecisão mais desfavoráveis. No entanto, os níveis da IVC global não parecem variar significativamente em função destas diferentes expectativas dos alunos ( $F=0,44$ ;  $p=0,82$ ).

#### **4.2. *Motivos opções de preferência***

De forma congruente com o analisado no último ponto, das nove opções apresentadas como motivos de preferência de uma instituição/curso, aquela mais vezes referida pelos alunos foi a perspectiva de Saídas Profissionais.

Já no que diz respeito ao estudo da Indecisão em função destas preferências, para fazermos uma primeira análise dos resultados dos vários grupos nas várias escalas da Indecisão, recorreremos novamente à MANOVA a um factor, tendo sido verificados os

pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias. O teste revelou que não parecem existir diferenças significativas em termos de Indecisão, tanto ao nível da IVC global como nas restantes subescalas, em função dos diferentes motivos privilegiados pelos alunos. O teste teve uma potência muito boa e a variável as Opções de Preferência não pareceram revelar um efeito significativo sobre o compósito multivariado (Traço de Pillai=0,13;  $F(48,2370)=1,07$ ;  $p=0,33$ ;  $\eta^2_p=0,02$ ; potência=0,98).

Assim, numa análise global, o nível de indecisão (IVC Global) não parece variar significativamente em função destes motivos apresentados pelos alunos ( $F=1,57$ ;  $p=0,13$ ). No entanto, numa análise mais aprofundada, verifica-se que o grupo de alunos que não é capaz de concretizar qualquer opção de preferência ( $M=0,35$ ;  $DP=0,87$ ) difere ao nível da sua IVC Global do grupo de alunos que privilegiam as saídas profissionais de um curso ( $M=0,06$ ;  $DP=0,92$ ), de forma marginalmente significativa ( $p=0,04$ ), tal como é apresentado no

#### Quadro 7.

<i>Mot. Opção de Preferência (I)</i>	<i>Mot. Opção de Preferência (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
	Saídas Profissionais	0,41	0,13	<b>0,04</b>
	Média de Entrada	0,19	0,16	0,96
Sem Motivo	...			
	Vocação Profissional	0,15	0,14	0,97
	Progressão na Carreira	0,15	0,20	0,99

**Quadro 7: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias. Excerto dos resultados referentes à comparação do grupo Sem Motivo com alguns dos outros motivos de preferência.**

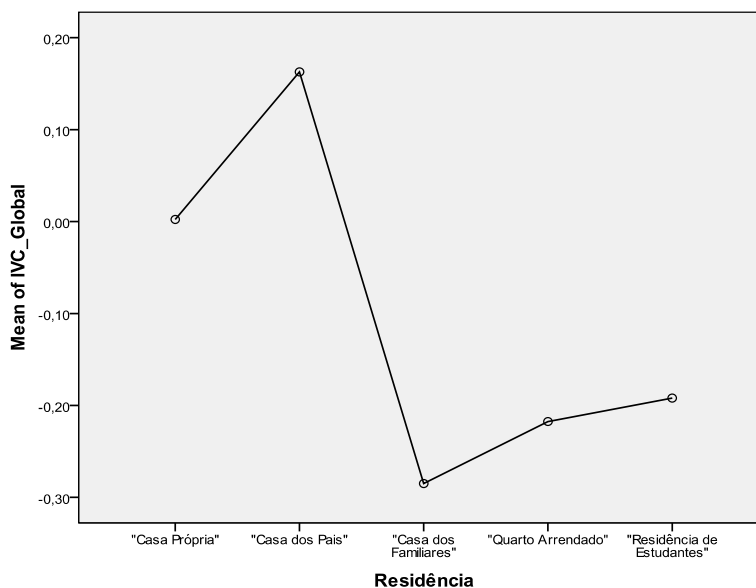
## 5. INFLUÊNCIA DO CONTEXTO NO PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO.

### 5.1. Residência / Suporte

O nosso grupo de participantes encontra-se presentemente na sua grande maioria a residir em casa dos pais ( $N=362$ ). Apenas uma pequena parte reside em casa própria ( $N=17$ ) e os restantes ( $N=17$ ) estão distribuídos por outras possibilidades de residência.

Os resultados indiciam que os alunos que residem em casa dos pais parecem apresentar valores mais vantajosos de IVC ( $M=0,16$ ;  $DP=0,89$ ), como é visível no **Gráfico**

6.



*Gráfico 6: Distribuição dos valores médios do índice Global de Indecisão Vocacional tendo em conta o local de residência dos alunos (ANOVA).*

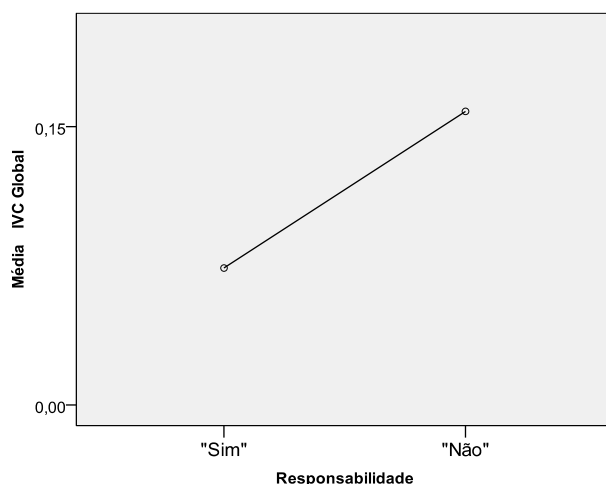
Também os que residem em casa própria apresentaram valores de Indecisão igualmente favoráveis. Em oposição encontram-se alunos que residem em casa de outros familiares ( $M=-0,28$ ;  $DP=1,01$ ), em quarto arrendado ( $M=-0,22$ ;  $DP=1,07$ ) ou em residência

estudantil ( $M=-0,19$ ;  $DP=0,66$ ). Ainda assim, a análise de variâncias não revelou significância estatística ( $F=1,06$ ;  $p=0,38$ ).

### 5.2. Responsabilidade

Na nossa amostra, os participantes são predominantemente estudantes a tempo inteiro, isto é, estudantes que não têm outra responsabilidade (e.g. um emprego) em paralelo com a sua actividade escolar. Mais concretamente, 293 alunos indicaram que não tinham outra responsabilidade para além da escola, contra 97 estudantes que referem que sim.

A IVC dos alunos que não têm outra responsabilidade ( $M=0,16$ ;  $DP=0,89$ ) revelou-se tendencialmente mais vantajosa do que naqueles que têm, por exemplo, um trabalho ( $M=0,07$ ;  $DP=0,90$ ), como é visível no **Gráfico 7**.



*Gráfico 7: Valores médios do índice Global de IVC em função de terem ou não outra responsabilidade para além da escola.*

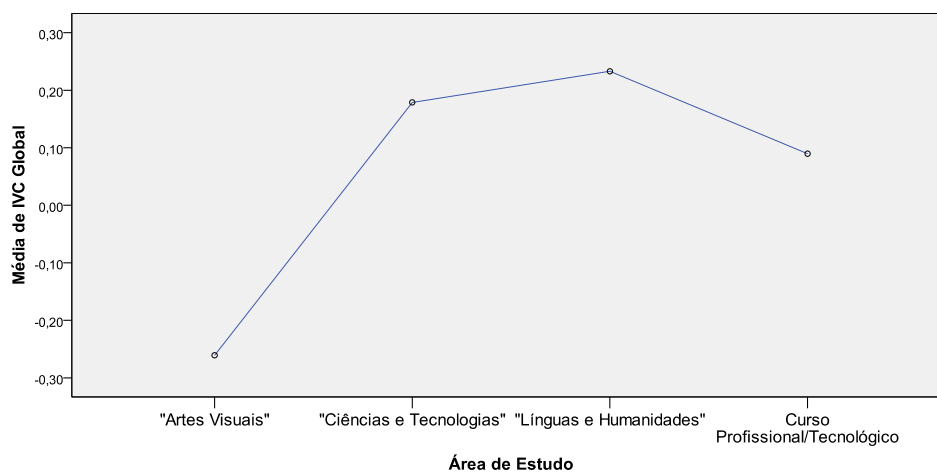
No entanto, mais uma vez, estas diferenças não se revelaram estatisticamente significativas, quer para cada uma das subescalas que compõem as Partes I e II do instrumento da IVC, quer para o índice global da Indecisão Vocacional ( $F=1,08$ ;  $p=0,36$ ), tal como vem representado no **Quadro 8**.

<i>Tem outra Responsabilidade?</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig</i>
Sim	97	0,07	0,90	1	0,3
Não	293	0,16	0,89 ,08	6	

**Quadro 8: Resultado da ANOVA para comparação entre os grupos de alunos que tem ou não outra responsabilidade para além da escola, ao nível da IVC Global.**

### 5.3. Área de Estudo

Na amostra de participantes deste estudo estavam estudantes que foram agrupados em quatro áreas: Artes Visuais, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Curso Profissional / Tecnológico. Tal como é visível no **Gráfico 8**, a que se destacou por um valor de Indecisão mais desfavorável foi a de Artes Visuais ( $M=-0,26$ ;  $DP=1,09$ ).



**Gráfico 8: Distribuição dos valores médios do índice Global de IVC pelas diferentes áreas de estudo.**

Este grupo ainda assim não difere significativamente do grupo de Línguas e Humanidades, que revelou a média de IVC mais positiva ( $M=0,23$ ;  $DP=0,87$ ) se

considerarmos um alfa de 0,05 ( $F=2,39$ ;  $p=0,07$ ). Poderíamos no entanto, considerar estas diferenças significativas para um nível de significância de 0,10.

Para procedermos a uma análise e comparação dos resultados não só do valor global de Indecisão, como também nas várias dimensões que compõem a Parte I e Parte II, em função da área de estudo, recorreremos à Análise Multivariada. A MANOVA a um factor revelou que a área de estudo em que estão os alunos parece ter um efeito significativo sobre o compósito multivariado das escalas da IVC, tendo o teste revelado uma potência óptima (Traço de Pillai=0,12;  $F(18,1191)=2,86$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2_p=0,04$ ; potência=1,00). Resta agora explorar precisamente em que dimensões da escala da IVC estas diferenças se fizeram sentir. resultados principais.

<i>Área de Estudo (I)</i>	<i>Área de Estudo (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
<b>Autoconfiança Vocacional</b>				
	Ciências e Tecn.	-0,71	0,19	<b>0,001</b>
Artes Visuais	Línguas e Human.	-0,75	0,20	<b>0,001</b>
	Curso Prof/Tecn.	-0,57	0,19	<b>0,018</b>
<b>Eficácia nos Estudos</b>				
	Ciências e Tecn.	-0,92	0,30	<b>0,010</b>
Artes Visuais	Línguas e Human.	-1,07	0,32	<b>0,004</b>
	Ciências e Tecn.	-0,53	0,17	<b>0,011</b>
Curso Prof/Tecn.	Línguas e Human.	-0,68	0,20	<b>0,005</b>
<b>Parte I</b>				
	Ciências e Tecn.	-0,45	0,12	<b>0,002</b>
Artes Visuais	Línguas e Human.	-0,47	0,13	<b>0,002</b>
	Curso Prof/Tecn.	-0,31	0,13	0,062



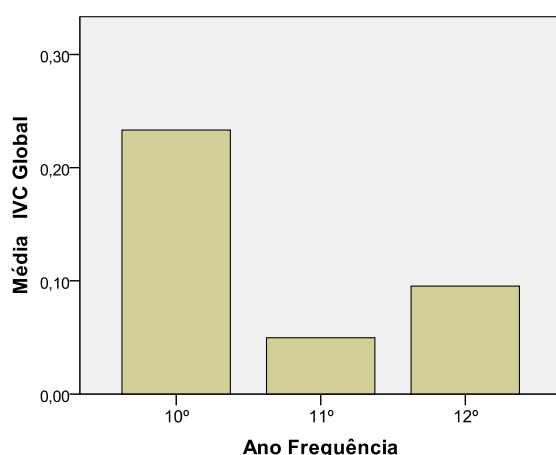
**IVC Global**

Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,44	0,18	0,079
	Línguas e Human.	-0,49	0,20	0,058

**Quadro 9: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias. Excerto dos resultados que representam as diferenças mais significativas nas várias subescalas, entre as diferentes Áreas de Estudo.**

Tínhamos verificado no estudo do índice global de Indecisão a tendência para os alunos da área de Artes Visuais apresentar valores mais desfavoráveis. Esta tendência parece manter-se ao longo das subdimensões da nossa escala da IVC, como apresentado no **Quadro 9**. Principalmente na Autoconfiança Vocacional e na Eficácia nos Estudos, bem como no composto gerado da Parte I, onde estes alunos de Artes Visuais revelam de forma sistemática valores significativamente inferiores (valores de *I-J*;  $p \leq 0,05$ ) aos das outras áreas. De forma análoga, também o grupo de estudantes de Curso Profissional / Tecnológico revela uma tendência para valores mais desfavoráveis dos restantes alunos, embora aqui seja apenas na escala de Eficácia nos Estudos.

**5.4. Ano de Frequência Escolar**



**Gráfico 9: Distribuição dos valores médios do índice Global de IVC pelos diferentes anos de escolaridade.**

Tal como é visível no **Gráfico 9**, foram os alunos do 10º que apresentaram valores de IVC mais vantajosos ( $M=0,23$ ;  $DP=0,83$ ), em oposição aos alunos do 11º ( $M=0,05$ ;  $DP=0,88$ ). No entanto, estas diferenças não se revelaram significativas ( $F=1,26$ ;  $p=0,29$ ).

Ao nível das diferentes subdimensões avaliadas no nosso instrumento, são de registar apenas as diferenças encontradas na escala da Pesquisa de Informação ( $F=4,63$ ;  $p<0,01$ ) Aqui, os alunos do 10º ano revelaram valores significativamente superiores aos dos alunos do 11º ( $p=0,01$ ) e do 12º ano ( $p=0,05$ ).

### 5.5. Dados dos Pais

Para efeitos de estudo da influência do contexto sobre a Indecisão dos estudantes, foram ainda analisados os eventuais efeitos da idade e habilitações dos pais sobre esta variável.

No que diz respeito à **Idade**, e tendo sido verificados os pressupostos de distribuição normal dos erros, bem como um valor da estatística de Durbin-Watson  $< 2$ , foi gerado um modelo de regressão linear. Os modelos gerados para explorar a dimensão do efeito da idade do pai/mãe na Indecisão dos filhos não revelaram qualquer capacidade preditiva. Ou seja, a idade dos pais não explica a variabilidade dos níveis de indecisão entre os alunos ( $R=0,00$ ). E não são geradas diferenças significativas de IVC em função da variável idade ( $F_{pai}=1,74$ ;  $p=0,27$ ;  $F_{mãe}=0,06$ ;  $p=0,99$ ).

Relativamente ao possível efeito das **Habilitações** literárias dos pais, entre os diferentes grupos, distribuídos por diferentes níveis de habilitações do pai ( $F=0,71$ ;  $p=0,68$ ) e da mãe ( $F=0,90$ ;  $p=0,52$ ), não parecem existir diferenças ao nível da IVC dos filhos. O mesmo parece acontecer quando exploramos a sua **Profissão**, uma vez que não parecem resultar diferenças ao nível da Indecisão dos alunos em função das categorias profissionais do pai. ( $F=0,64$ ;  $p=0,81$ ) ou da mãe ( $F=1,06$ ;  $p=0,39$ ).

## 6. RELAÇÃO ENTRE A INDECISÃO VOCACIONAL E OUTRAS

### VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

#### 6.1. Sexo

Para fazermos uma primeira análise dos possíveis efeitos do gênero sobre os resultados, não só no valor global de Indecisão, mas também nas várias subdimensões da escala da IVC, recorremos uma vez mais à MANOVA a um factor, tendo sido verificados os pressupostos de normalidade e homogeneidade de variâncias. O teste, que se apresentou com uma potência muito boa, indica que o sexo dos estudantes parece ter um efeito significativo sobre o compósito multivariado das escalas da IVC (Traço de Pillai=0,06;  $F(6,397)=4,53$ ;  $p<0,01$ ;  $\eta^2_p=0,06$ ; potência=0,99). Resta agora explorar precisamente em que dimensões estas diferenças se manifestam. No **Quadro 10** vêm expressos os resultados.

<i>Sexo</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Potência</i>
Autoconfiança Vocacional	Masculino	176	3,29	0,07	0,39	0,534	0,10
	Feminino	228	3,23	0,06			
Eficácia nos Estudos	Masculino	176	4,68	0,11	12,17	<b>0,001</b>	0,94
	Feminino	228	5,18	0,10			
Certeza	Masculino	176	2,56	0,08	0,02	0,899	0,05
	Feminino	228	2,55	0,07			
Dependência	Masculino	176	3,02	0,09	2,13	0,145	0,31
	Feminino	228	3,19	0,08			
Psicoemocionalidade	Masculino	176	3,08	0,09	10,31	<b>0,001</b>	0,89
	Feminino	228	3,46	0,08			
Pesquisa de Informação	Masculino	176	5,02	0,19	0,11	0,742	0,06
	Feminino	228	4,94	0,17			
Parte I	Masculino	176	2,64	0,05	0,73	0,392	0,14
	Feminino	228	2,69	0,04			
Parte II	Masculino	176	2,42	0,05	9,02	<b>0,003</b>	0,85
	Feminino	228	2,62	0,04			
IVC Global	Masculino	176	0,22	0,07	2,70	0,101	0,37

<i>Sexo</i>		<i>N</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>F</i>	<i>Sig.</i>	<i>Potência</i>
Autoconfiança	Masculino	176	3,29	0,07			
Vocacional	Feminino	228	3,23	0,06	0,39	0,534	0,10
Eficácia nos Estudos	Masculino	176	4,68	0,11			
	Feminino	228	5,18	0,10	12,17	<b>0,001</b>	0,94
Certeza	Masculino	176	2,56	0,08			
	Feminino	228	2,55	0,07	0,02	0,899	0,05
Dependência	Masculino	176	3,02	0,09			
	Feminino	228	3,19	0,08	2,13	0,145	0,31
Psicoemocionalidade	Masculino	176	3,08	0,09			
	Feminino	228	3,46	0,08	10,31	<b>0,001</b>	0,89
Pesquisa de Informação	Masculino	176	5,02	0,19			
	Feminino	228	4,94	0,17	0,11	0,742	0,06
Parte I	Masculino	176	2,64	0,05			
	Feminino	228	2,69	0,04	0,73	0,392	0,14
Parte II	Masculino	176	2,42	0,05			
	Feminino	228	2,62	0,04	9,02	<b>0,003</b>	0,85
IVC Global	Masculino	176	0,22	0,07			
	Feminino	228	0,07	0,06	2,70	0,101	0,37

**Quadro 10: Resultados da Análise Multivariada de variâncias, com potência de teste, para cada uma das subescalas da IVC, em função da variável sexo.**

Embora se tenham verificado valores de Indecisão Global mais elevados nos rapazes ( $M=0,22$ ;  $DP=0,07$ ) do que nas raparigas ( $M=0,06$ ;  $DP=0,06$ ), esta diferença não foi estatisticamente significativa. Significativas foram as diferenças entre os dois grupos nas escalas da Eficácia nos Estudos ( $F=12,17$ ;  $p<0,01$ ) e Psicoemocionalidade ( $F=10,31$ ;  $p<0,01$ ) e na composição da Parte II ( $F=9,02$ ;  $p<0,01$ ), onde as raparigas apresentaram valores de IVC significativamente mais favoráveis do que os rapazes.

## 6.2. Idade

Para analisar o eventual efeito da variável Idade nos níveis de Indecisão dos alunos foram gerados modelos de regressão linear, tendo-se verificado os pressupostos de distribuição normal dos resíduos e estatística de Durbin-Watson  $<2$  ( $DW=1,88$ ). Os resultados do principal modelo gerado vêm expressos no **Quadro 11**.

	$R^2$ ajust.	F	$\beta$	t	Sig.
Idade	0,001	1,2 2	- 0,06	- 1,10	0,2 7

**Quadro 11: Resultados dos modelos de Regressão Linear gerados para o efeito da idade no índice de IVC**

O sentido negativo da relação gerada ( $\beta$ ) aponta para uma tendência para que os valores de Indecisão se tornem menos favoráveis à medida que a idade aumenta ( $\beta=-0,06$ ). No entanto, o modelo gerado não tem qualquer capacidade preditiva. Ou seja, a idade não explica de forma minimamente satisfatória a variabilidade dos níveis de indecisão entre os alunos ( $R^2$  ajust.=0,001). E não são geradas diferenças significativas de IVC em função da variável idade ( $F=1,22$ ;  $p=0,27$ ).

## **Discussão geral dos resultados**

De um modo geral homogêneos, os resultados apresentam algumas especificidades.

Relativamente aos homens revelaram um IVC mais favorável estatisticamente significativo:

- alunos mais novos (10º ano);
- alunos de línguas e humanidades;
- Aqueles que não conseguem indicar um motivo que determine as suas opções de preferência;
- Alunos que admitem mudar de mudar de faculdade, com o objectivo de mudar de curso;
- Aqueles que conseguem indicar uma opção concreta de (já escolheram);
- Os que revelaram resultados significativos na escala de eficácia nos estudos e certeza.

Embora não sendo estatisticamente significativo, revelaram um IVC mais favorável:

- alunos sem outra responsabilidade;
- que vivem com os pais ;
- os que não têm expectativas face ao curso;
- aqueles que admitem mudar de faculdade se não entrarem na sua opção de curso;
- Os que indicam como motivo de candidatura o curso;
- Aqueles que obtêm informação na comunicação social.

As mulheres revelaram um IVC mais favorável, estatisticamente significativo nas escalas :

- eficácia nos estudos;
- psicoemocionalidade;
- Parte II.

Revelaram um IVC menos favorável, estatisticamente significativo:

- as alunas de artes visais;
- aquelas que privilegiam as saídas profissionais de um curso;
- pensam em outro motivo que as faria mudar de faculdade.

Embora não sendo estatisticamente significativo, revelaram um IVC menos favorável:

- as alunas mais velhas (11º ano);
- aquelas que têm outra responsabilidade;
- as que vivem com outro membro da família;
- as que privilegiam expectativas de valorização pessoal;
- que admitem não mudar de curso, mesmo não entrando na 1ª opção;
- as que apresentam a proximidade de casa como motivo de candidatura;
- as que privilegiam a opinião de pais e amigos.

### **Avaliação Crítica da Investigação**

Sabedor de que avaliação final da presente tese caberá ao Tribunal de Doutores que a vão julgar, penso no entanto, ser oportuno referir alguns aspectos avaliativos (utilidade, limitações e dimensão prospectiva) revelados ao longo dos três anos de investigação.

1. A investigação realizada sobre a avaliação da Indecisão Vocacional Complexa em estudantes do ensino secundário, revela-se importante como factor preventivo.

Dado que o problema da Indecisão Vocacional Complexa, não se resolve por si mesma com o passar do tempo, exige ser detectada precocemente, e desenvolver medidas para a solucionar.

Embora as decisões finais não ocorram durante o Ensino Secundário, é nesta etapa que surgem as escolhas iniciais e subsequentes decisões sobre a escolha do Ensino Superior. Estas “mini-decisões” vocacionais exigidas pelo Sistema Educativo têm mais tarde um papel determinante na conduta vocacional. Por isso não se levantam dúvidas, sobre a necessidade de assessorar devidamente, todos quantos careçam de ajuda para decidir.

2. No nosso trabalho, o constructo I.V.C. está claramente delimitado nos seus componentes, pelo que se considera útil, o desenvolvimento de intervenção vocacional.
3. A investigação desenvolvida confirma que os indivíduos com pontuações altas no I.V.C., apresentam dificuldades em tomar decisões vocacionais, mas não explica como e porquê os sujeitos desenvolvem essa I.V.C.. Seria desejável que outras investigações centrassem a sua atenção sobre esta temática.



4. Estando de acordo com Super, quando defende que a escolha vocacional é expressão da intenção de adequar a auto-imagem (percepção de si mesmo) ao conceito que se tem da profissão escolhida, parece claro que os sujeitos com I.V.C. apresentam grandes dificuldades para decidir, dada a sua baixa auto-estima (avaliação de si), gerando um auto-conceito fragilizado que se expressa em falta de auto-confiança.
  
5. A pressão social (situacional) exercida sobre os estudantes para que decidam também é importante na diferenciação progressiva da I.V.C., expressa igualmente na sua relação com outras condutas reveladoras de maturidade vocacional como é o caso da procura de informação, auto-confiança e certeza vocacional, a força do eu e auto-suficiência.
  
6. Os dados recolhidos no nosso trabalho, suscitam a importância de replicar o estudo com outros universos da população do Ensino Secundário.

## **PARTE 4 – CONCLUSÕES**

Embora os resultados da investigação tenham sido explicitados ao longo da segunda e terceira partes desta investigação, apresentamos de seguida uma síntese dos mesmos.

1. A replicação sistemática apoiada no trabalho exploratório de Ardit (1988) com estudantes do Ensino Secundário, confirma os resultados do S.A.V, ., para este patamar educativo e confirma a existência da Indecisão Vocacional Complexa (“indeccisiveness” de Crites (1981) em sujeitos adolescentes.
2. A pontuação composta de ALERTA do S.A.V. na nossa investigação, está definida como pontuação em I.V.C.
3. A mensuração da Indecisão Vocacional Complexa, através de uma fórmula e a sua caracterização psicológica, contributo inovador(primeira prova experimental da existência de I.V.C.) e de grande utilidade para os assessores vocacionais.
4. Os padrões factoriais do constructo I.V.C. nos diferentes grupos de estudantes com que trabalhamos demonstram a consistência transversal do mesmo.De acordo com a percentagem de variância que explicam, conclui-se que o dito constructo está sujeito a uma descontinuidade no desenvolvimento. A diferenciação crescente reflecte a incidência da pressão social sobre os estudantes, para que decidam sobre os estudos futuros.
5. A I.V.C. é um termo descritivo da conduta vocacional que pode ser explicado moderadamente a partir de variáveis da personalidade, tais como: timidez, pouca capacidade para conter a ansiedade, dependência, tendência para a culpabilidade, pouca força do eu e do super-ego.
6. A caracterização psicológica da I.V.C. a partir das variáveis de personalidade que a explicam é diferencial entre grupos vocacionais.
7. A análise discriminante revela uma escassa validade das variáveis de personalidade como variáveis de classificação dos estudantes dos grupos vocacionais.

8. De acordo com análise estatística e em relação às hipóteses de partida, obtiveram-se os seguintes resultados:

- Em relação à **área de estudo** os estudantes foram agrupados em quatro áreas: Artes visuais, Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades e Curso Profissional/Tecnológico. O que se destacou por um valor de Indecisão mais desfavorável foi a de Artes Visuais ( $M=0,26$ ;  $DP=1,09$ ). Este grupo não difere significativamente do grupo de Línguas e Humanidades, que revelou a média de IVC mais positiva ( $M=0,23$ ;  $DP=0,87$ ) se considerarmos um alfa de 0.05 ( $F=2,39$ ;  $p=0,07$ ). Poderíamos no entanto considerar estas diferenças significativas para um nível de significância de 0,10.
- Relativamente ao ano de frequência escolar, foram os alunos do 10º ano que apresentaram valores de IVC mais vantajosos ( $M=0,23$ ;  $DP=0,83$ ), em oposição aos alunos do 11º ( $M=0,05$ ;  $DP=0,88$ ). No entanto estas diferenças não se revelaram significativas ( $F=1,26$ ;  $p=0,29$ ). Ao nível das diferentes subdimensões avaliadas no nosso instrumento, apenas as diferenças encontradas na escala Pesquisa de Informação ( $F=4,63$ ;  $p=0,01$ ) são significativas face aos alunos do 11º ( $p=0,01$ ) e do 12º ( $p=0,05$ ).
- No que concerne à variável Sexo, embora se tenham verificado valores de Indecisão Global mais elevados nos rapazes ( $M=0,22$ ;  $DP=0,07$ ) do que nas raparigas ( $M=0,06$ ;  $DP=0,06$ ), esta diferença não é estatisticamente significativa. Significativas foram as diferenças entre os dois grupos nas escalas Eficácia nos Estudos ( $F=12,17$ ;  $p<0,01$ ) e Psicoemocionalidade ( $F=10,31$ ;  $p<0,01$ ) e na composição da parte II ( $F=0,9,02$ ;  $p<0,01$ ) onde as raparigas apresentaram valores de IVC significativamente mais favoráveis do que os rapazes.

**Proposta de intervenção: Implementação de um departamento de orientação  
no Instituto Politécnico de Tomar**

A conhecida ausência de relação entre a Universidade e a Sociedade e sobretudo o divórcio da primeira com o mercado de trabalho é frequentemente evocada.

Nesse sentido, a criação desse departamento visaria um levantamento das necessidades decorrentes dos diferentes níveis de ensino, de modo a poder desenvolver uma intervenção ao no Secundário com o subsequente acompanhamento no ensino Superior.

Numa altura em que a competição e as dificuldades institucionais colocam todos na precaridade, parece claro que importa ajustar a oferta à procura, estimulando a capacidade empreendedora.

**Objectivos:**

- Estudar as necessidades da população do Secundário, suas necessidades de orientação, no que concerne às características académicas dos estudos, impacte no prosseguimento dos estudos e futura inserção no mundo de trabalho. Naturalmente que este trabalho pressupõe uma permanente relação com a evolução dos nossos estudantes durante o seu percurso académico.
- Ajustar respostas individualizadas, potenciando os recursos e estimulando o desenvolvimento pessoal.
- Desenvolver uma permanente comunicação comunicante, esclarecendo a condição de cidadão organizacional.
- Garantir a coordenação e a participação dos professores neste projecto organizacional.

- Viabilizar os meios que permitam aos professores o exercício pleno da sua função tutorial e orientadora.
- Facilitar a integração no mercado de trabalho de estudantes com dificuldades no seu trajecto estudantil.
- Este departamento de formação contínua, deve pela sua natureza promover a permanente actualização do professorado e restantes agentes de mudança, suportada pelos meios necessários. Decisiva a avaliação permanente que permita respostas actualizadas.

## **BIBLIOGRAFIA**

- Abel, W.H. (1966). "Attrition and the student who is certain". *Personnel & Guidance Journal*, nº 44, pp. 1042-1045.
- Abrahamson, E. (1996). "Management Fashion". *Academy of Management Review*, 21, pp.254-285.
- Araújo, D., & Volossovitch, A (2005). "Fundamentos para o treino da tomada de decisão: uma aplicação ao Andebol". In D. Araújo (Ed.), *O Contexto da decisão: a acção táctica no desporto*. Lisboa: Edições Visão e Contextos, pp. 75-97
- Arbeo, Blanca Gómez & Rivas, Francisco, (1997) "Caracterización psicológica y Operaciona/ización de la Indecisión Vocacional Compleja". *Revista IberPsicologia*, nº2.2 7, Universitat de Valencia, pp.
- Arbeo, Blanca Gómez (1992). *Indecisión Vocacional Compleja: Constructo psicológico de la conducta vocacional en estudiantes de secundaria*. Colección Tesis Doctorales Microfixa.Universitat de Valencia. ISBN 84-370-1066-7.
- Arbeo, Blanca Gómez, (1993). "Caracterización de los grupos vocacionales en función de los rasgos de personalidad medidos con el I6PF-A". *Información psicológica* n. ° 53. pp.64-65.
- Arbeo, Blanca Gómez, (1993). "Relación existente entre la Indecisión Vocacional Compleja y el genero en estudiantes de Secundaria." *Información Psicológica* n. ° 53, pp. 64-65.são as mesmas pág do artigo anterior?
- Ashby, J. D., Hall, R. W. & Osipow, S.R. (1966)."Vocational certainty and indecision in college freshmen", *Personnel & Guidance Journal*, 44, pp. 1037-1041.
- Astin, A. W. (1977). *Four critical years*. San Francisco: Jossey Bass, ed.
- Autores, Vários (1995). *La Toma de Decisiones - un elemento c/ave en la mejora universitaria*. Universidad del País Vasco, Instituto de Ciencias de la Educación, Unidad de Evaluación, Bilbao.
- Azevedo, J. (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Porto. Edições ASA



- Azevedo, J. (1992). "Expectativas escolares e profissionais dos jovens do 9ºano:1989/91". *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 17-45.
- Baird, L.L. (1968). "*The Indecision Scale: A reinterpretation*". *Journal of Counselling Psychology*, 15 (2), pp.174-179.
- Baird, L.L. (1969). "The undecided student: How different is he?" *Personnel & Guidance Journal*, 47, pp.429-434.
- Baker, T., Miner, A.S. & Easley, D.T. (2002). "Improvising firms: Bricolage, account giving and improvisational competencies in the founding process", *Research Policy*, nº...., pp.
- Bany, B. (1999). "The tactical use of emotion in negotiation". In R. Bies, R. Lewicki, & B. Sheppard (Eds.), *Research on Negotiation in Organizations*, Stanford, CT: JAI Press, 7, pp. 93-121.
- Beach, L.R. (1977). *The psychology of decision making. People in organizations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bluestein, D. L. & Spengler, P.M. (1995). "Personal Adjustment Career Counseling and Psychotherapy". In W. B. Walsh & S. H. Osipow. *Handbook of Vocational Psychology* (2<sup>nd</sup> Ed). New Jersey: Erlbaum.
- Bluestein, D. L. (1992). "Toward the reipartis of the vocational realm of counselling psychology". *The Counseling Psychologist*, 20, 712-723.
- Blum, B. (1996). *Bevong programming: to a new era of design*. New York: Oxford University Press.
- Bordage, G. (1996). "Elaborated knowledge: a key to successful diagnostic thinking", in *Acad. Med.*, 69, 883.
- Bradshaw, E.J. & Sparrow, W.A (2002). "The effects of target length on the visual control of step length for hard and soft impacts". *Journal of Applied Biomechanics*. 18, pp. 57-73.
- Brehmer, B. (1996). "Man as a stabiliser of systems: From static snapshots of judgment processes to dynamic decision making". *Thinking and Reasoning*. 2, 225-238.

- Brofenbrenner, U. (1979) *The ecology of human development*. Cambridge. Harvard University Press.
- Brown, S.L. & Eisenhardt, K. (1997). "The art of continuous change: Linking complexity theory and time-paced evolution in relentlessly shifting organizations". *Administrative Science Quarterly*, 42, 1-34.
- Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments (2nd 00.)*. Berkeley: University of California Press.
- Burke, L.A. & Miller, M.K. (1999). "Taking the mystery out of intuitive decision making". *Academy of Management Executive*, 13,4, pp. 91-99.
- Busemeyer, J. R., Townsend, J. T. (1993). "Decision field theory: A dynamic-cognitive approach to decision making in an uncertain environment". *Psychological Review*, 100(3), 432-459.
- Cali, P. M. (1988). "The relationship between irrational belief and vocational indecisiveness". *Dissertation Abstracts International*, Vol. 49, 5-B, p. 1980.
- Castaño, C. (1983). *Psicología Y Orientación Vocacional* Madrid, Marova.
- Castelo, J. (2004). *Futebol: organização dinâmica do jogo*. Cruz Quebrada: FMH Edições.
- CEDEFOP (2008). *Revista Europeia de formação*, nº 44 – 2008/2
- Chen, Y., Ding, M., & Kelso, J.A.S. (2001). "Origins of timing errors in human sensorimotor coordination". *Journal of Motor Behavior*. 33, p.38.
- Clark, A. (1997). *Being There: Putting brain, body, and world together again*. Cambridge, MA: MIT press.
- Cohen, M.D., March, J.D. & Olsen, J.P. (1972). "A garbage can model of organizational choice". *Administrative Science Quarterly*, 17, pp. 1-25.
- Connolly, T., & Beach, L. R. (1995). "The theory of image theory: An examination of the central conceptual structure". In J.-P. Caverni, M. Bar-Hillel, F. H. Barron, H. Jungerman (Eds.), *Contributions to decision making* (Vol. 1, pp. 83-96). Amsterdam: Elsevier Science.

- Crites, J. O. (1969) *Vocational Psychology: the study of vocational behaviour and development*. New York. McGraw-Hill.
- Dauids, K., Bennett, S., Handford, C., & Jones, B. (1999). "Acquiring coordination in self-paced, extrinsic timing tasks: A constraints-led perspective." *International Journal of Sport Psychology*. 30, 437-461.
- Dauids, K., Williams, M., Button, C., & Court, M. (2001). "An integrative modelling approach to the study of intentional movement behaviour". In R. Singer, H. Housenblas, & C. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psvchology* (2nd ed., pp. 144-173). New York: John Wiley.
- Departamento do Ensino Secundário (2000). *Rosa dos ventos*. Lisboa. Ministério da Educação.
- Dinklage, L.B. (1968). *Decision strategies of adolescents*. Harvard University, Cambridge, MA. Unpublished doctoral dissertation,
- Einsenhardt, K.M. & Zbaracki, M.J. (1992). "Strategic decision making". *Strategic Management Journal*, 13, pp. 17-37.
- Einsenhardt, K.M. (1989). "Making fast strategic decisions in high-velocity environments". *Academy of Management Journal*, 32, pp. 543-576.
- Elstein, A. S. (1999). "Heuristics and biases: selected errors in clinical reasoning", *Acad. Med.*, 74, 791.
- Elstein, A. S. (2000). "Clinical problem solving and decision psychology. Comment on 'the epistemology of clinical reasoning'", *Acad. Med.*, 7, Outubro, suppl. S134.
- Elton, C.F. & Rose, H.A. (1970). "Male occupational constancy and change: It's prediction according to Holland's theory". *Journal of Counselling Psychology*, Monograph, 17, part 2. pp.1-19.
- Foote, B. (1980). "Determined and undetermined major students: How different are they?" *Journal of College Student Personnel*, 21, pp. 29-34.
- Freud, S. (1923). *The ego and the id*, J. New York: Norton, 1962.

- Fuqua, D.R., Seaworth, T.B. & Newman, J.L. (1987). "The Relationship of Career indecision and Anxiety: A Multivariate Examination". *Journal of Vocational Behaviour*, 30, pp.175-186.
- Gibson, J. J. (1979). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibson, J.(1966).*The senses considered as perceptual systems*. Boston: Houghton Mifflin.
- Gil, F. (2003), *A Convicção*, Lisboa, Ed. Campo das Letras.
- Gréhaigne, J. F., Bouthier, D., & David, B. (1997). "Dynamic-system analysis of opponent relationships in collective actions in soccer". *Journal of Sports Sciences*.15, 137, 149.
- Guile, D.; Griffiths, T.,(2001). "Learning through work experience". *Journal of education and work*, vol. 14, nº1, p.113-131.
- Hammond, K. (1990). "Functionalism and illusionism: Can integration be usefully achieved?" In R. M. Hogarth (Ed.), *Insights in decision making: A tribute to Hillel J. Einhorn*. Chicago: Univ. Chicago Press.
- Hammond, K. R. (1996). *Human judgement and social policy: irreducible uncertainty, inevitable error, unavoidable injustice*. New York: Oxford University Press.
- Harren, V.A. (1984). *Assessment of Career Decision Making*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Hartman, B.W., Fuqua, D. R. & Hartman, P.T. (1983). "The predictive potential of the career decision scale in the identifying chronic career indecision". *Vocational Guidance Quarterly*, 31,4, pp.103-108.
- Hartman, B.W., Fuqua, D. R. & Hartman, P.T. (1983). "The construct of validity of the career decision scale administered to high school students". *Vocational Guidance Quarterly*, pp. 250-258.
- Hatch, M.J. (1997). *Organization theory*. Oxford: Oxford University Press

- Hecklinger, F.J. (1972). "The undecided student: Is he less satisfied with college?" *Journal of College Student Personnel*, 13.
- Holland, J.L. & Holland, J.E. (1977), "Vocational indecision: More evidence and speculation". *Journal of Counselling Psychology*, 24, pp. 404-414.
- Holland, J.L. & Nichols, R.C. (1964). "The development and validation of an indecision scale: the natural history of a problem in basic research". *Journal of Counselling Psychology*, pp
- Homey, K. (1945). *Our inner conflicts*, Nova Iorque: Norton.
- Homey, K. (1950). *Neurosis and human growth*, Nova Iorque: Norton.
- Imaginário, L. (1997). "Questões de orientação". *Cadernos de Consults Psicológica*, 13, pp. 39-46.
- Isaack, T.S. (1978). "Intuition: An ignored dimension of management". *Academy of Management Review*, 3, pp. 915-922.
- Jacobs, D. M., & Michaels, C. F. (2002). "On the apparent paradox of learning and realism". *Ecological Psvchologv*. 14, 127-139.
- Janis, LL. & Mann, L. (1977). *Decision making: a psychological analysis of conflict, choice, and commitment*. New York, Free Press.
- Johnson, R. (1978). "Individual styles of decision making: A theoretical model for counselling". *Personal & Guidance Journal*, 56, pp. 530-536.
- Jones, G. R. & George, J. M. (1998). *The role of affect in managerial processing and decision making.*, Texas, A&M University, College Station, Unpublished manuscript.
- Jones, L.K. (1989). "Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students. A revision of the vocational decision scale: the career decision profile", *Journal of Counselling Psychology*, 36 (4), pp. 477- 486.

- Kamoche, K.N., Cunha, M.P. & Cunha, IV. (2001). "Knowledge, improvisation and appropriation". IN: *European Academy of Management Conference (EURAM)*, Abril, Barcelona, EURAM, pp.
- Kleinmuntz, B. (1990). "Why we still use our heads instead of formulas: toward an integrative approach". *Psychological Bulletin*. 107, pp. 296-310.
- Krumboltz, J. D. & Hamel, D.A. (1977). *Guide to career decision making skills*, New York: College Entrance Examination Board.
- Kugler, P., Kelso, J.S., & Turvey, M. (1982). "On the control and co-ordination of naturally developing systems". In J. S. Kelso, & J. Clark (Eds.), *The development of movement control and co-ordination*. New York: Wiley, pp. 5-78
- Lampel, J. & Shapira, Z. (2001). "Judgemental errors, interactive norms, and the difficulty of detecting strategic surprises". *Organization Science*, 12, pp. 599-601.
- Le Maistre, C.; Paré. (data) A tipology of knowledge demonstrated by beginning professionals. IN? pp.?
- Lunneborg, P.W. (1976): "Vocational indecision in college". *Journal of Vocational Behaviour*, 7.
- Mace, W. (1977). "James J. Gibson strategy for perceiving: Ask not what's inside your head, but what your head's inside of". In R. Shaw, & J. Bransford (Eds.), *Perceiving acting and knowing: Toward an ecological psychology*. Hillsdale, NJ: LEA, pp. 43-66
- Maier, D., & Herman, A. (1974). "The relationship of vocational decidedness and satisfaction with dogmatism and self-esteem". *Journal of Vocational Behaviour*, 5, pp. 95-102.
- March (1988), "Decisions and Organizations", In: ???pp. 101-105.
- March, J. G. (1981). "Footnotes to organizational change" *Administrative Science Quarterly*, 26, pp. 563-577.
- March, J.G. (1962). "The business firm as a political coalition". Reimpresso em J.G.???

- McGarry, T., Anderson, D., Wallace, S., Hughes, M., & Franks, I. (2002). "Sport competition as a dynamical self-organizing system". *Journal of Sports Sciences*, 20, 771-781.
- McNutt, R. A. (2004). "Shared medical decision making. Problems, process, progress". *JAMA*, 292, p. 2516.
- Miner, A.S., Bassof, P. & Moorman, C. (2001). "Organizational improvisation and learning: a field study". *Administrative Science Quarterly*, 21, pp. 243-275.
- Mintzberg, H. & Westley, F. (2001). "Decision Making: its not that you think". *Sloan Management Review*, 42, 3, pp. 89-93.
- Nérici, I. G. (1983). *Introdução à orientação educacional* (3ª Ed.). Brasil. Editora Atlas S.A..
- Newell, K. (1996). "Change in movement and skill: learning, retention, and transfer". In M. Latash, & M. Turvey (Ed.), *Dexterity and its development*. Mahwah, NJ: LEA, pp. 393-429
- Newell, K. M. (1986). "Constraints on the Development of Coordination". In M. Wade, & H.T.A. Whiting (Ed.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control*. Dordrecht, Netherlands: MartinusNijhoff, pp. 341-360
- Newell, K. M., Liu, Y.-T., & Mayer-Kress, G. (2001). "Time scales in motor learning and development". *Psychological Review*, 108(1), pp. 57-82.
- Newell, K., & McDonald, P. (1994). "Learning to coordinate redundant biomechanical degrees of freedom". In S. Swinnen, H. Heuer, J. Massion, & P. Casaer (Eds.), *Interlimb Coordination. Neural, Dynamical and Cognitive Constraints*. New York: Academic Press.
- Noorderhaven, N.G., (1995). *Strategic Decision Making*. Wokingham: AddisonWesley.
- Orlofsky, I. L. (1978): "Identity formation, achievement and fear of success in college men and women." *Journal of Youth and Adolescence*, 7, pp. 49-62.
- Osipow, S.R. (1987). "Counselling Psychology: Theory research and practice in career counselling". *Annual Review of Psychology*, 38, 257-278.

- Osler, W. (1904) “On the need of a radical reform in our methods of teaching medical students”, *Med. News*, 82, 49.
- Papalia, D. E., Olds, S. W. & Feldman, R. D. (2001). *O mundo das crianças*. Amadora. McGraw-Hill.
- Paulker, S. G. e Kassirer, J. P. (1987).“Decision analysis”, in *N.Engl. J. Med.*, 316, p. 250.
- Peavy, R. V. (1996).“Counselling as a culture of healing”.*British Journal of Guidance andcounselling*, 24, pp. 141-150.
- Pereira, Orlindo Gouveia, (1999), *Fundamentos de Comportamento Organizacional*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Phillips, S. D. & Bruch, M.A. (1988)."Shyness and dysfunction in career development".*Journal of Counselling Psychology*, 35, pp.159-165.
- Pina e Cunha, Miguel; Rego, Arménio; Campos e Cunha, Rita; Cabral Cardoso, Carlos; (2003).*Manual de Comportamento Organizacional e Gestão*, Lisboa, Editora R.H.
- Pinaud, P. (1994). *Perception et créativité dans l'act tactique. A propos d'une étude sur handball*. Barcelona: INEF.
- Rajagopalan, N. Rasheed, A.M.A. &Datta, D.K. (1993). "Strategic decision processes: critical review and future directions", *Journal of Management*, 19, pp. 349-384.
- Renshaw, I., &Davids, K. (2005/in press).“Nested task constraints shape continuous perception-action coupling control during human locomotor pointing”. *NeuroscienceLetters.*, nº? pp.?
- Rivas, F (1999). “Asesoría universitaria de estudiantes con discapacidad”. EnF.????
- Rivas, F. &Ma.L. López (Eds.) (1995). “Asesoramiento vocacional de estudiantes con minusvalíasfísicas y sensoriales”.IN????,Valencia: Universidad de Valencia, pp. 15-219
- Rivas, F. (1990). *La elección de estudios universitarios*. Madrid: Consejo de Universidades,Secretaría General.



- Rivas, F. (1990). *Motivación y expectativas de logro*. Madrid: Morata
- Rivas, F. (1993). *Psicología Vocacional: Enfoques de asesoramiento*, Segunda edición, Madrid: Morata
- Rivas, F. (1995). "Metodología e investigación en Psicología y asesoramiento vocacional". En F. Rivas (Ed.), *Manual de Asesoramiento y Orientación Vocacional*, Madrid: Síntesis Psicología, pp.91-115.
- Rocabert, E., Martínez, I.R. & Rivas, F. (1988). *Desarrollo Vocacional en la adolescencia: Intereses y preferencias*. Valencia: Generalitat Valenciana. Conselleria de Cultura, Educación Y Ciencia.
- Rose, H.A. & Helton, C.F. (1971). "Attrition and vocationally in undecided student". *Journal of Vocational Behaviour*, 1, pp.99-103.
- Roux-Dufort, C. & Vidaillet, B. (2002). "From normalization to improvisation in crisis management: a case study". *International Studies of Management and Organization*, pp.
- Rubin, Theodore Isaac (1986). *Supere La Indecisión- Métodos operativos para decidir con eficacia*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, S.A.
- Runeson, S. (1988). "The distorted room illusion, equivalent configurations, and the specificity of static optic arrays". *Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance*. 14, pp. 295-304.
- Schrader, C.H. (1970). "Vocational choice problems: Indecision vs. Indecisiveness". *Dissertation Abstracts International*, Vol.31, 6-B, pp.3694-3695.
- Schulkin, J. (2000). "Decision sciences and evidence-based medicine two intellectual movements to support clinical decision making". *Acad. Med.*, 75, p. 816.
- Shafir, E., & LeBoeuf, R. (2002). "Rationality". *Annual Review of Psychology*, 53, pp. 491-517.
- Slaney, R. B. (1983). "Influence of career indecision on treatments exploring the vocational interests of college women". *Journal of Counselling Psychology*, 30, 1, pp.55-63.

- Slaney, R. B. (1988). "The assessment of career decision making". In WB. Walsh & S. H. Osipow (Eds.): *Career decision making*, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Slaney, R. B., Stafford, M, J. & Russell, J.E.A. (1981), "Career indecision in adult women: A comparative and descriptive study". *Journal of Vocational Behaviour*, 19, 3, pp.335~345.
- Stubbart, C.I. (1987): "Improving the quality of crisis thinking". *Columbia Journal of World Business*, Spring, pp.89-99.
- Taylor, K.M. & Betz, N.E. (1983). "Applications of self efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision". *Journal of Vocational Behaviour*, 22 (1), pp. 63-81.
- Thelen, E., & Smith, L. (1994). *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thompson, O. (1966) "Impact of commitment upon performance of college students". *Personnel & Guidance Journal*, 44, pp.503-506.
- Tiedman, D. V. & O Rara, R.P. (1963). *Career development: Choice and adjustment*, New York: College Entrance Examination Board.
- Turvey, M. T., & Shaw, R. (1995). "Toward an ecological physics and a physical psychology". In R. L. Solso, and D. W. Massaro (Eds.), *The Science of the Mind: 2001 and Beyond*. New York: Oxford University Press, pp. 144-169
- Tynjala, P. (2005). "Integrative pedagogics: learning in real life situations". ENPHE NUF Conference: Enhancing physiotherapy competences in innovative learning environments". Helsinki: ENPHE NUF, pp.
- Tynjala, P.; Valimaa, J.; Sarja (2003). "A pedagogical perspectives on the relationships between higher education and working life". *Higher Education*, vol.46, nº2, p.147-166.
- Vicente, K. (1996). "Improving dynamic decision making in complex systems through ecological interface design: A research overview". *System Dynamics Review*. 12, 251-279.

- Villena, Isabel Sánchez, Ripollés, Maria Pilar Ferrer (1995). *Toma de Decisión Vocacional no sesgada por razón de género*, Madrid:Universidad Autónoma de Madrid.
- Von Neumann, J., & Morgenstern, D. (1944). *Theory of games and economic behavior*. New York: John Wiley.
- Warren, W. H. (1987). "An ecological conception of action". *European Journal of Cognitive Psychology*, 7(2), 199-203.
- Weick, K.E. (1990). "Cartographic myths in organizations". In: A.S. Huff(Ed.), *Research in Organizational Behaviour*, vol.1.1, Local: Editora, pp. 41-74
- Wilkstrom-Grotel, C; Noronen, L.(2005). *Integrative pedagogic and connective learning; developing networks for new learning environments in physiotherapy education*. Sidney: IV International Conference on Research work, December 12 to 14 de December (unpublished paper).
- Williams, A. M., K. Davids, & J.G. Williams.(1999). *Visual perception and action in sport*. London: E & FN Spon.
- Williams, M., & Ward, P. (2003). "Perceptual expertise: development in sport". In: J. L. Starkes, & A. Ericsson (Eds.), *Expert performance in sport: Recent advances in research on sport expertise*. Champaign, IL: Human Kinetics, pp. 219-247
- Williamson, E. (1937). "Scholastic motivation and the choice of a vocation". *School & society*, 46, pp.353-359.
- Williamson, E. (1939). *How to counsel students*. New-York: McGraw-Hill.
- Williamson, O. E. (1999). "Strategy Research: Governance and competence perspectives". *Strategic management journal*, 20, pp. 1080-1120.

**ANEXOS**

## Anexo A

### Questionário de Indecisão Vocacional Complexa (IVC)

(falta referência bibl.)

	<b>A. Autoconfiança Vocacional</b>	Igual	Contrário
1	Entendo que a decisão vocacional que tomei só a mim me diz respeito.	I	C
2	Tenho experiência suficiente nos estudos (sei quando vou bem e quando não vou), para enfrentar com êxito aquilo que decidir.	I	C
3	Estou convencido que posso enfrentar a mudança nos estudos, com absoluta confiança em mim mesmo, devido à firmeza dos meus interesses e capacidades.	I	C
4	Creio ser capaz de desenvolver as capacidades que sejam necessárias para enfrentar com êxito a nova situação.	I	C

	<b>EE. Eficácia nos Estudos</b>	Igual	Contrário
1	Habitualmente posso distribuir o meu tempo de forma eficaz.	I	C
2	Tenho nível adequado para as matérias básicas das minhas decisões.	I	C
3	Sei trabalhar sozinho com eficiência e perseverança.	I	C
4	Os meus apontamentos são bem recolhidos e estruturados.	I	C
5	Posso ampliar com coerência os apontamentos, consultando outras fontes.	I	C
6	Posso demonstrar boas técnicas de trabalho intelectual sem problema.	I	C
7	Sou capaz de sacrificar a diversão pelo estudo sem problema.	I	C

	<b>C. Certeza</b>	Igual	Contrário
1	Tenho muitas dúvidas acerca de carreiras muito diferentes entre si.	I	C
2	Tenho pensado acerca da profissão que quero ter quando acabar os estudos.	I	C
3	Tenho decidido desde há algum tempo acerca do que gostaria de estudar ou fazer.	I	C
4	Conheço cursos de especialização, formação e de graduação que se relacionam com os meus planos vocacionais.	I	C

	<b>D. Dependência</b>	Igual	Contrário
1	Quando tomo uma decisão, é muito importante para mim a opinião dos meus amigos.	I	C
2	Realmente sinto-me abatido quando tomo decisões importantes sem ajuda.	I	C
3	Tomo decisões baseando-me mais naquilo que pensam os outros do que eu gostaria de fazer.	I	C

4	Adio a tomada de muitas decisões dado que me causa incómodo pensar nelas	I	C
5	Parece-me que tenho necessidade de ser estimulado e apoiado pelos outros quando tenho de tomar uma decisão.	I	C
6	Não tenho muita confiança na minha habilidade para tomar decisões correctas. Assim, geralmente confio na opinião de outros com experiências.	I	C
7	Não tenho muita confiança nas minhas decisões a menos que os meus amigos me apoiem.	I	C

	<b>PE. Psicoemocionalidade</b>	Igual	Contrário
1	Grande parte da minha inquietação provém de não ter muito interesse em obter, pelo meu próprio esforço, melhores resultados escolares.	I	C
2	A minha principal preocupação centra-se na falta de confiança em si mesmo para manter com firmeza e durante tempo aquilo que me proponho fazer.	I	C
3	Sei claramente quais são os meus desejos e necessidades, pessoais e profissionais.	I	C
4	Experimento sentimentos de conflito ao ter de considerar duas opções opostas (carreira ou casamento; viver só ou com família; etc.)	I	C
5	Não merece a pena procurar o êxito porque me exige dedicação, mudança de vida, sacrifício, exclusividade, etc.	I	C
6	Tenho muito medo de fracassar se não alcanço as metas que propus a mim mesmo, tais como, construir uma carreira, alcançar uma boa posição, etc.	I	C

	<b>PI. Pesquisa de Informação</b>	Igual	Contrário
1	Participei livremente em cursos e conferências de informação sobre estudos.	I	C
2	Tratei o tema da decisão vocacional aprofundadamente com os meus pais.	I	C
3	Tratei o tema da decisão vocacional com os meus professores.	I	C
4	Tratei o tema da decisão vocacional com os meus amigos.	I	C
5	Tratei o tema da decisão vocacional com colegas que estão a estudar disciplinas que me interessam.	I	C
6	Discuti a situação económica de forma clara com os meus pais.	I	C
7	Procurei informação por vontade própria: escrevi a organizações, frequentei bibliotecas, conferências, seminários, vi documentários televisivos, etc.	I	C
8	Preocupa-me a recolha de informação sobre os locais de ensino e aprendizagem onde se tiram cursos que me interessam.	I	C
9	Conheço bem as pessoas que estão a tirar cursos que me interessam, assim como profissionais, e o tipo de vida que levam.	I	C
10	Li algum manual ou livro específico acerca do que me interessa.	I	C

## Anexo B

### Outras Questões Descritivas da População Incluídas no Questionário

Dados dos Pais	
PAI	MÃE
<b>Idade</b> <45 <input type="checkbox"/> 46 a 50 <input type="checkbox"/> 51 a 55 <input type="checkbox"/> 56 a 60 <input type="checkbox"/> 61 a 65 <input type="checkbox"/> >65 <input type="checkbox"/>	<b>Idade</b> <45 <input type="checkbox"/> 46 a 50 <input type="checkbox"/> 51 a 55 <input type="checkbox"/> 56 a 60 <input type="checkbox"/> 61 a 65 <input type="checkbox"/> >65 <input type="checkbox"/>
<b>Habilitações Literárias</b> 1º Ciclo (4ª Classe) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º Ano) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º Ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>	<b>Habilitações Literárias</b> 1º Ciclo (4ª Classe) <input type="checkbox"/> 2º Ciclo (6º Ano) <input type="checkbox"/> 3º Ciclo (9º Ano) <input type="checkbox"/> Ensino Secundário <input type="checkbox"/> Bacharelato <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutoramento <input type="checkbox"/>
<b>Profissão</b>	<b>Profissão</b>
<b>Concelho onde habita</b>	<b>Concelho onde habita</b>

Caracterização do Aluno	
<b>Idade</b> Solteiro <input type="checkbox"/> Casado <input type="checkbox"/>	<b>Sexo</b> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino <input type="checkbox"/>
<b>Idade de ingresso nesta escola</b> < 15 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> > 19 <input type="checkbox"/>	<b>Idade actual</b> < 15 <input type="checkbox"/> 15 <input type="checkbox"/> 16 <input type="checkbox"/> 17 <input type="checkbox"/> 18 <input type="checkbox"/> 19 <input type="checkbox"/> > 19 <input type="checkbox"/>

<b>Concelho em que habitou no ano lectivo anterior:</b>
<b>Área de estudos do Secundário:</b>
<b>Que cursos e instituições escolheria hoje no concurso para o Ensino Superior:</b> 1ª Opção: 2ª Opção: 3ª Opção: 4ª Opção: 5ª Opção: 6ª Opção:
<b>Durante o ano lectivo vai residir ou reside:</b> <input type="checkbox"/> Casa própria <input type="checkbox"/> Casa dos pais <input type="checkbox"/> Casa de familiares <input type="checkbox"/> Quarto arrendado <input type="checkbox"/> Residência de estudantes
<b>Possui outra(s) responsabilidade(s), além de estudar?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu “Sim” à pergunta anterior, qual? _____
<b>Como se informa sobre possíveis escolas e cursos do Ensino Superior?</b> <input type="checkbox"/> Informação de amigos <input type="checkbox"/> Informação dos pais <input type="checkbox"/> Informação de amigo/familiar que frequentou esta escola <input type="checkbox"/> Comunicação Social <input type="checkbox"/> Internet <input type="checkbox"/> Outra fonte (Qual? _____ )
<b>Qual o motivo para se candidatar a um Curso e Instituição? (Ordene de 1 a 6)</b> <input type="checkbox"/> Média de acesso <input type="checkbox"/> Proximidade de casa <input type="checkbox"/> O curso <input type="checkbox"/> A qualidade do ensino <input type="checkbox"/> O preço das propinas <input type="checkbox"/> Outro (Qual? _____ )
<b>Planeia mudar de Faculdade / Instituto se não entrar na 1ª opção?</b> <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não Se respondeu “Sim” à pergunta anterior, indique os motivos: (Ordene de 1 a 4) <input type="checkbox"/> Mudar de curso <input type="checkbox"/> Mudar para uma escola mais próxima da residência <input type="checkbox"/> Mudar para uma escola que parece melhor do que esta <input type="checkbox"/> Outro motivo (Qual? _____ )



**Quais os motivos que determinaram as opções de preferência dos cursos a que se irá candidatar?  
(Ordene de 1 a 8)**

- Saídas profissionais
- Vocação profissional
- Média de entrada
- Progressão de carreira
- Conselho do Gabinete Orientador da Escola Secundária
- Plano curricular
- Existência do curso na Escola Superior mais próxima de casa
- Outro motivo (Qual? \_\_\_\_\_ )

**Que expectativas possui em relação ao curso? (Ordene de 1 a 5)**

- Boas saídas profissionais
- Mercado de trabalho acessível
- Progressão de carreira
- Valorização pessoal
- Outra (Qual? \_\_\_\_\_ )

## Anexo C

### Análise Descritiva da Escala de IVC

---

Anexo C1: Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Parte I da Escala de IVC

Anexo C2: Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Parte II da Escala de IVC

Anexo C3: Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Escala de IVC Global

---

#### Anexo C1:

#### Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Parte I da Escala de IVC

		Autoconfiança Vocacional	Eficácia nos Estudos	Certeza
N	Valid	410	410	410
	Missing	0	0	0
Média		3,25	4,96	2,55
Desvio padrão		0,92	1,42	1,11
Mediana		4	5	3
Moda		4	5	3
Assimetria		-1,21	-0,49	-0,29
Erro Stand. de Assimetria		0,12	0,12	0,12
Curtose		1,06	-0,14	-0,94
Erro Stand. de Curtose		0,24	0,24	0,24
Mínimo		0	0	0
Máximo		4	7	4
Kolmogorov-Smirnov Z		5,95	3,03	4,31
Sig. Assimpt. (bilateral)		0,00	0,00	0,00

**Anexo C2:****Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Parte II da Escala de IVC**

		Dependência	Psicoemocionalidade	Pesquisa de Informação
N	Valid	410	410	410
	Missing	0	0	0
Média		3,12	3,29	4,98
Desvio padrão		1,18	1,19	2,54
Mediana		3	3	5
Moda		3	3	4
Assimetria		0,04	-0,10	0,02
Erro Stand. de Assimetria		0,12	0,12	0,12
Curtose		-0,09	0,11	-0,69
Erro Stand. de Curtose		0,24	0,24	0,24
Mínimo		0	0	0
Máximo		7	6	10
Kolmogorov-Smirnov Z		3,55	3,50	1,81
Sig. Assimpt. (bilateral)		0,00	0,00	0,00

**Anexo C3:****Descritivas e teste à normalidade da distribuição da Escala de IVC Global**

		IVC Global
N	Valid	410
	Missing	0
Média		0,13
Desvio padrão		0,89
Mediana		0,18
Moda		0,48
Assimetria		-0,17
Erro Stand. de Assimetria		0,12
Curtose		0,15
Erro Stand. de Curtose		0,24
Mínimo		-2,48
Máximo		3,26
Kolmogorov-Smirnov Z		0,96
Sig. Assimpt. (bilateral)		0,32

## Anexo D:

### Resultados das Diferenças na Tomada de Decisão dos Alunos na Eleição da Carreira Escolar

---

Anexo D1: Variável *Fonte de Informação*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

Anexo D2: Variável *Decisão da 1ª Opção de Curso e Motivos de Candidatura*: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

Anexo D3: Variável *Mudar de Faculdade se Não Entra na 1ª Opção*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

---

#### Anexo D1:

Variável *Fonte de Informação*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

	Fonte de Informação	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
		Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC Global	"Informação de Amigos"	0,073	108	0,200	0,989	0,512
	"Informação dos Pais"	0,101	78	0,046	0,972	0,084
	"Informação de Amigo/Familiar que frequentou esta Escola"	0,062	59	0,200	0,980	0,460
	"Comunicação Social"	0,082	37	0,200	0,985	0,889
	"Internet"	0,081	113	0,069	0,979	0,077

**Anexo D2:****Variável *Decisão da 1ª Opção de Curso e Motivos de Candidatura*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene**

	Decisão da 1ª Opção	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
		Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC	"Sem Opção"	0,034	231	0,200	0,322	0,571
Global	"Com Opção"	0,076	173	0,017		

	Motivos de Candidatura	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
		Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC	Média de Acesso	0,119	66	0,021	0,878	0,570
Global	Proxim. Residência	0,038	94	0,200		
	Curso	0,058	98	0,200		
	Qualidade Ensino	0,103	39	0,200		
	Preço Propinas	0,115	19	0,200		

**Anexo D3:****Variável *Mudar de Faculdade se Não Entra na 1ª Opção* e *Motivos de Mudança*:****Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene**

Muda de Fac. se não entra em 1ª opção	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC "Sim"	0,056	196	0,200	0,629	0,534
Global "Não"	0,100	153	0,001		

Motivos de Mudança de Faculdade	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC Mudar de Curso	0,056	57	0,200	0,510	0,728
Global Proxim. Residência	0,076	38	0,200		
Mudar p/Fac. melhor	0,082	49	0,200		
Outro motivo	0,224	6	0,200		

## Anexo E:

### Resultados da Influência da Perspectiva de Carreira e da Motivação de Realização na Tomada de Decisão

---

Anexo E1: Variável *Expectativas face ao Curso*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

Anexo E2: Variável *Motivos para Opções de Preferência*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

Anexo E3: Variável *Motivos para Opções de Preferência*: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias (comparação do grupo “*Sem Motivo*” com outros motivos de preferência)

---

#### Anexo E1:

#### Variável *Expectativas face ao Curso*: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

---

---

	Expectativas Face ao Curso	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
		Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC	Sem Expectativas	0,080	64	0,200		
Global	Boas Saídas Prof.	0,072	172	0,031		
	Acessibilidade do Mercado Trabalho	0,060	77	0,200	1,567	0,168
	Progressão Carreira	0,066	54	0,200		
	Valorização Pessoal	0,155	30	0,065		
	Outras	0,216	7	0,200		

---

---

**Anexo E2:****Variável *Motivos para Opções de Preferência*: Teste de Kolmogorov-Smirnov e de Levene**

Expectativas Face ao Curso	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC	Sem Motivo	0,097	76	0,075	
Global	Saídas Profissionais	0,054	129	0,200	
	Vocação Profissional	0,042	97	0,200	
	Média Entrada	0,103	49	0,200	
	Progressão Carreira	0,110	26	0,200	
	Conselho do Gab.Orientação	0,116	13	0,200	0,858 0,552
	Plano Curricular	0,260	2		
	Há Curso em Fac. Próx. da Residência	0,155	10	0,200	
	Outro Motivo	0,260	2		



**Anexo E3:**

**Variável *Motivos para Opções de Preferência*: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias de IVC (comparação do grupo “Sem Motivo” com outros motivos de preferência)**

(I) Motivo Opção	(J) Motivo Opção	Diferença Média (I- J)	Erro Padrão	Sig.	Intervalo Confiança 95%	
					Limite Inferior	Limite Superior
Sem motivo	Saídas Profissionais	0,41307	0,12810	0,037	0,0135	0,8126
	Vocação Profissional	0,15435	0,13571	0,968	-0,2689	0,5776
	Média de Entrada	0,18901	0,16230	0,963	-0,3172	0,6952
	Progressão de Carreira	0,15413	0,20127	0,998	-0,4737	0,7819
	Conselho de Gabinete Orientador da Escola Secundária	0,06798	0,26588	1,000	-0,7613	0,8973
	Plano Curricular	0,64105	0,63460	0,985	-1,3383	2,6204
	Existência do Curso na Escola Superior mais próximo de casa	0,32705	0,29800	0,974	-0,6024	1,2565
	Outro Motivo	0,15105	0,63460	1,000	-1,8283	2,1304

## Anexo F:

### Resultados da Influência do Contexto no Processo de Tomada de Decisão

---

Anexo F1: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene para as variáveis: *Residência/Suporte, Outra Responsabilidade e Área de Estudo.*

Anexo F2: Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias de IVC entre as diferentes Áreas de Estudo.

Anexo F3: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene para as variáveis: *Ano de Frequência Escolar e Dados dos Pais.*

---

#### Anexo F1:

Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene para as variáveis: *Residência/Suporte, Responsabilidade, Área de Estudo, Ano de Frequência Escolar e Dados dos Pais.*

---

---

IVC Global	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
Residência / Suporte	Casa Própria	0,108	17	0,200	
	Casa Pais	0,049	362	0,034	
	Casa Familiares	0,350	4	.	1,067 0,378
	Quarto Arrendado	0,169	8	0,200	
	Resid. Estudantil	0,178	5	0,200	
Outra Responsa- bilidade	Sim	0,051	97	0,200	
	Não	0,037	293	0,200	0,073 0,930
Área Estudo	Artes Visuais	0,080	270	0,200	
	Ciências e Tecn.	0,070	175	0,038	
	Línguas/Humanid.	0,059	85	0,200	1,184 0,316
	Curso Tecnológico	0,035	117	0,200	

---

---

**Anexo F2:****Teste HSD de Tukey de múltipla comparação de médias de IVC entre as diferentes Áreas de Estudo**

<i>Área de Estudo (I)</i>	<i>Área de Estudo (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
<b>Autoconfiança Vocacional</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,71	0,19	0,001
	Línguas e Human.	-0,75	0,20	0,001
	Curso Prof/Tecn.	-0,57	0,19	0,018
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,71	0,19	0,001
	Línguas e Human.	-0,04	0,12	0,988
	Curso Prof/Tecn.	0,14	0,11	0,565
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,75	0,20	0,001
	Ciências e Tecn.	0,04	0,12	0,988
	Curso Prof/Tecn.	0,18	0,13	0,501
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,57	0,19	0,018
	Ciências e Tecn.	-0,14	0,11	0,561
	Línguas e Human.	-0,18	0,13	0,501
<b>Eficácia nos Estudos</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,92	0,30	0,010
	Línguas e Human.	-1,07	0,32	0,004
	Curso Prof/Tecn.	-0,39	0,30	0,569
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,92	0,30	0,010
	Línguas e Human.	-0,15	0,19	0,853
	Curso Prof/Tecn.	0,53	0,17	0,011
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,75	0,20	0,001
	Ciências e Tecn.	0,04	0,20	0,988
	Curso Prof/Tecn.	0,18	0,13	0,501
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,57	0,19	0,018
	Ciências e Tecn.	-0,14	0,11	0,561
	Línguas e Human.	-0,18	0,13	0,501

*(cont. próx. pág.)*

<i>Área de Estudo (I)</i>	<i>Área de Estudo (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
<b>Certeza</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	0,34	0,23	0,458
	Línguas e Human.	0,46	0,25	0,236
	Curso Prof/Tecn.	0,19	0,24	0,864
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,13	0,15	0,827
	Línguas e Human.	-0,15	0,13	0,661
	Curso Prof/Tecn.	-0,46	0,25	0,236
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	-0,28	0,16	0,296
	Ciências e Tecn.	-0,19	0,24	0,864
	Curso Prof/Tecn.	0,15	0,13	0,661
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,34	0,23	0,458
	Ciências e Tecn.	0,46	0,25	0,236
	Línguas e Human.	0,19	0,24	0,864
<b>Dependência</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	0,04	0,24	0,998
	Línguas e Human.	0,17	0,26	0,909
	Curso Prof/Tecn.	-0,08	0,25	0,987
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	-0,04	0,21	0,998
	Línguas e Human.	0,13	0,15	0,827
	Curso Prof/Tecn.	-0,12	0,14	0,816
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	-0,17	0,26	0,909
	Ciências e Tecn.	-0,13	0,15	0,827
	Curso Prof/Tecn.	-0,25	0,17	0,420
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,08	0,25	0,987
	Ciências e Tecn.	0,12	0,14	0,816
	Línguas e Human.	0,25	0,17	0,420
<b>Psicoemocionalidade</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,02	0,24	1,000
	Línguas e Human.	-0,13	0,26	0,963
	Curso Prof/Tecn.	0,26	0,25	0,718
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,02	0,24	1,000
	Línguas e Human.	-0,10	0,16	0,908
	Curso Prof/Tecn.	0,29	0,14	0,178
<i>(cont. próx. pág.)</i>				

<i>Área de Estudo (I)</i>	<i>Área de Estudo (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,13	0,26	0,963
	Ciências e Tecn.	0,10	0,16	0,908
	Curso Prof/Tecn.	0,39	0,17	0,094
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	-0,26	0,25	0,718
	Ciências e Tecn.	-0,29	0,14	0,178
	Línguas e Human.	-0,39	0,17	0,094

### **Pesquisa de Informação**

Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,82	0,53	0,408
	Línguas e Human.	-0,51	0,56	0,805
	Curso Prof/Tecn.	-0,89	0,54	0,361
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,82	0,53	0,408
	Línguas e Human.	0,31	0,34	0,793
	Curso Prof/Tecn.	-0,07	0,30	0,995
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,51	0,56	0,805
	Ciências e Tecn.	-0,31	0,34	0,793
	Curso Prof/Tecn.	-0,38	0,36	0,720
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,89	0,54	0,361
	Ciências e Tecn.	0,07	0,30	0,995
	Línguas e Human.	0,38	0,36	0,720

### **Parte I**

Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,44	0,12	0,002
	Línguas e Human.	-0,47	0,12	0,002
	Curso Prof/Tecn.	-0,31	0,12	0,062
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,44	0,12	0,002
	Línguas e Human.	-0,02	0,07	0,984
	Curso Prof/Tecn.	0,13	0,07	0,228
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,47	0,12	0,002
	Ciências e Tecn.	0,02	0,07	0,984
	Curso Prof/Tecn.	0,16	0,08	0,217
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,31	0,12	0,062
	Ciências e Tecn.	-0,13	0,07	0,228
	Línguas e Human.	-0,16	0,08	0,217

(cont. próx. pág.)

<i>Área de Estudo (I)</i>	<i>Área de Estudo (J)</i>	<i>Diferença Média de IVC (I-J)</i>	<i>Erro Padrão</i>	<i>Sig.</i>
<b>Parte II</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,01	0,13	1,000
	Línguas e Human.	0,02	0,14	0,999
	Curso Prof/Tecn.	0,03	0,14	0,993
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	0,01	0,13	1,000
	Línguas e Human.	0,03	0,08	0,991
	Curso Prof/Tecn.	0,04	0,07	0,944
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	-0,02	0,14	0,999
	Ciências e Tecn.	-0,02	0,08	0,991
	Curso Prof/Tecn.	0,02	0,09	0,997
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	-0,04	0,14	0,993
	Ciências e Tecn.	-0,04	0,07	0,944
	Línguas e Human.	-0,02	0,09	0,997
<b>IVC Global</b>				
Artes Visuais	Ciências e Tecn.	-0,44	0,184	0,079
	Línguas e Human.	-0,49	0,194	0,058
	Curso Prof/Tecn.	-0,35	0,184	0,251
Ciências e Tecnologia	Artes Visuais	-0,71	0,187	0,001
	Línguas e Human.	-0,75	0,199	0,001
	Curso Prof/Tecn.	-0,57	0,193	0,018
Línguas e Humanidades	Artes Visuais	0,71	0,187	0,001
	Ciências e Tecn.	-0,04	0,119	0,988
	Curso Prof/Tecn.	0,14	0,108	0,561
Curso Profissional / Tecnológico	Artes Visuais	0,75	0,199	0,001
	Ciências e Tecn.	0,04	0,119	0,988
	Línguas e Human.	0,18	0,129	0,501
		-0,71	0,187	0,001

**Anexo F3: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene para as variáveis: Ano de Frequência Escolar e Dados dos Pais**

IVC Global	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene		
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.	
Ano de Escolaridade	10º	0,054	146	0,200		
	11º	0,052	156	0,200	1,897	0,129
	12º	0,086	97	0,076		
Habilitações dos Pais	1º ciclo	0,061	55	0,200		
	2º ciclo	0,070	48	0,200		
	3º ciclo	0,079	86	0,200		
	Ensino Secundário	0,051	103	0,200		
	Bacharelato	0,107	14	0,200	1,427	0,183
	Licenciatura	0,125	48	0,057		
	Mestrado	0,109	17	0,200		
	Doutoramento	0,177	12	0,200		
Idade dos Pais	< 45	0,046	219	0,200		
	46 a 50	0,063	131	0,200		
	51 a 55	0,132	42	0,065		
	56 a 60	0,184	6	0,200	1,006	0,437
	61 a 65	0,046	219	0,200		
	> 65	0,063	131	0,200		

## Anexo G:

### Resultados da Relação Entre a Indecisão Vocacional e Outras Variáveis Demográficas

---

Anexo G1: Variável *Sexo*: Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene

Anexo G2: Variável *Idade*: Testes de Normalidade, Colinearidade e dos Resíduos da variável *Idade*

---

#### Anexo G1:

#### Testes de Kolmogorov-Smirnov e de Levene para a variável *Sexo*

---

---

Sexo	Kolmogorov-Smirnov			Teste de Levene	
	Estatística de Teste	G.L.	Sig.	Estatística de Teste	Sig.
IVC	Masculino	0,066	178	0,055	
Global	Feminino	0,048	230	0,200	0,009 0,923

---

---



## Anexo G2:

### Testes de Colinearidade e dos Resíduos da variável *Idade*

Modelo	Coeficientes não standardizados		Coeficientes standardizados			Colinearidade
	B	Erro Padrão	Beta	t	Sig.	VIF
1 (Constante)	0,76	0,58		1,32	0,19	
Idade	-0,04	0,04	-0,06	-1,10	0,27	1,000

### Histograma

*Variável dependente: IVC Global*

*Variável independente: Idade (Distribuição dos Resíduos)*

