

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

***A FAMÍLIA E A CONSTRUÇÃO
DE PROJECTOS VOCACIONAIS
DE ADOLESCENTES E JOVENS***

Carlos Manuel Gonçalves

PORTO

2006

Universidade do Porto

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Centro de Desenvolvimento Vocacional

***A família e a construção de projectos vocacionais de
adolescentes e jovens***

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da
Educação da Universidade do Porto, pelo mestre **Carlos Manuel
Gonçalves**, para obtenção do grau de doutor em Psicologia, sob a
orientação do Professor **Joaquim Luís Coimbra**

PORTO

FEVEREIRO 2006

RESUMO

“A família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens”

Partindo duma abordagem conceptual histórico-social, construtivista, ecológica e desenvolvimentista, esta investigação visa contribuir para promover compreensão e a reflexão sobre a influência explícita ou implícita que o contexto familiar, nomeadamente os pais, tem no processo de construção de percursos vocacionais dos seus filhos. Especificamente procura analisar, num primeiro momento, através de uma metodologia quantitativa, que dimensões do contexto familiar predizem e influenciam variáveis vocacionais e, ainda, perceber como os significados que os pais atribuem ao trabalho estão relacionados ou não com os dos seus filhos. A amostra é constituída por 731 adolescentes do 9º e 12º anos de escolaridade de Escolas EB 2, 3 e Secundárias da Região do Norte de Portugal e por 327 pais e 358 mães. Num segundo momento, através de quarenta entrevistas realizadas com vinte pais e seus respectivos filhos, visa identificar as intenções dos pais para explícita ou implicitamente influenciarem as trajectórias vocacionais dos seus filhos, a partir de uma variedade de actividades intencionais ou espontâneas, e, simultaneamente, verificar como os filhos experienciam esta influência familiar em momentos específicos do seu desenvolvimento. Os resultados das várias análises quantitativas e qualitativas revelam uma forte homogeneidade e congruência. Ou seja, as variáveis familiares com maior magnitude na exploração e investimento vocacionais são o apoio e comunicação familiar, a orientação cultural e intelectual da família e a organização e auto-regulação da família. Regista-se diferenças relativas ao género, ano de escolaridade e ao nível socio-económico e cultural (NSEC), nomeadamente no que concerne a variáveis do desenvolvimento vocacional. As raparigas revelam assumir projectos mais investidos e consolidados do que os rapazes que predominantemente se encontram numa situação de difusão vocacional ou a realizar projectos outorgados. Os alunos do 9º ano são mais difusos, outorgados e moratória do que os do 12º ano; e os adolescentes de NSEC baixo revelam menos possibilidades de acederem a projectos de formação mais longos, apresentando, como seria de esperar, expectativas vocacionais inferiores do que os NSEC médio e alto, porque a qualidade e quantidade dos apoios afectivos e instrumentais da família são diferenciados. Reflecte-se e atribui-se um significado psicossocial a estes resultados e retira-se as respectivas implicações para a intervenção psicológica vocacional.

ABSTRACT**“The family and the construction of adolescents and youngsters’ vocational projects”**

Assuming a socio-historical, constructivist, ecological and developmental approach, this study intends to contribute to the understanding of (and to the reflection on) the explicit or implicit influences that the family, namely the parents, may exert on the construction of their children’s vocational paths. The study has two phases. In phase one, the goal was to analyze, through a quantitative methodology, which dimensions of the family context can predict and influence vocational variables and to understand how parents’ meanings about work are intertwined with those of their children. The sample is composed of 731 adolescents from grades 9 and 12 from basic and secondary schools of the Northern region of Portugal, 327 fathers and 358 mothers. During phase two, through the analysis of forty interviews with twenty parents and their children, the goal was to identify parents’ intentions to, explicitly or implicitly, influence their children’s vocational trajectories, by means of a range of spontaneous or intentional activities, while simultaneously observing how the children experience this family influence in specific moments of their development. The results of the various quantitative and qualitative analyses display strong homogeneity and congruence. In other words, the family variables with greater magnitude in the vocational exploration and commitment are family support and communication, cultural and intellectual family orientation and the family’s organization and self regulation. As far as the vocational development variables are concerned, differences are found in terms of gender, school year, and socio-economic and cultural level. Girls assume more consolidated and committed projects than boys, who are predominantly in a situation of vocational diffusion or performing foreclosed projects. Grade 9 students are more diffuse, foreclosed and moratorium than their colleagues in grade 12, and students from low socioeconomic and cultural levels show less possibilities of getting access to more extensive projects, presenting, as would be expected, lower vocational expectations than those in medium and high socio economic and cultural levels, due to the differentiated quality and quantity of affective and instrumental support available in the family. These results are discussed on the basis of their psychosocial meaning and on their implications for psychological vocational intervention.

RÉSUMÉ

«La famille et la construction de projets vocationnels chez les adolescents et les jeunes»

En partant d'une approche conceptuelle socio-historique, constructiviste, écologique et développementiste, ce travail de recherche essaie de contribuer à la compréhension et à une réflexion sur l'influence explicite et implicite que le contexte familial, en particulier les parents, exerce dans le processus de construction des parcours vocationnels de leurs enfants. Un premier moment, soutenu par une méthodologie quantitative, cherche spécifiquement à analyser les dimensions du contexte familial qui puissent prédisposer et influencer des variables vocationnelles, de même qu'à comprendre comment les significations que les parents attribuent au travail s'articulent ou non à celles de leurs enfants. L'échantillon est constitué par 731 adolescents de la 9^{ième} à la 12^{ième} année de scolarité, dans des établissements de l'enseignement secondaire situés dans la Région Nord du Portugal, et par 327 pères et 358 mères. Un deuxième moment est abordé par le biais de quarante entrevues effectuées avec une vingtaine de parents et de leurs enfants respectifs. Ce moment vise à identifier les intentions des parents, qui arrivent explicitement ou implicitement à influencer les trajectoires vocationnelles des enfants, à partir d'une série d'activités spontanées ou intentionnelles. En même temps, ce niveau de l'étude cherche à vérifier comment les enfants vivent cette influence familiale à des moments donnés de leur développement. Les résultats des plusieurs analyses quantitatives et qualitatives révèlent une forte homogénéité et une congruence élevée. En d'autres termes, les variables familiales les plus engagées dans l'exploration et l'investissement vocationnels sont le soutien et la communication familiale, l'orientation culturelle et intellectuelle de la famille, enfin l'organisation et l'auto-régulation de cette famille. On vérifie quelques différences par rapport au genre, à l'année de la scolarité et au niveau socio-économique et culturel (NSEC), particulièrement en ce qui concerne les variables du développement vocationnel. Les filles assument des projets plus consolidés et investis que les garçons, qui se trouvent surtout dans une situation de diffusion vocationnelle ou qui réalisent des projets attribués. Les élèves de la 9^{ième} année sont plus diffus, convenus et en attente que ceux de la 12^{ième} année de scolarité. Quant aux adolescents de bas NSEC, ils révèlent moins de possibilités à accéder à des projets de formation plus longue ; comme il fallait

s'y attendre, ils présentent des expectatives vocationnelles inférieures à ceux qui possèdent un NSEC moyen et élevé, car la qualité et la quantité des soutiens affectifs et instrumentaux de la famille sont différenciés. Après une réflexion sur ces résultats, on leur attribue une signification psychosociale, tout en retirant les implications nécessaires à une intervention psychologique vocationnelle.

AGRADECIMENTOS

Ser agradecido é um sentimento tão humano quanto nobre, belo e sublime que faz de nós, os humanos, seres interdependentes nas pequenas e nas grandes coisas das nossas trajectórias de vida.

O projecto humano não se viabilizaria sem esta interajuda solidária e cooperante. Por isso, ao terminar este trabalho, tanto de árduo como de gratificante, é o momento de assumir a grandeza desta humanidade frágil para dizer “muito obrigado” pelo muito que aprendi com aqueles que foram mais decisivos no meu desenvolvimento, a partir do momento em que entrei na História, — plasmado na temporalidade e “cúmplice de contextos” —, onde fui construindo o meu lugar no mundo. Muitas foram e são as pessoas anónimas e silenciosas às quais me sinto agradecido e, que por isso, talvez não as mencionarei neste momento, mas que foram tão importantes e decisivas como as que vou explicitar.

Agradeço, em primeiro lugar, ao meu orientador científico e pedagógico, Joaquim Luís Coimbra, amigo e colega de trabalho destes dez anos de docência na FPCEUP, pelo incentivo, autonomia, estima e saberes que fui experienciando e construindo, ingredientes estruturantes, para que este trabalho possa ser hoje uma realidade.

Aos colegas do grupo de trabalho: Bártole, Isabel, Emília, Paula, Luísa, Graça, Inês, Raquel, Patrício, Cidália, Marta Bastos e Carmo Cabral... pelo apoio e desafio constantes para não ir adiando este trabalho para a minha aposentação.

À Carla França e à Helena, colegas e amigas de curso, por toda a colaboração, disponibilidade e gratuidade, sem limites, no decurso destes seis anos de trabalho, desde a recolha de dados até ao último momento a realizarem o trabalho de identificação de galhas até às referências bibliográficas.

Aos meus irmãos de comunidade (OCD) pela tolerância e cumplicidade mas, sobretudo, por me terem suportado – “serem suporte seguro” – nos momentos em que o desânimo e a frustração me invadiam.

À Lurdes, ao Valentim e à Rita, — referências constantes da minha família alargada ao longo da minha vida em diáspora —, pelo contexto aprazível, calmo e afectuoso que me proporcionaram durante o último mês de Agosto, onde grande parte deste trabalho foi elaborado.

Finalmente, mas nem por isso menos importante, porque decisivos e mais significativos, agradeço às minhas irmãs/ões e sobrinhos — memórias vivas da presença histórica dos meus pais —, toda a ternura, a compreensão das minhas prolongadas ausências, e os apoios garantidos, mesmo sem o terem percebido, sem os quais seria impossível este investimento da minha vida.

Com gratidão e estima,

Carlos Gonçalves

Porto 6 de Fevereiro 2006

LISTA DE ABREVIATURAS UTILIZADAS

- ACF**= Apoio e comunicação familiar
CCCS= *Commitment to career choice scale*
CONFV= Confiança Vocacional
CONV= Convicções vocacionais
COOPV= Cooperação vocacional
DCP= Desempregado de curta duração
DENT= Dimensão emocional negativa do trabalho
DEPT= Dimensão emocional positiva do trabalho
DEP= Dimensão económica do trabalho
DIFUS= Difusão
DLD= Desempregado de longa duração
DRPT= Dimensão da realização pessoal do trabalho
EAF= Escala do ambiente familiar
EEIV= Escala de exploração e investimento vocacional
EIV= Escala de investimento vocacional
ESAT= Escala dos significados atribuídos ao trabalho
EXP= Exploração vocacional
F= Feminino
FC= Função canónica
FES= *Family environment scale*
FORECL= *Foreclosure*
GL= Graus de liberdade
INVEST= Investimento vocacional
M= Masculino
NSEC= Nível socio-económico e cultural
OAF= Orientação e auto-regulação familiar
OARF= Orientação para actividades recreativas da família
OCIF= Orientação cultural e intelectual da família
ORF= Orientação religiosa da família
OSF= Orientação para o sucesso da família
RC= Correlação canónica
RC²= Quadrado da correlação canónica
TEO= Tendência a excluir escolhas
TTF= *Tendency to foreclose scale*
VECS= *Vocational exploration and commitment scale*

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I: Conceptualização do problema: a família e a construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens	9
1. O Projecto como dimensão estruturante do ser humano	11
1.1. O Projecto vocacional	17
2. Um quadro teórico de compreensão construtivista, ecológica e desenvolvimentista	20
2.1. As perspectivas construtivistas	23
2.2. A perspectiva narrativa	29
2.3. O construcionismo social e o desenvolvimento vocacional	33
CAPÍTULO II: A influência da família na construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens: uma revisão da investigação	36
0. Introdução: definição de um critério	37
1. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes no quadro teórico das perspectivas clássicas: modelo naturalista.	40
1.1. A posição do contexto social da família	44
1.2. As características estruturais do contexto familiar	45
1.3. As dimensões processuais da família	47
2. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes, no âmbito das perspectivas contextualistas e desenvolvimentista do ciclo vital	50
2.1. O desenvolvimento vocacional	53
2.2. A exploração vocacional	58
2.3. A identidade vocacional	61

2.4. As expectativas e aspirações profissionais	63
2.5. A influência da família na tomada de decisão vocacional	65
3. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes, no quadro da perspectiva construtivo-narrativa	70
3.1. Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento vocacional através da narrativa	71
3.2. Estudos sobre a influência da família na identidade vocacional através da narrativa	75
4. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais no âmbito da teoria da acção contextual	78
4.1. Uma metodologia alternativa: método qualitativo de investigação da acção como projecto	81
5. Principais conclusões da revisão da investigação sobre a influência da família na construção de projectos vocacionais de adolescentes e jovens	84
CAPÍTULO III: Significados atribuídos ao trabalho pela família	89
0. Introdução	90
1. Transformações históricas do significado atribuído ao trabalho	92
1.1. O trabalho nas sociedades pré-industriais	94
1.2. O trabalho na sociedade industrial	96
1.3. O trabalho na sociedade pós-industrial	100
2. Centralidade do trabalho na vida das sociedades contemporâneas	106
3. Conclusões	112
CAPÍTULO IV: Questões da investigação e respectiva metodologia	117
1. Objecto da investigação e sua fundamentação	119
2. Objectivos gerais e específicos da investigação e respectiva justificação	121

3. Hipóteses da investigação	128
3.1. Enunciação das hipóteses	128
3.2. Fundamentação das hipóteses da investigação	130
4. Metodologia de avaliação	137
4.1. Variáveis e plano de observação	137
4.2. Caracterização da amostra	139
5. Reformulação e validação da Escala do Ambiente Psicossocial da Família a uma população de adolescentes e jovens portugueses	142
5.1. Principais resultados do estudo piloto da reformulação da <i>Family Environment Scale</i> – FES (Moos & Moss, 1986)	146
5.2. Validação da Escala do Ambiente Familiar (EAF, Gonçalves & Coimbra, 2004) à população portuguesa de adolescentes e jovens, no âmbito deste estudo	150
6. Reformulação e validação da Escala de Investimento na Escolha Vocacional <i>Commitment to Career Choice Scale</i> – CCCS (Blustein, Ellis e Devenis, 1989) a uma população de adolescentes e jovens portugueses	153
6.1. Considerações prévias e ponto de partida	153
6.2. Processo de construção da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV)	156
6.3. Resultados do estudo piloto da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) de Gonçalves & Coimbra (2003)	158
6.4. Validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV, Gonçalves & Coimbra, 2004) à população portuguesa de adolescentes e jovens, no âmbito deste estudo	161
7. Tradução e adaptação do <i>Students Career Concerns Inventory</i> (SCCI) de M. Savickas (2002) a uma população portuguesa	164
7.1. Quadro conceptual subjacente ao SCCI (Savickas, 2002) e a sua estrutura inicial	165
7.2. Estudo piloto do <i>Students Career Concerns Inventory</i> (SCCI, Savickas, 2002) na população portuguesa (Gonçalves & Crespo, Ramos, & Coimbra, 2002)	168
7.3. Estudo de adaptação do <i>Students Career Concerns Inventory</i> (SCCI, Savickas, 2002) à população portuguesa (Gonçalves & Coimbra, 2004)	172

8. Construção e desenvolvimento da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho	175
8.1. Razões subjacentes à construção da “Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho”, e sua conceptualização	176
8.2. Estudo prévio de recolha de representações sobre os significados do trabalho à população portuguesa	179
8.3. Preparação e realização do estudo piloto da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho na população portuguesa	184
8.4. Adaptação da escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT) à população portuguesa de adolescentes e adultos (Gonçalves & Coimbra, 2004)	187
9. Construção de um guião de entrevista semi-estruturada para pais e filhos	189
CAPÍTULO V: Apresentação dos resultados da investigação	192
0. Introdução	193
1. Apresentação dos resultados sobre as representações construídas pelos adolescentes acerca do contexto familiar	194
2. Apresentação dos resultados sobre as percepções dos adolescentes acerca de tarefas do desenvolvimento vocacional e seus processos psicológicos	196
3. Apresentação dos resultados sobre as percepções expressas pelos adolescentes acerca dos significados atribuídos ao trabalho	199
4. Apresentação dos resultados sobre o impacte das variáveis do contexto familiar na construção das trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens	201
5. Apresentação dos resultados preditíveis das variáveis do contexto familiar nas dimensões vocacionais de adolescentes e jovens	210
5.1. Resultados da análise de regressão do investimento vocacional	211
5.2. Resultados da análise de regressão da exploração vocacional	212
5.3. Resultados da análise de regressão da difusão vocacional	213
5.4. Resultados da análise de regressão de projectos vocacionais outorgados	214

6. Apresentação dos resultados sobre o impacte dos pais em relação aos filhos no que concerne os significados atribuídos ao trabalho	216
7. Apresentação dos resultados qualitativos da análise das entrevistas	219
7.1. Apoios intencionais ou não intencionais, concretizados em acções, que os pais realizam para ajudarem os seus filhos na construção de projectos vocacionais	222
7.2. O grau de envolvimento dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos.	224
7.3. A importância, significado e centralidade do trabalho na vida da família	226
CAPÍTULO VI: Discussão dos resultados da investigação	228
1. Discussão dos resultados sobre as percepções construídas pelos adolescentes acerca das dimensões do contexto familiar	230
2. Discussão dos resultados sobre as percepções construídas pelos adolescentes acerca das dimensões vocacionais	236
2.1. Análise e discussão das diferenças relativas ao ano de escolaridade	237
2.2. Análise e discussão das diferenças relativas ao género	240
2.3. Análise e discussão das diferenças relativas ao nível socioeconómico e cultural	242
3. Discussão dos resultados sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e seus respectivos pais	245
3.1. Discussão sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e respectivas diferenças em termos de género, ano e NSEC	246
3.2. Discussão sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e seus pais	248
4. Discussão dos resultados sobre o impacte das variáveis do contexto familiar na construção das trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens	251
5. Discussão dos resultados sobre o impacte das variáveis do contexto familiar como predictoras de variáveis vocacionais	259

6. Discussão dos resultados das entrevistas sobre o papel dos pais no percurso vocacional dos seus filhos	262
Conclusão	266
Conclusões gerais do estudo	268
Questões da investigação para futuros desenvolvimentos	278
Bibliografia	281
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

Esta investigação visa, como objecto, estudar como a família — principalmente os pais —, nas suas múltiplas variáveis estruturais, processuais e relacionais, tem um impacto decisivo no processo de construção dos projectos vocacionais dos adolescentes e jovens, nomeadamente na qualidade e quantidade de comportamentos de exploração e investimento vocacional e nos significados que atribuem à realidade do trabalho.

Como se pode verificar, através da revisão da literatura apresentada no segundo capítulo deste trabalho, a maior parte dos estudos realizados são unânimes em reconhecer a influência da família no processo de configuração dos projectos vocacionais das gerações mais jovens, nomeadamente na escolha de uma formação e de uma profissão (Whiston & Keller, 2004). Contudo, os estudos realizados são limitados e escassos em termos da contextualização e compreensão da complexidade de processos psicológicos que emergem nas dinâmicas relacionais entre o sujeito em desenvolvimento e os contextos de vida em constante mutação que partilha (Grotevant & Cooper, 1988; Young, 1983).

Para colmatar esta lacuna da investigação neste domínio, durante os anos 90, surgiram vários estudos liderados por Young e colegas, a partir de conceptualizações e metodologias alternativas e complementares, para compreenderem como os pais e os filhos, num movimento recíproco e bidireccional, e através de acções conjuntas contextualizadas (por exemplo, através de actividades vocacionais conjuntas, conversas e discussões sobre os projectos vocacionais) vão construindo e reconstruindo os seus projectos vocacionais pessoais e familiares (Gonçalves, 1997; Young & Friesen, 1992; Young, Friesen, Turner, & Johanna, 1994; Young, Paseluiko & Valach, 1997; Young, Valach, Ball, Paseluikho, Wong, DeVries, McLean & Turkel, 2001; Young, Valach, Ball, Turkel, & Wong, 2003; Young, Valach, Paseluikho, Dover, Matthes, Paproski, & Sankey, 1997).

Este trabalho, na continuidade da linha de investigação iniciada em 1995 no Centro de Desenvolvimento Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, pretende ser um contributo acrescido para promover a compreensão e a reflexão sobre os processos psicossociais que estão subjacentes à construção das trajectórias vocacionais de adolescentes e jovens, e sobre como aqueles estão impregnados de marcas emocionais, cognitivas e comportamentais que são o resultado das relações que os sujeitos, em desenvolvimento, constroem nas

relações com os seus contextos de vida mais significativos, principalmente a família nuclear (os pais), onde as dimensões relacionais com os seus significativos assumem um impacto decisivo influenciando implícita e, por vezes, assumidamente explícita e pro-activa a construção dos projectos vocacionais dos seus filhos (Campos & Coimbra, 1991; Young, 2004).

Especificamente, procura analisar-se, através de uma metodologia quantitativa, como algumas variáveis do contexto familiar – o apoio e a comunicação familiar, a organização e auto-regulação familiar, orientação cultural e intelectual, a orientação recreativa, orientação para o sucesso e religiosa da família – podem prever e influenciar variáveis vocacionais – exploração, investimento, tendência para excluir opções (ou seja, realizar investimentos sem exploração), difusão, *foreclosure* em relação ao significativos, cooperação, convicções e confiança vocacionais – verificando, também, se existem diferenças, em função das variáveis ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural e tipo de família. Além disso, analisa-se como os significados que os pais atribuem ao trabalho estão relacionados ou não com os dos seus filhos. Confrontam-se estes resultados quantitativos com os resultados de carácter eminentemente qualitativo obtidos através de quarenta entrevistas realizadas a vinte adolescentes, pertencentes à amostra total, e seus respectivos pais.

A amostra do estudo principal é constituída por um total de 731 alunos, do 9º e 12º anos de escolaridade que frequentavam três escolas privadas e duas públicas, da Região Norte de Portugal, estando duas destas situadas, geograficamente, numa zona rural e três em zona urbana. Saliente-se que os estudos piloto de validação dos vários instrumentos não foram realizados nas mesmas escolas do estudo principal.

Nos três primeiros capítulos deste trabalho apresentam-se e justificam-se os suportes teóricos e epistemológicos que nortearam esta pesquisa e faz-se uma revisão da investigação sobre o domínio em apreço: a família, principalmente os pais, nos processos subjacentes à construção de projectos vocacionais dos seus filhos, para se fundamentarem e sustentarem as hipóteses de investigação. Nos capítulos seguintes apresenta-se as principais questões da investigação e respectiva metodologia, descreve-se o tratamento dos resultados do estudo, discute-se e reflecte-se, atribuindo-se um significado psicossocial aos mesmos, extraindo-se as principais conclusões da investigação e suas implicações para a intervenção psicológica vocacional e, finalmente, sublinham-se as principais questões decorrentes do estudo para futuros desenvolvimentos.

De seguida, faz-se uma sumarização de cada um dos capítulos que foram desenvolvidos ao longo deste trabalho, para proporcionar uma grelha de leitura que possa ser útil na aproximação do leitor a cada uma das partes.

No **primeiro capítulo** começa por discutir-se, a partir dos contributos da filosofia existencialista sartriana e heidegueriana, o conceito “projecto” como instrumento de utilidade teórica para a Psicologia Vocacional, uma vez que comporta em si virtualidades ontológicas adequadas para responder aos novos desafios do mundo do trabalho caracterizado pela turbulência, imprevisibilidade, flexibilidade e mobilidade em virtude de o conceito “projecto” não se circunscrever aos limites do que consensualmente se denomina de programa, plano, objectivos, pelo contrário, comporta algo que está em aberto e remete “para à frente”, rumo ao futuro (Guichard, 1997; Little, 1999; Riverin-Simard, 2000; Young, 2001/02).

O conceito de projecto, empurra-nos, incontornavelmente, para uma opção de modelos teóricos de compreensão do problema em análise — *A família (pais) e a construção de projectos vocacionais dos seus filhos* — que impliquem racionalidades marcadamente contextuais, sistémicas, ecológicas, construtivistas/construcionistas, demarcando-nos criticamente dos modelos clássicos sobre a compreensão do desenvolvimento psicológico global e, especificamente vocacional, com uma orientação marcadamente intrapsíquica, intrapessoal, psicologizante, diferencialista e racionalista.

Embora se reconheçam os contributos que outras perspectivas teóricas proporcionaram à investigação para a compreensão e transformação da “realidade” vocacional, as perspectivas construtivista, ecológica e desenvolvimentistas emergem, do nosso ponto de vista, como a proposta mais útil e integradora, ao considerarem que os projectos vocacionais não se descobrem, mas se constroem nos contornos das oportunidades que os contextos histórico e sociais viabilizam ou impossibilitam. Por isso, no decurso do primeiro capítulo, se assume e justifica de forma exaustiva esta opção epistemológica por esta família de modelos conceptuais.

No **segundo capítulo**, sistematiza-se a revisão da literatura sobre a temática a que se refere esta investigação: a influência da família na construção de trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens, relacionando-se diversas variáveis do contexto familiar com dimensões e problemáticas de natureza vocacional. Apresenta-se, num

primeiro momento, a revisão da investigação realizada até aos anos 80, concretamente a realizada por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984), onde predominam estudos no âmbito das perspectivas clássicas, intrapsíquicas, agrupadas sob a designação de perspectiva naturalista do desenvolvimento vocacional (Campos, 1989), que postula como estratégia de intervenção para a sua promoção o emparelhamento “*matching*” e como metodologia de investigação o objectivismo positivista, com uma pretensão de reificação naturalista das realidades psicológicas. Esta revisão sintetiza os principais estudos da influência da família no desenvolvimento vocacional, a partir de Anne Roe (1958), centrando-se fundamentalmente na influência de variáveis sociodemográficas e sociológicas da estrutura da família, nas escolhas vocacionais dos seus filhos, como, o nível socio-económico e cultural da família, o emprego do pai e da mãe, o número de filhos, o género, entre outras.

Num segundo momento, apresenta-se a revisão da investigação das duas últimas décadas do século passado (Whiston & Keller, 2004), no âmbito teórico das perspectivas contextualistas e histórico-sociais. Estes estudos procuram ultrapassar os impasses da anterior, assumindo que o desenvolvimento ocorre em contexto e através das relações que o sujeito em desenvolvimento estabelece com os vários sistemas e subsistemas em que ele se organiza em diferentes níveis de análise (Bronfenbrenner, 1986; Young, 1983). Para atingir tal *desideratum*, foi importante centrar as investigações nas variáveis psicológicas, emergentes das relações que os adolescentes estabelecem com a família, procurando perceber os processos psicológicos recíprocos de interacção pais-filhos responsáveis pela construção diferenciada de projectos vocacionais. A partir da exploração da literatura da especialidade, apresentou-se um caudal extenso de resultados da investigação, realizada nas últimas duas décadas, que dá conta do impacte de variáveis familiares que influenciam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Sublinham-se como principais variáveis familiares estudadas: a vinculação parental (*e.g.*, Ketterson & Blustein, 1997; 1999; Ryan, Solberg & Brown, 1996; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Schultheiss, Palma, Pedragovich, & Glasscock, 2002; Scott & Church, 2001), o suporte/apoio dos pais (*e.g.*, Wall, Covell & MacIntyre, 1999), o nível socio-económico e cultural da família (Gonçalves, 1997; Trusty, Watts e Erdman, 1997) e outras dinâmicas familiares (*e.g.*, Penick & Jepsen, 1992). Como variáveis vocacionais mais relevantes apontam-se: expectativas e realização vocacionais (Rainey & Borders, 1997), decisão/indecisão vocacional (Lopez

& Andrews, 1987), exploração vocacional (Felsman & Blustein, 1999; Kracke, 1997), investimento vocacional (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991) e a auto-eficácia vocacional (Lent, Hackett & Brown, 1995; O'Brien, 1996).

No **capítulo terceiro**, realiza-se uma análise aos significados e à centralidade que o trabalho foi assumindo ao longo dos tempos na vida das pessoas, famílias e culturas, incidindo na sociedade ocidental. Esta breve reflexão, embora não seja o objecto principal desta investigação, tem implicações incontornáveis na mesma. Ao pretender perceber como os adolescentes e jovens de hoje configuram e constroem projectos vocacionais, o mundo do trabalho e as suas múltiplas problemáticas actuais estão implicadas nas suas escolhas de formação e profissões. Isto é, a partir dos significados, prestígio e importância – em articulação com a representação da entrada imediata no mundo do trabalho – que um determinado curso, formação e profissão assume no contexto social partilhado, levará o adolescente a realizar uma determinada escolha em detrimento de outra. Estes significados são construídos socialmente através de mensagens tácitas ou explícitas, veiculadas nos contextos de vida onde os adolescentes se inserem, como a família, a escola, os média, a comunidade de pertença, as políticas nacionais e internacionais, possibilitando-lhes oportunidades ou inviabilizando-lhas (Campos, 1989; Young & Collins, 2004).

No **capítulo quarto**, são delineados o objecto e objectivos da investigação, as principais questões em estudo e respectiva fundamentação e metodologia de trabalho: definição das variáveis, constituição e caracterização da amostra, selecção dos instrumentos de avaliação para operacionalizar as dimensões em estudo. Neste capítulo desenvolvem-se pormenorizadamente os processos de construção dos vários instrumentos que foram utilizados neste trabalho, desde a sua conceptualização e elaboração aos respectivos estudos de validação. É salientada a validação das várias dimensões de cada escala quanto à consistência da sua estrutura factorial e coerência teórica, bem como as suas qualidades psicométricas, garantindo a confiança dos investigadores na sua utilização para futuros estudos.

No **capítulo quinto**, num primeiro momento, apresentam-se as representações que os adolescentes e jovens constroem acerca do seu ambiente familiar – avaliadas pelas dimensões da Escala do Ambiente Familiar (Gonçalves & Coimbra, 2003) –, do

seu desenvolvimento vocacional – avaliadas pela Escala de Exploração e Investimento Vocacional (Gonçalves & Coimbra, 2003) e pelo *Students Career Concern Inventory* (Savickas, 2002) – e sobre os significados que atribuem à realidade do trabalho – avaliadas através da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (Gonçalves & Coimbra, 2004) –, verificando-se as diferenças inter-individuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família. Num segundo momento, são apresentados os resultados sobre o impacto que as variáveis do contexto familiar – avaliadas pelas dimensões da EAF (Gonçalves & Coimbra, 2004) – exercem sobre as variáveis do desenvolvimento vocacional – avaliadas pela EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2004) e pela SCCI (Savickas, 2002) – dos adolescentes e jovens, e, simultaneamente, verificar as diferenças inter-individuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família (intacta e outras). Num terceiro momento, apresentam-se os resultados dos significados que pais e filhos constroem sobre a realidade do trabalho, através da escala ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004) e verifica-se qual o impacto que os pais exercem sobre os seus filhos, além de se sinalizar as diferenças inter-individuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família. Para finalizar, através de entrevistas realizadas a um grupo de vinte adolescentes e respectivos pais, analisam-se, qualitativamente, os processos psicossociais da influência familiar, nomeadamente dos pais, nas trajectórias vocacionais dos adolescentes e como os filhos experienciam esta influência familiar em momentos específicos do seu desenvolvimento.

No **capítulo sexto**, discutem-se e reflectem-se os resultados evidenciados no decurso desta investigação, procurando, à luz da revisão da investigação, do corpo de teorias e da prática de intervenção, atribuir-lhe um significado psicológico e social, como um contributo para a construção do saber no domínio da Psicologia da Orientação Vocacional.

Nas **conclusões**, pretende-se relevar os principais contributos desta investigação em termos metodológicos, de construção de instrumentos para futuras investigações e para a intervenção psicológica em consulta psicológica vocacional e salientar os principais resultados sobre a influência das variáveis do contexto familiar nos processos

psicossociais de construção de percursos vocacionais dos adolescentes e jovens, extraindo, sempre que possível, orientações teóricas e metodológicas consistentes aos desafios que as sociedades ocidentais pós-industriais colocam à Orientação Vocacional. Finalmente, sublinham-se as principais questões levantadas pelo presente estudo para futuros desenvolvimentos neste domínio da investigação e as suas implicações para a intervenção psicológica vocacional.

CAPÍTULO I

CONCEPTUALIZAÇÃO DO PROBLEMA: A FAMÍLIA E A CONTRUÇÃO DE PROJECTOS VOCACIONAIS DE ADOLESCENTES E JOVENS

Neste capítulo apresenta-se, de forma fundamentada, o assumir de um ponto de vista conceptual sobre o problema em investigação que permite ler epistemologicamente a realidade da configuração dos projectos vocacionais que os adolescentes e jovens vão construindo, contextualizados na trama das relações da família, nomeadamente dos pais e, simultaneamente, delinear uma metodologia de investigação consentânea com esse quadro teórico e com as variáveis processuais que se pretendem estudar.

Assim, num primeiro momento, procede-se a uma exploração filosófica e psicossocial do conceito de **projecto**, enquanto instrumento de compreensão, com utilidade, para analisar a realidade dos projectos vocacionais.

Num segundo momento, a partir das implicações da noção de projecto, assume-se um ponto de vista conceptual construtivista e desenvolvimentista como o mais adequado para a análise do problema em apreço, face aos desafios colocados pelas transformações aceleradas das sociedades pós-industriais e de uma economia globalizada.

1. O Projecto como dimensão estruturante do ser humano

O conceito de projecto, como uma dimensão estruturante do sujeito psicológico, adquiriu uma forte relevância na reflexão filosófica do século passado, nomeadamente em filosofias fenomenológicas, que visavam questionar a relação existencial do homem com os outros. Esta análise da existência humana não se restringe a uma mera tentativa de clarificação da relação do homem com o mundo nas suas múltiplas e complexas possibilidades cognitivas, emotivas e práticas, mas pretende também perceber simultaneamente os diversos modos como o mundo se manifesta ao homem, o determina, limita ou lhe abre um conjunto de possibilidades.

A existência é essencialmente constituída por oportunidades, constituindo-se como modos possíveis de relação do homem com o mundo, isto é, em que medida viabilizam ou inviabilizam tal relacionamento (Abagnano, 1984). É precisamente nesta relação existencial de possibilidades limitadas ou abertas do homem com o mundo que se situa o ser humano como um *ser projecto e de projectos*, como dimensão estruturante e fundamental do humano.

A preocupação ontológica de Heidegger (1927) na sua obra clássica de “*Ser e o tempo*” interrogava-se sobre as dimensões essenciais que constituem o ser humano, considerando o projecto como o principal dos “existenciais”. O ser humano é projectado (*pro-jacere* = lançar, atirar para diante ou para à frente) para o mundo, o seu mundo, diferenciando-se dos outros existentes, porque é projecto lançado a partir de si e para fora de si; ou seja, é lançado no mundo em forma de *pro-jectum* fundamental, visto que ao projectar ou realizar alguma coisa projecta-se e realiza-se a si mesmo.

O projecto é simultaneamente aquilo para onde o homem tende e aquilo que constitui o seu ser mais autêntico. Heidegger considera o *Dasein*¹ como um projecto fundamental, porque, enquanto compreensão de si próprio, projecta-se nas suas possibilidades como possibilidade. A existência é portanto constituída essencialmente por possibilidades que formam o próprio ser: o ser é sempre a sua possibilidade, por

¹ Para Heidegger (1927) o *Dasein* (ser-aí) é o que permite ao ser estar aí, ou seja, revelar-se no aqui e agora do existir com o mundo. O *Dasein* surge como “um ser que se faz anunciar o sentido da questão ontológica, que é o fundamento da sua existência através da forma de ser no mundo, nos cuidados relativos à sua relação com os outros entes, na solicitude que o liga a outros existentes, no cuidado da sua própria existência. O cuidado da existência é experimentado *pelo Dasein*, vivido como experiência imediata, porque resulta da descoberta de si através do manuseio quotidiano do mundo que está “já aí”, no qual é lançado e que, no entanto, só surge como tal no *projecto* pelo qual a existência visa a totalidade das suas significações” (Trotignon, 1982, p.19).

isso ele pode escolher-se e conquistar-se ou perder-se. Assim, existir no mundo para o homem significa antecipar e projectar progredindo para além da realidade existente, e é neste progredir projectando, fundamentado na compreensão das possibilidades acessíveis, que o homem realiza o seu projecto existencial (Heidegger, 1964).

Deste modo, o projecto não se circunscreve a um plano, porque não se confina a algo planeado com objectivos precisos. Trata-se, sobretudo, e essencialmente projectar-se a si mesmo, “ser como projecto”; ou seja, mais que viver projectando, trata-se de viver como projecto. O projecto é, pois, uma antecipação de si mesmo. O *Dasein* não é uma realidade projectante, é sobretudo e essencialmente projectar-se. Projecta na medida que existe, ou existe na medida em que se projecta. Por isso, o projecto está sempre antes do objectivo definido e do plano elaborado para atingir um fim em vista; alcançar um objectivo previamente planeado não esgota o projecto, este é algo que está em aberto e em constante devir ao longo do existir; por isso, é impossível definir os seus contornos imprevisíveis.

Na continuidade do conceito de Heidegger, Sartre (1943) considera o *pro-jet* como algo que está em aberto e em constante transformação, é sempre um pré-projecto que nunca está constituído, porque, se tal acontecesse, deixaria de ser projecto. O ser do homem, — ser em falta, por isso, ser “desejante” — configura-se sempre como um fazer e um agir para ultrapassar os seus próprios limites, projectando-se no futuro em busca dos possíveis: “projecto-me no futuro, para juntar àquilo que me falta e que, sinteticamente acrescentado no meu presente, fará que eu seja aquilo que sou” (Sartre, 1943, p.177). O homem é livre no sentido em que pode livremente decidir sobre a sua conduta, escolhendo os seus valores, elaborando os seus próprios projectos e assumindo uma determinada atitude em relação ao seu próprio futuro, presente e passado. No entanto, existem determinismos situacionais que condicionam o homem sempre que ele exprime o seu ser projectante e de sujeito agente. Assim, Sartre enumera e analisa as principais estruturas situacionais que, de um ou outro modo, condicionam a livre projectividade humana. São elas: o *local* em que me encontro, a um nível geral e particular; o *passado*, ou seja, os acontecimentos histórico-temporais pelos quais passei; os meus “*entours*”, isto é, as coisas e instrumentos de que disponho, possibilidades e constrangimentos que me rodeiam; o meu *próximo*, enquanto presença factual do outro

ou dos outros como tal, com todas as potenciais implicações que acarretam para o meu projecto (Sartre, 1943).

Estes contributos de reflexão, provenientes da filosofia fenomenologista, ajudam-nos a ter um conceito mais aprofundado sobre a noção de projecto, que, frequentemente, é utilizada na linguagem comum, de forma ambígua e simplista, confundindo-a redutoramente com os conceitos de programas, planos, estratégias, objectivos e até mesmo actividades.

O projecto remete-nos para uma antecipação intencional do futuro para dar sentido ao presente, marcado pela incompletude e pela insatisfação da finitude do humano existir. Este dinamismo vital, viabilizador e potenciador de sentidos ao existir, conduz o sujeito à construção de expectativas projectantes que serão concretizadas em acções intencionais, orientadas no espaço e no tempo sob a forma de microprojectos, contribuindo para a emergência e construção do ser humano como sujeito agente e ser projecto e de projectos. Assim, pode afirmar-se que viver, para o homem, é projectar-se. O projecto é uma condição imprescindível de viabilização da existência humana. Projectar implica acção, intencionalidade, direcção, objectivos e emoção, em ordem à concretização das expectativas mais profundas do humano num determinado contexto e tempo (Young, 2001/2002).

Little (1999) desenvolveu um extenso trabalho de investigação à volta da ideia “projecto pessoal”, a partir de quatro asserções temáticas: construtivismo, contextualismo, conativismo e consistência. Estas asserções sublinham que os projectos pessoais são o resultado da forma como o sujeito organiza proactivamente a sua experiência relacional com o mundo (construtivismo), construída nos contornos de um contexto de vida que simultaneamente permite e limita um conjunto de possibilidades (contextualismo), envolvendo acções de significado (conativismo) onde não existem clivagens entre cognição, emoção e acção, mas constituindo-se como elementos integradores do mesmo *continuum*. (consistência/integração).

Riverin-Simard (2000) também utilizou o conceito de projecto relacionando-o especificamente com os projectos vocacionais. A autora utiliza o conceito de projecto em contraponto ao conceito restrito de profissão, por ser mais dinâmico e mais adaptado às transformações radicais do mundo do trabalho. Ela parte do pressuposto filosófico de que projectar-se no futuro é uma garantia do presente (Sartre, 1963); além disso, os

sujeitos acomodados profissionalmente são os mais vulneráveis à realização de actividades de obsolescência e mais expostos a situações de desemprego, porque não estão preparados para o desafio da mudança, sempre subjacente ao conceito de projecto (Boutinet, 1993).

Jean Guichard (1997), partindo também do conceito existencialista heideggeriano e sartriano de projecto, salienta as virtualidades do mesmo pela sua dimensão ontológica, recuperando-o como o conceito mais adequado para se referir à dimensão vocacional como resposta aos novos desafios do mundo do trabalho caracterizado pela turbulência, imprevisibilidade, flexibilidade e mobilidade. Segundo Guichard, querer orientar o adolescente em ordem a definir projectos de futuro é um objectivo paradoxal e impossível, porque a projecção no futuro não é uma decisão de um momento, circunscrito à construção de um plano para a realização de um determinado objectivo, mas é uma acção contínua de projecção de si mesmo. Por isso, o sujeito pode em determinados momentos da sua trajectória de vida definir certas intenções provisórias que fazem parte do seu projecto, mas não o esgota, porque o projecto é, por essência, uma potencialidade sempre em aberto e impossível de balizar. Assim, quando o adolescente reflecte, em determinados momentos de transição da sua trajectória de vida, sobre a escolha de uma formação ou profissão, planeando o seu futuro, esta actividade não é mais que uma formulação de intenções provisórias que fazem parte de um processo do projecto de si mesmo sempre em construção.

Qualquer metodologia de orientação que vise antecipar de forma predictível e objectiva o futuro ao presente é reduzir o projecto, com marcas de imprevisibilidade, a momentos pontuais do processo; ou seja, é circunscrever o projecto à imagem que o sujeito tem de si próprio, num determinado momento do seu desenvolvimento, com a respectiva correspondência com as representações, muitas vezes estereotipadas, das profissões, tal como se organizam no presente, podendo cair em obsolescência no futuro próximo. Esta pretensão desmesurada conduz inevitavelmente o sujeito a um “projecto” sem saída, transformando-o num fim objectivo e instrumental (objecto) e não num processo em construção e em desenvolvimento, porque, à partida, está a negar o futuro, isto é, as potencialidades inerentes ao projecto.

Aliás, as conceptualizações e metodologias clássicas da orientação vocacional, eivadas pelo positivismo das ciências físicas e da natureza, fascinadas pela

quantificação do projecto humano, reduziram a experiência subjectiva e fenomenológica do projecto humano à objectivação positivista, como se o humano fosse um objecto puro e não um sujeito onde se impõe a subjectividade e a singularidade que resistem a uma análise e manipulação objectivista.

O conceito de projecto remete-nos, em última análise, para o problema de como a identidade está a ser construída nas sociedades contemporâneas, nomeadamente nas ocidentais (Baumeister, 1986; Giddens, 1997). No passado, não muito remoto, a identidade e nomeadamente a identidade vocacional assentava numa forte determinação social, ou seja, o filho do agricultor ou do artesão estava destinado a reproduzir a identidade profissional da família de origem. Na primeira metade do século vinte começa-se a reconhecer ao sujeito um espaço pessoal para a construção da sua identidade sustentada nas aptidões, nas capacidades, nos interesses, nos valores e nas competências inatas aos indivíduos a serem desocultados por técnicos especializados com o recurso à psicométrie. Reduz-se, em última análise, a construção da identidade a variáveis intrapsíquicas e a um determinismo naturalista, descurando-se o impacte das dimensões interpessoais e sociais.

Hoje, é consensual que, subjacentes aos projectos, actuam dimensões pessoais e interpessoais, históricas e sociais. Isto é, os projectos são, também, socialmente construídos, não emergem do vazio, mas dos contextos mais próximos ou mais afastados onde o sujeito se desenvolve, entre os quais uns proporcionam mais oportunidades e outros mais constrangimentos.

Young e colegas (1996; 2000; 2001) colocaram como hipótese, nas suas pesquisas, que a construção do projecto pessoal implica um conjunto de acções intencionais com objectivos dirigidos e com um significado pessoal e familiar, realizadas conjuntamente entre o sujeito em desenvolvimento e os seus outros significativos, sendo o projecto individual construído na interacção com o projecto familiar. Assim, o projecto pessoal está embebido no projecto familiar e vice-versa. Por exemplo, numa das suas investigações constataram que pais e os adolescentes reconheciam que os projectos destes estavam na continuidade do projecto familiar, embora delineados com o contributo activo dos adolescentes em articulação com os seus valores, crenças, expectativas e objectivos. Os pais e filhos sublinhavam a necessidade de o adolescente ser o protagonista das suas próprias decisões, permitindo um espaço de

autonomia, e, simultaneamente, encorajando-o e apoiando-o em actividades de exploração a partir da base segura dos pais (Young, Valach, Ball, Paseluikho, Wong, DeVries, Mclean, & Turkel, 2001).

Gollwitzer, Bayer, Scherer, & Scifert (1999) sublinham que a identidade realizada é o resultado de uma “luta” que implica acções e momentos de questionamentos pessoais e sociais apoiantes, na continuidade/descontinuidade com os outros significativos, sem levar à ruptura, mas à reconstrução de uma nova forma de relação e participação mais autónoma no projecto pessoal e familiar.

Young e colegas (1996, 2000, 2001) partem de um conceito de projecto como uma multiplicidade de acções conjuntas (projecto pessoal/projecto social) a curto prazo (como uma acção particular, mais previsível e circunscrita) e a médio prazo (conjunto de acções de maior complexidade com um determinado objectivo conjunto menos previsível), em ordem à concretização do projecto pessoal a realizar, ao longo do ciclo vital, que denomina de *carreira* (acções a longo prazo e imprevisíveis), por isso mais multideterminado e, em parte, indeterminado (Wertsch, 1998). No fundo, centram-se no próprio processo de configuração do projecto pessoal, construído socialmente na interligação de outros projectos mais alargados onde aquele se inscreve, permitindo um espaço de construção pessoal nos contornos das possibilidades sociais a que pode aceder. O projecto implica a abertura de horizontes a futuras acções e contribuições a desencadear, mas com referências e guiões que possam orientar o sujeito no presente (Linell, 1998). Assim, o projecto implica uma complexidade de objectivos hierarquicamente relacionados que se vão definindo e reformulando no tempo e no contexto. A noção de projecto exige que o sujeito tenha competências para o construir, formular e reformular intenções de aproximação ao projecto, definir objectivos e regular o seu próprio projecto na interacção conjunta com outros projectos envolventes, dos quais participa activamente e onde simultaneamente se inscreve o seu projecto pessoal.

Finalmente, o projecto é um caminho que se vai construindo andando, onde confluem conjuntamente a nossa experiência passada (retrospectivamente) e se antevê, embora tenuamente, a experiência futura (dimensão prospectiva do projecto em oposição a preditiva). O projecto surge como um constructo hierarquizado que inclui a acção individual, a acção com os outros no presente, a curto prazo, a médio prazo e ao longo do ciclo vital. Cada nível desta hierarquia representa uma maior complexidade de

organização de objectivos, processos e comportamentos ao longo do tempo. Assim, o projecto só se torna viável a partir desta rede de acções que são dirigidas intencionalmente por objectivos comuns, integrando o passado no presente, projectando-se no futuro (Young & Valach, 2000).

O desenvolvimento do projecto pessoal acontece na inter-relação com os outros projectos mais alargados do contexto partilhado: o familiar e o social, existindo uma interdependência. Ou seja, o projecto familiar não é independente de outros projectos sociais, nem dos projectos individuais de cada um dos elementos do sistema familiar e vice-versa. Mesmo as acções e projectos que nos parecem ter a marca da individualidade, são socialmente construídos e caldeados na nossa rede social de proveniência; isto é, construímos os nossos projectos possíveis nas relações privilegiadas que estabelecemos no mundo onde eles se contextualizam e desenvolvem.

1.1. O projecto vocacional

A reflexão sobre o conceito de projecto, tendo como ponto de partida a filosofia existencialista e as suas múltiplas utilizações pelas ciências humanas e sociais, particularmente a Psicologia, pode ser de grande utilidade conceptual para a compreensão e desenvolvimento deste projecto de investigação: *A família (pais) e a construção de projectos vocacionais dos seus filhos*. A relevância ôntica do projecto, no domínio da orientação, já foi sublinhada por vários investigadores referenciados anteriormente (Guichard, 1997; Riverin-Simard, 2000; Young *et al.* 2001).

Na linha de Jean Guichard (1997), sendo a dimensão vocacional uma das tarefas fundamentais da construção da identidade na adolescência (Erikson, 1968), etapa decisiva de reintegração/recapitulação de uma matriz nuclear dinâmica/energética que se vai desenvolvendo ao longo do ciclo vital numa relação autónoma, mas interdependente e mútua, do *self* com o mundo (psicossocial), o conceito existencialista de projecto — o sujeito ser projecto e de projectos —, tal como foi explorado, é o mais adequado para nos referirmos ao desenvolvimento vocacional, o que implica ir projectando intenções de configuração de um projecto pessoal, em que o projecto vocacional se assume como uma dimensão proeminente na sua concretização.

Assim, o projecto vocacional constitui-se como uma dimensão de concretização da identidade pessoal, que se vai realizando na confrontação do *self* com as sucessivas tarefas relacionadas com a elaboração, planificação, implementação e reformulação de acções intencionais complexas, multidimensionais e imprevisíveis, ao longo do ciclo vital — projecto (Young & Valach 2000) —, onde estão em jogo a educação, a formação, a qualificação e a actividade profissional, integrados num projecto de vida que comporta a coordenação dos diferentes papéis da existência: familiar (como filho(a), cônjuge, pai ou mãe), cidadão, consumidor, membro de grupos de vária ordem... (Campos, 1989).

A partir deste ponto de vista, não faz qualquer sentido estabelecer clivagens entre projecto vocacional e os outros projectos que concretizam e são concretizados no projecto pessoal. Assim, o projecto vocacional, como a trajectória que cada sujeito vai projectando nos quotidianos das suas vidas pelos múltiplos papéis em que cada história se concretiza, poderá ser considerado como a dimensão fundamental de integração de todas as dimensões da existência e da consubstanciação do projecto pessoal (Campos, 1989).

Ora, até tempos recentes, o projecto vocacional era encarado, de forma linear, simplista e previsível, numa sequência de etapas em que se articulavam: a formação escolar, a qualificação profissional, a profissão e o emprego. Salvo raras excepções, os mais afoitos, que, por razões de ordem variada, optavam pela reformulação desse projecto de vida, que poderia implicar a mudança de curso, de domínio de formação, de profissão ou de emprego. Eram os não conformistas (ou os inadaptados) de uma ordem social selectiva e discriminatória, legitimada por uma determinada ideologia social e técnico-científica sustentada, frequentemente, por modelos teóricos e práticos da Orientação Vocacional, reflexo de uma determinada forma de organização social, que previa a existência de um lugar certo para cada um na sociedade, através de mecanismos de perpetuação das desigualdades que reproduziam diferentes possibilidades de acesso e de sucesso, inviabilizando a igualdade de oportunidades (Coimbra, 1997/98). Contudo,

esta ordem, marcada pela linearidade e simplismo criava nos sujeitos a ilusão de ser detentora de algum valor preditivo dos projectos pessoais de carreira² (Sennet, 1998).

Este modo linear, sequencial, unidireccional e fechado de compreender a construção do projecto vocacional não parece ser a abordagem mais adequada e mais útil para encarar actualmente o problema, tanto da perspectiva dos projectos pessoais como das realidades sociais. Temos assistido, nas últimas décadas, e num ritmo progressivamente mais acelerado, a transformações profundas no nosso mundo. A vertiginosa evolução científica e tecnológica, a globalização e a consequente interdependência das economias, as novas formas de organização de trabalho e as exigências — nem sempre postas em causa — da competitividade, a sociedade da informação em rede, para citar alguns factores, têm produzido, nos últimos anos, alterações vertiginosas com implicações inquestionáveis nas vidas das pessoas e das sociedades, levando a crer que tais mudanças terão continuidade ou até se agravarão no futuro. Estes fenómenos de complexificação, diversificação e imprevisibilidade das realidades pessoais e sociais questionam as lógicas de uma carreira ascendente, previsível e unidireccional (Coimbra, 1997/98).

A emergência, no mundo do trabalho, de fenómenos sociais, como o reconhecimento da escassez e da precaridade do emprego, mesmo em profissões de qualificação superior, da flexibilização e da não correspondência entre formação e trabalho, da necessidade da opção por formações abrangentes, garantes de competências transversais (uma sólida educação geral e científica de base), da necessidade de maior importância à preparação para o desempenho de outros papéis sociais (familiares, cívicos, lazer/ócio, de consumidor...), que não apenas o de profissional e o de trabalhador e, especialmente, a tomada de consciência de que a incerteza é, provavelmente, a única certeza razoável quanto à evolução futura do mundo do trabalho, torna ainda mais premente e adequado o conceito de projecto para reflectir, com algum realismo, este novo cenário de oportunidades e de constrangimentos pessoais e sociais.

² A carreira como algo previsível, linear e ascendente, tal como foi e continua a ser conceptualizada pelas perspectivas clássicas da Psicologia Vocacional, é, desde o nosso ponto de vista, um conceito obsoleto e inadequado para responder à realidade actual do mundo do trabalho. Opta-se, como alternativa, pelos conceitos de trajectória, percurso ou projecto, porque nos remetem para algo que se vai construindo e reconstruindo num processo de avanço e recuos nos contornos das possibilidades pessoais e sociais a que se pode aceder e realizar os investimentos possíveis. Esta assumpção implica, frequentemente, alternância entre trabalho e formação, fazendo cada vez mais sentido e urgente a aprendizagem ao longo da vida.

A concepção de projecto, como uma trajectória existencial que se vai realizando e concretizando em microprojectos possíveis, sempre em aberto, porque sujeitos à reconstrução no confronto com outros projectos, com interesses comuns e diferenciados num contexto em constante mutação, não se compadece com visões lineares, muitas vezes ascendentes, das trajectórias vocacionais, como se estas fossem possuidoras de um sentido único e previsível que lhes está imanente. O projecto, como algo indeterminado e imprevisível resultante de um constante processo de construção pessoal, contraria as lógicas da certeza, da objectividade, da previsibilidade e dos programas, alicerçando-se em concepções alternativas, multidimensionais e recorrentes na abertura a múltiplas possibilidades de evolução, numa trajectória consubstanciada numa atitude activa de questionamento e de exploração no seio da qual vão emergindo pequenos projectos que se reformulam, conduzindo sucessivamente a outros (Coimbra, 1997/98).

2. Um quadro teórico de compreensão construtivista, ecológico e desenvolvimentista

A reflexão realizada anteriormente, sobre o conceito de projecto, desde uma perspectiva predominantemente filosófica mas com as suas implicações psicológicas, empurra-nos, incontornavelmente, para uma opção de modelos teóricos de compreensão do problema em análise: *A família (pais) e a construção de projectos vocacionais dos seus filhos*, que impliquem racionalidades mais contextuais, sistémicas, ecológicas, construtivistas/construcionistas, demarcando-nos criticamente dos modelos clássicos sobre a compreensão do desenvolvimento psicológico global e especificamente vocacional.

Numa leitura complexa e integradora das realidades sociais e humanas, a postura polarizada e antagónica da realidade não parece ser a mais adequada, distanciada e séria, porque ela não é tão objectiva para a captarmos com instrumentos conceptuais racionalistas precisos, nem tão subjectivista que nos impeça de a captarmos nas suas regularidades. Por isso, não se pretende, nesta reflexão, entrar nas polémicas discussões, pouco clarificadoras, de “capelas” teóricas, cuja oposição/conflitualidade alguns gostam

de denominar de racionalidades moderna e pós-moderna. O investigador deve propor-se realizar uma leitura integradora da complexa e turbulenta realidade psicossocial, identificando e assumindo os contributos positivos de cada modelo teórico, mas sendo suficientemente crítico para se demarcar das suas fragilidades conceptuais e metodológicas, certo de que as múltiplas visões não se diferenciam por critérios de verdade ou de validade intrínseca, mas pela sua utilidade para a compreensão da realidade; isto é, pela sua possibilidade de se constituírem como instrumentos conceptuais que nos permitem perceber o mundo com critérios de viabilidade e funcionalidade.

É esta viabilidade e funcionalidade, proporcionada por alguns instrumentos teóricos, como grelhas de leitura do mundo em mudança, com implicações óbvias nos sistemas pessoais e sociais, que permite considerar que determinadas visões conceptuais e metodológicas podem ser mais úteis do que outras para compreender um determinado problema em análise.

Sendo o objecto deste estudo, *a família, nomeadamente a nuclear (pais), e a construção de projectos vocacionais dos seus filhos*, aponta-se, claramente, para uma compreensão sistémica e contextual da realidade humana. Ou seja, o projecto humano não se realiza no vazio, mas é no contexto de acções e relações mais próximas e alargadas, mais ou menos significativas, de que os sujeitos em desenvolvimento fazem parte integrante com funções, actividades e relações, influenciando e sendo influenciados reciprocamente pelos seus subsistemas relacionais (Bronfenbrenner, 1986). Assim, o domínio deste estudo situa-se, especificamente, nesta inter-relação conjunta do subsistema parental-conjugal com o subsistema filial (Minuchin, 1974) ou no microsistema família (Bronfenbrenner, 1986). Contudo estas acções relacionais realizadas a este nível sistémico comportam ingredientes: significados, cognições, emoções, comportamentos de outros sistemas, porque o sistema ecológico da família é um sistema aberto, ou seja, para se viabilizar e desenvolver — prevenindo os processos de entropia dos sistemas fechados (Prigogine, 1947) —, tem que realizar uma abertura funcional ao meio/contexto e simultaneamente um fecho organizacional que garante a sua identidade sistémica (Relvas, 1996).

As acções conjuntas realizadas entre pais e filhos são construídas socialmente, porque é no contexto social impregnado pelo conjunto de valores, normas, crenças

culturais, acontecimentos históricos e os legados difusos, que constituem o cimento da sociedade que, directa ou indirectamente, influenciam a construção de projectos pessoais e familiares (Bronfenbrenner, 1979; Law, 1991).

Estes instrumentos teóricos de análise permitem-nos múltiplas possibilidades de conceptualização do projecto humano em construção/reconstrução, para além da dimensão intrapessoal/intrapsíquica, fazendo-nos perceber que é na circunscrição de uma rede complexa de inter-relações dos vários contextos de vida, mais próximos ou alargados, que se proporcionam as condições favoráveis ao desenvolvimento do potencial de que todos os seres humanos são portadores, estando intimamente dependentes, não só dos recursos pessoais, mas da qualidade psicossocial dos contextos. Ou seja, cada sujeito vai-se auto-organizando nas várias dimensões da sua existência, ao longo do seu desenvolvimento, como o resultado das relações significativas que foi estabelecendo com o mundo que o rodeia, nomeadamente com a família, escola e contexto social de origem. É da qualidade destas relações e das oportunidades que os contextos “naturais” de vida lhe proporcionam ou lhe inviabilizam que dependerá a forma de cada jovem se situar face aos desafios e constrangimentos do presente e do futuro. Não é indiferente e insignificante nascer num contexto familiar onde existe estabilidade emocional que garante segurança ou provir de uma família desestruturada e disfuncional; não é irrelevante viver em *ghettos* de exclusão social, ou viver em zonas privilegiadas onde se pode aceder às oportunidades de maior viabilização do sucesso (Gonçalves, 1997); não é neutro pertencer a uma família com um nível sócio cultural e económico médio alto ou baixo; não é equivalente viver no interior ou viver no litoral do nosso País, onde se registam assimetrias nas oportunidades de formação e acesso à cultura, entre outras.

Face à polarização entre as abordagens clássicas da Psicologia, que circunscreviam o desenvolvimento do projecto humano ao domínio do **intrapessoal**, e ao reducionismo das perspectivas sociológicas que absolutizavam o peso dos constrangimentos das estruturas sociais (**o extrapessoal**) sobre o desenvolvimento humano — sendo este uma mera reprodução das mesmas (caindo num determinismo sociológico) —, as perspectivas sistémica, ecológica, contextual, construtivista/construcionista articulam estes pontos de vista opostos e por vezes contraditórios e sempre conflituais pela criação de uma dimensão **interpessoal** que possibilita a relação

do sujeito com o mundo onde interage: como a família, a escola, a comunidade de pertença, e as políticas sociais e económicas locais, nacionais ou globalizadoras (Campos, 1992).

Após a justificação inicial desta opção conceptual, iremos proceder a um desenvolvimento, necessariamente breve, destas abordagens, que assumimos como referência conceptual, tentando salientar o que têm de comum e, simultaneamente, identificar as especificidades que as diferenciam e as complementam, fornecendo-nos a base de fundamentação para o nosso juízo teórico.

2.1. A perspectiva construtivista

Nas últimas duas décadas, com o fenómeno da globalização e a interdependência das economias, tem-se assistido a uma confluência de transformações políticas, económicas, sociais, culturais, técnicas e científicas que têm produzido perturbação e mudanças profundas no mundo do trabalho colocando, do ponto de vista processual e substantivo, novos desafios, à forma de conceptualizar o desenvolvimento vocacional.

Esta mudança histórica e social, marcada pela complexidade, mobilidade, multidiversidade e imprevisibilidade, propõe a discussão dos conceitos de carreira previsível e ascendente, de um projecto de vida único ou profissão certa para toda a vida, apontando para trajectórias vocacionais configuradas em comportamentos activos de questionamento e de exploração das oportunidades sociais de formação e profissões, donde emergem pequenos projectos que se reformulam, dando origem a outros num processo contínuo de construção pessoal (Coimbra, 1997/98). Estes factores, entre outros, têm provocado acentuadas transformações, não só no mundo do trabalho mas também nos sistemas de educação-formação,³ questionando o papel e os objectivos tradicionais dos sistemas educativos, circunscritos quase que exclusivamente à

³ Frente a estes novos cenários histórico-sociais, impõe-se reflectir e questionar as finalidades dos sistemas de formação-educação, uma vez que estão longe de limitarem os seus objectivos à preparação para o trabalho e para o exercício profissional, colocando a urgência de se fazerem opções de formação mais alargada com uma consistente formação geral e científica de base e uma maior relevância para a preparação do desempenho de outros papéis sociais para além do de profissional. Ou seja, os sistemas de formação-educação devem facilitar a preparação psicológica e social (desenvolvimento pessoal e social) do jovem para lidar de forma mais adequada possível com um novo quadro de oportunidades e de constrangimentos sociais (Coimbra, 1997/98).

preparação para o mundo do trabalho, alargando-os ao desenvolvimento pessoal e social (Menezes, 1999).

Convém salientar, antecipadamente, que as diferentes formas de abordagem do desenvolvimento vocacional — que são, inevitavelmente, os mesmos quadros teóricos que foram emergindo na Psicologia como instrumentos de análise da realidade psicológica na sua globalidade — não são, nem pretendem ser mutuamente exclusivas. Cada nova proposta emerge como uma forma de superação dos aspectos limitadores das perspectivas anteriores, mas respeitando e integrando os seus contributos. As múltiplas abordagens vão-se sucedendo no seu processo evolutivo de natureza dialéctica – embora não se tenha aqui como objectivo construir a sua história – procurando captar as diferentes lógicas ontológicas e epistemológicas, bem como as suas implicações práticas, correspondendo a modos diversos de conceptualizar a orientação e o desenvolvimento vocacional e contribuir para o desenho de estratégias de intervenção psicológica neste domínio.

Apesar dos contributos que as várias perspectivas proporcionaram à investigação para a compreensão e transformação da realidade vocacional, o construtivismo pode surgir como uma proposta útil, capaz de avançar respostas viáveis e plausíveis deixadas em aberto pelo projecto global da modernidade consubstanciado no legado cartesiano que diferenciava “clara e distintamente” a “*res cogitans*” e a “*res extensa*”, introduzindo entre eles uma dicotomia e uma predominância da racionalidade sobre a emoção, corporizado na Psicologia pelas abordagens mais clássicas com forte pendor positivista que professavam a fé num progresso científico objectivo/reificado descurando o objecto eminentemente psicológico e subjectivo da condição humana.

A pretensão harmónica e uniforme da realidade objectiva entrou em ruptura. As ciências deixam de reflectir a identidade estática de uma razão a que teriam de submeter-se, mas fazem parte integrante da *praxis* humana, contribuindo para gerar cultura e história social, a partir das quais adquirem sentido e inteligibilidade. Aproximamo-nos, no dizer de Prigogine (1947), de uma visão mais integradora, onde convergem a nossa descrição do universo e a nossa experiência existencial.

A multidiversidade e a complexidade passaram a ser as características mais identificadoras da cultura actual, que permitiram um espaço para a emergência do construtivismo. A realidade não é una e uniforme, mas múltipla e diversa exigindo ser

construída, interpretada e contada. Mas construir a realidade não é apenas um acto meramente de invenção, como alguns construtivistas radicais sugeriram (Watzlawick, 1984), mas é sobretudo atribuir-lhe significado a partir do equipamento psicossocial de que dispomos e nos limites histórico culturais que partilhamos na comunidade social onde nos inserimos.

Este processo de construção é complexo, consistindo fundamentalmente em operações de assimilação dos elementos exteriores e da acomodação de estruturas internas, porque a mente humana e o cérebro não são considerados como armazéns, ou bancos de memória de representações, mas como sistemas orgânicos de actividades auto-referenciadas. Assim, o construtivismo circunscreve-se numa ampla gama de processos, desde os ontogenéticos, a nível da organização das estruturas biológicas e do conhecimento, até às estruturas noogenéticas a nível da construção da experiência pessoal e social (Mahoney, 1992).

O construtivismo ontogenético centra a sua atenção nas mudanças estruturais de um organismo ou sistema, processando-se com aumento da sua auto-organização (Maturana & Varela, 1987). O construtivismo de Piaget (1937) interessa-se pela génese dos processos cognitivos através de operações sucessivas de complexidade crescente. Guidano (1987), desde uma perspectiva evolutiva, descreve os processo de construção da complexidade do *self*.

O construtivismo noogenético não se centra tanto nos processos e nas estruturas mas na construção de significados que dão sentido à existência individual e colectiva (Gergen, 1996). Contudo, esta distinção entre processos e significados não implica necessariamente uma divisão e, muito menos, uma oposição. Um dos principais contributos do construtivismo é o de ter sublinhado uma integração holística de pensamentos, sentimentos e acções, bem como a superação das antigas dicotomias entre processos e conteúdos, entre realidade objectiva e experiência subjectiva. Os processos psicológicos não se constroem à margem da experiência, nem esta à margem daqueles. É precisamente a complexidade da experiência que exige o desenvolvimento de processos mais elaborados e são estes que permitem aceder a situações mais complexas (Mahoney, 1992; 1997).

A perspectiva construtivista demarca-se claramente do legado cartesiano, ao afirmar que as realidades psicológicas nem são mero produto de mecanismos interiores,

nem um mero espelho da realidade, mas “radicam e fraguam no tecido relacional, no espaço de vida, na trama social, no magma simbólico que constrói os indivíduos e simultaneamente é construído por estes; ou seja, a realidade pertence à discursividade que banha e de que é feito todo o ser social” (Ibañez, 1992, p. 18).

O construtivismo distancia-se ainda da retórica da verdade, própria da modernidade (que nos fez crer que o critério que define o conhecimento válido, isto é científico, era independente de nós), ao propor que é o próprio homem que constrói os conhecimentos científicos, mediante um conjunto de práticas que são necessariamente históricas e contingentes.

Vários autores (*e.g.*, Cochran, 1990, 1997; Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Savickas, 1993; Savickas & Lent, 1994), no final da década de 80, apropriaram-se desta abordagem construtivista para a aplicar à Psicologia Vocacional como alternativa aos impasses a que chegaram as perspectivas positivistas clássicas, percebendo que o construtivismo, em pleno desenvolvimento na psicoterapia, poderia ser um instrumento conceptual e metodológico consistente e adequado para dar resposta ao desafios das sociedades actuais.

Mark Savickas (2000) sublinhava que as teorias e metodologias de intervenção da Psicologia Vocacional estavam num processo claro de reflexão/ruptura e transformação, porque as transformações radicais do mundo do trabalho e suas implicações no mundo da formação desafiavam as teorias e as práticas da orientação mais clássicas e positivas, — marcadas pela objectividade positivista — a assumir um ponto de vista mais psicológico/subjectivo e construtivista (Young & Collin, 2004). Consciente da complexidade do mundo actual e dos limites dos modelos conceptuais clássicos a que recorria a Psicologia Vocacional para abordar a problemática da compreensão e da intervenção na orientação vocacional, já em 1995 Savickas mencionava, a partir do seu ponto de vista, quais poderiam ser os modelos conceptuais mais adequados para responder aos impasses e aos desafios da “pós-modernidade”: a perspectiva narrativa/construtivista (Cochran, 1990; Peavy, 1997/98); a perspectiva contextualista (Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986) e a perspectiva da teoria da acção (Young & Valach, 1996; 2000; 2004).

Partindo deste quadro conceptual construtivista, poderemos com propriedade afirmar que o desenvolvimento vocacional se processa ao longo da história

desenvolvimental do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com os segmentos diversificados da realidade, sob forma de encontros, experiências, contactos, questionamentos, implicando a desconstrução de projectos anteriores e a reconstrução de novos investimentos (Campos & Coimbra, 1991). Esta actividade desconstrutiva/reconstrutiva coloca a exigência de uma reconceptualização do desenvolvimento vocacional como um projecto de vida que se vai escrevendo e reescrevendo no itinerário histórico social do indivíduo e não como um projecto único e certo da tradicional visão linear de desenvolvimento vocacional, com as crenças a ela associadas e que já foram anunciadas anteriormente: inatismo, descoberta, previsão e certeza (Coimbra, 1997/98).

Esta abordagem integradora e globalizante tematiza o desenvolvimentista vocacional no quadro mais amplo do desenvolvimento psicológico. Neste contexto, o desenvolvimento vocacional é uma das concretizações das várias dimensões do desenvolvimento psicológico, desde o desenvolvimento cognitivo, moral, interpessoal até ao desenvolvimento da identidade (Campos, 1989). Esta reconceptualização do desenvolvimento vocacional vincula-nos a um ponto de vista desenvolvimental e construtivista do funcionamento psicológico vocacional, porque estes processos nos remetem para novos pontos de partida e para sucessivas reconstruções da relação do sujeito com o mundo, implicando reorganizações do sistema pessoal (Campos & Coimbra, 1991).

A exploração e o investimento, neste ponto de vista, serão os dois processos psicológicos fundamentais que nos ajudarão a compreender de forma mais adequada o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com os segmentos da realidade física e social, – pela procura, questionamento e experienciação –, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais atribuindo-lhes novos significados (Campos & Coimbra, 1991).

A abordagem construtivista, como instrumento teórico de compreensão do desenvolvimento vocacional, poder-nos-á ser de grande utilidade pelas seguintes razões:

a) é a que está mais de acordo com a lógica do funcionamento psicológico, porque considera que a emoção, a cognição e a acção são elementos do mesmo *continuum* e que as clivagens entre eles são artificiais, isto é, racionais e não psicológicas; ou seja,

significa que o conhecimento e a cognição podem ser percebidos, em termos mais latos, como a integração da emoção e da acção (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994). De facto, segundo a epistemologia construtivista, em cada momento do nosso existir estamos a construir conhecimento atribuindo significado à realidade em que vivemos. Portanto, viver é conhecer e conhecer é viver, visto que é através da experiência vivida que se constrói o conhecimento. Isto é, todos os fenómenos que acontecem no viver (pensamentos, emoções, comportamentos, imagens, sonhos...) fazem arte da nossa vida, e, portanto, integram o processo de construir significados à experiência vivida (Feixas, 2003);

- b) é uma perspectiva de raiz eminentemente psicológica, que permite uma leitura integradora das várias dimensões da complexidade do funcionamento psicológico que intervêm na construção do itinerário vocacional, porque a relação dialéctica que o sujeito estabelece com o mundo, mediante a exploração e o investimento vocacionais, é, simultaneamente, afectiva, cognitiva e indissociável da acção (Campos, & Coimbra, 1991), garantindo a construção de significados idiossincráticos que torna possível a viabilização de projectos humanos, historicamente organizados e socialmente inscritos;
- c) propõe-nos, em alternativa, uma concepção do desenvolvimento vocacional, multidimensional, recorrente, eventualmente cíclico, a nível processual, compatível com a noção de incerteza, na abertura a múltiplas possibilidades, implicando uma atitude dinâmica de questionamento e de exploração, no seio da qual vão emergindo pequenos projectos que se vão reformulando conduzindo, sucessivamente, a outros, num processo constante de construção pessoal (Coimbra, 1997/98);
- d) pode apresentar-se como uma resposta mais adequada aos novos fenómenos emergentes no mundo do trabalho das sociedades desenvolvidas em que as lógicas da construção de possibilidades são mais compatíveis com a mobilidade, a incerteza e a imprevisibilidade, marcadas identitárias deste mundo global (Savickas, 2000).

Concluindo, a epistemologia construtivista postula que a actividade básica do ser humano é conhecer emotivamente através da construção de significados acerca da realidade em que vive, à qual se deve adaptar para sobreviver e desenvolver-se. Nesta perspectiva, o ser humano é visto como um ser proactivo, “uma teoria viva em acção”

(Weimer, 1977), que constrói activamente significados para sua experiência, não se limitando a responder reactivamente aos estímulos do meio. Contudo, ao não poder atribuir significado definitivamente válido para a sua experiência, vai configurando, na sua forma particular de construir, um padrão progressivamente coerente que lhe permite um sentido de identidade do *self* no acontecer diversificado das suas experiências e no fluir do seu viver (Mahoney, 1991). Esta abordagem integradora do conhecer, do sentir e do agir permite uma conceptualização do desenvolvimento vocacional como uma trajectória que se vai construindo e reconstruindo, ao longo da vida, a partir das experiências a que se vai acedendo e explorando pela atribuição de significados que remetem para novos pontos de partida e sucessivas reconstruções da relação do sujeito com o mundo, implicando reorganizações do sistema pessoal.

2.2. A perspectiva narrativa

A emergência da perspectiva narrativa, dentro do quadro teórico das abordagens construtivistas, pode proporcionar um contributo na compreensão e na intervenção da Psicologia Vocacional. Esta abordagem acentua a primazia da construção de significados no funcionamento e na mudança psicológica. Ou seja, considera que a acção humana tem subjacente uma estrutura pré-narrativa (Ricoeur, 1984), sendo a narrativa um processo espontâneo de construção simbólica da experiência humana.

Howard (1991), ao reconhecer a importância da estrutura narrativa na determinação e estruturação da experiência humana, propõe que se deveria designar o homem, mais como *homo fabulans* e não tanto como *homo sciens/rationalis*, para enfatizar que os humanos constroem a realidade e a sua experiência não em forma de algoritmos, mas através de narrativas pessoais dotadas de plasticidade, dinamismo e de significados idiossincráticos; ou como Weimer (1977) propõe: os humanos são teorias vivas dos seus contextos de vida e estas teorias são suportadas por uma natureza narrativa.

Husserl (*in* Carr, 1986, p.126), partindo da análise fenomenológica da experiência temporal, apresenta a actividade narrativa como parte integradora da experiência e da acção humana: “contam-se ao serem vividas e vivem-se ao serem

contadas. As acções e o sofrimento da vida podem considerar-se como um processo de narração das nossas próprias histórias, no acto de escutá-las, interpretá-las ou de viver através delas”. Como elemento estruturador da acção, a narrativa fornece referências sobre a forma como o sujeito organiza a sua vida e como constrói significados para a mesma. Assim, a narrativa revela-se como uma unidade de sentido daquilo que acontece e confere unidade de significado ao sujeito protagonista da história.

As potencialidades da abordagem narrativa advêm dos recursos poderosos que a narrativa comporta, para iluminar a realidade humana, enquanto tecida de sonhos, emoções e tramas. A narrativa transforma-se na forma privilegiada de representar e de reproduzir a realidade, porque só ela veicula tensões, expectativas, imprevisibilidade, rupturas e contradições da experiência humana (Gonçalves, 1997). Já Emile Zola (*in* Cochran, 1990, p. 72) acreditava que a narrativa poderia vir a ser uma aproximação científica para a compreensão das pessoas e das sociedades, porque as histórias permitem integrar simultaneamente a complexidade, a diversidade e a unicidade do projecto humano. O que nos torna diferentes dos computadores é a possibilidade de lidarmos com ambiguidades e contradições, tornando as metáforas mecanicistas, inadequadas à compreensão do homem. Porque as pessoas não respondem a estímulos do meio, mas tomam posição acerca do meio (Rychlack, 1991).

A perspectiva narrativa pode ser um dispositivo de análise do desenvolvimento vocacional, porque os projectos vocacionais podem ser conceptualizados como um percurso que se vai construindo e reconstruindo ao longo da vida; isto é, a trajectória vocacional de um indivíduo, é um conjunto de histórias que vão sendo escritas e reescritas no itinerário histórico-social de cada sujeito. Assim, a narrativa é uma forma sintética que poderá representar o percurso do sujeito através do tempo; ou seja, descrever o itinerário vocacional de uma pessoa é como contar uma história. A vida não é um texto, mas um conjunto de textos articulados, onde se encontra incluído o texto vocacional (Epston, White & Murray, 1992). Neste sentido, os seres humanos são autores de auto-narrativas e actores em auto-narrativas (Sarbin, 1986).

Recentemente, vários investigadores têm tematizado o desenvolvimento vocacional a partir de abordagens biográficas ou das perspectivas narrativas (Cochran, 1990, 1991, 1997; Sankey & Young, 1996; Young & Collin, 1992; Young, Friesen & Borychi, 1994; Young, Valach, Dillabough, Dover & Matthes, 1994). A partir da

narrativa, procuram perceber como os sujeitos são actores principais, secundários ou meros espectadores na "escrita" das suas histórias vocacionais e como essas narrativas se revelam, através do seu potencial de transformação, como organizadoras da acção e da re-escrita de histórias alternativas.

Em contraste com as perspectivas mais positivistas da investigação que enfatizam o quantificável, as regularidades, tendendo a reificar a realidade, as perspectivas narrativas dão relevância ao tempo experiencial vivido como oportunidade da viabilização de um projecto humano marcado pela historicidade, sem se preocuparem se o relato de uma vida contribui para a construção de um caminho segundo os critérios de "verdade" científica (Cochran, 1990). Todas as narrativas são construídas no tempo histórico – a História –, enquanto coordenada essencial da existência humana, sendo o cenário onde se desenrola a trama humana. Foi a própria História que se responsabilizou por demonstrar que os humanos – que o cientismo interpretou como objectos –, são, antes de mais, projectos, anseios, expectativas, que, no espaço intersticial da existência, constroem experiências carregadas de significados, que vão dar origem a narrativas de que são autores; isto é, a acção humana é organizada e determinada pelas significações construídas e co-construídas mediante a estrutura narrativa.

Há várias razões que justificam afirmar que a narrativa espelha a realidade humana experienciada e vivida e, concretamente, a realidade vocacional (Cochran, 1990):

(a) *vive-se na história*. Na experiência humana há sempre um antes e um depois, uma memória e uma antecipação, sem os quais o presente se torna ininteligível (Carr, 1986). A narrativa emerge e reflecte a realidade humana, porque a organização temporal do antes, do presente e do depois é sempre uma narrativa construída ou a construir. Referindo a problemática vocacional, é óbvio que não se pode perceber integralmente os investimentos actuais de formação e de profissão dos indivíduos, bem como os seus projectos, sem se explorar o palco (contextos naturais de vida: família, escola, comunidade social de pertença...) onde o sujeito construiu as suas expectativas, crenças, representações em relação ao mundo das formações/profissões, ou seja, sem apelar e actualizar a sua memória histórica vocacional. Vivemos e recriamos projectos dentro de um contexto de uma comunidade com os outros. Os limites das nossas relações são construídos através de restrições e potencialidades

históricas, políticas, económicas, sociais e culturais. A nossa possibilidade de eleger uma narrativa ou outra não é ilimitada, mas existe dentro de contextos determinados pelo nosso mundo de relações que proporciona uma série de oportunidades, mas inviabiliza o acesso a outras;

- (b) *representa-se a vida na história*. Citando Hardy (1968): "nós sonhamos, lembramos, antecipamos, esperamos, desesperamos, acreditamos, planeamos, questionamos, construímos, pensamos, aprendemos e amamos na e pela narrativa" (p. 5). Se representamos a vida na história, então as histórias que nós contamos aos outros sobre nós próprios são parte da vida experienciada e co-vivida/partilhada. Assim, partindo da temática vocacional, através da narrativa, contam-se histórias do passado vocacional, do presente e do que se deseja e projecta ser no futuro, nos contornos das oportunidades do presente. Desde a perspectiva narrativa, o itinerário vocacional envolve a representação de histórias de pessoas que elas próprias foram construindo acerca de si próprias e dos seus projectos de vida na relação com os outros;
- (c) *desenvolve-se através da história*. É através da exploração, ou seja, pela relação que se estabelece com segmentos diversificados da realidade física e sobretudo social que é possível reconstruir novos projectos vocacionais (Campos & Coimbra, 1991). É no espaço temporal histórico que se questionam os investimentos actuais, se exploram dimensões novas da experiência humana e se reconstrói o investimento actual; é na história que se constroem, desconstroem e reconstroem as histórias vocacionais possíveis, pelas oportunidades sociais/históricas proporcionadas ou inviabilizadas;
- (d) por fim, *constrói-se significado através da história*. A função semântica da narrativa facilita a integração, de forma coerente e consistente, da globalidade da experiência complexa, diversa, discrepante e fragmentada. A modalidade narrativa é a forma sintética de integrar pessoas, lugares e acontecimentos. É possível a compreensão do humano e do mundo através da história, porque esta proporciona uma forma de integração e compreensão da realidade física e social, simultaneamente contraditória, dialéctica e harmónica.

As narrativas não têm apenas esta função de actualização das memórias históricas, mas realizam no presente uma função estruturante da acção humana para a construção de significados alternativos para a experiência actual, enquanto são contadas

a nós próprios e aos outros. Assim, as narrativas permitem conferir significação à vida, mas este significado redefine a própria vida. Isto é, cada vez que contamos uma história, reflectimos sobre uma experiência pessoal e estamos a produzir novas alternativas para experiências futuras. Sendo assim, a história de vida pode ser uma possibilidade ou impossibilidade de nos conhecermos, mas é certamente uma possibilidade de tomarmos o pulso à orientação da nossa história de vida (Gonçalves, 1995).

2.3. O construcionismo social e o desenvolvimento vocacional

O construcionismo social, como abordagem teórica, faz parte desta grande família que é o construtivismo utilizando-se, frequentemente, os dois conceitos indistintamente (Burr, 1995; Young & Collin, 2004; Gergen, 1992; Ibañez, 1992). A sua singularidade está em sublinhar mais o impacto do contexto social no sistema pessoal ou a valorização dos sistemas sociais sobre os pessoais. Assim, o construtivismo, em sentido estrito, focaliza-se mais na construção de significados pessoais, ou seja, nos mundos pessoais e sociais possíveis através dos processos psicológicos: a intersubjectividade. O construcionismo social enfatiza que os mundos sociais e psicológicos são construídos através de processos sociais, por processos de interacção sublinhando a força das estruturas sociais, porque se assume que o conhecimento é o resultado das práticas sociais e institucionais em que estamos embebidos ou de interacções e negociações entre grupos sociais relevantes.

O construcionismo social demarca-se de visão intrapessoal do indivíduo para sublinhar a força das dimensões contextuais da existência humana (como a família), a experiência histórica e as práticas comunicativas e linguísticas como fundamentais tanto para a compreensão dos problemas humanos, quanto para a sua resolução; ou seja, põem em relevo a natureza relacional do ser humano e sinalizam que o sujeito se organiza através das múltiplas formas de comunicação e pelas interacções sociais. O papel do outro deixa de ser o de um estranho para ser a extensão do si mesmo, na medida em que o *self* surge por meio da interacção com outros *selves* (Lax, 1997; Zimmerman & Dickerson, 1994).

O construcionismo social salienta que o processo de desenvolvimento e de construção pessoal é algo que se faz em conjunto com os outros, desafiando qualquer conceito de um *self* reificado subjacente e oculto e totalmente autónomo: é a prevalência da interdependência sobre o individualismo. Nesta actividade construcionista conjunta, as pessoas não actuam exclusivamente a partir dos seus próprios guiões e planos internos, mas estes encontram-se inter cruzados com os guiões e planos dos outros. Assim, as acções das outras pessoas têm uma influência formativa/construtiva no que fazemos e no que projectamos ser e fazer (Gergen & Gergen 1986, 1996; Shotter, 1996). O resultado desta interacção não depende exclusivamente de qualquer um dos indivíduos envolvidos, mas todos contribuem para a emergência desse resultado. Ou seja, o “eu” sente que desempenhou o seu papel, e o “tu” o seu, na construção de um nós partilhado, de tal forma que se poderia dizer que o “eu” está a viver a realidade do “tu” e este a realidade do “eu”, e que ambos vivem esta realidade partilhada socialmente. Portanto, se a realidade humana e social é construída com os outros, então é importante que todos tenham voz neste processo de construção (Shotter, 1996).

Esta perspectiva aplicada ao desenvolvimento vocacional centra-se fundamentalmente no impacto e interacções que os processos sociais (contextos próximos ou alargados, políticas sociais de educação formação, políticas sociais de emprego...) têm sobre os projectos de formação e profissão dos sujeitos. Ou seja, o significado que se constrói para a experiência pessoal reflecte e é reflectida no sistema social envolvente. O sujeito transporta para qualquer acontecimento ou acção um sistema de constructos pessoais construídos a partir desta ou daquela experiência ou história; as pessoas utilizam uma variedade de constructos para organizar e desenvolver a sua acção no mundo e atribuir-lhe significado. Assim, o sujeito, para explorar o mundo vocacional utiliza uma série de constructos, através dos quais confere significados à sua experiência vocacional que, por sua vez, foram construídos na relação com o seu contexto social, histórico e cultural. No quadro desta abordagem, o desenvolvimento vocacional refere-se ao processo através do qual as pessoas intencionalmente se envolvem em actividades de exploração do mundo para lhes conferir um significado pessoal e social às suas trajectórias de vida (Young & Collin, 2004).

Os principais contributos que o construcionismo social proporciona às teorias e práticas de orientação é oferecer um instrumento de análise mais alargado ao postular que os projectos vocacionais não se circunscrevem às características pessoais (interesses, valores, aptidões) e psicológicas, mas inscrevem-se em contextos sociais mais amplos sublinhando o impacto dos constrangimentos sociais, culturais, económicos e políticos; ou seja, o desenvolvimento vocacional é socialmente construído na relação que o sujeito estabelece com o mundo, conferindo significados para as suas experiências intencionais de interacção (Young & Collin, 2004).

Concluindo, ao assumir-se uma conceptualização construtivista, ecológica e desenvolvimentista, para o problema em análise, reconhece-se que parece ser a proposta mais útil, adequada e integradora para compreender as realidades do desenvolvimento vocacional face aos questionamentos novos e complexos do mundo actual, considerando que os projectos vocacionais não se descobrem, mas se constroem nos contornos das oportunidades que os contextos histórico-sociais viabilizam ou impossibilitam. Esta abordagem teórica possibilita a reconceptualização do desenvolvimento vocacional no contexto de interacções significativas, dinâmicas e recíprocas entre o sujeito em desenvolvimento e os seus contextos de vida, nomeadamente a família, percepcionando-o como um processo desconstrutivo/reconstrutivo de significados e representações que o *self* estabelece na relação com a família e com o mundo em que se insere (Vondracek & Fouad, 1994).

CAPÍTULO II

A INFLUÊNCIA DA FAMÍLIA NA CONTRUÇÃO DE PROJECTOS VOCACIONAIS DE ADOLESCENTES E JOVENS: UMA REVISÃO DA INVESTIGAÇÃO

Introdução: definição de um critério

No capítulo anterior explanaram-se as principais vantagens de assumir um quadro conceptual construtivista e desenvolvimentista para realizar esta abordagem intencionalizada e rigorosa da compreensão da influência da família, principalmente dos pais, na construção de projectos vocacionais dos seus filhos.

Neste capítulo, partindo da exploração da literatura das principais publicações científicas da área da Psicologia e Orientação Vocacional, apresenta-se uma revisão da investigação, segundo critérios a definir, realizada sobre a temática em análise, tendo como referência as duas revisões de Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) — até aos anos 80 — e a de Whiston e Keller (2004) referente às duas últimas décadas.

O papel da família, como uma importante fonte de influência no desenvolvimento vocacional, tem sido afirmado pela investigação, no domínio da Psicologia vocacional, desde Roe (1958), sublinhando que a natureza dos estilos parentais (por exemplo, evitamento, aceitação) modelavam a orientação dos sujeitos para o mundo e para o trabalho. A teoria de Roe propunha, de forma decisiva, que os estilos (padrões) parentais precoces eram os mais determinantes e decisivos na futura escolha profissional. Sem grandes surpresas, esta teoria não foi suportada empiricamente por ser demasiado naturalista e não levar em linha de conta os efeitos que ocorrem nas experiências exploratórias realizadas ao longo do desenvolvimento, embora se reconheça que estas interações familiares têm algum impacto no processo do desenvolvimento vocacional (Osipow & Fitzgerald, 1996; Trince, Hughes, Odom, Woods & McClellan, 1995).

Na primeira grande revisão da investigação sobre a influência da família no desenvolvimento vocacional, realizada por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984, sublinhava-se que se tinha prestado uma atenção reduzida à influência dos contextos de vida no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens. É óbvio, que a este facto não está alheia a predominância de modelos teóricos clássicos — centrados em metodologias de intervenção do emparelhamento (“*matching*”) —, na Psicologia e Orientação Vocacional e à ausência de modelos alternativos. Embora Super (1984) já tenha incluído nas suas formulações desenvolvimentistas uma componente ambiental, onde se inseria a família, a comunidade e a sociedade, — apesar de continuar a

descuidar os processos psicológicos — reconheceu que as variáveis do contexto eram descuradas na investigação sobre o desenvolvimento vocacional.

Até aos anos 70 do século passado, foram as abordagens de carácter eminentemente sociológicas que se anteciparam e chamaram a atenção para a influência exercida por variáveis contextuais da família de origem como: o nível socio-económico, as práticas educativas, as diferenças de género, o emprego dos pais, o nível de formação..., no desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Estes estudos, exaustivamente apresentados pela revisão de Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984), têm a limitação de se focalizarem mais nos resultados (produto final da escolha: nível de formação, profissão, satisfação profissional...), descurando os processos interactivos do desenvolvimento, limitando a compreensão sobre a forma como os diferentes contextos influenciam o processo de desenvolvimento geral e o vocacional, em particular (Young, 1983; Young, Friesen & Pearson, 1988). A falta de atenção aos contextos e aos processos explica-se pelo facto de as investigações terem sido realizadas, partindo do pressuposto de que o desenvolvimento ocorre de maneira uniforme em relação a todos os sujeitos, independentemente dos contextos de vida, interesses vocacionais e recursos psicológicos; simultaneamente, descuidaram que o sujeito e os contextos onde interagem estão em constante mudança (Grotevant & Cooper, 1988).

Em parte, esta limitação tem a sua explicação no facto de os investigadores não disporem de instrumentos conceptuais contextuais, ecológicos e desenvolvimentistas que lhes permitissem articular as variáveis pessoais com as dos contextos de vida (Law, 1991; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Young, 1983). Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) postulavam que a forma de se perceberem os processos interactivos do desenvolvimento vocacional seria a partir de uma perspectiva relacional focalizada no desenvolvimento individual num contexto em mudança. Ou seja, indivíduo e contexto estão em constante mudança, ao longo do ciclo vital, daí que o desenvolvimento vocacional só poderá ser compreendido a partir de perspectivas conceptuais dinâmicas e interactivas propostas pela abordagem contextual e desenvolvimentistas. Assim, frente ao problema da onnipotência do intrapessoal (das abordagens psicológicas intrapsíquicas) e do todo social extrapessoal (das abordagens sociológicas), tornou-se urgente um movimento de reconceptualização que articulasse estes dois pontos de vista, criando-se uma área interpessoal que possibilitasse a relação

do sujeito com o mundo onde interage, como a família, a escola ou comunidade (Campos, 1992; Law, 1991).

Uma das implicações mais relevantes da revisão da investigação realizada por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) foi a de apresentar o modelo ecológico de Bronfenbrenner (1979, 1986) como alternativa conceptual que poderia proporcionar o enquadramento teórico mais adequado para orientar as investigações posteriores sobre o desenvolvimento vocacional, tendo em conta o contexto, nomeadamente a influência dos pais nas escolhas vocacionais dos seus filhos.

A partir de então, diversas abordagens foram emergindo no campo da Psicologia e Orientação Vocacional, sublinhando a relevância do sujeito em desenvolvimento e o impacto dos contextos de vida no mesmo. Assim, começam a desenvolver-se as perspectivas contextualistas (Vondracek, 1990; 2001; Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986; Young, 1983), as perspectivas construtivistas ecológica e desenvolvimentistas (Coimbra, Campos & Imaginário, 1994; Savickas, 1993; 2002b), e os diversos construtivismos emergentes — as perspectivas interpretativas — (Peavy, 1998; Young & Collin, 1992; Young & Friesen, 1992), as perspectivas narrativas vocacionais (Cochran, 1990; 1997; Young & Collin, 1992), a teoria da acção (Young, Valach & Collin, 1996; 2002) e o construcionismo social (Young, & Collin, 2004) – apresentando-se como respostas teóricas e metodológicas alternativas às perspectivas clássicas, que parecem ter entrado em colapso, face às exigências e transformações de um mundo global e aos avanços das novas tecnologias com impacto decisivo no mundo do trabalho.

Como critério de revisão da investigação, apresenta-se, em primeiro lugar, os principais modelos teóricos que foram desenvolvidos pela comunidade científica, – relevando os contributos das últimas duas décadas —, que proporcionaram uma compreensão mais complexa da influência das variáveis familiares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, oferecendo uma corpo conceptual mais consistente e multifacetado para a investigação produzida neste domínio. A este propósito, Osipow e Fitzgerald (1996) sublinharam que a influência das variáveis familiares no desenvolvimento vocacional foi o constructo de convergência teórica mais relevante nas diversas abordagens emergentes que marcou a evolução conceptual da Psicologia e Orientação Vocacional no decorrer dos anos 90. De seguida, quanto

possível, articulando com o quadro conceptual a partir do qual foram orientados os diversos estudos, apresentam-se os principais resultados da investigação, através da definição de categorias que são imagem de marca do desenvolvimento vocacional, dando maior relevância aos estudos realizados desde os anos 80⁴.

1. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes no quadro teórico das perspectivas clássicas: perspectiva naturalista

Antes de se apresentar a perspectiva naturalista do desenvolvimento vocacional, parece útil compreender a lógica social subjacente à forma como os indivíduos, até ao início do século passado, acediam ao mundo do trabalho, para perceber os contributos que esta abordagem propõe para ultrapassar o determinismo social das escolhas vocacionais.

Até finais do século XIX, os factores determinantes do projecto de vida dos indivíduos eram, quase exclusivamente, de natureza social, ou seja, o projecto de vida do sujeito estava circunscrito aos grupos sociais de pertença. Assim, o filho de um artesão tenderia a ser artesão e o filho de um agricultor teria fortes possibilidades de suceder ao seu progenitor na actividade agrícola. Deste modo, alguns elementos de informação sobre a profissão dos pais, o sexo do filho e a localização do domicílio forneciam, por si só, um prognóstico bastante forte das oportunidades sociais destes adolescentes e jovens, que poderiam aprender aquilo que precisavam de saber acerca de si próprios e do seu futuro, a partir da repetição de padrões dos grupos sociais de pertença. Só os mais afoitos, imaginativos e obstinados teriam a ousadia de procurar rumos alternativos para as suas vidas (Law, 1991). De resto, no plano cultural, o problema não se colocava em termos de uma escolha pessoal.

Numa organização social orientada por estes padrões, a ideia de procurar a ajuda de um profissional especializado — que não existia —, em momentos de transição de vida e de moratória profissional, era uma necessidade que se não colocava, pois seria

⁴ Define-se este critério, porque até aos anos 80 não se registou investigação relevante neste domínio de pesquisa sendo a sua proveniência, na sua maioria, da sociologia.

um desafio à ordem “natural” das coisas; era uma lógica comandada pelo determinismo social, em que o projecto vocacional do indivíduo era “delegado” no grupo social de pertença, concretamente nas redes de relações sociais.

No início do século XX, assiste-se ao apogeu da industrialização massiva do hemisfério norte (Europa e América do Norte), com incidências óbvias a nível socioeconómico, cultural e demográfico:

- a) dão-se as migrações em massa, do campo para a cidade, e, por consequência, a crescente urbanização dos países que se vão industrializando. As relações familiares são cada vez menos alargadas e mais nuclearizadas. As pessoas têm mais mobilidade, ficando cada vez menos enraizadas na comunidade, podendo atravessar as fronteiras das várias comunidades no percurso para o trabalho diário;
- b) a mão de obra rural, profissionalmente indiferenciada, acede ao trabalho industrial, evidenciando a relativa escassez de profissionais qualificados e colocando novos problemas a uma industrialização com um carácter irreversivelmente tecnológico;
- c) assiste-se à adopção de novas formas de divisão técnica e social do trabalho, que se vão sofisticando progressivamente até serem conceptualizadas pelo taylorismo, como a organização científica do trabalho: “o homem certo para o lugar certo”;
- d) assiste-se ao nascimento da “Psicologia científica”, adquirindo, no contexto da Primeira Guerra Mundial, um estatuto socialmente relevante pela emergência da testologia e dos psicotécnicos, com o objectivo de seleccionar a pessoa certa para o lugar certo, quer para os quadros do exército quer para a indústria, pelo recurso a uma legitimação científica.

Estas mudanças socioeconómicas e culturais, entre outras, começam, pela primeira vez, a criar condições que põem em causa a determinação social de um projecto de vida; ou seja, o trabalho, como património de uma tradição comunitária e familiar, torna-se cada vez mais irrelevante, centrando-se na descoberta das capacidades do indivíduo. Riesman (1961) sugere uma evolução do desenvolvimento vocacional de uma direcção em função da tradição para uma orientação a partir de cada um, centrada no intrapessoal.

As primeiras teorias do desenvolvimento vocacional, tematizadas a partir de Frank Parsons (1909), fundavam-se na perspectiva de traço-factor, consubstanciada pela psicologia diferencial e da personalidade clássicas. Parsons constrói a sua teoria do desenvolvimento vocacional, como um grande empreendimento científico, através da apresentação de métodos de objectivação dos indivíduos pela categorização dos seus interesses, valores e capacidades e pela descrição sistemática dos traços necessários em s necessários em determinadas profissões (ocupações) e o consequente ajustamento/emparelhamento de ambos (Savickas, 1993).

Numa sociedade em que se encarava a ciência e a tecnologia como meios de expansão das oportunidades de vida, parecia apropriado aplicar a psicometria “científica” à orientação vocacional, como reflexo do objectividade reinante e da valorização da ciência como principal suporte do progresso social num contexto de um projecto global de modernidade.

Este ponto de vista, centrado no sujeito, sublinha que cada pessoa já nasce predestinada para uma “vocação” a realizar no mundo. Esta “vocação” encontra-se oculta em cada um e impõe-se descobri-la, mediante o “exame psicológico”⁵, que tem, como principal objectivo, a “descoberta” do caminho mais adequado para os indivíduos obterem satisfação e sucesso na sua formação e, consequentemente, na sua futura profissão (Campos, 1977).

Esta concepção privilegia intervenções concretizadas no “exame psicológico” e na sessão de informação. A função do “exame psicológico”, pelo recurso aos denominados testes vocacionais (aptidões, interesses, valores e de personalidade), ou mais correntemente, aos “psicotécnicos”, tem como objectivo desocultar a “vocação” certa, ajudando o indivíduo a conhecer-se. A sessão de informação visava apoiar o sujeito a conhecer o sistema de oportunidades sociais em que se inseria. É da conjugação entre estes dois conhecimentos que o orientando, na mais optimista das hipóteses, realizará a sua “vocação” no mundo profissional. Neste processo, o sujeito tem um papel meramente passivo, sendo o psicólogo a autoridade legitimadora da sua “radiografia”.

⁵ Nesta perspectiva não faz sentido a intervenção – na forma como concebemos esta noção – porque não procura a transformação do indivíduo, mas a descoberta e cristalização das capacidades, aptidões e valores inatos do sujeito.

Esta perspectiva naturalista e intrapessoal do “desenvolvimento vocacional”⁶ articula o inatismo das características individuais com uma concepção mais ou menos mágica da descoberta da vocação certa — é o determinismo biológico do desenvolvimento vocacional — que atribui as diferenças à natureza e não à história dos indivíduos, ou seja, à qualidade das experiências de vida a que o indivíduo está exposto e que influencia as suas escolhas (Coimbra, 1997/98).

Esta perspectiva tem, no entanto, a vantagem, entre outras, de propor que a escolha de um curso ou de uma profissão se realize a partir das características pessoais do sujeito, em vez de partir das características dos grupos sociais de pertença, rompendo com a lógica do determinismo social, contudo descarta as dimensões histórico e sociais do desenvolvimento humano.

A limitação desta abordagem naturalista reside na conceptualização do desenvolvimento vocacional segundo pressupostos assimiláveis ao determinismo biológico. Parte de uma perspectiva naturalista e move-se, do ponto de vista do cliente, no quadro de uma visão quase mítica da descoberta da vocação certa, que se torna necessário desocultar, fazendo apelo à mera cristalização das características/traços do sujeito, desinteressando-se de objectivos de transformação e desenvolvimento; propõe uma visão unilateral e intrapessoal do desenvolvimento vocacional que negligencia ou, pelo menos, minimiza o impacto que os contextos de vida, como a família, os pares, a escola, a comunidade de pertença e as estruturas macrosociais têm sobre os indivíduos, como desencadeadores do processo de transformação e desenvolvimento psicológico. Em última análise, as práticas de orientação que decorrem desta perspectiva naturalista colocam-se, intencionalmente ou não, ao serviço do ajustamento do indivíduo ao projecto social, uma vez que nem o questionam (Campos, 1980).

A partir destes pressupostos das perspectivas naturalistas clássicas, que têm subjacente uma epistemologia positivista, a investigação vai privilegiar a construção de instrumentos de avaliação para aferir interesses, valores, aptidões profissionais fazendo o emparelhamento com os sistemas de formação e profissionais, com o objectivo de preparar os sujeitos para o trabalho ou para colocar a pessoa certa no local certo (taylorismo).

⁶ Para se ser rigoroso, vale a pena notar que não se está perante uma abordagem desenvolvimentista do funcionamento psicológico vocacional.

A preocupação dos contextos no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, até quase final dos anos 60, circunscreve-se à investigação de Anne Roe (1958), já referida anteriormente, que pretende investigar sobre as interações parentais na escolha vocacional dos seus filhos, — hipótese infirmada pela investigação posterior (Osipow & Fitzgerald, 1996) — e a preocupação de Holland (1992) de articular os tipos de personalidade com os tipos profissionais, que fez furor durante décadas na investigação e na intervenção em orientação vocacional, metodologia ainda em vigor em muitas práticas de orientação.

Nos finais dos anos 60, começa a surgir alguma investigação, de carácter eminentemente sociológico, sobre a influência de algumas variáveis da estrutura familiar no desenvolvimento vocacional, de que se faz eco a revisão da investigação Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984). De seguida, apresenta-se uma síntese dos principais estudos do trabalho de Schulenberg e colegas.

A revisão de Shulenberg e colegas organizou-se a partir de três eixos temáticos: (a) a posição do contexto social da família; (b) características estruturais do contexto familiar; (c) e dimensões processuais da família.

1.1. A posição do contexto social da família

Relativamente a este primeiro tema, os estudos realizados por vários autores são unânimes em concluir que o nível socioeconómico (NSE) das famílias influencia as expectativas de formação e o estatuto social das profissões dos jovens em termos das suas aspirações, "N.S.E. gera N.S.E.". Na generalidade, os sujeitos provenientes de níveis socioculturais baixos tendem a escolher formações de duração mais curta, e a entrarem mais cedo no mundo do trabalho, optando por profissões menos bem remuneradas e pouco valorizadas socialmente (Blau & Ducan, 1967; Krippner, 1963; McClendon, 1976; Turner, 1962).

Também foram sintetizados alguns resultados da investigação sobre a influência da família nas escolhas diferenciadas relativamente ao género, identificando-se alguns efeitos das variáveis da profissão dos pais nas escolhas das profissões dos seus filhos, nomeadamente no desenvolvimento vocacional das filhas. Os rapazes tendem a

identificar-se com o projecto profissional dos pais, sobretudo quando estes têm profissões valorizadas socialmente e com boas recompensas económicas (Krippner, 1963). Alguns investigadores verificaram que o emprego maternal influenciava a orientação vocacional das raparigas; isto é, as filhas cujas mães estão no mundo do trabalho tendiam a orientar-se para profissões não tradicionalmente femininas, enquanto que as que provinham de famílias cujas mães eram domésticas tendiam a escolher projectos profissionais mais tradicionais (Almquist & Angrist, 1971; Baruch, 1972; Siegel & Curtis, 1963). Vários estudos sublinhavam que a variável género interage com o estatuto socioeconómico da família influenciando as escolhas vocacionais, favorecendo os rapazes e penalizando as raparigas. Assim, constatavam que as raparigas, provenientes de níveis socioeconómicos baixos, tendiam a escolher profissões menos qualificadas e a realizar percursos de formação mais curtos. Esta questão da influência do nível sócio-económico da família na variável género, com os resultados a indicarem a penalização do género feminino suscitou uma linha forte de investigação, durante os anos noventa, cujas principais conclusões serão referidas posteriormente (Fassinger, 1990; Manheim & Serger, 1993; O'Brien , 1996; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Rainey & Borders, 1997).

1.2. As características estruturais do contexto familiar

Quanto à estrutura do contexto família, os estudos são muito precários pela ausência de um enquadramento teórico sistémico (Bratcher, 1982; Lopez & Andrews, 1987) na investigação. Assim, as variáveis estudadas, com um cariz sociológico, limitam-se ao número de elementos da família, à ordem de nascimento (primeiro filho ou mais novo) e às famílias com educador único (monoparentalidade), pela ausência da figura paterna. Schulenberg e colegas (1984) identificam estudos para demonstrarem como a configuração da estrutura familiar tem influência nas escolhas vocacionais dos filhos. Os resultados apontam que os rapazes provenientes de famílias numerosas (mais de quatro filhos) tendem a ter expectativas de formação mais baixas e profissões de baixo estatuto social; no entanto, quando provêm de famílias menos numerosas (quatro ou menos filhos) tendem a ter expectativas de formação e profissão mais elevadas (Blau

& Ducan, 1967; Ducan, Featherman & Ducan, 1972; Olneck & Bills, 1979). A explicação para este resultado, por um lado, tem a ver com a dificuldade das famílias numerosas garantirem recursos económicos para o prosseguimento dos estudos dos seus filhos, bem como para seleccionar os colégios que garantissem maior sucesso académico, e como o mercado de trabalho está mais aberto à integração dos rapazes do que das raparigas, aqueles tendem a abandonar precocemente o processo de formação para garantirem recursos de que a família necessita. Por outro lado, aludem os autores, nas famílias numerosas, a figura paterna tende a ser menos encorajadora para apoiar os filhos na continuação dos estudos, e exhibe mais frequentemente práticas parentais marcadas pelo autoritarismo, dominação, sendo pouco calorosas em termos afectivos e geradoras de maior *stress* (Scheck & Emerich, 1976).

Quanto à variável ordem de nascimento dos filhos — ser o primeiro filho ou o mais novo — foi uma questão popular na investigação nos anos 60 e 70, contudo salienta que os estudos enfermam de rigor metodológico, daí que os resultados sejam inconclusivos e pouco relevantes. A maior parte dos estudos nesta área, marcados por uma certa tipologia, têm tentado demonstrar que o primeiro filho tende a ser mais organizado, controlado e com mais objectivos definidos do que o mais novo, que tende a ser mais sociável, simpático, podendo, cada um deles, escolher percursos de formação segundo estas características (Gandy, 1974; Nye, Carlson, & Garrett 1970). Estes autores constataram, ainda, que os pais são menos permissivos com as raparigas do que com os rapazes, em termos de exploração do mundo, penalizando as filhas nas oportunidades de escolha. A partir dos anos 80 a investigação foi escassa nesta área.

Relativamente à influência da família monoparental (educador único) também os estudos são muito precários para extrair conclusões consistentes. Blau e Ducan (1967) constataram que os rapazes provenientes de contextos familiares de monoparentalidade, registando-se a ausência da figura paterna, tendiam a fazer percursos de formação curtos e a entrar em profissões de baixo estatuto social. Zajonc (1976) sublinha que os filhos provenientes de famílias monoparentais têm níveis mais baixos de desenvolvimento intelectual do que aqueles que provêm de famílias intactas, explicando que tal resultado pode ter a ver com um ambiente familiar menos estimulante em termos educativos e de aprendizagens escolares pela ausência de uma das figuras parentais. Rosenthal (1979) verificou que os rapazes e as raparigas provenientes de famílias monoparentais, cuja

figura paterna estava ausente, tinham uma representação menos positiva dos seus pais do que os seus colegas provenientes de famílias intactas e, simultaneamente, tinham aspirações e desenvolvimento vocacionais mais baixos, existindo uma correlação entre o desenvolvimento vocacional e as percepções positivas das figuras parentais. Quanto à influência da família de educador único, relativamente ao género, não foram encontradas diferenças significativas, embora Lessing, Zagorin e Nelson (1970) tenham observado que, em termos de desenvolvimento intelectual, os rapazes tendiam a ser mais afectados que as raparigas. Schulenberg e colegas sublinham, no entanto, que estes resultados são inconclusivos, pela ausência de investigações confirmativas.

1.3. As dimensões processuais da família

Em termos dos processos da família, a revisão de Schulenberg e colegas menciona que a relação pais e filhos tem um impacto importante no desenvolvimento vocacional; contudo, o estatuto do emprego da figura paterna está mais fortemente correlacionado com as expectativas dos filhos, muito especialmente dos rapazes, tendendo estes a escolher uma profissão num domínio semelhante à dos seus pais (Kohn, 1977; Mortimer, 1974; 1976). Os autores sublinham que os filhos tendem a fazer opções em conformidade com os valores da família de origem, nomeadamente com o emprego do pai. Ou seja, os pais tendem a transmitir aos filhos as suas valorizações da realidade do mundo do trabalho, isto é, as dimensões que eles consideram importantes e nucleares para o sucesso profissional. Assim, por exemplo, pais de níveis socioeconómicos mais elevados, onde o sucesso profissional depende da capacidade de autodirecção, valorizam muito mais a autonomia dos filhos e proporcionam experiências exploratórias que vão no sentido da competitividade, independência, auto-suficiência e assertividade. Pelo contrário, os pais de níveis socioeconómicos mais desfavorecidos, onde o sucesso profissional depende da conformidade à autoridade, tendem a valorizar mais as atitudes de obediência na educação dos seus filhos, reduzindo assim as oportunidades de exploração vocacional e as suas expectativas de formação e sucesso profissional (Friesen, 1986; Hoffman, 1984; Kohn, 1977).

Relativamente ao impacto do emprego do pai no desenvolvimento vocacional das filhas, os estudos parecem indicar que as atitudes da figura paterna relativamente ao emprego da mulher fora de casa têm uma influência importante nas expectativas das suas filhas. Assim, os pais que têm uma representação mais positiva do emprego das mulheres e menos positiva em relação ao trabalho doméstico promovem expectativas mais elevadas para as suas filhas, em termos de percursos de formação mais longos e da opção por projectos profissionais não tradicionais em relação ao estereótipo feminino das profissões (Oliver, 1975; Ridgeway, 1978).

Quanto à variável do emprego da figura materna no desenvolvimento vocacional dos filhos, os resultados sublinham que as mães que exercem uma profissão e experienciam um nível de satisfação com o seu trabalho em profissões de médio ou elevado prestígio social influenciam as percepções dos papéis sexuais e as aspirações profissionais, sendo tais influências mais óbvias nas filhas, sobretudo no que se refere às suas aspirações profissionais, relacionadas com as carreiras menos ligadas tradicionalmente ao género, porque a mãe vai desempenhar um papel de modelagem fundamental. Ou seja, se a mãe tem uma actividade profissional gratificante, a filha está exposta, ao longo do seu desenvolvimento, a um modelo que pode observar, captar e identificar-se com ele (Almquist & Angrist, 1970; Bacon & Lerner, 1975; Vogel, Broverman, Broverman, Clarkson & Rosenkrantz, 1970).

Assim, os filhos, cujas mães têm uma profissão, tendem a adoptar uma percepção menos estereotipada do papel do homem e da mulher; os rapazes percebem os homens como mais expressivos e as raparigas têm uma perspectiva das mulheres como mais competentes e para o desempenho de papéis mais instrumentais, em virtude dos pais partilharem, com maior frequência, as tarefas domésticas e parentais, assumindo atitudes mais igualitárias sobre os papéis sociais do homem e da mulher (Hoffman, 1980).

As práticas de socialização diferenciadas parecem ter um papel relevante no que diz respeito à construção de projectos vocacionais cujos conteúdos estejam conotados com a identidade sexual das profissões (Schulenberg *et al.*, 1984). As investigações realizadas sobre o desenvolvimento vocacional das raparigas têm evidenciado a existência de diferenças nos padrões de socialização vivenciados no contexto familiar, constatando-se uma maior interacção e identificação com a figura significativa do

mesmo género, tendo, como consequência, não só uma diferenciação de comportamentos entre rapazes e raparigas, mas também uma diferença no sentido das expectativas de formação e profissão, penalizando e reduzindo as oportunidades às raparigas, verificando-se, com maior consistência, em famílias com nível sócio-cultural mais baixo (Block, 1983; Marini, 1978; Weitz, 1977).

Tradicionalmente, os pais esperavam das suas filhas uma forma feminina de ser, evitando excessivas manifestações de características percebidas como masculinas, como a competição, independência, assertividade e competência. Esperava-se delas que se identificassem com papéis expressivos: “amáveis, afectivas, acolhedoras”. Estas práticas de socialização, sexualmente diferenciadas, acarretam nas raparigas custos em características como a instrumentalidade, a assertividade ou a auto-estima, que são consideradas determinantes para o sucesso no mundo do trabalho. Como consequência, as ocupações tradicionalmente femininas tendem a cristalizar-se no domínio dos serviços, como professor, assistente social, enfermeiro..., grupos profissionais que normalmente são considerados socialmente com estatutos menos elevados, com menores recompensas económicas e inferior posição na hierarquia organizacional e social. Por outro lado, dos rapazes espera-se perfis de independência, competitividade, auto-suficiência, autonomia, objectivos definidos, papéis de liderança e orientação para profissões de prestígio social tendencialmente mais forte (Hoffman, 1974; Witjting, Arnold & Conrad, 1977).

Segundo Block (1983), a diferenciação das práticas educativas é justificada pelo facto de as raparigas experienciarem um processo de socialização mais restritivo, sendo incentivadas, no contexto familiar, a imitar os comportamentos maternos, o que acaba por lhes limitar as possibilidades de experiências exploratórias fora de casa, enquanto que os rapazes são encorajados a desenvolver autonomamente estratégias exploratórias fora do ambiente familiar. A autora vê este distanciamento parental vantajoso para os rapazes e a proximidade/restricção como um factor inibidor para as raparigas em relação ao seu desenvolvimento vocacional.

Concluindo: esta síntese da revisão da investigação, realizada por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984), tem a virtualidade de alertar os investigadores e práticos da Psicologia e Orientação Vocacional para a influência da família nos projectos

vocacionais de adolescentes e jovens estimulando-os a que em estudos posteriores e na intervenção não silenciem esta dimensão contextual do desenvolvimento humano, especificamente, o desenvolvimento vocacional. Também sinalizam as fragilidades dos estudos revistos: por um lado, apontando para a precariedade da investigação realizada neste domínio; por outro lado, salientando as fortes lacunas conceptuais e metodológicas dos estudos realizados até aos finais dos anos 70, a que esta revisão se refere.

2. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes, no âmbito das perspectivas contextualistas e desenvolvimentais do ciclo vital

Como já foi mencionado anteriormente, a revisão da investigação de Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) identificava e sublinhava as lacunas dos modelos teóricos vigentes da Psicologia e Orientação Vocacional, que enfermavam de uma visão redutora racionalista e naturalista do desenvolvimento humano, e avançavam algumas propostas teóricas, como instrumentos conceptuais alternativos, para serem orientadores da investigação futura: a perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979; 1986), a perspectiva contextualista de Vondracek, Lerner e Schulenberg (1986) e a perspectiva desenvolvimental do “*life-span*” (Baltes, Reese & Lipsitt, 1980).

Os alertas de vários autores consagrados da área da Psicologia e Orientação Vocacional sobre a ausência de formulações teóricas para estudar o desenvolvimento humano em contexto (Osipow & Fitzgerald, 1996; Richardson, 2002; Savickas, 1993, 1997/98; Young, Valach & Collin, 1996, 2002) parecem ter encontrado eco em vários investigadores que, sobretudo, nos últimos dez anos do século passado, apresentaram várias propostas teóricas inovadoras e complexas e metodologias de investigação sofisticadas, com maior rigor em termos de tratamento dos dados da investigação (Whiston & Keller, 2004).

Já Donald Super (1953), no meio do século passado, introduziu uma viragem na conceptualização do desenvolvimento vocacional, demarcando-se de uma perspectiva do determinismo biológico do ajustamento/emparelhamento das características traço das

peças a traços de profissões — centrada na diferenciação das características intraindividuais — e propôs uma perspectiva mais alargada, do *life-span*, que conceptualizava o desenvolvimento vocacional na forma como as pessoas desenvolvem os seus projectos de vida de formação e profissão ao longo do ciclo vital. É a perspectiva da carreira ao longo da vida, consubstanciada no modelo desenvolvimentista do arco-íris da carreira (Super, 1984; Super & Savickas, 1990). Segundo esta teoria, o desenvolvimento vocacional é um processo contínuo que ocorre da infância à adolescência, à idade adulta e à velhice, porque os gostos, as aptidões profissionais e as condições de vida das pessoas mudam e evoluem com o tempo e a experiência. As escolhas vocacionais são o resultado de um conjunto de decisões emergentes da interacção entre a pessoa e a sociedade em que ela se integra. O processo, sendo geralmente ordenado e previsível, desenrola-se numa série de etapas próprias à carreira, caracterizando-se cada uma destas etapas por certas acções provocadas pelas tarefas impostas pela cultura. A resolução das tarefas de uma etapa é necessária para aceder à seguinte.

A viragem de perspectiva introduzida por Super, de uma focagem na ocupação para uma centração na carreira, operou um forte movimento que produziu um manancial de literatura sobre o desenvolvimento vocacional. Foram produzidos numerosos instrumentos de avaliação do desenvolvimento vocacional e métodos inovadores para a consulta psicológica, numa perspectiva desenvolvimentista.

Esta perspectiva formulada por Super teve a vantagem de conceptualizar a problemática vocacional ao longo do ciclo vital e de tentar valorizar os contextos de vida como variáveis importantes no desenvolvimento vocacional. No entanto, propõe um ponto de vista do desenvolvimento vocacional linear e maturacionista, ao apresentar uma proposta de desenvolvimento segundo a lógica de estádios sequenciais que se sucedem temporalmente sem explicar os processos psicológicos subjacentes aos mesmos. Isto é, não se liberta totalmente de uma concepção simplista do desenvolvimento humano, pouco vantajosa para explicar a complexidade das sociedades actuais, onde cada vez mais se põe em questão a concepção de carreira como um percurso ascendente (Savickas, 1993), linear e previsível, nem contribui para a compreensão da lógica processual do funcionamento psicológico-vocacional dos

indivíduos, nem para captar os mecanismos que presidem à organização e evolução das oportunidades sociais vocacionais.

Na continuidade dos contributos de Super, e apropriando-se dos contributos teóricos da perspectiva ecológica do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner (1979; 1986), durante os anos 80, vários investigadores se debruçaram, de forma sistematizada, sobre a influência bidireccional e recíproca entre contextos de vida ou ambientes físicos e sociais e as escolhas vocacionais dos indivíduos ao longo do desenvolvimento. Esta perspectiva foi denominada por contextualista e desenvolvimentista (Vondracek, 1990, 2001; Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek & Hartung, 2002; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Esta abordagem incorpora a noção de que os contextos de vida não só produzem alterações no desenvolvimento individual, mas o próprio contexto é influenciado e parcialmente modelado pelas características dos indivíduos.

Deste modo, o desenvolvimento é conceptualizado em termos de reciprocidade relacional entre organismo e contexto ou por dinâmicas relacionais interactivas. O desenvolvimento vocacional é um processo através do qual se constrói, mantém e/ou muda e se vive o papel profissional e o que prepara para ele. Este processo não se circunscreve a um determinado momento, isto é, não se inicia na adolescência e termina com a entrada no mundo do trabalho, mas ocorre ao longo do ciclo vital (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984). Não se processa ao acaso, porque o indivíduo integra, de forma estruturada no seu sistema pessoal, os diversos desafios do contexto de desenvolvimento e contribui para a transformação do próprio contexto. Assim, o sujeito em desenvolvimento não é um recipiente passivo das forças contextuais que o envolvem. O impacto dos vários factores contextuais no sujeito é concebido como resultado de dinâmicas relacionais entre o desenvolvimento individual e o contexto em mudança (Bronfenbrenner, 1979; Vondracek, 1990; 2001).

Este modelo enfatiza a interdependência entre o sujeito e o mundo, não fazendo qualquer sentido explicar o desenvolvimento humano de forma descontextualizada. Sublinha, ainda, como já antes foi referido, que o desenvolvimento vocacional é uma das dimensões integradoras do desenvolvimento humano que se processa ao longo do ciclo vital, envolvendo relações do sujeito consigo próprio, entre as pessoas e entre pessoas e seus contextos socioculturais.

O conceito de interpenetração (*embeddedness*) entre sujeito e mundo (contextos), sendo fundamental na perspectiva contextual desenvolvimentista, pode oferecer uma promissora linha de investigação e intervenção no desenvolvimento vocacional, porque alarga o âmbito da compreensão e da transformação da problemática para além do sistema individual, visando os contextos de vida. Remete-nos, ainda, para os vários níveis de análise psicológica da experiência humana: biológica, diádica, organizacional, social, cultural, ecológica e histórica. É a integração destes vários níveis de análise que vai contribuir para o funcionamento da pessoa como totalidade. Estes níveis não são independentes, mas cada um deles, reciprocamente, interage com os outros numa dinâmica interactiva ao longo do desenvolvimento; ou seja, mudanças num nível incidem e provocam mudanças nos outros níveis (Vondracek & Fouad, 1994; Vondracek & Hartung, 2002). Daí não fazer sentido introduzir clivagens entre o desenvolvimento vocacional e as várias dimensões do desenvolvimento humano, bem como circunscrevê-lo, de forma reducionista a um momento específico do ciclo vital, a não ser por imperativos e conveniências momentâneos, de natureza metodológica, para fins de investigação.

Tendo como enquadramento teórico a abordagem contextual e desenvolvimentista, apresentam-se os principais resultados da investigação sobre a influência da família de origem, fundamentalmente os pais, no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, focalizando-nos nos adolescentes e jovens, uma vez que a amostra do nosso estudo se circunscreve a este grupo-alvo. Esta revisão da investigação organiza-se a partir de vários constructos que são consensualmente assumidos pelos vários investigadores neste domínio da Psicologia e Orientação Vocacional e que, no seu conjunto, configuram um projecto/trajectória vocacional: desenvolvimento vocacional, exploração vocacional, identidade vocacional, projectos e expectativas profissionais, tomada de decisão vocacional.

2.1. O desenvolvimento vocacional

O constructo desenvolvimento vocacional tem sido conceptualizado, ao longo do tempo, a partir de múltiplas abordagens teóricas, emergindo daí diversos pontos de vista

sobre o problema, com incidências óbvias na delimitação do seu âmbito, bem como nas estratégias de intervenção para a promoção do mesmo.

O desenvolvimento vocacional sendo conceptualizado, desde o nosso ponto de vista, como a trajectória que cada sujeito constrói nos quotidianos das suas vidas pelos múltiplos papéis em que cada história se concretiza, poderá ser considerado como a dimensão de síntese, de integração de todas as dimensões da existência e, deste modo, a sua promoção é inseparável da promoção das múltiplas dimensões do desenvolvimento psicológico (Campos, 1980).

A partir deste conceito de desenvolvimento vocacional existe um consenso geral de que a escolha vocacional não é um acontecimento pontual circunscrito a uma etapa precisa do desenvolvimento – a adolescência, como concebiam as abordagens mais tradicionais do desenvolvimento vocacional – mas que se refere a uma tarefa que se vai construindo e reconstruindo ao longo do desenvolvimento, sendo a adolescência apenas uma das etapas críticas desse processo de desenvolvimento (Savickas, 2002b).

Referem-se, de seguida, uma série de estudos que se centram no modo como os pais intencionalmente pretendem influenciar e participar em acções intencionalizadas para promoverem o desenvolvimento vocacional dos seus filhos.

Young, Friesen e Pearson (1988), partindo de uma entrevista semi-estruturada de incidentes críticos, questionaram um grupo de pais de adolescentes do 3º ciclo e do Ensino Secundário para recordarem momentos específicos e intencionais em que tentaram apoiar e ser facilitadores dos seus filhos no desenvolvimento vocacional. Os pais eliciaram um conjunto diversificado de actividades através das quais pretendiam, no contexto de um clima de apoio e comunicação com os seus filhos, ser instrumentos intencionais de facilitação do desenvolvimento vocacional. Assim, mencionaram uma série de acções conjuntas (pais e filhos) de exploração vocacional (por exemplo, irem ver contextos de trabalhos que eram áreas de interesse profissionais iniciais dos seus filhos, visitando escolas de formação, *campi* universitários...); exploravam conjuntamente informação, em papel ou em suporte informático, sobre os sistemas de formação e profissional, e ainda, servindo de apoio no dia a dia para darem *feedbacks* sobre os projectos de formação e profissão em aberto, ajudando os filhos a lidarem com as seus múltiplos questionamentos acerca do seu projecto vocacional em configuração.

Um outro resultado importante a salientar, confirmando investigações anteriores (Block, 1983; Marini, 1978; Weitz 1977), é que os pais interagem de forma diferenciada com as suas filhas e os filhos, favorecendo os rapazes. Isto é, os pais proporcionavam mais informação, manifestavam maior envolvimento e estavam mais disponíveis para realizarem actividades de exploração vocacional com os filhos do que com as filhas (Fassinger, 1990; Manheim & Serger, 1993; O'Brien, 1996; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Rainey & Borders, 1997).

Trusty, Watts e Erdman (1997), partindo do pressuposto que o envolvimento dos pais tinha um impacto importante no desenvolvimento vocacional, identificaram que o factor preditivo do contexto familiar que mais influenciava este desenvolvimento era o estatuto sócio-económico da família. Assim, constatam que as famílias de nível sócio-económico mais baixo passam muito menos tempo do que as famílias de classe média no apoio aos seus filhos, não se envolvendo de forma intencional em actividades de desenvolvimento vocacional.

Young e Friesen (1992) analisam um conjunto de intenções por parte dos pais para facilitar o desenvolvimento vocacional dos filhos confirmando que os significativos tendem positivamente influenciar os projectos vocacionais no sentido de os apoiarem, embora respeitando e proporcionando o espaço próprio para realizarem as suas escolhas.

Young, Friesen, Turner e Johanna (1994) procurando investigar como as várias dimensões do contexto familiar, avaliadas pela Escala do Ambiente Familiar, – *Family Environment Scale* (Moos & Moos, 1986) –, podem interferir no desenvolvimento vocacional, em termos de facilitar ou não um clima favorável a oportunidades de exploração e investimento vocacional. Este estudo reitera a importância que o ambiente familiar tem no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, enquanto contexto facilitador ou cerceador da exploração do investimento vocacional. Contudo esta influência não é no sentido unidireccional (pais para filhos) mas é co-construída nas dinâmicas inter-relacionadas que emergem no seio da família.

Young e seus colaboradores (1994) concluem, dos estudos que realizaram, que os contextos familiares que proporcionam um clima onde se alternam os momentos de apoio com os de desafio, onde se comunica abertamente os problemas emergentes do sistema familiar que rendibilizam intencionalmente os momentos comuns de encontro

familiar, para atender às necessidades de cada um dos seus elementos e que garantem um suporte emocional seguro aos filhos — nomeadamente nos momentos de moratória vocacional — favorecem o desenvolvimento vocacional destes. Tais famílias oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos, permitindo-lhes que assumam as suas decisões, quer seja em relação à escolha profissional quer em relação ao projecto de formação; e, embora os acompanhem e os respeitem nesse processo, garantindo-lhes autonomia e protagonismo nas escolhas, não deixam, no entanto, de os questionar sobre o realismo das suas opções, antecipando-lhes as possíveis consequências das suas decisões.

Nestes contextos familiares, os pais sentem que têm um papel significativo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e não querem abdicar deste direito, antes pretendem assumi-lo com maior intencionalidade, não aceitando serem substituídos por outros, como a escola ou o grupo de pares (Palmer & Cochran, 1988). Inclusivamente, os pais poderão envolver-se em interações intencionais com os seus filhos adolescentes, no sentido de promover experiências de exploração vocacional. Os pais podem encorajar, por exemplo, um adolescente a participar num clube desportivo para, intencionalmente, promover uma atitude de competição frente à vida, ou então levar uma filha adolescente a visitar um *campus* universitário para que esta possa considerar a possibilidade de investir num curso superior (Young, 1994; Young & Friesen, 1992; Young, Valach, Paselukho, Dover, Matthes, Paproski & Sankey, 1997). Estas actividades conjuntas têm claramente uma intencionalidade, por parte dos pais, de apoiar e influenciar o desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Saliente-se que este apoio não significa uma intrusão das figuras parentais nas decisões dos filhos, nem representa o assumir acriticamente os valores da família, mas é a garantia de uma base segura que facilite a autonomização dos jovens em ordem a proporcionar-lhes experiências novas e desafiantes de exploração do mundo no contexto de uma relação de apoio emocional seguro e, simultaneamente, de desafio.

Quanto à representação dos filhos em relação ao apoio garantido pelos pais, ao longo do seu percurso vocacional, é percebido pelos adolescentes e jovens como o mais importante e o mais seguro, sendo, por isso, muitas vezes, intencionalmente solicitado (Palmer & Cochran, 1988).

Reschke e Knierim (1987), num estudo em que pretendiam avaliar a influência dos pais nas escolhas vocacionais, apresentavam as representações dos pais e dos filhos em relação ao sentido e ao conteúdo dessa influência. Os filhos reconheciam que a questão da escolha vocacional era importante para os seus pais, fazendo sentir a sua influência no encorajamento explícito para realizarem escolhas de formações e profissões com prestígio social. A ajuda que os filhos desejavam dos seus pais, mais do que se sentirem pressionados no decurso do processo, era a garantia de um apoio emocional, a transmissão de informação sobre o mundo profissional, o conhecimento de si próprios, as oportunidades de contacto com o mundo do trabalho e a motivação para realizarem os seus projectos vocacionais. Os pais, nas suas representações, manifestavam que tinham responsabilidades para garantir o encorajamento e o suporte moral aos seus filhos no desenvolvimento vocacional, através do apoio emocional e financeiro e no proporcionar de condições para fazerem uma opção consciente, através do recurso à informação, contactos e, inclusive, à ajuda de um profissional. Os Pais assumiam ter uma influência explícita na escolha vocacional dos seus filhos, mas sem os pressionarem, respeitando-os neste processo de tomada de decisão.

Segundo Palmer e Cochran (1988), os pais percepcionavam-se como figuras significativas no desenvolvimento vocacional, pretendendo, inclusive, desempenhar um papel mais activo nas tarefas vocacionais dos seus filhos. Além disso, os filhos consideravam que essa influência paterna é uma importante fonte de ajuda no planeamento vocacional, solicitando essa opinião e considerando-a como uma das mais decisivas nas suas escolhas vocacionais. Os pais eram percepcionados pelos filhos como fonte de apoio emocional e conselho nas várias problemáticas do seu desenvolvimento, nomeadamente na vocacional, permanecendo como as pessoas mais admiradas e dignas de confiança dos adolescente, aderindo às suas opiniões com maior convicção e impacte do que às veiculadas pelos seus amigos e professores (Middleton & Loughhead, 1993; Otto & Call, 1985; Sebal, 1989; Trusty & Watts, 1996).

Em oposição, os ambientes familiares, cujo clima psicossocial se caracterizava por níveis de comunicação reduzidos, sendo notória a ausência de expressão de sentimentos e experiências, onde se registavam frequentes situações de violência física, psicológica, verbal ou até mesmo de abuso sexual (famílias rigidificadas, com fronteiras que não permitem a circulação da comunicação), eram limitadores do desenvolvimento

vocacional. Estas famílias, não facilitadoras do desenvolvimento vocacional, em virtude da sua disfuncionalidade, tendiam a adoptar práticas educativas diferenciadas no que se refere à identidade sexual, interferindo e limitando os comportamentos exploratórios das raparigas, reforçando a desvalorização do papel feminino (Hoffman & Weiss, 1987; Kinnier, Brigman & Noble, 1990; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Rainey & Borders, 1997).

Nestes contextos familiares, os filhos percebem como irrelevante a influência dos pais nos seus projectos vocacionais, valorizando, com maior acuidade, as influências dos pares, da escola e as experiências exploratórias realizadas fora do contexto familiar (Palmer & Cochran, 1988).

2.2. A Exploração vocacional

A exploração vocacional é um processo psicológico fundamental, através do qual se pode compreender o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com o mundo (a família nuclear ou mais alargada, pares, escola, contextos de formação e profissionais) – pela procura, questionamento e experienciação – que o sujeito constrói, transforma e reconstrói as suas trajectórias vocacionais (Coimbra & Campos, 1991).

Os estudos empíricos de Blustein e colaboradores (1991) revelaram que uma relação segura, que garantia a separação psicológica das figuras parentais, estava positivamente relacionada com comportamentos de exploração vocacional e inversamente correlacionada com uma tendência para assumir projectos vocacionais outorgados pelos outros significativos. Especificamente, sujeitos que experienciavam um sentimento de autonomia em relação às figuras significativas manifestaram maior segurança na exploração da realidade e estavam mais disponíveis para fazerem escolhas vocacionais mais consistentes e com percursos formativos mais longos e exigentes.

Na mesma linha, Kracke (1997), num estudo realizado com alunos alemães do 9º ano de escolaridade, sublinhava que pais não autoritários, mas que garantiam uma relação aberta e segura com os seus filhos, facilitavam os processos de individuação e autonomia e proporcionavam experiências de exploração vocacional.

Ketterson e Blustein (1997) e Felsman e Blustein (1999) verificaram que a vinculação segura aos significativos estava correlacionada positivamente com a exploração vocacional. Contudo, Felsman e Blustein (1999) identificaram que a vinculação à mãe era mais decisiva e importante do que a vinculação ao pai na facilitação dos comportamentos de exploração vocacional. Consistente com as investigações anteriores, Schultheiss e colaboradores (2001), usando uma metodologia qualitativa, estudaram a influência da família na exploração vocacional e na tomada de decisão dos adolescentes e jovens, concluindo que aqueles sentiam, por ordem de importância, que as mães, os pais, os irmãos, família alargada e os amigos tinham um papel decisivo na exploração dos seus percursos vocacionais, pelos meios indirectos proporcionados (conversas informais sobre a carreira), pelo apoio e estimas emocionais garantidos, e até pela disponibilização de meios mais tangíveis, como os materiais didácticos e educativos imprescindíveis para prosseguirem na formação.

Blustein e colaboradores (1995) sugerem que a relação mais facilitadora do desenvolvimento vocacional é aquela em que o adolescente sente o apoio/desafio das figuras parentais e, simultaneamente, o seu espaço de autonomia, que lhe permite explorar por si mesmo o mundo, sendo o principal protagonista da construção do seu projecto de vida. É este movimento progressivo e doseado de vinculação e individuação que vai proporcionar a construção de um *self* seguro que terá incidências incontornáveis no desenvolvimento vocacional, a nível da qualidade e quantidade de experiências de exploração, em ordem à realização de investimentos seguros.

Em forma de síntese, avançam-se alguns axiomas conceptuais sobre a influência da qualidade das relações de vinculação na exploração vocacional (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995):

- * A experiência do *self* seguro, que é característica dos sujeitos com uma relação de vinculação segura com os outros significativos, promove exploração do *self* e do mundo das formações e das profissões, através da relação segura que o sujeito estabelece com o mundo físico e social;
- * Indivíduos com uma vinculação segura têm condições para progredir na carreira e reformular os seus investimentos através de novas explorações;

- * Indivíduos com uma vinculação segura demonstram níveis elevados de mestria no desempenho profissional, satisfação com os seus investimentos profissionais e boas relações com os colegas de trabalho;
- * Indivíduos com uma vinculação segura experienciam uma maior capacidade de adaptação no contexto profissional.

Embora não existam muitos estudos empíricos sobre o impacto das relações de vinculação na exploração vocacional, os resultados existentes parecem ser indicadores da importância que as experiências de vinculação, construídas ao longo do ciclo vital, poderão ter para a construção de um *self* seguro e de como este pode interferir nas experiências de exploração do mundo, ingrediente fundamental do desenvolvimento vocacional. Assim, poder-se-á antecipar que pais que garantem um contexto familiar facilitador da construção de um *self* seguro proporcionarão uma maior gama de oportunidades de exploração vocacional e incentivarão os seus filhos à construção de expectativas de formação/profissão com maior satisfação e adaptação psicológica. Contextos familiares que, pela sua auto-organização, propiciam a construção de padrões de vinculação,⁷ marcados pela insegurança (superprotector, ansioso/evitante, ambivalente, perdas) inibirão os comportamentos exploratórios e de autonomia do jovem e do adulto em relação ao mundo (Grotevant & Cooper, 1988; Hardy & Barkham 1994; Hazan & Shaver, 1990).

Guidano (1987; 1991) sublinhava que uma relação de vinculação ansiosa com as figuras parentais está associada com o desenvolvimento de uma auto-organização de um *self* inseguro confrontando-se com as transições e com os acontecimentos imprevisíveis da vida com respostas de medo/evitamento e indecisão. Assim, extrapolando para o domínio da exploração vocacional não se pode esperar que os adolescentes e jovens realizem experiências de exploração vocacional se os seus pais inviabilizam experiências de exploração do mundo ou lhes retiram o apoio nesta exploração (Ryan, Solberg & Brown, 1996).

⁷ Bartholomew e Horowitz (1991), a partir das suas investigações realizadas com adultos, propõem uma abordagem estilística dos padrões de vinculação: a) seguro: mantém relações significativas sem perda da autonomia pessoal, sente-se confortável na interdependência; b) preocupado (*preoccupied*): caracteriza-se por uma forte dependência nas relações, dependendo o seu bem-estar pessoal da aceitação dos outros; c) desligado (*dismissing*): minimiza a importância das relações de intimidade pela anestesia emocional, pela relevância atribuída à independência e à auto-determinação; d) medroso (*fearful*) evita as relações de proximidade, com medo de ser abandonado e por desconfiança nos outros.

Estas investigações são indicadoras de que as percepções de uma relação segura, em combinação com um equilibrado doseamento de separação psicológica em relação aos pais, estão associadas com os progressos na exploração vocacional dos adolescentes e jovens (Grotevant & Cooper, 1985, 1988; Kenny, 1994; Kenny & Donaldson, 1991; Lopez & Gover, 1993; O'Brien, 1996).

2.3. A identidade vocacional

Como é sabido, a adolescência é um tempo privilegiado de construção da identidade e de transição para a idade adulta, onde o conflito entre pais e filhos é percebido, na maior parte das vezes, como um processo “natural” de desenvolvimento através da diferenciação e individuação do adolescente em relação às figuras parentais, para possibilitar o investimento emocional fora da família, e até mesmo para reconstruir vínculos mais adultos ou amadurecidos com os pais. Daí que, nas abordagens mais recentes sobre a identidade (Armsden & Greenberg, 1987; Lopez, Watkins, Manus & Hunton-Shoup, 1992; Rice, 1990, 1992; Youniss, 1983; Youniss & Smollar, 1985), a individuação tenha sido operacionalizada em termos de padrões de comunicação/interacção pais-filhos que reflectem os processos de autonomia no contexto de relações seguras, não obstaculizando a afirmação e a separação dos adolescentes e jovens, antes constituindo-se numa base segura de construção da identidade (Grotevant & Cooper, 1985, 1986, 1988; Soares & Campos, 1988).

A dimensão vocacional, constituindo-se como um dos domínios da construção da identidade, vai-se configurando ao longo do ciclo vital, mediante processos de exploração e investimento, pela progressiva autonomia/diferenciação do adolescente em relação aos outros significativos, através da construção de um seu percurso vocacional em termos de interesses, valores e objectivos de formação/profissão. Da qualidade das relações com as figuras significativas dependerá a magnitude das expectativas do adolescente face ao seu projecto vocacional, ou seja, a consolidação de uma identidade vocacional realizada (Blustein, Devenis & Kidney, 1989; Blustein *et al.*, 1991; Lopez & Andrews, 1987; Lopez *et al.*, 1992). No mesmo sentido vão as conclusões de Hartup (1979) ao defender que a segurança das relações com os pais promove competências de

autonomia nos filhos, envolvendo-os na exploração do mundo exterior à família, no domínio das relações com os pares, na formação e nas escolhas vocacionais. Assim, a experiência de um *self* seguro pode facilitar a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com o mundo físico e social, processo central da identidade vocacional.

Penick e Jepsen (1992) concluíram que o tipo de organização e funcionamento familiar era um preditor mais decisivo do que o estatuto socioeconómico dos pais e o género na construção da identidade vocacional dos adolescentes. Isto é, os adolescentes provenientes de famílias aglutinadas e com estilo parental autoritário tinham maiores dificuldades em desenvolver actividades de exploração vocacional do que aqueles cujas famílias tinham um sistema de auto-regulação mais democrático e diferenciado.

Hargrove, Creagh e Burgess (2002) sublinhavam que a identidade vocacional está correlacionada positivamente com a orientação da família para o sucesso académico e profissional; famílias que apoiavam os seus filhos nas actividades de formação e comunicavam abertamente sobre a necessidade de investir num curso para acederem a uma determinada profissão almejada eram facilitadoras de identidades vocacionais realizadas; famílias onde predominavam conflitos entre os pais, ausência de comunicação e de expressão de sentimentos, negligência no apoio e onde se transmitiam expectativas reduzidas face à formação, favoreciam a emergência de identidades vocacionais em difusão.

Lucas (1997), ao analisar a relação entre a identidade vocacional dos adolescentes com a separação psicológica em relação aos seus pais, concluiu que existiam diferenças de género. Enquanto que nas raparigas a separação psicológica conflitual com os pais não era uma variável preditiva de uma identidade vocacional, nos rapazes uma independência conflitual equilibrada com as figuras parentais indicava um maior envolvimento em actividades de exploração de si próprio e do mundo.

Embora os estudos sobre a influência dos pais na construção da identidade dos filhos sejam exíguos, limitados (em termos das metodologias de investigação, prevalecendo as metodologias quantitativas) e inconclusivos, apontam para dimensões processuais e estruturais do contexto familiar com impacte decisivo na construção da identidade vocacional dos adolescentes. É urgente, que em futuras investigações, se procure identificar e perceber os processos psicológicos em jogo, recorrendo a

metodologias alternativas. Esta investigação procura dar um pequeno contributo para ultrapassar esta lacuna.

2.4. As expectativas e aspirações profissionais

É a partir da relação que os adolescentes estabelecem com os outros, pais, família, escola ou comunidade, explorando os mundos possíveis do trabalho e da formação, que vão construindo a sua trajectória vocacional implicando expectativas, sonhos e aspirações profissionais. Apesar da proclamada igualdade de oportunidades no discurso social explícito, parece importante não ignorar que nem todos os adolescentes e jovens têm as mesmas possibilidades de acesso às oportunidades sociais de formação e profissão de níveis mais elevados, sendo, em muitos casos, um privilégio que resulta de ter nascido num determinado contexto sociocultural, ou de pertencer a uma família com uma determinada configuração e estatuto socioeconómico e cultural. Assim, por exemplo, adolescentes e jovens provenientes de contextos socioeconómicos e culturais menos favorecidos, cujas famílias manifestam necessidades básicas de sobrevivência, estão impedidos de alargar o seu tempo de formação para entrarem muito cedo no mundo do trabalho (abandonando antecipada ou precocemente o sistema de formação), porque, para além dos constrangimentos económicos familiares salientados, as expectativas dos níveis de formação e profissão veiculadas na família e na comunidade vão no sentido da reprodução e perpetuação dos *deficit's* do grupo social de pertença (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Várias investigações foram realizadas, a partir dos anos 80, sobre o impacte dos pais na construção de aspirações e expectativas profissionais, algumas já referenciadas anteriormente na revisão investigação de Schulenberg, Vondraceck e Crouter (1984).

Wall, Covell e MacIntyre (1999) constataram que o suporte emocional, acompanhado pelos meios instrumentais para o efectivarem, garantido pelos pais em actividades de formação e de exploração vocacional, tinha uma influência positiva, quer nos rapazes quer nas raparigas, na construção de expectativas e aspirações profissionais elevadas, mobilizando-os a investirem num percurso de formação mais longo. Contudo, encontraram diferenças de género: enquanto que as raparigas, para além da influência

da família, reconheciam como positivas as influências dos pais e dos professores, nos rapazes apenas a variável preditiva da construção das suas aspirações e expectativas era a influência da família.

Paa e MacWhirter (2000) concluíram que os adolescentes do Ensino Secundário experienciavam uma maior influência nas expectativas profissionais da figura parental do mesmo sexo. As raparigas expressavam, de forma mais acentuada do que os rapazes, que a figura materna proporcionava um *feedback* mais consistente do que o pai envolvendo-se, com mais frequência, em momentos de apoio e comunicação acerca dos projectos vocacionais (O'Brien, 1996; O'Brien *et al.*, 2000; Rainey & Borders, 1997). Os rapazes reportavam que a figura do pai era a de maior influência na construção de expectativas profissionais seguida da figura materna. Contudo, quer os rapazes quer as raparigas reconheciam que os pais são mais importantes do que os pais e os professores na construção das expectativas e aspirações profissionais (Galambos & Silbereisen, 1987; Paa e MacWhirter, 2000).

Os resultados de um estudo realizado com uma amostra de adolescentes e jovens portugueses (Gonçalves, 1997) revelam um impacto diferenciado na construção de expectativas profissionais e de formação em função do nível socio-económico e cultural da família de origem. Os adolescentes provenientes de contextos familiares de nível socioeconómico e cultural médio manifestam expectativas mais elevadas em relação à construção de projectos de formação e de profissão e sentem-se mais apoiados pelos seus pais do que os de níveis mais baixos e elevados. Nos níveis elevado e baixo, por razões de natureza bem diversa, predomina a convencionalidade/conformidade ligada à reprodução do estilo de vida dominante ou à escassez de oportunidades para contrariar o determinismo da origem socio-económica.

O significado destas diferenças pode ser explicado pelo facto de o grupo de nível socio-económico médio, na cultura portuguesa, ser o de maior mobilidade social, assumindo um papel decisivo nas grandes transformações sociais e políticas. Por isso, surge como o grupo mais dinâmico, mais competitivo e com expectativas elevadas quanto ao seu protagonismo no mundo da cultura e profissional. Estas mensagens são transmitidas implícita ou explicitamente no contexto familiar e coexistem com os dispositivos necessários em termos de apoios afectivos e instrumentais para garantirem

projectos de formação e de profissão que possam proporcionar o sucesso pessoal e familiar.

Quanto ao nível socio-económico alto tende a ser, normalmente, um grupo mais cristalizado e acomodado onde, em muitos casos, os apoios instrumentais se sobrepõem aos emocionais. Estas famílias tendem a ser contextos favoráveis à emergência de sujeitos com estatutos de identidade vocacional outorgada, favoráveis ao cumprimento do projecto vocacional da família, ou então, sujeitos em difusão.

Os sujeitos de nível socio-económico baixo têm expectativas reduzidas relativamente ao seu projecto de vida (formação, profissão), porque as mensagens veiculadas na sua família de origem e nos seus contextos de vida mais próximos vão nesse sentido e porque os constrangimentos económicos e sociais os empurram inevitavelmente para a primeira oportunidade de trabalho que lhes garante a si e aos seus a sobrevivência. Ter ou não ter expectativas elevadas em termos profissionais e de formação, em muitas situações, é um privilégio que resulta de pertencer a uma família com um determinado nível socio-económico e cultural (Gonçalves, 1997; Hoffman, Goldsmith & Hofacker, 1992).

Concluindo, os resultados das várias investigações sobre a influência da família, nomeadamente os pais, na construção de expectativas e aspirações profissionais dos adolescentes salientam o impacto de um conjunto de variáveis familiares como o nível socioeconómico e cultural dos pais, o género destes, o emprego materno ou salário do pai. Contudo, a variável mais salientada na investigação, e que parece ter maior impacto, refere-se à qualidade do suporte e apoio que as figuras significativas garantem ou não aos seus filhos nos vários momentos do seu desenvolvimento em que são confrontados com tomadas de decisão vocacionais (Whiston & Keller, 2004).

2.5. A influência da família no processo de tomada de decisão vocacional

O constructo tomada de decisão surge, frequentemente, na literatura sobre metodologias de intervenção na orientação vocacional com uma conotação predominantemente racionalista, centrada na transmissão de informação, reduzindo o

problema da orientação a uma questão de informação e a escolha a uma questão de conhecimento. Em síntese, o problema da orientação circunscreve-se a uma lógica de programas de intervenção centrados na informação onde intervêm, quase exclusivamente, relações de conhecimento, organizados em três momentos sucessivos e relativamente independentes: conhecimento de si próprio, conhecimento do mundo das formações e das profissões e tomada de decisão. Esta perspectiva informativa/instrutiva tem subjacente uma ontologia dualista que introduz clivagens entre o sujeito e o mundo, entre o conhecer e o agir, entre cognição e afecto, como se o conhecimento e a tomada de decisão fossem puros actos de racionalidade desprovidos de emoções (Campos & Coimbra, 1991). No dizer de Campos (1991): “agem como ingénuos iluministas, ou então, maquiavélicos manipuladores, esquecendo, ou fingindo esquecer que o problema das escolhas não é prioritariamente uma questão de conhecimento mas de investimentos, mediados por relações de significado construídas nas interacções com o mundo e as pessoas significativas” (p.137).

Desde o nosso ponto de vista, os limites desta conceptualização racionalista do desenvolvimento vocacional serão ultrapassados pelo assumir de uma perspectiva eminentemente psicológica que considera prioritariamente a relação do sujeito com o mundo, permitindo uma leitura integradora das várias dimensões do funcionamento psicológico que intervêm no processo das escolhas: a relação entre o sujeito e o mundo é simultaneamente afectiva, cognitiva e indissociável da acção (Campos & Coimbra, 1991).

Deste modo, a exploração e o investimento, como anteriormente foi referenciado, constituem-se como os dois processos psicológicos fundamentais para compreender de forma mais adequada a qualidade dos percursos vocacionais dos adolescentes e jovens. A tomada de decisão constitui-se como um dos momentos recorrente do processo de “exploração do investimento vocacional”⁸ que empurra o sujeito energeticamente para um novo investimento, após um processo de exploração e reconstrução do investimento actual.

8

Frequentemente quando se referem estes dois processos psicológicos estão subjacentes as noções de independência e sequencialidade, pressupondo que a exploração precede o investimento, como se fossem dois processos separados temporalmente, daí a expressão exploração *para* o investimento. Por isso, opta-se pela expressão alternativa, exploração *do* investimento, para destacar a relação entre os investimentos actuais e futuros, sem colocar em causa o facto de a exploração vocacional poder e dever preparar e conduzir a novos investimentos. Assim, exploração e investimento não designam etapas sequenciais mas dimensões do mesmo processo de desenvolvimento vocacional (Campos & Coimbra, 1991).

O constructo tomada de decisão também surge na literatura relacionado com variáveis familiares, procurando perceber como a família influencia a decisão e indecisão vocacionais, o investimento e a auto-eficácia nos processos de tomada de decisão.

Kotrlick e Harrison (1989) constataram que, na generalidade, os membros da família tinham um impacto substancial na tomada de decisão. Quando perguntavam a uma grande amostra de adolescentes do ensino secundário quem eram as principais fontes de influência na tomada de decisão, aqueles mencionavam, em primeiro lugar, os pais, avós e outras pessoas adultas que admiravam e, por fim, os irmãos. Apresentam-se, de seguida, os principais resultados de alguns estudos realizados no quadro das dinâmicas do sistema familiar para verificar como a família interfere nos processos de tomada de decisão.

Bratcher (1982), partindo da perspectiva sistémica da família, sublinhava que a família tinha um papel importante na decisão vocacional dos indivíduos, dependendo este da forma como se diferenciam os vários subsistemas nas dinâmicas intrassistémicas e do modo segundo o qual o sistema familiar regula as suas transacções com o exterior (dinâmicas intersistémicas). Isto é, a família pode ser promotora da tomada de decisão vocacional se permitir uma diferenciação de cada um dos seus elementos rumo à autonomia, através de uma delimitação/flexibilização das fronteiras entre os vários subsistemas. Além disso, é importante que a estrutura familiar facilite aos seus membros a exploração do mundo envolvente, através da negociação e discussão de regras que regulem as transacções do meio para o seio da família, permitindo a variabilidade de experiências e evitando a cadeia de reprodução rígida dos valores e tradições profissionais da família. Esta constatação foi desenvolvida posteriormente por Zingaro (1983), que afirma que famílias aglutinadas, com baixos níveis de diferenciação, dificultam o processo de tomada de decisão, porque os sujeitos têm dificuldades em diferenciar as suas expectativas vocacionais das expectativas das figuras parentais.

Lopez e Andrews (1987), na mesma linha, aludem a que a disfuncionalidade do sistema familiar (por exemplo, conflitos a nível conjugal, possíveis triangulações entre um dos elementos do casal e o(a) filho(a) ou famílias aglutinadas) pode interferir negativamente no processo de tomada de decisão e contribuir especificamente para a emergência da indecisão vocacional, tendendo a uma situação de difusão. Lopez (1989)

constatou empiricamente que, nas situações de indecisão vocacional, os pais e filhos estão frequentemente envolvidos emocionalmente gerando-se, normalmente, um contexto de forte ansiedade que pode inviabilizar a separação psicológica dos adolescentes e jovens e impedir a construção de projectos de vida autónomos. Consistente com estes resultados, Larson e Wilson (1998) confirmam nos seus estudos que famílias fusionais e trianguladas transmitem níveis elevados de ambivalência emocional e ansiedade nos seus filhos, com problemas óbvios na decisão vocacional.

Eigen, Hartman e Hartman (1987), partindo do modelo *circumplex* da estrutura e do funcionamento familiar de Olson e colaboradores (1979)⁹ analisaram empiricamente a interacção familiar no processo de tomada de decisão. As principais conclusões orientavam-se neste sentido: famílias que evidenciavam um equilíbrio entre níveis de coesão e níveis de adaptação familiar promoviam, nos seus filhos adolescentes e jovens, maiores níveis de autonomia e investimento na formação em ordem à construção autónoma de um projecto de vida. No entanto, as famílias fortemente estruturadas (rigidificadas) e com marcas de fusão emocional (pouco diferenciadas ou aglutinadas/emaranhadas), bem como as famílias com ausência de estruturação (desagregadas) e com vínculos afectivos anesthesiados (desligadas) tendiam a promover situações de indecisão vocacional crónica nos adolescentes e jovens e, inclusive, uma desmobilização no investimento em projectos de vida. Penick e Jepsen (1992), na mesma linha, constataram que sistemas familiares democráticos, diferenciados, auto-regulados, com níveis elevados de comunicação e partilha entre todos os elementos do sistema promoviam os processo de tomada de decisão, enquanto que sistemas familiares aglutinados, autoritários, com baixos níveis de comunicação e expressão emocional promoviam a indecisão vocacional, ou seja, sujeitos outorgados ou difusos.

Consistente com outros constructos do desenvolvimento vocacional, Scott e Church (2001) constataram que uma vinculação segura, que garante a separação psicológica das figuras parentais, estava positivamente relacionada com comportamentos de exploração e investimentos vocacionais e inversamente

⁹ O modelo *circumplex* tenta classificar a estrutura e o funcionamento da família a partir de duas dimensões processuais: coesão e adaptabilidade/mudança. A coesão da família é definida como um vínculo emocional forte entre todos os membros do sistema, de modo a manter a unidade intra-sistémica e simultaneamente a individualidade/identidade de cada um dos seus elementos. A adaptabilidade/mudança é a capacidade do sistema mudar, de modo flexível, a sua estrutura de poder, os seus papéis, as regras relacionais, como resposta aos acontecimentos importantes internos e externos da vida familiar.

correlacionada com uma tendência para assumir projectos vocacionais outorgados, independentemente do género. No mesmo estudo, os autores sublinharam que as variáveis da vinculação, da independência conflitual e da necessidade de os jovens se tornarem autónomos financeiramente em relação aos seus pais, nomeadamente nas famílias de divórcio favoreciam os processos de tomada de decisão nos jovens universitários. Os autores concluíram que os adolescentes e jovens, provenientes de famílias com grande estabilidade manifestavam maior capacidade de tomada de decisão do que os que provinham de famílias de divórcio (Scott & Church, 2001).

Felsman e Blustein (1999) sugeriam que a relação de vinculação mais facilitadora do desenvolvimento vocacional era aquela em que o adolescente sentia o apoio/desafio das figuras parentais e, simultaneamente, o seu espaço de autonomia, que lhe permitia explorar por si mesmo o mundo, sendo o principal protagonista da construção do seu projecto de vida. É este movimento progressivo e doseado de vinculação e individuação que vai proporcionar a construção de um *self* seguro que terá incidências incontornáveis no desenvolvimento vocacional, a nível da qualidade e quantidade de experiências de exploração em ordem à tomada de decisão e à realização de investimentos seguros.

Hargrove, Creagh e Burgess (2002) sublinhavam nos seus estudos a relevância de um conjunto de variáveis processuais do contexto familiar na auto-eficácia nos processos de tomada de decisão. Assim, o conflito familiar estava associado negativamente com a auto-eficácia nos processos de tomada de decisão, enquanto que a orientação da família para a realização escolar e profissional encorajava a exploração do mundo e promovia a tomada de decisão dos adolescentes. Whiston (1996), recorrendo às dimensões do contexto familiar propostas pela FES (Moos & Moss, 1986), para avaliar a auto-eficácia na tomada de decisão dos adolescentes, constatou que a orientação cultural e intelectual da família estava relacionada positivamente com a auto-eficácia na tomada de decisão e, paradoxalmente, a orientação da família para a independência e para o sucesso estavam negativamente relacionados com a tomada de decisão.

Em resumo, os muitos estudos realizados sobre o impacte das variáveis familiares parecem indicar consistentemente que existem dimensões processuais, relacionais e estruturais da família nos processos de tomada de decisão: como a

vinculação aos pais, a independência conflitual e os sistemas familiares que promovem a diferenciação sistémica. Contudo, os resultados entre os vários investigadores, por vezes, são inconsistentes, provavelmente pelas metodologias adoptadas e pelos modelos conceptuais donde partem, desafiando a comunidade científica a utilizar outras metodologias e a uma maior clarificação dos constructos em análise.

3. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes, no quadro da perspectiva construtivo-narrativa

A perspectiva construtivo-narrativa pode constituir um instrumento conceptual útil para analisar a influência da família nos projectos vocacionais dos adolescentes e jovens, porque se adequa à lógica espontânea do funcionamento psicológico. Ou seja, os humanos desenvolvem-se e cumprem o seu *desideratum* no mundo através da relação com o mundo, sendo a estrutura narrativa o veículo inevitável de organização e de transmissão da experiência (que é simultaneamente emocional, cognitiva e comportamental) aos outros. O desenvolvimento vocacional, entendido como o grande percurso/itinerário que vamos construindo ao longo da vida, é uma das áreas do desenvolvimento humano que mais se coaduna com esta estrutura narrativa.

A partir da abordagem construtivo-narrativa, o desenvolvimento vocacional pode ser conceptualizado a partir das várias histórias ou narrativas que vamos contando a nós próprios e aos outros sobre os projectos vocacionais que queremos e nos são permitidas realizar na comunidade intersubjectiva, o mundo com os outros. Estas histórias vocacionais são influenciadas por um processo interactivo que envolve os indivíduos, a cultura do meio e, sobretudo, as pessoas mais significativas. As narrativas acerca da influência desses contextos significativos realizam a ligação que os sujeitos estabelecem entre os acontecimentos passados com o presente e com o futuro (Cochran, 1990, 1997; Collin & Young, 1992).

Nos últimos anos realizaram-se investigações no domínio do desenvolvimento vocacional, recorrendo ao contributo das abordagens narrativas para perceber qual a influência da família, nomeadamente das figuras mais significativas, nas escolhas vocacionais dos jovens (Sankey & Young, 1996; Young, Friesen & Borycki, 1994). As

metodologias de investigação, no quadro destas abordagens, são predominantemente qualitativas, centradas na hermenêutica do texto narrativo e na construção de significados que os sujeitos atribuem às suas histórias vocacionais, co-construídas na relação com os outros, sobretudo com os outros significativos. Apresentam-se, de seguida, algumas conclusões destes estudos.

3.1. Estudos sobre a influência da família no desenvolvimento vocacional através da narrativa

Young, Friesen e Borycki (1994) analisaram as influências dos pais, no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, através das narrativas vocacionais evocadas retrospectivamente por cinquenta adolescentes e jovens. Nesta investigação identificaram cinco tipos de narrativas, sendo variantes das narrativas da tipologia de Gergen e Gergen (1986). Apresentam-se, brevemente, as narrativas tipo, encontradas na investigação de Young e colaboradores:

(a) narrativa progressiva com um momento dramático de viragem

Nesta narrativa é crucial o momento dramático de viragem¹⁰, uma vez que permite ao sujeito a mudança da orientação da sua história de vida, frequentemente no sentido do insucesso para o sucesso. As expectativas destes jovens são reduzidas desde a sua infância, porque sentem que a sua relação com as figuras parentais é pautada pela negligência, ausência, perdas e pela anestesia de afectos. Esta negligência, por vezes marcada por abusos físicos, continua através do desenvolvimento até atingir um ponto de ruptura que vai permitir o momento de viragem (*turning point*), através do recurso às redes sociais de apoio e à ajuda a profissionais especializados abrindo-lhes novas oportunidades para a reconstrução da sua narrativa vocacional. Neste momento, o jovem torna-se capaz de reconstruir a sua própria vida com maiores expectativas e atingir objectivos de sucesso, pela produção de narrativas alternativas.

¹⁰ Designa o momento de máxima tensão no desenvolvimento de uma acção narrativa. Na tragédia grega era denominado por clímax, momento fulcral em que a narrativa após o seu desenvolvimento vai progredindo para uma situação de crise, em que o conflito atinge a sua culminância, após o que se sucede o seu desenlace.

A estrutura familiar que predomina neste tipo de narrativa é caracterizada pelas rupturas sistemáticas, pela ausência de comunicação e expressão emocional e pela violência conjugal e familiar. A metáfora que melhor caracteriza as narrativas destes jovens é a aventura e a luta contra as figuras parentais inibidoras/castradoras.

(b) narrativa progressiva no quadro de uma avaliação positiva

Esta narrativa é tipificada pela percepção de sucesso que o jovem experiencia de forma continuada ao longo do seu desenvolvimento, através da acomodação/articulação dos seus projectos aos projectos das figuras significativas. Este tipo de narrativa parece estar determinada pela sorte e pelo optimismo, como se os acontecimentos de vida surgissem como que predestinados no sentido do sucesso do jovem. Nesta narrativa há uma ausência de tensão, isto é, uma história sem dramas. Os pais, os seus valores e os seus projectos de vida são percebidos pelo sujeito como apropriados e até, muitas vezes, idealizados. Como consequência, todos os episódios da vida são narrados numa perspectiva de conciliação com as figuras paternas, assumindo os valores, tradições, mitos e expectativas dos pais e percebendo essa influência como positiva. O contexto familiar é percebido como apoiante, compreensivo, caloroso e protector. A metáfora mais utilizada para caracterizar os autores desta narrativa é a sorte, o destino (*fate*) ou o optimismo.

Esta história vocacional é uma variante da *narrativa estável* de Gergen e Gergen (1986), em que o narrador não avalia os acontecimentos da vida nem como facilitadores nem como inibidores da realização das metas que se propõe. Não se registam mudanças acentuadas, caracterizando-se esta narrativa pela sua regularidade. Revê-se e assume a narrativa normativa, que geralmente reflecte especificações da cultura dominante, nas quais as pessoas se comparam e se reconhecem. Na narrativa estável, as pessoas, frequentemente, não têm oportunidade de questionar se estas narrativas lhes oferecerão desenlaces desejados ou preferidos, sendo a narrativa cultural dominante que determina como devem ser e quais os seus projectos vocacionais.

(c) narrativa progressiva com fases de avaliação negativa

Nesta narrativa tipo, o jovem faz uma avaliação positiva do seu projecto vocacional, apesar de considerar negativa a influência dos seus pais, distanciando-se dos

seus valores e das suas referências. Avalia as acções promovidas pelos pais para o influenciarem no seu percurso vocacional, como não facilitadoras, mas antes inibidoras de comportamentos de exploração no sentido de alcançar os seus objectivos vocacionais. No entanto, à medida que vai se vai desenvolvendo, sente-se capaz de sair vencedor na luta travada com os seus pais. A representação que tem da influência dos pais é predominantemente negativa, não apoiante, desencorajadora; daí que atribua o sucesso a si próprio, levando de vencidos os seus adversários, não se revendo, mas distanciando-se dos projectos dos pais. O contexto destas famílias é caracterizado por um clima de superprotecção que não proporciona oportunidades de exploração nem de autonomia aos seus filhos, nomeadamente numa fase do desenvolvimento centrada na construção da identidade e na autonomização em relação às figuras significativas. A metáfora que melhor caracteriza este tipo de narrativa é a oposição/luta às figuras parentais.

Esta narrativa é uma variante da *narrativa progressiva* de Gergen e Gergen (1986), na qual o narrador surge como aquele que consegue articular os vários acontecimentos da vida (avaliados como positivos ou negativos) – no sentido da obtenção das suas metas –, sendo experienciados como facilitadores do desenvolvimento vocacional, uma vez que questiona a narrativa dominante da família, através de uma permanente negociação com os outros, dando origem a uma narrativa em co-autoria com os outros significativos, mas onde o sujeito é o principal protagonista.

(d) narrativa antecipada regressiva

O que caracteriza esta narrativa-tipo é o desencontro total entre a influência parental e o sujeito ao longo da vida. Esta narrativa é dimensionada por um destino fatalista, em que os sujeitos inicialmente depositam alguns desejos e sonhos, mas que, progressivamente, os conduzirá ao fracasso e à morte prematura de todas as possibilidades de sucesso vocacional. A narrativa destes sujeitos caracteriza-se por alguma ambivalência, porque, por um lado, recordam alguns momentos da vida onde surgiu o sucesso (os mais precoces) e outros onde predomina o insucesso. As mensagens que recebem dos pais são conotadas pela competição: o sucesso consegue-se através do esforço individual, do trabalho duro e da ambição desmesurada. Estes

contextos familiares são caracterizados pela competição, exigência não negociada, ambivalência de mensagens e uma frequente desarticulação entre as práticas educativas dos pais, geralmente um muito permissivo e outro demasiado exigente. São famílias onde se constroem expectativas demasiado elevadas e inadequadas para os filhos, os quais, ao não conseguirem atingir os projectos que a família lhes prescreveu, se confrontam com a inevitável frustração, porque não são apoiados nos projectos pessoalmente viáveis.

(e) narrativa triste

Esta narrativa, em contraste com a anterior, tipifica uma dimensão contínua de insucesso em todos os objectivos de vida, ao longo do desenvolvimento. O narrador conta uma história sem objectivos e projectos de vida, com baixas expectativas e baixa auto-estima. Contudo, não é uma trágica história que termine com a derrota absoluta do narrador, porque este tenta reconstruir os sentidos possíveis para as suas experiências. O narrador avalia, retrospectivamente, a influência parental como negativa, não se sentindo apoiado nem encorajado pelos seus pais na realização dos seus projectos de vida. O contexto destas famílias é caracterizado como pouco estimulante, rígido, com ausência de expressão de sentimentos e baixos níveis de comunicação e partilha de experiências.

As duas últimas histórias vocacionais são uma variante da *narrativa regressiva* de Gergen e Gergen (1986), na qual o narrador experiencia os acontecimentos da vida como inibidores da realização dos seus projectos vocacionais, confrontando-se com frequentes retrocessos na consecução dos seus objectivos, vivendo como que aprisionado pelas narrativas que os outros significativos lhe impuseram, numa ausência de protagonismo pessoal, tendo efeitos restritivos sobre as suas vidas e sobre os seus projectos.

Concluindo, estes cinco estilos de narrativas, que foram encontrados nesta investigação, proporcionam um quadro conceptual útil para compreender o papel diferenciado da influência parental no desenvolvimento vocacional dos seus filhos, indicando-nos, simultaneamente, a forma como os adolescentes e jovens constroem e reconstróem as suas histórias vocacionais para conferirem sentido às suas trajectórias de

vida na relação com a sua família de origem (Young, Friesen & Borycki, 1994). Estas narrativas não se constituem como textos estáticos, mas são histórias vivas que podem ser reconstruídas ao longo da vida, através das várias experiências que o sujeito vivencia nos vários contextos, podendo, inclusive, mudar o sentido da percepção sobre a influência da família em relação ao seu desenvolvimento vocacional. No processo de serem contadas a si próprio e aos outros, as narrativas podem adquirir novos significados e levar à sua reconstrução. Como sublinha White e Epston (1990): “através das narrativas, as pessoas adquirem uma perspectiva mais reflexiva sobre as suas vidas, e poderão emergir novas opções e sentidos possíveis por meio dos desafios com as “verdades” das suas experiências e das suas relações explicitadas e definidas” (p. 30).

3.2. Estudos sobre a influência da família na identidade vocacional através da narrativa

No que concerne à influência da família na construção da identidade vocacional dos adolescentes, apresenta-se um estudo, realizado por Sankey e Young (1996), onde os autores tentam avaliar a potencial relação entre os estatutos de identidade vocacional e as narrativas da influência parental, evocadas pelos jovens, no seu desenvolvimento vocacional.

Sankey e Young (1996), partindo da categorização das narrativas de Gergen e Gergen (1986) e da metodologia adoptada no estudo de Young, Friesen e Borycki (1994), identificam no seu estudo apenas uma estrutura narrativa progressiva de três tipos: com avaliação negativa, com avaliação positiva e avaliação com um momento dramático de retorno. A explicação, apresentada pelos autores da investigação, de se terem encontrado somente três tipos de narrativas progressivas e de não se registarem narrativas regressivas, atribuem-na ao facto de todos os participantes estarem a participar num programa de intervenção no momento das entrevistas e, provavelmente, estarem envolvidos e sensibilizados para o processo da escolha vocacional; outra explicação possível poderá estar relacionada com a dimensão da amostra, que apenas era constituída por onze sujeitos. Resumidamente, os resultados encontrados são os seguintes:

- a) há uma relação positiva entre a narrativa progressiva com avaliação negativa da influência parental com o estatuto de identidade realizada (6 sujeitos) e o estatuto de moratória (dois sujeitos);
- b) há uma relação positiva entre a estrutura narrativa progressiva com um momento dramático de retorno e o estatuto de moratória (um sujeito);
- c) e uma relação positiva entre a narrativa progressiva com avaliação positiva da influência parental com o estatuto de identidade de difusão (dois sujeitos).

Os resultados da narrativa progressiva, com avaliação negativa e com momento dramático de retorno como histórias representativas dos estatutos de identidade realizada e de moratória, são coerentes com a teoria psicossocial de Erikson (1968), com a sua operacionalização nos estatutos de identidade de Marcia (1966) e com outros resultados da investigação. Marcia (1966), por exemplo, sugere que a construção da identidade realizada implica um certo questionamento dos valores e dos objectivos parentais. No entanto, alguns investigadores sublinham que, para que se construa uma identidade realizada, tem que garantir-se um contexto securizante, em que o apoio parental deve ser doseado com espaços de autonomia e exploração (Grotevant & Cooper, 1986; 1988). É preciso garantir um equilíbrio entre os ganhos em autonomia, por parte do adolescente, com uma vinculação segura aos pais (Campbell, Adams & Dobson 1984; Soares & Campos, 1988).

Sublinhe-se, ainda, que existe uma forte relação entre as actividades de exploração e os estatutos de identidade realizada e de moratória (Blustein, Devenis & Kidney, 1989), sendo, normalmente, estas experiências de exploração, sentidas pelos adolescentes como momentos de conflito e de questionamento entre o seu ponto de vista no confronto com o das figuras significativas. Quando os jovens estão numa situação de escolha de alternativas vocacionais, normalmente questionam os valores e os objectivos dos outros significativos, para assumirem e construírem um projecto de que eles próprios são os principais protagonistas (Sankey & Young, 1996).

No entanto, a relação entre a narrativa progressiva com avaliação positiva e o estatuto de identidade de difusão não seria um resultado esperado. De acordo com a teoria, seria mais consentâneo um estatuto de identidade outorgada (*foreclosure*), até porque estes jovens apresentam uma narrativa com investimentos, ainda que na ausência

de momentos de exploração, assumindo os valores e os projectos dos pais sem questionamentos e conflitos. Ora, segundo a teoria de Marcia (1966), confirmada por investigações posteriores (Blustein & Philips, 1990; Campbell *et al.*, 1984), o estatuto da difusão de identidade caracteriza-se por uma quase ausência de exploração e de investimentos vocacionais. Esta discrepância de resultados pode ser explicada pelos contributos apresentados por Vondracek (1992), que afirma que os sujeitos podem não estar no mesmo estatuto nas diversas dimensões e áreas de construção da identidade. Ou seja, em determinados momentos do desenvolvimento, um indivíduo pode globalmente situar-se num estatuto de identidade de difusão e nas dimensões da identidade vocacional, situar-se num estatuto de identidade outorgada, como parece acontecer neste estudo. Estes resultados ainda podem ser explicados à luz desta constatação “são observados poucos tipos puros de estatutos de difusão, numa população de adolescentes saudáveis” (Vondracek, Schulenberg, Skorikov, Gillespie & Wahleim, 1995).

Concluindo, os resultados desta investigação são inconclusivos, porque a a dimensão da amostra é reduzida (onze sujeitos). No entanto, tem a virtualidade de apresentar uma nova metodologia de investigação, para estudos futuros sobre a percepção da influência parental e sua relação com os estatutos de identidade, através das narrativas vocacionais de adolescentes e jovens. A abordagem narrativa proporciona alguns contributos para a intervenção, porque, pela exploração das narrativas de vida o psicólogo não só promove a compreensão da experiência actual do cliente como também cria condições para a sua transformação, pela emergência de narrativas alternativas e pela criação de condições, para que o sujeito seja o autor principal da sua história. Porque é através das histórias narradas que o adolescente constrói significados para a sua experiência e pode identificar os temas dominantes da sua vida no passado e no presente, os conflitos, as pessoas que intervêm na sua narrativa (pais, pares e pessoas significativas) e o grau de autonomia que tem assumido como protagonista principal dessas histórias (Cochran, 1997).

4. As principais investigações da influência da família nos projectos vocacionais no âmbito da teoria da acção contextual

A teoria da acção, considerada como uma epistemologia alternativa por Richard Young e colegas (Young & Valach, 1996; 2000; 2004; Young, Valach & Collin, 1996; 2002), no domínio da Psicologia Vocacional, deu origem a uma metodologia de intervenção e investigação, denominado por “*qualitative action-project method*” (Valach & Young, 2004), para perceber a influência do projecto familiar nos projectos vocacionais de adolescentes e jovens (Valach & Young, 2004; Young *et al.*, 2001; Young *et al.*, 2003).

Esta teoria, também denominada por teoria da acção em contexto, teve a sua origem na metáfora contextualista de Pepper (1942). Essencialmente, esta abordagem postula que a acção humana é intencional e dirigida por objectivos, sendo esta a primeira unidade molar de análise que implica sofisticados e complexos caminhos de organização das acções através do tempo, em ordem a atingir certos objectivos. Dennefer (1999) define a acção humana como subjectivamente significativa e intencionalmente dirigida. A acção é a forma a que as pessoas recorrem para organizar e conferir significado e sentido às suas próprias vidas.

A teoria da acção tem sido proposta como radicalmente contextualista, porque não é uma mera questão que se circunscreva ao bem-estar do indivíduo nem da sociedade, mas surge como fruto de uma inter-relação recíproca e mútua. Pela acção, o sujeito e a sociedade desenvolvem-se e realizam-se. Esta realização recíproca é essencial para se compreender como o significado, objectivos e intencionalidade da acção são construídos socialmente e para perceber como as acções individuais estão imbricadas em outras acções extra-pessoais (Young, 2001/02).

Por isso, a teoria da acção também é vista como uma abordagem social construcionista, porque a acção só se torna possível na interacção com os outros; ou seja, o significado da acção humana (que implica objectivos e intencionalidade) é socialmente construído. Assim, a acção nunca é exclusivamente solipsista (pessoalista) mas implica assumir dimensões dos outros mediante a interacção; ou seja, é pessoal/social, interpessoal. Shotter (1993) afirma que os sujeitos ao envolverem-se na interacção social emerge uma “*third thing*” que imprime à acção humana uma dimensão

única que não é meramente uma acção individual nem social, mas construída no confronto do sujeito com o mundo (Valach & Young, 2004; Young, Valach & Collin, 1996).

Nesta abordagem, a acção é a chave de compreensão do funcionamento humano. Contudo a acção mais que individual é uma acção social, porque ela é construída socialmente e impregnada nas redes sociais de pertença, viabilizando projectos possíveis nos limites das oportunidades e constrangimentos da comunidade de pertença (Gonçalves & Coimbra, 2000)

Segundo Young e colegas, existem três dimensões da teoria da acção que são imprescindíveis para a conceptualização e construção de uma metodologia de investigação a desenvolver com as famílias: os sistemas de acção, os níveis de organização da acção e as perspectivas de acção (Valach, Young & Lynam, 2002; Young, Valach & Collin, 1996; 2002). Em primeiro lugar, as acções desenvolvidas nas famílias são representadas por sistemas de acções, não são acções isoladas, mas são um conjunto de acções inter-relacionadas que podem ser organizadas em paralelo, superordenadas ou subordinadas em sistemas. Os sistemas de acção familiar organizam-se em projectos familiares a médio prazo nos vários domínios do existir: saúde, educação, profissão, lazer, que são desenvolvidos em acções individuais e conjuntas, em ordem ao desenvolvimento da carreira, que aponta para objectivos familiares a longo prazo.

Cada um dos quatro sistemas hierárquicos da acção: *acção individual*, *acção conjunta*, *projecto e carreira* estão organizados em objectivos, momentos funcionais e elementos e cada um destes constructos pode ser observado e analisado a partir da perspectiva do comportamento manifesto, processos internos e significado social. A diferença entre os constructos: *acção*, *projecto* e *carreira* é a dimensão da temporalidade, da complexidade da acção organizada de forma retrospectiva e prospectiva (Young, 2001/02). Por exemplo, uma conversa entre pais e filhos sobre a escolha vocacional pode ser um acontecimento isolado, reduzindo-se a uma mera *acção* pontual; contudo, passará a constituir-se como um *projecto* se pais e filhos organizam várias acções intencionais, durante um período de tempo suficientemente longo, em ordem a transformar-se numa *carreira* de formação/profissão para os filhos, que por sua vez se integra nos variados projectos familiares.

A acção desenvolvida na família proporciona um excelente exemplo da impregnação social da acção humana: quando conjuntamente se assumem decisões, quando se escolhe entre várias alternativas, quando se planeiam objectivos familiares, quando se partilham experiências de sucesso ou insucesso familiar. Estas acções são construídas conjuntamente com o contributo de cada elemento da família, mas não é o somatório de cada elemento da família isoladamente, mas cada elemento é o “*mapa mundi*” da interacção familiar (Minuchin, 1974), através da “*third thing*” que emerge na interacção (Shotter, 1993).

O projecto é um constructo que faz parte de uma hierarquia que comporta *acção individual*, *acção conjunta*, *projecto* e *carreira*, representando cada nível uma complexidade crescente de objectivos, processos e comportamentos que vão sendo realizados ao longo do tempo. Assim, o projecto torna-se possível porque existe um conjunto de acções intencionalizadas que são orientadas para um objectivo comum, socialmente construído, retrospectiva e prospectivamente. A carreira torna-se possível, porque existem projectos (Young, 2001/02).

Os projectos estão interligados entre si. Os projectos relacionados com a família não são projectos construídos no vazio, mas contextualizados nos contornos sócio-culturais e históricos, permitindo ao adolescente construir estes projectos e não outros. Por isso, os projectos familiares nem são exclusivamente individuais (embora, cada elemento da família contribua para o projecto da família e nela construa os seus projectos pessoais, sem deixarem de ser familiares), nem exclusivamente familiares, porque estão impregnados socialmente (Young, Paselukho & Valach, 1997). A dimensão social dos projectos pessoais e familiares é decisiva na perspectiva da teoria da acção.

Assim, o projecto de desenvolvimento vocacional é conceptualizado como algo que tem uma base generativa no seio da família, como parte integrante da parentificação e dos processos desenvolvimentais que ocorrem na família, na sua abertura ao contexto envolvente. Embora o contexto familiar, nomeadamente os pais, tenha uma relevância primordial na construção deste projecto, há a inevitável influência dos recursos exteriores à família (os contextos partilhados pelos adolescentes e pelos pais). Por exemplo, a informação que os filhos transportam para o diálogo com os pais, sobre o sistema de formação e a organização do trabalho, pode ser proveniente dos professores,

do director de turma, do psicólogo da escola, da comunicação social e dos pares. Estes projectos são construídos e reconstruídos através de acções conjuntas, que ocorrem retrospectivamente e prospectivamente, com os pais e os outros, podendo ser transformados ou consolidados, em função da exploração das oportunidades disponíveis e apetecíveis a que realisticamente se pode aceder.

4.1. Uma metodologia alternativa: “Qualitative action-project method”

Embora exista abundante literatura, mencionada ao longo deste capítulo, que sustenta e confirma uma relação de influência entre variáveis familiares no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, sublinhando que este está profundamente impregnado de processos familiares, estes estudos referenciados por uma parte substancial da literatura da especialidade, limitam as suas avaliações às percepções que os adolescentes e jovens evocam sobre as variáveis do contexto familiar ou parental nos seus projectos vocacionais, recorrendo a metodologias quantitativas, através de instrumentos de auto-relatos. Tais estudos necessitam de ser complementados com novas metodologias para compreender, processualmente, como emergem estes projectos vocacionais no seio da família, quais os ingredientes psicossociais que activam o desenvolvimento destes projectos e como se explicam as diferenças dos resultados a partir de processos diferenciados (Young *et al.*, 2001).

Para responder a esta lacuna, partindo da conceptualização da teoria da acção contextualizada, Richard Young e colegas têm vindo a desenvolver uma metodologia de investigação qualitativa, com procedimentos rigorosos e sofisticados (“*qualitative action-project method*”), recorrendo à gravação video de conversas conjuntas entre pais e filhos sobre os projectos vocacionais dos adolescentes, e à avaliação de como estes se integram noutros projectos familiares ao longo do tempo. A partir da análise dos vídeos, monitorizando o processo durante seis meses, concluindo com uma última entrevista conjunta, tenta-se compreender como os projectos vão emergindo, construindo e transformando no seio da família, como resultado de um processo intencional de orientação de objectivos conjuntos através das relações estabelecidas entre pais e filhos nas conversas e acções conjuntas sobre a temática dos percursos vocacionais (Valach &

Young, 2004; Young *et al.*, 2001). De seguida, apresentam-se brevemente algumas conclusões das investigações realizadas, a partir do início deste século, no contexto desta proposta conceptual e metodológica.

Young e colegas (2001) analisaram as influências da família, nomeadamente dos pais, no processo de desenvolvimento vocacional dos seus filhos, para examinarem os processos através dos quais pais e filhos interagem na realização de acções conjuntas, intencionalmente orientadas por objectivos, para a construção de percursos vocacionais. Durante seis meses acompanharam, através do “*qualitative action-project method*” acima referido, vinte díades de pais e filhos que se disponibilizaram a participar na investigação sobre o projecto familiar de desenvolvimento vocacional. Partindo do projecto identificado pelos pais e filhos, envolveram-nos, através de procedimentos de questionamento, na exploração conjunta de interesses de formações e profissões, valores, mediada pela comunicação, em ordem a construírem estratégias conjuntas para implementar trajectórias vocacionais congruentes com os objectivos traçados. Os investigadores identificaram cinco factores que potenciavam o sucesso dos projectos vocacionais da família: (a) o envolvimento dos pais e adolescentes em acções intencionalizadas dirigidas por objectivos comuns; (b) uma comunicação aberta; (c) a identificação conjunta de métodos congruentes para atingir os objectivos; (d) promoção da autonomia e da identidade do adolescente em relação aos pais; (e) e a disponibilização dos pais para garantirem, na sua agenda, um apoio activo aos adolescentes.

Também concluíram que este projecto vocacional integra e se inter-relaciona com outros projectos familiares, ou seja, com os projectos de cada elemento da família, que são todo e parte dos projectos da família. Assim, Young e colegas identificam fortes ligações entre o projecto vocacional com, pelo menos, quatro projectos da família: (a) o projecto relacional da família, que mostra como a família, no seu seio, exprime sentimentos, partilha afectos e garante apoios afectivos e efectivos; (b) o projecto de parentificação, que sinaliza como os pais se envolvem e assumem o seu papel de pais, garantindo apoios seguros e diferenciados aos seus filhos, em função do seu grau de autonomia e nível de desenvolvimento; (c) o projecto cultural da família, ou seja, como a família tenta salvaguardar as suas raízes e singularidades sem perder a cultura que a identifica como família; (d) e o projecto de identidade, que aponta como os vários

elementos da família se vão diferenciando e construindo as suas identidade pessoais, preservando, simultaneamente, a identidade sistémica da família.

Contudo, é o projecto relacional que tem uma maior relevância no desenvolvimento vocacional dos adolescentes (Young, 2004). Daí tornar-se imprescindível, que os pais garantam aos seus filhos uma base segura de afectos e ternura, para que possam explorar o mundo com confiança para realizarem investimentos vocacionais. É, no entanto, importante reconhecer que as actividades conjuntas realizadas entre pais e filhos, com objectivos mais diferenciadas, como o lazer, a exploração vocacional, a educação, a saúde... são momentos privilegiados para fortalecer e desenvolver as dimensões do projecto relacional da família.

Refere-se, ainda, um estudo de Young e colegas (2003) realizado com seis díades de famílias canadianas de origem chinesa, seguindo a mesma metodologia, para analisar as especificidades do projecto de desenvolvimento vocacional da família. Os autores chegam às mesmas conclusões do estudo anterior, ao verificarem que o projecto vocacional faz parte do projecto da família e está interligado com outros projectos, onde o projecto relacional se salienta como a força energética e catalizadora de construção dos outros.

Os resultados indicam que os valores e o sucesso na carreira, nestas famílias, estão muito relacionados com o protagonismo dos pais em incentivar e apoiar os seus filhos para investirem num curso de sucesso (neste caso, nas áreas das novas tecnologias) e, deste modo, garantirem às próximas gerações uma ascensão social no país de acolhimento. Por isso, os pais fazem um forte investimento para realizarem, intencionalmente, acções conjuntas com os adolescentes para atingirem determinados objectivos de sucesso familiar nos investimentos vocacionais dos filhos. Este protagonismo parental têm uma forte adesão por parte dos filhos, porque sentem os seus significativos como figuras de apoio, autoridade e respeito, para lhes proporcionarem uma base segura, para delinearem percursos de realização e ascendência social, pela valorização da dimensão da formação, em determinadas áreas do saber, percebidas como geradoras do futuro sucesso profissional (Ishii-Kunz, 2000; Kim, Atkinson & Umemoto, 1999). Contudo, verifica-se que estas famílias canadianas de origem chinesa não abdicam do seu projecto cultural de origem, não se anulando num processo puro de assimilação da cultura dominante, mas aculturam-se, salvaguardando a sua identidade

cultural, assumindo um projecto de desenvolvimento vocacional da família (Kim, Atkinson & Yang, 2001). Esta investigação é ilustrativa, a partir de um processo retrospectivo e prospectivo, de como os valores culturais são construídos e mantidos neste processo de acção dirigida por objectivos intencionais, ao longo do tempo, na interacção familiar.

Concluindo: esta proposta de metodologia de investigação qualitativa apresenta-se como um promissor contributo à Psicologia Vocacional, alicerçando-se numa cuidadosa e contínua hermenêutica entre a observação e a teoria e, condição indispensável para garantir um rigoroso controlo epistemológico das metodologias qualitativas, evitando interpretações ideologizadas ou impressionistas do investigador.

5. Principais conclusões da revisão da investigação sobre a influência da família na construção dos projectos vocacionais dos adolescentes e jovens

Não é uma tarefa fácil sintetizar um conjunto de conclusões significativas sobre a influência da família, sobretudo dos pais, nos percursos vocacionais dos filhos, a partir de um vasto corpo de investigação apresentado no decurso deste capítulo. Contudo, parece óbvio, pelas conclusões dos estudos analisados, que a família tem um impacto decisivo nos projectos vocacionais dos filhos e, especificamente, na predictibilidade dos trajectos que se vão configurando nas escolhas de formação dos adolescentes e nas expectativas profissionais que vão construindo (Whiston & Keller, 2004).

A opção metodológica que orientou esta revisão assumiu o critério de partir dos pressupostos teóricos-conceptuais, a partir dos quais se alicerçam os vários estudos de investigação e organizá-la em função de categorias específicas do desenvolvimento vocacional.

Num primeiro momento, analisaram-se as investigações no âmbito das perspectivas clássicas, intrapsíquicas, enquadradas numa visão “naturalista” do desenvolvimento vocacional (Campos, 1989), que postula como estratégia de intervenção para a sua promoção o emparelhamento “*matching*” e como metodologia de investigação o objectivismo positivista, com uma pretensão de reificação naturalista das

realidades psicológicas. Situamos neste quadro teórico a primeira revisão da investigação realizada por Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984). Esta revisão sintetiza os principais estudos da influência da família no desenvolvimento vocacional, a partir de A. Roe (1958), centrando-se fundamentalmente na influência de variáveis sociodemográficas e sociológicas da estrutura da família, nas escolhas vocacionais dos seus filhos como, o nível sócio-económico da família, cultural, o emprego do pai e da mãe, o número de filhos, o género...

Os autores desta revisão sublinhavam os impasses e limites da mesma quer em termos teóricos quer metodológicos. Em termos metodológicos, sinalizam as seguintes fragilidades: (a) os resultados das investigações centram-se no produto final das escolhas vocacionais, descuidando todo o processo que conduz a esses resultados; (b) dão importância a variáveis sócio-demográficas de cariz sociológico e negligenciam as variáveis mais psicológicas que nos podem ajudar a explicar os processos familiares que interferem nos processos do desenvolvimento vocacional dos adolescentes; (c) estes estudos foram exclusivamente realizados recorrendo a metodologias quantitativas e a estudos transversais.

Relativamente à teoria subjacente à investigação produzida, Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) apontam as fragilidades dos pressupostos conceptuais donde partem, centrando-se exclusivamente em abordagens intrapsíquicas e naturalista do desenvolvimento vocacional, e, desta forma, legitimam as diferenças sociais pela natureza e não pelas dinâmicas sociais e contextuais. Assim, propõem, para contornar estas descontinuidades, assumir-se perspectivas teóricas mais ecológicas, contextuais e desenvolvimentistas, porque os projectos vocacionais são construídos nos limites das oportunidades e dos constrangimentos que os contextos histórico e sociais proporcionam ou inviabilizam (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Num segundo momento, apresentou-se a revisão da investigação das duas últimas décadas do século passado, no âmbito teórico das perspectivas contextualistas e historico-sociais (Vondracek & Hartung, 2002; Vondracek, Lerner & Schulenberg, 1986). Esta revisão procura ultrapassar os impasses da anterior, assumindo que o desenvolvimento dá-se em contexto e através das relações que o sujeito em desenvolvimento estabelece com os vários sistemas partilhados (Bronfenbrenner, 1986). Para atingir tal *desideratum* era importante centrar as investigações nas variáveis

psicológicas, emergentes das relações que os adolescentes estabelecem com a família, procurando perceber os processos psicológicos recíprocos de interacção pais/filhos responsáveis pela construção diferenciada de projectos vocacionais (Whiston & Keller, 2004).

Na segunda parte desta revisão, a partir da exploração da literatura da especialidade, apresentou-se um caudal extenso de resultados da investigação, realizada nas últimas duas décadas (80/90), que dão conta do impacto de variáveis familiares que influenciam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes. Sublinham-se como principais variáveis independentes estudadas: a vinculação parental (*e.g.*, Ketterson & Blustein, 1997; 1999; Ryan, Solberg & Brown, 1996; Schultheiss, *et al.*, 2001; 2002; Scott & Church, 2001), suporte/apoio dos pais (*e.g.*, Wall, Covell & MacIntyre, 1999), e outras dinâmicas familiares (*e.g.*, Penick & Jepsen, 1992); e como variáveis dependentes mais relevantes apontam-se: expectativas e realização vocacionais (Rainey & Borders, 1997), decisão/indecisão vocacional (Lopez & Andrews, 1987), exploração vocacional (Felsman & Blustein; Kracke, 1997), investimento vocacional (Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991) e a auto-eficácia vocacional (O'Brien, 1996).

Os resultados destas investigações concluem, unanimemente, que as variáveis familiares influenciam e predizem resultados do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, ao longo do seu desenvolvimento e, portanto, estão fortemente impregnados por processos familiares. Contudo, estes estudos, na sua maioria, limitam-se a avaliar a influência da família a partir das percepções dos adolescentes e jovens, pelo recurso a uma metodologia quantitativa e utilizando, sobretudo, *self-reports*. Para colmatar esta lacuna, e tentar perceber como os pais podem ser agentes activos do desenvolvimento vocacional, promovendo a autonomia dos filhos, realizaram-se programas com pais para assumirem maior protagonismo neste processo de desenvolvimento vocacional (Kush & Cochran, 1993; Palmer & Cochran, 1988).

E ainda, durante os anos 90 surgiram vários estudos liderados por Young e colegas, a partir de metodologias qualitativas e da teoria da acção contextual, para compreenderem como os pais e filhos, num movimento recíproco e bidireccional, e através de acções conjuntas (actividades vocacionais, conversas e discussões sobre os projectos vocacionais) vão construindo e reconstruindo os seus projectos vocacionais

peçoais e familiares (Young & Friesen, 1992; Young *et al.*, 1994; 1997; Young, Paselukho & Valach, 1997).

Apresentaram-se duas investigações, no âmbito da perspectiva narrativa, e assumindo uma metodologia qualitativa, — a hermenêutica do texto narrativo, segundo Gergen e Gergen (1986) —, para perceber como as narrativas, evocadas retrospectivamente pelos adolescentes e jovens, sobre a influência dos pais no seu percurso vocacional têm um impacto na construção da narrativa actual do investimento vocacional (Young, Friesen & Borycki, 1994) e na sua identidade vocacional (Sankey & Young, 1996).

Por fim, para tentar avançar uma resposta aos desafios lançados por vários autores do domínio (Cochran, 1997; Savickas, 1995b; 2000), alertando para as fragilidades teóricas e metodológicas da Psicologia Vocacional ao responder às grandes transformações ocorridas nas economias das sociedades ocidentais pelos fenómenos complexos da globalização, com impacto decisivo no mundo do trabalho, Richard Young e colegas, há anos, que têm vindo a desenvolver e consolidar uma teoria – teoria da acção contextual – e uma metodologia de investigação – *qualitative action-project method* – (Young, Valach & Collin, 1996; 2002; Young *et al.*, 2001), para compreender como os projectos vocacionais dos adolescentes estão inter-relacionados com outros projectos da família. Assim, os percursos vocacionais dos adolescentes e jovens, sem perderem a sua identidade e autonomia, fazem parte do projecto da família, porque construídos em acções conjuntas, orientadas por objectivos intencionalizados no contexto socioemocional da família (Valach & Young, 2004; Young *et al.*, 2001; 2003).

Concluindo, a revisão da literatura, sobre o domínio em estudo, aponta para uma influência óbvia do contexto familiar, em concreto dos pais, no delinear de trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens; e que a qualidade destes projectos depende das possibilidades que os contextos da família proporcionam ou inviabilizam, sobretudo em termos dos apoios emocionais e apoios materiais. Contudo, como foi sendo sublinhado ao longo desta revisão, existem fortes lacunas conceptuais e metodológicas que nos impedem compreender claramente o processo como ocorre esta influência da família no desenvolvimento vocacional das gerações mais jovens; por isso, muitos dos estudos analisados são inconclusivos e, por vezes, até contraditórios. A constatação destes

limites tem mobilizado vários autores da especialidade a alertar para o assumir de modelos teóricos alternativos (Savickas, 2000; Whiston & Keller, 2004) e para metodologias de investigação mais rigorosas e diversificadas em que os estudos quantitativos sejam complementados com estudos qualitativos e investigações transversais com longitudinais. Este trabalho apresenta-se como um possível contributo para responder aos impasses levantados por esta revisão da literatura, ao assumir uma conceptualização construtivistas e desenvolvimentista e uma metodologia quantitativa e qualitativa para compreender o processo da influência dos pais no desenvolvimento vocacional dos seus filhos.

CAPÍTULO III

OS SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS AO TRABALHO

Introdução

No capítulo anterior fez-se uma exploração, a partir da revisão da literatura e das principais investigações realizadas nas duas últimas décadas, sobre a influência da família, nomeadamente dos pais, na construção de projectos vocacionais dos adolescentes e jovens, para verificar como os outros significativos se envolvem implícita ou explicitamente nesta tarefa fundamental de desenvolvimento dos seus filhos. Simultaneamente, pretendeu-se também perceber como os filhos são conscientes deste envolvimento e como o percebem como decisivo ou insignificante na concretização das suas trajectórias vocacionais. Aliás, esta preocupação faz parte integrante e mais significativa do objecto de trabalho de investigação que, há aproximadamente dez anos, foi iniciado no Centro de Desenvolvimento Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Neste capítulo pretende fazer-se uma análise sobre os significados e centralidade que o trabalho foi assumindo ao longo dos tempos na vida das pessoas, famílias e culturas, incidindo esta análise na sociedade ocidental. Esta reflexão, forçosamente breve, embora não seja o objecto fundamental deste estudo, tem implicações no mesmo. Esta investigação, ao pretender perceber como os adolescentes e jovens de hoje configuram e apostam em projectos vocacionais, o mundo do trabalho e as suas múltiplas problemáticas actuais estão implicadas, inevitavelmente, nas suas escolhas de formação e profissões. Como afirma Richardson (1993; 2000), o trabalho e a relação são os contextos fundamentais do desenvolvimento humano, não fazendo qualquer sentido construir trajectórias vocacionais à margem destas duas realidades fundantes do existir. Assim, os significados e a importância que um determinado curso, formação e profissão assumem no contexto social partilhado mobilizará o adolescente a realizar uma determinada escolha em detrimento de outra. Ora, estes significados são construídos socialmente através das mensagens tácitas ou explícitas, veiculadas nos contextos de vida onde os adolescentes se inserem como, a família, a escola, os média, a comunidade de pertença, as políticas nacionais e internacionais, possibilitando-lhes oportunidades ou inviabilizando-lhas.

Independentemente da relevância e centralidade que o trabalho possa ter na vida das pessoas (Laville, 1999; Meda, 1999; Rifkin, 1996), ao longo dos tempos foi, de forma persistente, objecto de análise pela reflexão filosófica e mais tarde pelas ciências humanas e sociais, como a Sociologia, a Economia, as Ciências Políticas, a Psicologia.... Se é verdade que a literatura tem sido vastíssima sobre as análises sociais, económicas, políticas e jurídicas do trabalho, não têm sido tão frequentes as reflexões sobre o valor, sentido e significados que as pessoas lhe atribuem (England *et al.*, 1987). Contudo, a problemática do trabalho só poderá ser rigorosamente analisada a partir de uma concepção global do mundo e do homem, como diz Richard Sennet (1998): “As qualidades do bom trabalho não são as qualidades de um bom carácter” (p. 20) . Por isso, mais recentemente, as ciências mais centradas na dimensão subjectiva do humano — a Psicologia, a Filosofia e até mesmo a Teologia — têm abordado esta temática a partir de um ponto de vista mais existencial, centrado nos sentidos e significados do trabalho com a preocupação de o humanizar, procurando ser um contraponto às leituras mais instrumentais e utilitaristas das economias neo-liberais ao serviço da legitimação dos grandes grupos económicos em nome da globalização, da flexibilidade, do risco, de uma pretensa liberdade, garantes de uma maior qualidade de vida adiada e cada vez mais ameaçada.

1. Transformações históricas do significado atribuído ao trabalho

Os significados sobre qualquer realidade humana são co-construídos nos contextos culturais, históricos e sociais partilhados. Ainda que de forma sintética, vale a pena analisar, porque nos permite uma maior compreensão actual do problema, as principais transformações dos significados atribuídos ao trabalho que foram ocorrendo ao longo dos tempos.

Como em muitas outras situações, o recurso à etimologia é um processo que nos pode ajudar a perceber o sentido do trabalho. De facto a palavra "trabalho" deriva da palavra latina *tripalus* (três paus) que, no latim popular, designava um dispositivo ainda hoje chamado "tronco", usado para ferrar animais de grande porte tal como os bois e os cavalos. Daí o verbo *tripaliare*, que significa, torturar (Freitas, 1998). Como consequência, o significado de algo penoso e difícil ter andado sempre associado ao trabalho, que, até à Idade Média, era uma actividade desempenhada pelos escravos ou por pessoas de baixa condição social.

Esta concepção do trabalho, como um esforço árduo e penoso, está associada aos mitos de origem, com um forte sentido existencial e antropológico da condição humana, expresso, de forma clara, na cultura judaico-cristã de que a sociedade ocidental é subsidiária (De Masi, 2000; England *et al.*, 1987), no mito/metáfora fundacional dos humanos primordiais, relatada no primeiro livro da Bíblia (Génesis, 3, 17-19). Vale a pena transcrever para reler e construir significados do mito de origem :

E disse em seguida ao homem: "Porque ouviste a voz da tua mulher e comeste do fruto da árvore que eu te tinha proibido comer, maldita seja a terra por tua causa. Tirarás dela com trabalhos penosos o teu sustento todos os dias da tua vida. Ela te produzirá espinhos e abrolhos e tu comerás a erva da terra. Comerás o teu pão com o suor do teu rosto, até que voltes à terra de que foste tirado; porque és pó, e em pó te hás-de tornar"(Génesis, 3, 17-19).

Fazendo uma breve hermenêutica contextualizada ao mito fundante da experiência dos humanos primordiais, convém ter em conta, em primeiro lugar, que não é um relato histórico, mas um mito, que pretende, como todos os mitos, atribuir

significado subjectivo à experiência humana, — neste caso, também religiosa de um povo (o povo hebreu) — , resistindo a todas as tentativas de objectivação/coisificação. Aliás os mitos, tal como a obra de arte, tiram a sua universalidade das motivações que são capazes de oferecer às múltiplas exigências interpretativas de quem os ouve (De Masi, 2000). Por isso, é perfeitamente inadequado lê-lo como um relato histórico e, muito menos, descontextualizá-lo do seu enquadramento simbólico-antropológico de uma época, atribuindo-lhe significados culturais actuais, relendo-o numa versão feminista, ou machista, ou, ainda, moralista e culpabilizadora da condição humana. Saliente-se que é um texto do ano 500 antes de Cristo, oriundo de uma cultura oriental e patriarcal, onde o homem tinha uma ascendência sobre a mulher, ainda com actualidade na cultura islâmica.

Para o nosso objecto de análise o que é importante é perceber-se que o mito reflecte significados existenciais/antropológicos do homem de fé/religioso, procurando atribuir sentidos à sua experiência humana/espiritual que transporta tantas mais marcas de luta, dor, e penosidade quanto mais os humanos vão traçando as suas trajectórias de vida à margem da relação com o Criador. Assim, o trabalho penoso da luta pela sobrevivência da viabilização do projecto humano passa pela transformação da terra “amaldiçoada” — consequência da transgressão primordial —, numa nova terra/paraíso, através de uma colaboração das criaturas com o Criador, sendo, simultaneamente, um instrumento de realização pessoal, familiar e social. O trabalho transforma-se, deste modo, num vocação universal que permite aos humanos humanizarem-se, por isso, as condições do trabalho nunca devem por em causa a dignidade da pessoa humana. Esta é a perspectiva sublinhada pela doutrina social da Igreja Católica, nos documentos papais: “*Rerum novarum*” de Leão XIII (1891); “*Quadragesimo Anno*” de Pio XI (1931); e “*Laborem Exercens*” de João Paulo II (1981).

Nas culturas religiosas impregnadas pelo islamismo não se atribui ao trabalho um significado de domínio e transformação da terra, mas uma forma de realização pessoal e de obrigação familiar e social para receber recompensas, mediante o trabalho, de Allá. O trabalho surge como uma actividade humana para tornar o homem feliz e agradável a Deus: “Deus é gracioso para aquele que vive do seu trabalho e não é pedinte; mas, aquele que não trabalha para si e para os outros, não receberá recompensas de Deus” (England *et al.* 1987, p. 4).

Nas culturas budistas o trabalho é um meio de domínio das paixões para atingir o nirvana; ou seja, a actividade física é facilitadora do crescimento espiritual e da unificação do ser humano. Nas culturas hindus e budistas o trabalho é um instrumento de harmonização do homem e da mulher com a natureza, isto é, na e pela actividade que os humanos vão realizando o desenvolvimento pessoal para alcançar o nirvana (England *et al*, 1987).

Após estas breves notas introdutórias sobre os significados que as grandes religiões atribuem à actividade humana pelo trabalho, apresenta-se uma leitura histórico-cultural acerca do trabalho e sua centralidade na vida das pessoas e das sociedades.

1.1. O trabalho nas sociedades pré-industriais

A história das actividades económicas das grandes civilizações, como a Egípcia, Persa e Grega remete-nos para modalidades de produção através de um trabalho pesado e desumanizado. Estes grandes impérios foram construídos à base do trabalho dos escravos.

A maioria dos cidadãos livres da Grécia antiga desprezava qualquer actividade que implicasse fadiga física. Para Platão e Aristóteles, qualquer produção de objectos materiais, ainda que fossem obras de arte, eram percebidas como uma actividade de segunda ordem comparadas à produção de ideias. Em Atenas, no século V antes de Cristo, os homens livres dedicavam-se à política, ao estudo e à ginástica, sendo todos os trabalhos domésticos e agrícolas realizados pelas mulheres e escravos; o comércio e a manufactura (têxtil, preparação de couros e peles, a cerâmica...) pelos metecos (os homens livres, mas estrangeiros, sem direito à cidadania ateniense). A verdadeira riqueza dos gregos não provinha da posse de objectos úteis e vistosos, mas da capacidade, levada ao inverosímil, de captar e saborear profundamente as sensações e os significados positivos patentes nas coisas, nos acontecimentos e ideias de todos os dias. O mais nobre, em termos do trabalho a realizar, era impregnar as coisas e o acontecer de cada dia de novos significados.

Algo de muito semelhante irá acontecer na civilização romana. Os trabalhos de grande esforço físico (nos campos, nas minas, nas lojas, nas oficinas, nas tarefas domésticas, nas práticas públicas e até nos favores sexuais) eram executados pelos escravos, desprovidos de qualquer direito a não ser trabalhar para os seus senhores. Os cidadãos romanos, livres de pleno direito, dedicavam-se à política, à guerra expansionista, ao direito e às grandes obras de arte e arquitectura. A força de Roma expressava-se na poderosa estrutura do império e na sua capacidade de unir os povos e culturas mais díspares. A realidade que melhor exprime este universalismo do império é o panteão do imperador Adriano que “ostentava os cânones da beleza clássica, da potência romana, do ecumenismo imperial e da perfeição técnica, recolhendo sobre a mesma cúpula os mármores de toda a terra e os deuses de todos os céus” (De Masi, 2000, p. 82).

Durante a idade média (alta e baixa), em que a actividade primária (agricultura) era dominante juntamente com a pequena indústria doméstica (o artesanato), imbuída de uma cosmovisão teocêntrica, e provavelmente fazendo uma leitura historicista do mito fundante do Génesis (3,17-19), o trabalho foi percebido, sobretudo, como uma actividade corporal depreciativa, enquanto *opera servilia* (trabalho servil); por isso, exclusivamente realizado por escravos (os servos da gleba) e classes sociais inferiores que cultivavam as terras dos senhores feudais. As classes altas, os monges e o clero, dedicavam-se às *opera liberalia* (ciência, arte, gramática, serviço religioso e socio-caritativo público), enquanto que a nobreza se dedicava à guerra e à fruição do lazer (caça, jogos e festas na corte...). Estas actividades mais nobres não eram consideradas como trabalho. A este propósito, e mais uma vez recorrendo à etimologia, o vocábulo “escola” (*school, école, escuela, schule, schola...*) tem origem na palavra grega *schole*, que quer dizer, de facto, “lazer”. Como foi sublinhado anteriormente, na cultura grega, com o seu dualismo ontológico corpo-espírito, corporizado mais tarde na cultura ocidental pelo cartesianismo, o trabalho corporal era considerado fundamentalmente como uma actividade indigna dos homens livres, obstaculizando a fruição do ócio, da contemplação, da arte, e das actividades de reflexão filosófica dos sábios na *Agora* (Wissen, 1998).

Assim, nas sociedades feudais, a aristocracia (*bellatores*) tinha a missão de combater para defender a comunidade, dedicando-se às guerras; os clérigos e os monges (*oratores*) tinham o dever de rezar; e os camponeses e artesãos (*laboratores*) deveriam trabalhar para criar riquezas para toda a comunidade. Como se pode constatar, o trabalho produtivo estava relegado ao último grau da hierarquia social.

No entanto, ao contrário dos gregos, agora o trabalho manual começou a ser mais valorizado por influência dos mosteiros beneditinos e cistercienses que tinham como projecto de vida o lema: “*ora et labora*”. Isto é, o monge para além de rezar, de estudar para cuidar a sua preparação bíblica, litúrgica, musical e teológica teria de investir num trabalho manual como, cultivar a terra, criar gado ou a actividade de copista com o objectivo de transformar os mosteiros em centros difusores de cultura e civilização e garantir aos monges o sustento e preservação das tentações seguindo o ensinamento de Paulo: “*Se alguém não quer trabalhar, também não coma. Ouvimos dizer que alguns de vós vivem na ociosidade, sem fazerem trabalho algum, mas ocupados em actividades inúteis. A esses ordenamos e recomendamos que trabalhem em paz, para comerem o pão que lhes pertença*” (2 Tes. 3, 10b-12).

Também o trabalho mercantil (*negotium*) começou a estar menos conotado negativamente, graças ao papel relevante que a riqueza e as finanças conquistaram nesta época das descobertas, pela afluência de novos produtos oriundos de novos mundos para serem comercializadas nas grandes cidades comerciais da Europa.

1.2. O trabalho na sociedade industrial

Na **modernidade**, com a emergência dos ideais humanistas do renascimento e da reforma protestante, há uma transformação na atitude face ao trabalho. Max Weber no seu célebre livro sobre a “*ética protestante e o espírito do capitalismo*” (1990), analisa a relação histórica do trabalho com a Igreja Protestante, concretamente com o calvinismo. Segundo a ética protestante calvinista, o homem para garantir a salvação, ameaçada pelo pecado da condição humana, deveria servir a Deus mediante um “trabalho zeloso”, porque, esforçando-se por fazer o bem, mediante o trabalho, poderia integrar o grupo dos eleitos à salvação. Surge, assim, uma nova atitude menos negativa

da concepção do trabalho — trabalho enquanto colaboração com Deus —, mas, nem por isso, menos determinista e segregacionista, porque legítima, perversa e perigosamente, as diferenças sociais a partir de uma eleição divina, descriminando os humanos: os eleitos abastados e os não eleitos desfavorecidos. Segundo Max Weber (1990), foi a partir desta concepção calvinista do trabalho que o capitalismo legitimou o princípio do aforro (aumento das mais-valias) sobre o gastar como um acto de auto-disciplina e de sacrifício. Assim, o homem, pelo trabalho, compromete-se em provar o seu valor moral (Sennet, 1998).

Contudo, o trabalho surge como um meio para os humanos colaborarem com Deus na obra da Criação, não se circunscrevendo, como na Idade Média, ao trabalho físico/corporal, mas também às actividades científicas, criativas e de ensino devem ser consideradas como tais, alargando-se, a partir de então, o conceito de trabalho.

A partir do século XVIII, no mundo Ocidental, por influência do iluminismo, alicerçado no pensamento empiricista e pragmatista de F. Bacon, Newton e Locke e o racionalismo de Descartes, o trabalho, as artes e as profissões vão sofrer uma forte evolução, após milénios de progressos frágeis e descontínuos. As palavras mais utilizadas no mundo da economia, que vão ser o suporte de uma transformação profunda nos significados do trabalho, serão “racionalismo”, “racionalização” e racionalizar. Daí, deriva inevitavelmente a organização científica, racionalista/positivista do trabalho; ou seja, aplicar à actividade produtiva todos os conhecimentos científicos e tecnológicos que, a partir deste século e nos seguintes, se vão desenvolver vertiginosamente, com implicações óbvias nos significados do trabalho. Segundo De Masi (2000), a organização científica do trabalho significa “ que tudo aquilo que é positivo pertence à esfera do quantitativo e racional, tudo o que é racional é masculino, tudo o que é masculino diz respeito à produção, tudo o que diz respeito à produção é celebrado nos locais de trabalho. Por conseguinte, tudo aquilo que é negativo pertence à esfera emotiva, tudo o que é emotivo é feminino, tudo o que é feminino diz respeito à reprodução, tudo o que diz respeito à reprodução consuma-se no universo doméstico” (p.124).

É a partir deste momento que se dá a fractura entre vida e trabalho, entre masculino e feminino, entre razão e emoção, entre prática e ética, entre trabalho e estética. Na sua autobiografia, Henry Ford (1982), o pai do racionalismo puro aplicado à

indústria automóvel (as linhas de montagem), afirmava: “Quando trabalhamos, devemos trabalhar. Quando brincamos, devemos brincar. De nada adianta tentar misturar as duas coisas. O único objectivo deve ser o de desenvolver o trabalho e de ser pago por tê-lo desenvolvido. Quando o trabalho acaba, então pode vir a diversão, mas não antes” (in De Masi, 2000, p.124). Esta dicotomia está bem explícita no provérbio tão português: “amigos, amigos, negócios à parte”.

Com a revolução industrial iniciou-se um dos maiores empreendimentos da espécie humana, comparável à invenção da agricultura no crescente fértil da Antiga Mesopotâmia há dez mil anos, à criação da democracia na antiga Grécia e à invenção do direito internacional e do império global na Roma de César Augusto. Nascida da acumulação primária da economia colonial inglesa com os têxteis, da utilização da máquina da energia do vapor e da electricidade, da conquista burguesa das liberdades parlamentares e do suporte teórico do iluminismo racionalista, a organização científica do trabalho estava destinada a evoluir ao longo do século XIX, até atingir o seu apogeu durante a primeira metade do século XX nas grandes fábricas metalúrgicas (taylorismo) e automobilistas (fordismo) dos Estados Unidos (De Masi, 2000).

Com o advento da industrialização, no decurso do século XIX e até à Segunda Guerra Mundial, delinearam-se as principais linhas semânticas sobre o trabalho que se poderiam sintetizar nestas conclusões:

- (a) segundo a perspectiva cristã, na linha do mito de origem e do calvinismo, o trabalho é um instrumento penoso e árduo através do qual os humanos vão colaborando com o Criador na obra da re-criação deste nosso mundo e, deste modo, possam garantir a salvação;
- (b) segundo a posição liberal, o trabalho é uma mercadoria submetida como qualquer outra às regras da oferta e da procura. Regista-se claramente uma inflexão: o trabalho, enquanto colaboração com Deus, como no início dos tempos modernos, dá lugar ao trabalho como acto produtivo e à autonomização do homem em relação ao transcendente; ou seja, há o desvio de uma visão teocêntrica para uma perspectiva instrumental do trabalho, tornando o trabalhador dependente dos detentores dos meios de produção. O sentido do trabalho como *suor do rosto* dá lugar à *venda da força do trabalho*, desvinculando-se dos iniciais princípios éticos e morais que o legitimavam;

(c) a posição marxista, assume inequivocamente uma valorização do trabalho humano contra as lógicas da indústria capitalista. O trabalho é a própria essência do homem; é a actividade pela qual ele manifesta as suas melhores qualidades e, portanto, não se pode reduzir a uma mera mercadoria. Para Marx, o trabalho é a única fonte criadora da vida humana; é pelo trabalho que o homem se torna homem; “o trabalho criou o próprio homem e a sociedade” (*cit. in* Haro, 1977). Karl Marx (1844), nos manuscritos económico-filosóficos, faz a denúncia mais implacável à organização industrial capitalista como uma alienação objectiva e subjectiva. O trabalho que deveria ser a mais alta expressão do homem, como um instrumento fundamental para o libertar da barbárie (submetendo a natureza à cultura), — gerando riqueza e progresso para todos —, a lógica capitalista reduziu o trabalhador ao nível de escravo, ao ser obrigado a vender-se em cada minuto, transformando-o em mera mercadoria como qualquer outro artigo comercial. A solução para ultrapassar esta alienação é a eliminação da divisão entre produtores e proprietários dos meios de produção. Só quando os trabalhadores se tiverem apropriado das fábricas terminará a sua transformação em mercadoria;

(d) a perspectiva taylorista defendia que todo o trabalho físico e grande parte do intelectual, progressivamente reduzido em quantidade e acrescidos em produtividade, podem ser automatizados e organizados pelo recurso às novas tecnologias, diminuindo sistematicamente o tempo e o esforço humano necessários ao aumento da produção, subtraindo fadigas às actividades humanas e descarregando-as sobre as máquinas automáticas e robotizadas, projectadas para esse efeito.

Assim, com a industrialização, regista-se uma ruptura rápida e decisiva na milenária ordem rural e artesanal da sociedade com implicações óbvias no mundo do trabalho. Taylor (1967) parece tornar legítima a esperança de que o trabalho como fadiga, realizado pelo força dos braços humanos, pudesse ser eliminado progressivamente pela força da sua inteligência. O meio inédito e poderoso para atingir esta meta era a organização científica do trabalho, pelo recurso às novas tecnologias, afirmando-se o trabalho como um dispositivo eficaz de autonomia e superação de situações sentidas como gravosas à condição e dignidade humanas. Segundo Taylor (1967), o seu sistema de organização permitia aumentar a produção, reduzir os custos e,

ao mesmo tempo, incrementava os ganhos dos trabalhadores, diminuindo as tensões pela força silenciosa de ganhar mais. Terminado este ciclo da história da sociedade industrial, o grande desafio que se coloca à sociedade pós-industrial é como garantir uma melhor qualidade de vida e de trabalho para esta sociedade do trabalho, mas onde o desemprego assume índices alarmantes! Repetindo as palavras de Hannah Arendt, na sua obra *Condição Humana* (1958): “Falta trabalho na sociedade do trabalho”.

1.3. O trabalho na sociedade pós-industrial

Após a II Guerra Mundial, num período de expansão económica, quando os princípios de organização racionalista taylorista/fordista atingiram o cume da produção industrial americana, nas sociedades ocidentais democráticas e industrializadas, criou-se o mito do pleno emprego e a ilusão de uma mobilidade social ascendente das novas gerações provenientes das classes trabalhadoras, pelo acesso a percursos de formação mais prolongados e até mesmo superiores, pela utilização das mais valias do trabalho. Assim, o significado dominante do trabalho era a oportunidade de romper a lógica do determinismo social de pertença, para ascender na escala social, através do acesso a profissões mais prestigiadas e, por isso, mais apetecíveis do ponto de vista económico: o trabalho como possibilidade de realização pessoal, atingindo aspirações de ascendência e de prestígio sociais.

A partir da década de 70, com a crise petrolífera, o desenvolvimento das tecnologias de ponta e a sua utilização na indústria reduziram progressivamente o número de pessoas e do tempo de trabalho no sector primário e secundário, registando-se um aumento da mais-valia na produção com menos recursos humanos, concretizando-se o sonho de Taylor. Como reflexo deste novo fenómeno, assiste-se a uma crescente terciarização da economia ocidental, com incidências óbvias na transformação do espectro do mundo laboral, alterando-se vertiginosamente a geografia dos empregos: algumas profissões tornam-se obsoletas, implicando a reconversão das mesmas pela formação que passou a ser uma exigência ao longo da vida, e emergem novas profissões relacionadas com as novas exigências do mercado do trabalho, como, entre outras, o *design*, o *marketing*, a manutenção e controle da qualidade, as relações

internacionais, a segurança, os tempos livres, a cultura, o apoio social. Simultaneamente, emergem profissões mais inovadoras no domínio da informática, das telecomunicações, da robótica, dos serviços financeiros. Face a este cenário turbulento, a competência profissional deixou de ser um conceito fixista para ser um bem em permanente aquisição no e para o trabalho, mediante a formação ao longo da vida para evitar os riscos da obsolescência profissional.

Por fim, são óbvias as mudanças profundas da sociedade salarial, proveniente da cultura salarial do proletariado industrial, para um mundo do trabalho mais complexo, mais imprevisível, menos normativo e mais criativo. Do teletrabalho ao trabalho no domicílio, da exploração das formas electrónicas de prestação de serviços (via *internet*), a novas formas de trabalho de serviços sociais, do desenvolvimento consistente do trabalho a tempo parcial à conciliação entre o *part-time* e a reforma parcial evitando o “efeito-guilhotina” da passagem à reforma, colocam novos cenários e desafios ao mundo do trabalho com implicações imprevisíveis que levarão incontornavelmente a novos significados atribuídos ao mesmo.

Assim, a sociedade pós-industrial caracteriza-se cada vez mais pelo predomínio de actividades económicas do sector terciário, onde o conhecimento e a nova tecnologia intelectual assumem um papel cada vez mais relevante: é a sociedade do conhecimento e da informação ao serviço da inovação. No dizer de De Masi (2000): “os parâmetros de referência da sociedade pós-industrial são constituídos pela tecnologia electrónica; pelo predomínio do trabalho intelectual, sobretudo criativo; por uma epistemologia da complexidade e da descontinuidade: pelo predomínio de necessidades estéticas e pelo subjectivismo; pela dimensão transnacional dos problemas e das suas soluções; pela recusa das ideologias; pela produção de bens imateriais: serviços, informações, símbolos, valores e encaminha-se para não ter operários, camponeses e analfabetos, mas trabalhadores de quadros superiores” (p. 221).

Neste início do século XXI e num mundo global, face ao decréscimo das oportunidades de aceder ao mundo do trabalho e, simultaneamente, ao aumento crescente do desemprego nos países ocidentais desenvolvidos, porque os grandes eixos da produção de bens se deslocaram para os países de leste e para a Ásia — onde a mão de obra é mais barata, tornando os produtos mais competitivos —, há quem

prognostique que as economias neo-liberais poderão, talvez, garantir um rendimento base aos seus cidadãos, mas não é certo que garantam um emprego e uma carreira profissional (Rifkin, 1996).

Por mais paradoxal que pareça, o século XX, o do trabalho, termina com uma profunda crise de trabalho. É cada vez maior o número de pessoas qualificadas que nos nossos dias procura trabalho e não o encontra. Muitos desesperados deixaram de procurá-lo e são considerados de vadios e indolentes. Nesta sociedade do crescimento a vida dos homens foi-se organizando à volta do trabalho, constituindo-se o homem trabalhador como o ideal desta cultura. Torna-se irónico constatar que falta trabalho na sociedade do trabalho! (Arendt, 1958).

Neste cenário complexo, turbulento e imprevisível, onde escasseiam as oportunidades do trabalho remunerado, surge, paradoxalmente em abundância, um leque de possibilidades de actividades de voluntariado, com elevado valor socio-afectivo e comunitário, como a ajuda à população idosa (em *crescendum* nos países desenvolvidos) e aos incapacitados, a ajuda humanitária aos países desfavorecidos da periferia: na educação, saúde, alimentação e habitação (o fenómeno crescente das ONGs em África). Contudo, estas realidades novas vêm colocar uma questão incontornável: se não se pode aceder a uma oportunidade de trabalho profissional, é ou não legítimo aceitar um trabalho social não remunerado? Naturalmente que é possível esta possibilidade e tem sido aproveitada por pessoas que estão no desemprego. No entanto, gera nas pessoas alguma ambiguidade e desconforto em termos de auto-estima e autonomia, porque se continua a atribuir ao trabalho um significado de participação e reconhecimento sociais devendo, por isso, comportar a respectiva remuneração do serviço prestado. A actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes fundadoras de sentido para a vida humana. Quem não tem emprego parece estar condenado socialmente a uma vida dependente de outros, e mesmo que tenha um rendimento social base parece estar à margem do jogo social. A ideia do cidadão “produtivo” está tão enraizada nas sociedades que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao emprego corre o risco de perder toda a sua auto-estima e o seu sentido de cidadania. O emprego é bem mais do que uma fonte de rendimento, é frequentemente a medida do valor pessoal. Estar desempregado é sentir-se improdutivo e cada vez mais destituído de valor (Rifkin, 1996, p. 265).

Face a este cenário do mercado do trabalho nas sociedades ocidentais, vive-se uma contemporaneidade complexa em que o ritmo vertiginoso das mudanças bruscas de uma economia neoliberal, alicerçada na competitividade, flexibilidade, deslocalização, mobilidade, imprevisibilidade, desemprego estrutural, risco e o caos entra em competição com o tempo do homem comum, podendo deixá-lo à deriva nas múltiplas dimensões da sua vida, afectando radicalmente as relações consigo próprio, com os outros, com a família, com o mundo e com o universo das ideias, da arte e dos valores. Os sub-produtos que emergem do novo capitalismo das economias neoliberais têm dificuldades em oferecer uma narrativa coerente de vida pessoal e de garantir uma sólida linha de rumo porque os acontecimentos sucedem-se num ritmo acelerado sem proporcionar momentos para a integração dos mesmos, e poder emergir uma história com significados. Salman Rushdie (1991) afirma que o *self* actual é “um edifício fragmentado, ambíguo e inseguro construído a partir de retalhos, dogmas, injúrias infantis, artigos sensacionalistas de opinião, comentários casuais, pequenas vitórias, gente que odiamos e amamos” (p. 12). Para o autor, a narrativa pessoal e social constrói-se a partir de uma fragmentação acumulada de experiências efémeras feitas de sucessivos agoras e de recomeços contínuos. Na perspectiva de Antony Giddens (1997), “O *self* nas sociedades contemporâneas é débil, quebradiço, fracturado, fragmentado... tal como o mundo social se torna disperso, também o *self* deixa efectivamente de existir com um sentido de coerência; o sujeito singular é um sujeito descentrado que encontra a sua identidade nos fragmentos da linguagem e dos discursos” (p. 156).

Assim, as possibilidades de construção de significados para a experiência humana, que permitam uma narrativa com viabilidade torna-se cada vez mais complexa, porque as grandes narrativas religiosas, ideológicas, científicas e nacionais, que durante séculos garantiram alguma segurança e coesão social, entraram definitivamente em crise (Gonçalves & Coimbra, 2000). O novo espaço de construção da experiência humana situar-se-á algures entre a liberdade e o risco, a imprevisibilidade e o caos, o progresso económico sem limites e o seu próprio colapso, o relativismo em que estamos mergulhados e a dificuldade em encontrarmos referências criteriosas para analisar a realidade. O homem comum, produto desta cultura “reciclável”, flexível, polivalente e

consumista, é o homem irónico de R. Rorty: “ que nunca é capaz de assumir-se a sério, porque é sempre consciente de que os contornos em que se experiencia estão sujeitos à mudança, é sempre consciente da contingência e da fragilidade do seu vocabulário final, e, portanto, de si mesmo” (Sennet, 1998, p. 122).

Face a este cenário do novo capitalismo, o trabalho vai-se tornando “ilegível” e incompreensível, sem rosto humano, em que as relações profissionais assentam na desvinculação e superficialidade, na ausência de laços emocionais de lealdade, confiança e cooperação, circunscrevendo-se a um mero contrato onde se define o que cada um tem que fazer (Sennet, 1998). Estes contratos tendem a ser definidos por vínculos cada vez mais precários, em nome da flexibilidade, da inovação, da competição, dos objectivos definidos, tornando-se mesmo episódicos e temporários, gerando uma forte instabilidade pessoal e social.

Em suma, vive-se um momento histórico em que os valores reconhecidos como os cimentos da sociedade: a comunidade, a profissão, a família, a religião, a pátria, os saberes, foram colocados em questionamento pela força ciclónica da aceleração das mudanças, impondo-se o discurso da contingência, efemeridade, flexibilidade, instabilidade, deslocamento. Como consequência, os vínculos com os outros, com as coisas, com os lugares, com as instituições e organizações, com os valores e com os saberes são cada vez mais precários, menos investidos e até mesmo descomprometidos.

Como conclusão, desta breve análise sobre os significados que foram sendo construídos acerca da realidade do trabalho ao longo da história da humanidade, poderíamos afirmar que o progresso humano é um longo itinerário da humanidade rumo à libertação intencional da *escravidão* desde a sua origem até finais da Idade Média; da libertação do *esforço físico* até à primeira metade do século XX; e, a partir da 2ª Grande Guerra Mundial, até aos nossos dias, assistimos à libertação do *esforço intelectual*, ou seja, da libertação objectiva do trabalho a *tout court*, para que o homem se dedique às actividades eminentemente humanas, em que estudo, trabalho e tempo livre se integram na vida que é urgente viver.

Concretizando, em linhas gerais, na pré-história, o trabalho foi executado por homens com o auxílio de animais domesticados e pelo recurso a poucos utensílios primitivos. A partir da civilização mesopotâmica, continuando pelas grandes

civilizações, como a Grega e Romana, foi realizado fundamentalmente por escravos com o auxílio de animais e máquinas primitivas, como a roda. A partir da Idade Média, foi executado pelos servos da gleba e por artesãos livres, auxiliados por animais com arreios modernos e máquinas com alguma sofisticação, como, por exemplo, o moinho de água. Na era industrial, entre os séculos XVIII e XX foi desenvolvido por máquinas simples e automáticas, como a linha de montagem, com a orientação de executivos, dentro de uma organização científica do trabalho: o taylorismo e fordismo. Durante a segunda metade do século XX e após a II Guerra Mundial foi executado por operários, empregados, profissionais e executivos, auxiliados por tecnologia mecânica e electrónica como os computadores, dentro de uma organização flexível. Nesta nossa sociedade pós-industrial o trabalho é executado por idealizadores (provenientes da sociedade do conhecimento e da informação) que inventam máquinas sofisticadas, como os robôs, que quase prescindem do contributo do esforço humano para produzirem mais e melhores recursos, com implicações óbvias na organização do trabalho (De Masi, 2000).

Enquanto que, nas sociedades industriais, a expansão do consumo e a relativa lentidão do progresso científico e tecnológico permitiram que o mercado de trabalho absorvesse toda a mão de obra existente, na sociedade pós-industrial, o progresso tecnológico foi tão vertiginoso que estabeleceu um desequilíbrio entre a oferta e a procura de trabalho, gerando um excedente de mão de obra em relação às exigências da produção. Assim, a mão de obra excedentária da indústria foi descarregada nos serviços; e a saturação dos serviços leva a descarregar na informação. Se ao fenómeno da evolução das novas tecnologias acrescentarmos o aumento da população activa, pela entrada da mulher no mundo do trabalho e dos trabalhadores do terceiro mundo — que foram excluídos pela divisão imperialista do trabalho — chega-se a uma previsão de um próximo e tumultuoso incremento de desemprego massivo, que está em vias de se constituir como uma situação predominante em muitos cidadãos do mundo dito desenvolvido, que obsessivamente incutiu a ideia do trabalho como central para a realização pessoal e social e para uma melhor qualidade de vida dos cidadãos.

2. Centralidade do trabalho na vida das sociedades contemporâneas

Face às características e impasses, já adiantados e reflectidos anteriormente, das sociedades ocidentais desenvolvidas e pós-industriais, em que a possibilidade real de garantir à humanidade bens e serviços que lhe são necessários, empregando uma mínima quantidade de trabalho humano, está a exigir e desafiar os *policy and economics makers* a projectarem uma nova redistribuição do trabalho, da riqueza produzida, do poder e do saber, em ordem a re-equacionarem e solucionarem o problema do desemprego emergente. Tendo em conta esta situação, radicalmente nova, incerta e angustiante deste tempo de viragem do mundo do trabalho — mas ainda sem rumo nem orientação —, nestes últimos anos, vários investigadores, provenientes das ciências sociais e humanas (sociólogos, psicólogos, gestores, economistas, filósofos e até teólogos...), têm-se questionado, sobre o futuro do trabalho, seus significados e sua centralidade no quotidiano das pessoas e na vida das sociedades ocidentais. As opiniões são controversas, havendo autores que se mantêm convictos da possibilidade de sair do impasse na continuidade das lógicas economicista do neo-liberalismo capitalista vigentes nas sociedades do consumo (*e.g.*, G,8); outros que defendem a construção de uma nova ordem do nosso mundo, colocando em causa as lógicas estabelecidas (*e.g.*, os movimentos ecológicos e os países pobres da periferia).

Boaventura Sousa Santos (1998), recentemente, formulava um conjunto de questionamentos pertinentes e actuais sobre os paradoxos deste mundo global que desafia o mundo dos saberes e dos poderes a re-inventarem um paradigma epistemológico, social, político, cultural e económico que seja contraponto às lógicas economicistas predominantes nos três últimos séculos, sobretudo na versão deste início do terceiro milénio ao sabor dos grandes grupos económicos:

“Porque é que a roda do desenvolvimento produz simultaneamente a riqueza e a miséria? Porque é que as mais nobres lutas contra a opressão e as concepções oligárquicas do poder desembocam em soluções políticas autoritárias, com forte dinâmica de exclusão? Porque é que o progresso científico está cada vez mais intimamente ligado aos aparelhos militares e aos projectos bélicos e, portanto, à política de destruição? Porque é que sabemos cada vez mais a respeito do que nos é

supérfluo e cada vez menos a respeito do que é estritamente necessário à nossa sobrevivência? Porque é que se passou, nas cidades contemporâneas, da gestão do tempo à gestão da falta de tempo? Porque é que despendemos mais tempo nos transportes quanto mais rápidos eles são? Porque é que as possibilidades de estar doente aumentam na proporção directa do aumento dos profissionais de saúde teoricamente ao nosso dispor? Porque é que poluir um rio é criminalmente menos grave do que matar um homem? Porque é que não se pode beber água da torneira quer no nordeste brasileiro, por excesso de micróbios e vermes, quer em Los Angeles, por excesso de produtos químicos? Porque é que se lavam os dentes com dentífrico depois da refeição e não se limpa a mata depois do piquenique? Porque pagamos cada vez mais caro por alimentos cada vez menos ricos? Porque é que a industrialização do turismo e dos tempos livres faz com que preenchamos o nosso lazer subordinados a ritmos, controlos, programações e incómodos estruturalmente semelhantes aos que nos esmagam na fábrica ou no escritório...?” (p. 92-93)

As questões levantadas pelo autor, emergindo dos subterrâneos ideológicos do quotidiano das sociedades contemporâneas — com ausência de algum distanciamento epistemológico —, sublinham, no entanto, as grandes contradições das lógicas que estão subjacentes à organização das economias globais ao serviço do grandes grupos económicos, em que a dimensão do lucro, a qualquer preço, se sobrepõe às dinâmicas de uma equitativa distribuição das bens da terra e da perseveração do equilíbrio ecológico do nosso planeta.

Tendo como ressonância as interpelações do sociólogo português, brevemente apresentam-se as duas linhas conflituais, ambas respeitáveis, porque da conflitualidade pode surgir uma saída criativa — a mítica *terceira via* que todos tentam procurar, mas ainda envolta numa grande nublosa — .

Os defensores da ordem estabelecida, muitos economistas e sociólogos do trabalho (Accornero, 1997; Gallino, 1998; Laville, 1999; Schnapper, 1998; Totaro, 1998) consideram que o progresso tecnológico pode criar novos postos de trabalho, e que o desemprego possa ser derrotado com novos investimentos directos à produção de bens e serviços, capazes de satisfazer as necessidades ainda não resolvidas e não emergentes. Ou seja, procuram a qualquer preço aumentar os postos de trabalho para

manter a população activa, nem que seja numa ocupação aparente, e deste modo possibilitar a construção de sentido para as suas vidas, sublinhando que o trabalho é fonte de realização pessoal, de sobrevivência, de dignidade, cidadania e de um reconhecimento social, apresentando-se como uma dimensão central na vida das pessoas, famílias e sociedade.

Embora reconheçam que estes tempos são marcados por momentos de crise, pelas novas condicionantes histórico e socioculturais de um mundo global e dos desajustes dos sistemas de organização do trabalho à nova realidade — daí as oportunidades de emprego escassearem ou assumirem formas de precariedade e mesmo desemprego maciço —, este impasse transitório não coloca em questão, bem pelo contrário, a relevância do trabalho como um bem precioso a prosseguir, disputar e preservar. A transição para uma sociedade do conhecimento e da informação, cujas principais actividades estão circunscritas à prestação de serviços e à informação, nunca poderá abolir o trabalho remunerado — embora possa coexistir com trabalhos não remunerados (trabalho de voluntariado) e com tempos dedicados ao lazer — como forma de construção de sentidos para os indivíduos e como garantes da realização pessoal, familiar e social. Investigações recentes (Laville, 1999; Schnapper, 1998) sublinham que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de realização pessoal, de autonomia e de integração psicossocial, tendo mais relevância do que os objectivos de convivência com os amigos, a cultura e o lazer; apenas a família se sobrepõem à dimensão profissional. O estatuto social, que dá a um sujeito o sentido da sua dignidade e leva os outros a respeitá-lo, está inevitavelmente ligado à profissão que desempenha. Os desempregados, os beneficiários da Segurança Social e os destituídos de um estatuto profissional estão humilhados, constituindo-se numa nova forma de exclusão social.

Contudo, o trabalho e o desemprego apresentam-se, nos nossos dias, com marcas ambivalentes e paradoxais. Milhões de pessoas desesperam-se por se sentirem excluídas do exercício de uma actividade da qual até nem sentem gozo, por vezes detestam e, muitas vezes, consideram aviltantes de tão inúteis, mas que as estatísticas oficiais consideram como trabalho. E têm razões para desesperarem, porque a organização social actual faz depender do exercício daquelas actividades, isto é, do trabalho, o direito a uma retribuição que garante a sobrevivência e autonomia. Isto é, o direito de viver de um modo digno e independente, ter uma casa e filhos e ser bem aceite no

convívio social. Por isso, a maioria dos que ainda trabalham, imolam-se ao trabalho para o manterem, não porque seja importante e significativo, mas porque é uma questão de sobrevivência. Por isso, investem todas as suas energias na carreira, passando no local de trabalho grande parte do dia, perdem o gosto pela vida em família, pelo lazer; e até nos fins de semanas e nas férias, sentem-se culpabilizados pelo sistema social vigente, se não levarem com eles qualquer tarefa que garanta o mesmo clima de tensão esquizofrenizante dos dias de trabalho. Face a esta ambivalência torna-se necessária uma tarefa de educação dos jovens e de reeducação dos adultos para que aprendam como dar sentido e valor ao tempo livre, enriquecendo-o de introspecção, criatividade e convivência (De Masi, 2000).

Por um lado, a experiência angustiante e ambivalente do trabalho como gerador de *stress* e insatisfação e, simultaneamente, a necessidade inadiável de o manter sentindo-se obsessivamente dependente dele; por outro, os sentimentos de desgaste emocional pela procura de um trabalho de que se necessita para sobreviver pessoal e socialmente e não se sentir como um parasita social que vive à custa da segurança social, dá-nos o pretexto para introduzir o segundo ponto de vista que coloca em questão a centralidade do trabalho na vida das pessoas e das sociedades, sendo a imagem de marca da sociedade industrial dos últimos dois séculos no mundo ocidental desenvolvido. Estes autores apresentam como contraponto a teoria de que a sociedade pós-industrial terá que ser a sociedade onde o trabalho eminentemente criativo convive harmoniosamente com o estudo e com o ócio.

Nos últimos anos têm surgido várias obras que veiculam pareceres antagónicos à exaltação do trabalho como central na vida das pessoas e criticando as lógicas implantadas pela industrialização e pela sociedade do trabalho, sinalizando que os impasses actuais, como o desemprego estrutural, são os produtos de uma racionalização e desumanização expansionista e consumista da sociedade industrial (De Masi, 2000; Meda, 1999; Rifkin, 1996; Santos, 1998).

Rifkin (1996) anuncia o advento do fim do trabalho. A sociedade pós-industrial, denominada por a sociedade da informação emergente, irá confrontar-se com um conflito inevitável entre os trabalhadores do saber/conhecimento (uma elite) e os empregados dos quadros intermédios dos serviços (a maioria dos activos); estes serão brevemente substituídos pela tecnologia avançada, ficando reduzidos a um

subproletariado urbano, já em plena expansão. Refere, ainda, as consequências psicológicas da relação do sujeito com o trabalho afirmando: “a passagem da produção planificada à produção programada transformou a essência da relação do trabalhador com o seu trabalho. Hoje, um número crescente de trabalhadores limita-se a agir como observadores; são incapazes de participar ou de intervir no processo de produção” (Rifkin, 1996, p. 249). E sinaliza, com inquietação, o profundo impacto psicológico que estas mudanças radicais nas condições e na natureza do trabalho irão produzir nesta população de desempregados. A sociedade ocidental, sociedade do trabalho, define-se e constrói sentidos para a vida na relação com o trabalho. Desde a mais tenra idade pergunta-se aos adolescentes e jovens, de forma insistente, sobre o que gostariam de fazer quando forem grandes. A ideia veiculada pela educação de ser um cidadão “produtivo” está de tal forma enraizada na cultura ocidental, que uma pessoa a quem seja recusado o acesso ao emprego corre o risco de perder a sua auto-estima. “O emprego é bem mais do que uma fonte de rendimento: é frequentemente a medida do seu valor pessoal. Estar subempregado (ou não empregado) é sentir-se improdutivo e cada vez mais desprovido de valor” (Rifkin, 1996, p. 265)

Meda, em “*O trabalho um valor em extinção*” (1999), afirma que se esgotou a força de convicção da utopia dum sociedade do trabalho entendida, até há dois séculos atrás, pela sociedade industrial, como uma mera lógica economicista, redutível ao acto de produção e a uma ideologia do trabalho como dever e resgate. Aliás, o conceito de dever atribuído ao trabalho foi uma construção da burguesia industrial para que os trabalhadores agissem em defesa dos interesses dos seus patrões esquecendo os seus próprios interesses. Ora, a vida e a cultura das sociedades e dos indivíduos não se esgota na produção e no dever da actividade profissional. São, sobretudo e fundamentalmente, a relação e a dimensão interpessoal os ingredientes imprescindíveis da viabilização do projecto pessoal e social. O acesso à sociabilidade, à utilidade social e à integração psicossocial faz-se através do trabalho economicamente produtivo, mas, sobretudo, através de actividades com lógicas e dinâmicas inter-relacionais e afectivas ao serviço da promoção do homem, onde a racionalidade instrumental é condimentada com as dimensões emocionais: como, as actividades criativas, a reflexão, o lazer, a convivência comunitária.

De Masi (2000) afirma, mais radicalmente e com uma visão mais optimista (utópica?), que a sociedade pós-industrial libertou definitivamente o homem do trabalho, ao delegar todo o trabalho físico e grande parte do trabalho intelectual para as máquinas. Este é o momento privilegiado para o ser humano conservar todo o monopólio da actividade criativa que requer muito menos gente empregada (no sentido clássico), menos divisões das tarefas e menos rupturas entre tempo de trabalho e tempo para viver. Diferentemente do desemprego — necessariamente vivido com a dor da miséria e da marginalização —, a libertação do trabalho admite formas de vida mais livres e felizes, permitindo dedicar-se à reflexão, à actividade científica intelectual, ao lazer, à família, ao culto da amizade, à estética, à qualidade de vida e à auto-realização. Porque a sociedade industrial e pós-industrial tornou possível abastecer toda a humanidade de bens e serviços, garantindo a qualidade de vida de todos, empregando o mínimo de quantidade de trabalho humano; por isso, para que tal *desideratum* seja uma realidade implica que os poderosos do mundo que controlam os bens e serviços projectem de forma solidária e humanizante uma redistribuição do trabalho, da riqueza, do saber e do poder. Aqui reside a saída para a crise instalada pelos interesses dos grandes grupos económicos. Pode-se, assim, fazer uma releitura mais optimista do momento actual: na sociedade pós-industrial, a cultura dominou a natureza. Pouco a pouco, sem complexos de culpa, foi possível ao homem realizar a profecia taylorista, delegando nas máquinas, pela utilização de tecnologias sofisticadas, não só o esforço físico (*homo faber*) como também a parte mais tediosa do trabalho intelectual (*homo cogitans*) para possibilitar a emergência do “*homo ludens*”. Este é o novo desafio do século XXI, inventar uma nova organização, capaz de elevar a qualidade de vida através do trabalho como instrumento de realização pessoal, assumindo que o homem/mulher é o protagonista, centro e fim, de toda a actividade económica e social.

De Masi conclui afirmando: “pessoalmente sou um hiper-activo, mas sinto cada vez mais insistente o fascinante apelo do ócio, como um dever em favor de mim mesmo e dos outros. O resultado é uma incorrigível esquizofrenia pela qual trabalho com obstinado regozijo enquanto vagueio e imagino, para mim e para os outros, fabulosas idades de ócio que advirão brevemente em que o homem, tendo transferido para as máquinas o trabalho cansativo, enfadonho, nocivo e banal, poderá dar-se ao luxo de

actividades criativas em que estudo, trabalho e tempo livre finalmente conviverão” (p. 298).

Numa tentativa de articular estes dois pontos de vista em conflitualidade e menos ideologizados, poderíamos afirmar que nas sociedades ditas desenvolvidas e pós-industriais, o trabalho não perdeu importância na vida das pessoas, mas esta não se esgota nas actividades profissionais, como acontecia na época da industrialização e nas décadas do pós guerras. Isto é, a vida não consiste só no trabalho remunerado (dimensão instrumental e produtiva da profissão), mas pode ser enriquecida com outros investimentos que a complementam, como a família, as actividades domésticas, os tempos livres, as actividades culturais (Laville, 1999).... Emergem, como complemento, as dimensões mais intrínsecas do trabalho como veículo de auto-realização. Neste sentido, a actividade profissional parece ter perdido a sua centralidade em termos de exclusividade, para se valorizar outras dimensões com um carácter cultural, psicossociais, familiares e comunitárias.

Assim, a integração do papel profissional nos outros papéis da existência humana, não sendo nem uma dimensão ao lado das outras e, menos ainda, explicadora exclusiva e determinística das mesmas (Campos, 1989), implica inevitavelmente uma transformação do significado e importância do trabalho na vida das sociedades sublinhando-se novas exigências, como: a criatividade, o desafio, as experiências de êxito, a corresponsabilidade a qualidade das relações de trabalho, o trabalho em equipa... Esta concepção emergente da actividade profissional vai esbatendo progressivamente as polarizações segmentadas dos mundos da experiência humana, a saber, o trabalho e o lazer; mas para que tal suceda e se complementem mutuamente, o mundo do trabalho terá que se ir configurando de tal forma que se torne interessante e rico em experiências, ou seja, mais próximo daquilo que se experiencia no mundo do lazer (Laville, 1999).

3. Conclusões

Face ao cenário actual do mundo ocidental, em colapso económico, que gera sentimentos de incerteza, turbulência, angústia/depressão e insegurança sobre o futuro

do trabalho para as próximas gerações, vale a pena recordar como conclusão – sublinhando uma mensagem mais otimista ao futuro em aberto —, alguns extractos do discurso: “*possibilidades económicas para os nossos netos*” do célebre economista britânico, John Keynes, realizado em Madrid de 1930, pela actualidade profética da sua mensagem, embora num contexto sociocultural e tecnológico diferente.

A conferência inicia-se com umas reflexões prévias sobre a situação do trabalho das sociedades ocidentais, após a grande “depressão” económica “*crash*” (1929) e os desafios e medos da infiltração marxista/leninista nas economias europeias depauperadas. Estas reflexões poderiam ser repetidas hoje face à similaridade dos acontecimentos com que sociedades ocidentais actuais estão confrontadas: “*Neste momento, estamos afectados por um grande ataque de pessimismo económico. Considero que esta é uma interpretação errada do que está a acontecer... estamos a sofrer não de um ataque de velhice, mas de distúrbios de um crescimento feito de mudanças muito rápidas e dores de readaptação de um período económico a outro. A eficiência técnica foi-se intensificando a um ritmo mais rápido do que aquele com o qual podemos conseguir resolver o problema da absorção da mão de obra.... O desemprego, devido à descoberta de instrumentos que poupam a mão de obra, procede com um ritmo mais acelerado do que aquele com o qual conseguimos encontrar novos empregos. Mas esta é apenas uma fase transitória de desequilíbrio*” (In De Masi, 2000, p. 284).

Visto nesta perspectiva, isto significa que a humanidade estaria numa procura pro-activa de soluções para o problema, tal como nos anos 30, também nos alvares do terceiro milénio. Contudo, a sociedade vai sempre resistindo às mudanças, mesmo quando são vistas como vantajosas. É o que os psicólogos denominam de processos de *resistência* dos sistemas pessoais à mudança, e os sociólogos e antropólogos denominam de “*cultural gap*” (desajuste cultural).

Esta resistência psicológica e cultural deve-se ao facto de que, em determinadas fases da nossa vida e dos ciclos históricos, os circuitos lógicos das estruturas cerebrais organizadas pela experiência histórica, geram uma rede sináptica suficientemente sólida que permite uma grande economia de energia, sendo coagidos a repetir sempre as mesmas decisões, as mesmas razões, os mesmos hábitos, as mesmas estratégias e procedimentos. Claro que a educação reforça estes circuitos lógicos, que se instituem

como juízos prévios ou matrizes construtivas do conhecimento que são accionadas na acção comportamental difíceis de transformar, porque resistentes à inovação. Assim, normalmente, através desta economia energética, gerimos fases novas da nossa vida, que nos impelem à mudança, com a mentalidade com que fomos estruturando o passado, assumindo uma posição de prudência e de recusa à mudança, mesmo quando é claramente vantajosa em termos pessoais e sociais. Esta resistência é um mecanismo espontâneo de defesa face à mudança, que actua com tanta mais força quanto mais inseguro for o sistema pessoal, quanto mais conservadora for a sua formação, quanto mais rígidas forem as regras de organização social e mais rápidas forem as mudanças históricas e socioculturais. Os efeitos desta resistência à mudança incidem: na dificuldade de fazer a história dos acontecimentos do passado; na tendência a interpretar o presente com categorias do passado, perdendo o seu verdadeiro sentido; no medo face ao futuro e ao risco; em posicionamentos fatalistas, pessimistas e reactivos sobre o progresso no trabalho e da vida, vivendo-se aprisionado a um passado que já não existe.

Retomando novamente a reflexão suscitada pelo discurso de Keynes em 1930, o célebre economista não se limita a ler de forma resistente e fatalista o presente, mas apresenta soluções pro-activas e optimistas do presente para que o futuro dos nossos se mantenha em aberto, numa processo generativo de continuidade (Erikson, 1968).

Para responder aos desafios do desemprego estrutural dos anos 30, Keynes, propõe que urgentemente se substitua a “centralidade do trabalho” pela “centralidade da vida”, através de três etapas — um projecto utópico? Mas, como diz o poeta “O sonho comanda a vida” — a serem implementadas com ousadia e criatividade, flexibilizando as resistências que impedem que algo de novo e criativo possa surgir.

A primeira etapa refere-se à *natureza organizativa do trabalho*. Uma vez que o trabalho está a reduzir-se drasticamente, sem ainda ter desaparecido de todo, será necessário distribuí-lo por todos, de modo que todos possam estar ocupados, ainda que por tempo mínimo, para que o instinto do mito fundacional do velho Adão, que se foi organizando em nós em processos geracionais e educativos, possa ser realizado, mediante o trabalho, para não nos sentirmos culpabilizados, mas libertos. Com as palavras do economista: “*devemos ocupar-nos em dividir, de forma esmerada, esse “bolo”, a fim de que o pouco trabalho que ainda resta venha a ser distribuído pelo maior número de pessoas possível. Turnos de três horas e semanas de quinze horas*

podem protelar o problema por um bom período de tempo. Três horas de serviço, de facto, são mais que suficientes para satisfazer o “velho Adão” que existe em cada um de nós” (In De Masi, p. 284-285).

A segunda medida a ser adoptada para ultrapassar a crise é de *natureza cultural* com a qual somos confrontados incontornavelmente: “*Pela primeira vez, desde a sua criação, o homem vai confrontar-se com o seu verdadeiro problema: como utilizar o tempo livre que a ciência e o conjunto de interesses lhe proporcionam para que viva bem, agradavelmente e com sabedoria?...E continua: “Somente aqueles que sabem manter viva e levar à perfeição a arte que brota da vida, e que não se vende a troco de bens materiais/instrumentais, é que poderão gozar da abundância quando ela chegar” (In De Masi, p. 285).*

Finalmente a terceira solução é de *natureza ética*, que tem implicações, óbvias, nas duas anteriores. “*Quando o acumular de riqueza não se revestir mais de um significado social com relevância, surgirão inevitavelmente mudanças profundas no código do agir moral dos responsáveis e poderosos do mundo. O amor pelo dinheiro como possessão obstinada — que é diferente do amor pelo dinheiro como meio para gozar os prazeres da vida — será reconhecido como uma paixão mórbida e meio repugnante; uma dessas propensões um tanto criminosas e patológicas que habitualmente se confiam, com um arrepio, aos especialistas em doenças mentais... Vejo, por isso, os homens livres voltarem a alguns princípios mais sólidos e autênticos das religiões e da virtude tradicional: que a avareza é um vício; a cobrança da usura, uma culpa; o amor exacerbado pelo dinheiro é desagradável e injusto; e aquele que menos se aflige pelo amanhã segue verdadeiramente o caminho da virtude e da sabedoria. Valorizemos de novo os fins acima dos meios e preferiremos o bem ao útil. Honremos quem nos soube ensinar a perceber a hora e o dia com virtude, a gente maravilhosa capaz de tirar prazer das coisas e respeito incondicional pelo outro” (In De Masi, p. 285-286).*

A proposta, quase messiânica/utópica do economista britânico, em tempos vitorianos marcados pelo esplendor e faustuosidade da corte e burguesia inglesa, contrastando com os injustiçados por uma indústria exploradora, evocou, em mim, a parábola utilizada pelo profeta Jesus de Nazaré, na proposta de felicidade que apresentava aos seus interlocutores: “*Não vos inquieteis, no tocante à vossa vida, com o*

que haveis de comer ou beber, nem quanto ao vosso corpo, com que haveis de vestir. Não é a vossa vida mais do que o alimento e o vosso corpo mais do que o vestuário? Olhai os lírios dos campos, nem semeiam nem tecem, contudo nem Salomão se vestiu com tanto esplendor! Ora se o Criador cuida assim a erva do campo que amanhã seca e depois é lançada ao fogo, quanto mais não cuidará de vós, homens de pouca fé? Não vos preocupeis, dizendo: Que comeremos nós, que beberemos, ou que vestiremos?... O Vosso Pai Celeste bem sabe que tendes necessidade de tudo isso. Procurai o Reino de Deus e a sua justiça, e tudo o mais se vos dará por acréscimo. Não vos inquieteis, portanto, com o dia de amanhã, pois o dia de amanhã já trará as suas preocupações. Bem basta a cada dia o seu trabalho” (Mat.6, 25-34). Esta metáfora do Evangelho, apresentada como boa-nova, sublinha o sentido fundamental a imprimir à acção humana que, frequentemente, se esgota numa preocupação excessiva com as dimensões instrumentais/materiais do existir e descurando as dimensões estruturantes que conferem significados e sentido à vida como, a procura de tudo o que é belo, bom, justo, verdadeiro, amoroso e sublime.

A análise sócio-cultural e económica proposta por Keynes para o seu tempo, foi intencionalmente apresentada, como conclusão deste capítulo, — sobre os significados e centralidade do trabalho na vida das pessoas e sociedades —, porque reflecte claramente a situação actual da crise do trabalho (desemprego) e do colapso das economias do mundo ocidental. Como na época de Keynes, a situação do mundo pós-industrial, neste início do terceiro milénio, está a exigir soluções criativas aos especialistas das várias áreas do saber, para que, após momentos de gestação criativa, possam suscitar soluções optimistas e realistas para o futuro; e, deste modo, as próximas gerações possam continuar a desfrutar desta terra, jamais amaldiçoada, mas recriada como um “novo Éden”, onde se possa fruir a vida como uma festa: amando, trabalhando, criando, confraternizando e divertindo-se.

CAPÍTULO IV

QUESTÕES ESTRUTURANTES DA INVESTIGAÇÃO E RESPECTIVA METODOLOGIA

Depois de se ter apresentado o enquadramento teórico que serviu de referencial de compreensão e conceptualização da problemática da família, nomeadamente dos pais, na construção dos projectos vocacionais de adolescentes e jovens — assumindo-se uma perspectiva construtivista e desenvolvimentista — , e de se ter realizado uma exploração da revisão da literatura da temática em causa, segundo critérios previamente definidos, apresentam-se os principais problemas e questões que suscitaram este trabalho de investigação com a respectiva metodologia que se julga ser mais adequada para atingir os objectivos almejados. Assim, neste capítulo será delineado o objecto e os objectivos da investigação, as questões estruturantes em estudo e o procedimento a adoptar: constituição e caracterização da amostra, definição das variáveis, critérios de selecção dos instrumentos de avaliação para as operacionalizar: processo de construção, adaptação e validação dos instrumentos utilizados na pesquisa.

1. Objecto da investigação e sua fundamentação

O objecto de estudo, a que esta investigação procura dar resposta, focaliza-se no desenvolvimento vocacional e no microssistema imediato onde este ocorre — a família — enquanto contexto privilegiado facilitador ou não de construção de trajectórias vocacionais de adolescentes e jovens.

Nas perspectivas clássicas da Psicologia Vocacional, o desenvolvimento vocacional era conceptualizado como uma dimensão ao lado do desenvolvimento psicológico global introduzindo clivagens no funcionamento do sujeito psicológico, como se não fosse um todo integrado no desenvolvimento pessoal e social (Campos, 1980). Além disso, centravam, preferencialmente, o seu nível de análise no intrapsíquico, negligenciando a poderosa influência dos contextos sociais de vida no processo de desenvolvimento. Inclusive, a perspectiva de Super, (1957) que alertava para uma influência dos contextos de vida no desenvolvimento vocacional, percebia-a de maneira unidireccional, não levando em linha de conta o facto de que os contextos e o indivíduo estavam em constante interacção; ou seja, influenciam e eram influenciados reciprocamente. Esta forma de conceptualizar o desenvolvimento parte do pressuposto de que o desenvolvimento ocorre de maneira uniforme em relação a todos os sujeitos, independentemente dos contextos de vida, interesses, expectativas, valores, significados e recursos psicológicos dos mesmos; simultaneamente, descuidam que o sujeito e os contextos estão em constante mudança (Grotevant & Cooper, 1988).

Aqui, afirma-se que o desenvolvimento vocacional é uma das possíveis concretizações do desenvolvimento global, tematizado como a direcção/sentido ou trajectória que o sujeito vai delineando, ao longo da sua história de vida, no que concerne às tarefas desenvolvimentais da aprendizagem e do trabalho, através das quais o indivíduo confere significados à sua vida na relação que estabelece com o mundo. Ou, como afirma Richardson (2000; 2001), o *trabalho* e a *relação* são as questões mais relevantes do desenvolvimento. Ora, devido à importância que os contextos de vida assumem no desenvolvimento em geral e, especificamente no vocacional, o objecto deste estudo vai circunscreve-se ao microssistema família — especificamente nos pais —, enquanto primeiro contexto de desenvolvimento, produtor de significados estrutu-

rantes/estruturadores da auto-organização do sujeito, para analisar o impacto da família na construção de trajetórias vocacionais dos adolescentes e jovens.

Como se pode verificar, através da revisão da literatura apresentada no segundo capítulo deste trabalho, a maior parte dos estudos realizados são unânimes em reconhecer a influência da família no processo de configuração dos projectos vocacionais das gerações mais jovens, nomeadamente na escolha de uma formação e de uma profissão (*e.g.*, Whiston & Keller, 2004). Contudo, na generalidade, os resultados da investigação de que faz eco a revisão de Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984) incide na análise de variáveis sociodemográficas da família, não explicando o processo pelo qual essa influência ocorre, centrando-se apenas no produto. Estes estudos, embora relevem a importância dos contextos de vida no desenvolvimento do indivíduo, em virtude da fragilidade dos modelos teóricos de que partem, e da opção privilegiada por variáveis sociológicas em detrimento de variáveis eminentemente psicológicas, são limitados em termos da compreensão da complexidade de processos que emergem nas dinâmicas relacionais entre o sujeito em desenvolvimento e os contextos de vida em constante mutação (Bronfenbrenner, 1979; Grotevant & Cooper, 1988; Vondracek *et al.* 1986; Young, 1983).

Para colmatar esta lacuna, durante os anos oitenta e noventa foi realizado uma panóplia de estudos, a partir de conceptualizações mais abrangentes, – perspectivas contextuais, construtivistas e desenvolvimentistas –, centradas em variáveis psicológicas emergentes das relações que os adolescentes estabelecem com a família, procurando perceber os processos psicológicos recíprocos da interacção pais/filhos, responsáveis pela construção diferenciada de projectos vocacionais. Os resultados destas investigações concluem, unanimemente, que as variáveis familiares influenciam o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens ao longo da vida e, portanto, estão fortemente impregnados por processos familiares. Contudo, estes estudos, na sua maioria, limitam-se a avaliar a influência da família a partir das percepções dos adolescentes e jovens, pelo recurso a uma metodologia, preferencialmente quantitativa e utilizando, sobretudo, *self-reports* (Whiston & Keller, 2004).

Para responder aos limites apontados surgiram, durante os anos 90, vários estudos liderados por Young e colaboradores, reconceptualizando o problema da orientação e família — partir de da teoria da acção contextual — para compreenderem

como os pais e filhos, num movimento recíproco e bidireccional, e através de acções conjuntas (actividades vocacionais, conversas e discussões sobre os projectos vocacionais) vão construindo e reconstruindo os seus projectos vocacionais pessoais e familiares pelo recurso a metodologias eminentemente qualitativas, “*qualitative action-project method*” (Young & Friesen,1992; Young *et al.*, 1994; Young, Paseluiko & Valach,1997; Young *et alt*, 1997; 2001; 2003).

Este trabalho pretende ser mais um contributo para a compreensão de como os pais portugueses têm uma influência implícita e, por vezes, assumidamente explícita e proactiva, na construção dos projectos vocacionais dos seus filhos; num primeiro momento, através de uma metodologia quantitativa, como uma amostra de 726 adolescentes e seus respectivos pais (327 pais e 358 mães) e, num segundo momento, através de uma metodologia qualitativa, através de 40 entrevistas realizadas com pais e respectivos filhos que fazem parte da grande amostra.

2. Objectivos gerais e específicos da investigação e respectiva fundamentação

Esta investigação visa como objectivo geral estudar como a família — principalmente os pais —, nas suas múltiplas variáveis estruturais, processuais e relacionais, tem um impacte importante no processo de construção dos projectos/trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens, nomeadamente na qualidade e quantidade de comportamentos de exploração e investimento vocacional. Isto é, em que medida os outros significativos têm um impacte relevante no desenvolvimento vocacional dos jovens, nas suas percepções, expectativas, construções de significados acerca do mundo do trabalho e das formações, e reflectir sobre como estas influências podem ou não ser facilitadoras de comportamentos de exploração e investimento vocacionais dos jovens.

Assim, pretende-se dar resposta a dois objectivos gerais, que suscitaram a investigação, formulados segundo esta sequência:

1. Compreender como variáveis do contexto familiar influenciam variáveis do desenvolvimento vocacional, operacionalizado em processos de exploração e investimento vocacionais.

O desenvolvimento vocacional constitui-se como uma dimensão importante do desenvolvimento psicológico global, porque nele está implicado a exploração do mundo da educação/formação, da qualificação e da preparação para o trabalho, tarefas imprescindíveis para a viabilização da realização pessoal e da integração psicossocial. A construção das trajetórias vocacionais ocorre, ao longo da história de vida do indivíduo, através das relações que o sujeito psicológico estabelece com o mundo. Como a exploração e o investimento são os dois processos psicológicos responsáveis pela promoção do desenvolvimento vocacional e se constituem como variáveis nucleares de análise neste estudo, torna-se imperioso justificar, embora brevemente, o seu valor heurístico, fazendo uma clarificação dos constructos para saber do que falamos quando nos referirmos aos mesmos.

O constructo *crise* foi tematizado, originalmente, na teoria psicossocial de Erikson (1963; 1968) como um processo psicológico fundamental do desenvolvimento humano, sendo integrado e assumido, posteriormente, com a denominação de *exploração*, no modelo dos estatutos de identidade de Marcia (1966). A exploração refere-se a momentos do desenvolvimento em que predomina “um questionar forte e activo para tomar decisões e atingir determinados objectivos” (Costa, 1991, p. 48). Ao longo do tempo, várias perspectivas teóricas da Psicologia Vocacional (*e.g.*, Blustein, 1993; Harren, 1979; Stumpf, Colarelli, & Hartman, 1983) conceptualizaram a exploração como um processo psicológico fulcral no desenvolvimento vocacional. No entanto, estes autores têm subjacente um ponto de vista predominantemente racionalista da exploração vocacional, — demasiado centrado na informação —, como se o problema da exploração de alternativas para a escolha se circunscrevesse exclusivamente ao conhecimento da estrutura de oportunidades de formação e profissões e não se referisse, essencialmente, à relação que o sujeito estabelece com o mundo. De facto, trata-se, sobretudo de uma relação dinâmica, carregada de afectos e de investimentos, permitindo ao sujeito construir significados e teorias pessoais sobre as suas experiências.

Estas perspectivas parecem, também, introduzir a noção de independência e sequencialidade à volta dos constructos, exploração e investimento. Isto é, a exploração surge como a etapa que, logicamente, precede o investimento, como se fossem dois momentos temporalmente separados, por isso se utiliza a expressão exploração *para* o investimento. Ora, convém sublinhar que a exploração e o investimento não são etapas sequenciais, mas dimensões psicológicas do mesmo processo de desenvolvimento vocacional, onde existe uma relação dialéctica necessária entre os investimentos actuais e futuros. Então, propõe-se, em alternativa, “a exploração *do* investimento, porque o que está em jogo no desenvolvimento vocacional é a transformação da relação actual do sujeito com o mundo vocacional; a procura, questionamento e experienciação que a exploração envolve são outra forma de exprimir essa mesma ideia de progressiva transformação dos investimentos actuais do sujeito” (Coimbra & Campos, 1991, p. 14).

Relativamente ao constructo “investimento”, parece-nos também conveniente clarificar e diferenciar os constructos “investimento” e “compromisso”, porque, na literatura corrente da Psicologia Vocacional, com frequência, se utilizam de forma indiscriminada, atribuindo-lhes o mesmo significado quando, de facto, sinalizam realidades psicológicas diferentes.

O “investimento”, do nosso ponto de vista, é uma dimensão com uma conotação afectivo-emocional que mobiliza o indivíduo para a acção; ou seja, é algo de energético e dinâmico que leva o sujeito a arriscar e comprometer-se consigo próprio na relação que constrói com o mundo. Como sublinha Costa (1996) “O investimento é consigo próprio, tendo mais a ver com o querer, com os significados e, portanto, com o afectivo” (p. 5). Assim, no domínio do desenvolvimento vocacional, o conceito mais adequado para exprimir este processo é o termo “investimento”, tradução da expressão anglo-saxónica “*commitment*”, por se tratar de uma questão fundamentalmente de querer/não querer, gostar/não gostar, preferir/rejeitar, onde os aspectos emocionais se assumem como dimensão nuclear (Campos & Coimbra, 1991). Por isso, não nos parece adequada, neste domínio vocacional, a tradução do termo anglo-saxónico *commitment* por “compromisso”, porque a característica distintiva do conceito “compromisso” (tradução do termo anglo-saxónico *compromise*) — que tem sobretudo uma dimensão social e cognitivo — remete para um acordo que se assume com uma pessoa ou sociedade, enquanto que o investimento tende a ser, fundamentalmente, um compromisso consigo

próprio. Como afirma Costa (1996), “o compromisso é interpessoal, é algo que se assume com o outro, tem uma dimensão mais social e cognitiva... o compromisso pode manter-se, mas a forma do querer (investimento) muda porque nada é estático no ser humano” (p. 5).

Após a clarificação dos constructos — exploração e investimento — é conveniente explicitar que estes processos são activados pela relação que o sujeito vai construindo com o mundo que o rodeia. As experiências significativas realizadas, as interacções desencadeadas e os significados construídos nos contextos de vida são bastante decisivos para a viabilização ou limitação das experiências de exploração e para a reconstrução dos investimentos actuais, assumindo contornos de novos investimentos. A família, como contexto de vida mais próximo, é o primeiro alvo da exploração vocacional por parte do adolescente e do jovem (Gottfredson, 1981). É da qualidade relacional deste contexto, em termos de abertura, desafio e apoio, que dependerá, em parte, a qualidade do desenvolvimento vocacional. A revisão da literatura sublinhava, de forma inequívoca, que o contexto familiar, principalmente os pais como figuras significativas, influencia directa ou indirectamente os percursos vocacionais dos adolescentes e jovens — como, a escolha de um curso, formação e profissão — nas mensagens e atitudes verbais e não verbais, implícitas ou explícitas que, intencionalmente ou não, se transmitem no quotidiano da família, contribuindo para a construção dos projectos vocacionais das gerações mais jovens. Ou seja, os adolescentes como sujeitos em desenvolvimento, vão configurando as suas trajectórias de vida, no contexto de relações significativas que vão estabelecendo com o mundo que os circunscreve, principalmente da família, escola e contexto social de proveniência. Da qualidade das relações e das oportunidades que os contextos naturais de vida proporcionam ou não, vai depender a qualidade e consolidação diferenciada dos percursos vocacionais dos adolescentes: projectos com investimentos seguros, projectos em questionamento (moratória/indecisão), projectos outorgados ou ausência de projecto de vida (Marcia, 1966). Daí a pertinência deste estudo de tentar perceber a complexidade de processos emergentes para intencionalmente os promover e activar através da intervenção psicológica vocacional.

2. *Compreender os significados que a família, nomeadamente os pais, atribuem ao trabalho e o impacte produzido nos adolescentes, influenciando-os nas suas escolhas vocacionais.*

Este segundo objectivo global está interligado com o primeiro. Esta investigação ao pretender perceber como o contexto familiar tem uma influência importante na construção de trajectórias vocacionais dos adolescentes e dos jovens, o trabalho e a formação — que pode preparar para o mesmo — fazem parte da matéria prima que configuram o processo de construção desses projectos. Ou seja, é a partir dos significados e importância que um determinado curso, formação e profissão assume no contexto social partilhado que pode levar o sujeito a realizar uma determinada escolha em detrimento de outra (formação, curso ou profissão). Ora, estes significados são construídos socialmente através das mensagens tácitas ou explícitas veiculadas nos contextos de vida onde os adolescentes se inserem como, a família, a escola, a comunidade e o macrocontexto sociocultural de pertença que lhes podem possibilitar um conjunto de oportunidades e inviabilizar-lhes outras.

Depois de se terem delineado, fundamentando-os, os objectivos globais deste estudo, de seguida operacionalizam-se em objectivos específicos. Assim, este estudo pretende especificamente:

1. Analisar como um conjunto de variáveis do ambiente familiar: *apoio e comunicação, organização e autorregulação do sistema familiar, orientação intelectual-cultural, orientação religiosa, orientação para o sucesso/realização e orientação para actividades recreativas/lazer* estão relacionadas e predizem variáveis do desenvolvimento vocacional: *exploração, investimento, investimentos outorgados e difusão* (Erikson, 1963; 1968; Marcia, 1966), sendo estes processos psicológicos, a exploração e o investimento, indicadores de projectos vocacionais diferenciados.
2. Analisar como os significados atribuídos ao trabalho por parte dos pais (*dimensão da realização pessoal do trabalho*¹¹, *dimensão emocional positiva do trabalho*¹²

¹¹ Refere-se ao modo como o trabalho é fonte de satisfação pessoal, contribuindo para a realização do sujeito, desafiando-o para actualizar os seus recursos e competências pessoais.

¹² Refere-se ao modo como o trabalho permite oportunidades pessoais e sociais satisfatórias, em termos de actividade positiva, criativa e relacional.

*dimensão económica do trabalho*¹³ e *dimensão emocional negativa do trabalho*¹⁴, influenciam os significados que os adolescentes e jovens vão construindo sobre esta realidade.

3. Identificar e analisar as diferenças da influência das variáveis do contexto da família nas variáveis vocacionais em função do género, nível de escolaridade e nível socioeconómico da família de origem.
4. Identificar e analisar as diferenças entre os significados atribuídos ao trabalho por parte dos pais e dos filhos, em função do género, nível de escolaridade e nível socioeconómico, e da figura parental (ou seja, verificar se a figura do pai ou da mãe influenciam diferencialmente os significados que os filhos atribuem ao trabalho).
5. Reformular a escala do ambiente da família, *Family Environment Scale* (Moos & Moos, 1986), e adaptá-la à realidade do contexto sociocultural da família portuguesa, partindo dos impasses decorrentes do processo anterior da sua adaptação, patentes na discrepância e fragilidade da estrutura factorial (Gonçalves, 1997).
6. Reformular a escala do investimento da escolha vocacional, *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), partindo dos problemas levantados na sua adaptação à população de adolescentes e jovens portugueses, nomeadamente no que concerne a discrepância da estrutura factorial (Gonçalves, 1997), propondo, como alternativa, a construção da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV).
7. Construir uma escala de auto-relato para avaliar os significados atribuídos à realidade do trabalho: *Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho* (ESAT).
8. Tradução e adaptação do *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) de M. Savickas (2002a) a uma população de adolescentes e jovens portugueses.
9. Construir dois guiões de entrevistas semi-estruturadas dirigidas aos pais e aos adolescentes para perceber, qualitativamente, como os pais estão envolvidos na

¹³ Refere-se ao modo como o trabalho é um instrumento para responder às necessidades fundamentais que são garantia da qualidade de vida pessoal, familiar e a um reconhecimento social.

¹⁴ Refere-se ao impacte desgastante, em termos pessoais e familiares, da actividade do trabalho como fonte de preocupação, *stress*, monotonia, cansaço...

construção dos projectos vocacionais dos seus filhos e, simultaneamente, verificar como este envolvimento é sentido/experimentado pelos adolescentes¹⁵.

Como se constatou pela revisão da investigação, não abundam estudos nesta área da família e orientação, sobretudo no contexto português¹⁶; daí a pertinência que pode ter este projecto como um contributo acrescido para a compreensão desta realidade; ou seja, ajudar a perceber como as dinâmicas e processos do contexto familiar, principalmente os pais, pode proporcionar ou inibir oportunidades de exploração e investimentos, em termos de qualidade e quantidade, que sinalizam trajectórias vocacionais diferenciados.

Mas, como a compreensão da realidade sugere, do nosso ponto de vista, a sua transformação, este estudo poderá ter, também, um interesse para a intervenção no desenvolvimento psicológico vocacional, identificando um conjunto de necessidades, a partir das quais se poderão organizar projectos de intervenção em consulta psicológica vocacional, que tenham como alvo o desenvolvimento vocacional dos sujeitos através de intervenções sistematizadas para além do sistema pessoal e que visem a melhoria da qualidade psicossocial dos contextos de vida, sobretudo da família; e de projectos de intervenção individual, que, numa lógica familiar sistémica, tenham, na devida conta, a influência deste contexto nas situações e problemáticas pessoais apresentadas pelos clientes. Neste sentido, propõe-se a organização, implementação e avaliação de intervenções que tenham como suporte racionais teóricos — ecológicos e desenvolvimentais, contextualistas e construtivistas — e metodologias — fenomenológicas, experienciais e de exploração reconstrutiva — que sejam alternativas consistentes à organização de programas tradicionais de orientação, centrados exclusivamente no sistema individual, a partir, frequentemente, de perspectivas naturalistas e de metodologias centradas na informação pelo recurso, como socialmente se denomina, aos psicotécnicos.

¹⁵ Saliente-se que os quatro primeiros objectivos dizem respeito ao problema específico em análise nesta investigação; enquanto que os cinco últimos referem-se a objectivos especificamente processuais, ou seja, aos instrumentos que se construíram ou adaptaram, no âmbito deste estudo, para avaliar as dimensões em apreço.

¹⁶ No contexto português, como é referenciado ao longo deste trabalho, existe uma linha de investigação neste domínio, desde o ano 1995, no Centro de Desenvolvimento Vocacional, integrado no Centro de Psicologia da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, e outra linha de investigação no Instituto de Orientação Profissional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

3. Hipóteses da investigação

Este trabalho, como ficou patente, anteriormente, na definição do seu objecto e objectivos específicos, pretende estudar como a família — principalmente os pais —, nas suas múltiplas variáveis estruturais, processuais e relacionais, tem um impacte decisivo no processo de construção dos projectos vocacionais dos adolescentes e jovens, concretizados na qualidade e quantidade de comportamentos de exploração e investimento vocacionais e nos significados que atribuem ao trabalho.

3.1. Enunciação das hipóteses da investigação:

A partir da revisão da literatura sobre o domínio em análise, sintetizada no capítulo segundo e terceiro deste trabalho, da experiência da intervenção em consulta psicológica vocacional¹⁷ e da produção teórica neste domínio do saber, formulam-se as seguintes hipóteses:

1. Espera-se que os contextos familiares que garantem *apoio e comunicação*¹⁸ sejam facilitadores e promotores de experiências e actividades de exploração e investimentos vocacionais seguros nos seus membros (neste caso, os seus filhos: adolescentes e jovens) e, simultaneamente, sejam menos propensos à emergência de projectos outorgados, ou mesmo a uma ausência de projectos: difusão vocacional.
2. Espera-se que a dimensão do *apoio e comunicação* seja a principal variável do contexto familiar que irá predizer as variáveis mais facilitadoras do desenvolvimento vocacional.

¹⁷ Opta-se, por um lado, pela denominação consulta psicológica vocacional para designar as intervenções psicológicas, intencionalizadas e sistematizadas para ajudar à resolução das tarefas da aprendizagem e do trabalho ao longo da vida, ou mais globalmente, à promoção do desenvolvimento vocacional dos indivíduos; por outro, porque se considera o desenvolvimento vocacional como uma das dimensões através da qual se pode concretizar o desenvolvimento psicológico global (Campos & Coimbra, 1991).

¹⁸ Grau de envolvimento e disponibilidade na interajuda que os membros da família providenciam uns aos outros, e como são encorajados a exprimirem abertamente o que pensam e sentem.

3. Espera-se que as dimensões da *orientação intelectual e cultural*¹⁹ e *orientação recreativa (lazer)*²⁰ da família sejam facilitadores da emergência de actividades de exploração e investimentos vocacionais seguros.
4. Espera-se que níveis elevados de *orientação para o sucesso/realização*²¹, *estruturação do sistema familiar*²² e *orientação religiosa*²³, — isto é, quando o sucesso se tem de atingir a qualquer preço; a estrutura e regulação familiar sejam demasiado rígidas (família aglutinada) sem deixar espaço a autonomização dos vários elementos da família; e sejam famílias com uma religiosidade fechada e intolerante — sejam contextos familiares menos facilitadores de promoção de experiências e actividades de exploração e investimento vocacionais seguros e, simultaneamente, sejam mais propensos à emergência de projectos outorgados e, até mesmo, a uma ausência de projectos, difusão vocacional²⁴.
5. Espera encontrar-se semelhanças nos significados que pais e filhos atribuem ao trabalho relativamente às dimensões *económica* e da *realização pessoal do trabalho*.
6. Espera encontrar-se, diferenças entre os alunos do 9º e 12º anos de escolaridade quanto às variáveis do desenvolvimento vocacional em estudo. Assim, dos alunos do 9º ano esperam-se, por um lado, níveis mais elevados de comportamentos de exploração vocacional e, por outro, uma tendência a realizar investimentos sem exploração (projectos outorgados) e dos alunos do 12º ano espera-se um maior investimento vocacional, embora não se excluam momentos de exploração.
7. Espera encontrar-se diferenças de *género* relativamente às condições do clima psicossocial da família e em termos de exploração e investimento vocacionais e significados do trabalho.

¹⁹ Refere-se ao grau de interesse por parte da família por actividades políticas, sociais, intelectuais e culturais.

²⁰ Refere-se ao grau de participação da família em actividades sociais e recreativas .

²¹ Refere-se ao grau de relevância que algumas actividades (como, a escola e trabalho), assumem no dia a dia da família, incentivando à competição .

²² Refere-se ao grau de importância da organização e estrutura familiares; ou seja, até que ponto são utilizados conjuntos de regras e procedimentos para planeamento das actividades familiares.

²³ Refere-se ao grau de importância dadas às questões de valores éticos e religiosos.

²⁴ Tenha-se em conta que a Escala do Ambiente Familiar (EAF), utilizada no âmbito deste estudo para avaliar as dimensões do contexto familiar e à qual nos vamos referir neste capítulo, tem subjacente uma conceptualização sistémica da família, por isso, as relações entre as suas dimensões não são lineares mas circulares.

8. Espera encontrar-se diferenças quanto ao nível sociocultural e económico relativamente ao clima de apoio familiar e aos comportamentos de exploração e investimento vocacional; ou seja, os pais de nível sociocultural e económico médio e médio alto garantem apoios em maior quantidade e qualidade desenvolvimental no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, do que os pais provenientes de contextos sócio-culturais baixo e médio baixo.
9. Espera encontrar-se diferenças quanto ao nível sociocultural e económico das famílias relativamente aos significados que atribuem ao trabalho, quer por parte dos pais quer dos filhos.

3.2. Fundamentação das hipóteses de investigação:

As hipóteses formulados anteriormente, a que este estudo tenta responder, fundamentam-se em estudos anteriores apresentados no decurso do segundo e terceiro capítulos deste trabalho, e nos saberes empíricos que advêm da prática de intervenção sistematizada e intencionalizada que o investigador vem construindo, ao longo destes dez últimos anos, no Centro de Orientação Vocacional, acompanhando adolescentes e jovens dos vários níveis de ensino (básicos, secundário e superior) em consulta psicológica vocacional²⁵.

Quanto à hipótese 1 e 2 : *Espera-se que os contextos familiares que garantem apoio e comunicação — a principal variável preditiva —, sejam facilitadores e promotores de experiências e actividades de exploração e investimentos vocacionais seguros nos seus membros (neste caso, os seus filhos: adolescentes e jovens) e, simultaneamente, sejam menos propensos à emergência de projectos outorgados ou mesmo a uma ausência de projectos: difusão vocacional:*

De acordo com os estudos realizados no decurso da década de noventa, os contextos de vida familiar em que se equilibram os momentos de apoio com os momentos de desafio, onde se comunicam e debatem abertamente os problemas comuns

²⁵ Estas intervenções de serviço à comunidade, para além do objectivo de investigação conceptual e metodológica, visam também um objectivo formativo dos futuros psicólogos neste domínio de intervenção, no âmbito da disciplina de Psicologia e Orientação Vocacional, do 4º ano da Licenciatura em Psicologia (áreas de pré-especialização de Consulta Psicológica de Jovens e Adultos - área 4- e Psicologia do Trabalho e das Empresas – área 5-) da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

a cada subsistema, onde se rendibilizam intencionalmente os momentos de encontro familiar para atender às necessidades de cada elemento do sistema, proporcionam diferentes oportunidades de experiências de vida, quer através da exploração quer através do investimento (Gonçalves, 1997; Lopez, 1989; Lopez & Andrews, 1987; Pinto & Soares, 2002; Soares, 1998; Whiston, 1996; Young, & Friesen, 1992; Young, Friesen & Pearson, 1988; Young *et al.*, 1994). Eigen, Hartman & Hartman (1987), ao estudarem a influência do apoio familiar no desenvolvimento vocacional, constataram que os sujeitos que faziam investimentos com exploração eram os que provinham de famílias com níveis equilibrados de apoio e comunicação parental. Kinnier, Brigman e Noble (1990) concluíram que os sujeitos oriundos de famílias aglutinadas tendiam a ser menos autónomos e mais “outorgados” na resolução das suas tarefas vocacionais. Na mesma linha, os estudos empíricos de Blustein e colaboradores (1991) revelavam que uma relação segura e de apoio, que garantia a separação psicológica das figuras parentais, estava positivamente relacionada com comportamentos de exploração vocacional e inversamente correlacionada com uma tendência para assumir projectos vocacionais “outorgados” pelos outros significativos. Na mesma linha, Kracke (1997), num estudo realizado com alunos alemães do 9º ano de escolaridade, sublinhava que pais não autoritários, mas que garantiam uma relação aberta e segura com os seus filhos, facilitavam os processos de individuação e autonomia e proporcionavam experiências de exploração vocacional. Felsman e Blustein (1999), Ketterson e Blustein (1997) e Schultheiss e colaboradores (2001) encontraram que a vinculação segura aos significativos estava correlacionada positivamente com a exploração vocacional.

Relativamente à hipótese 3: *Espera-se que as dimensões da orientação intelectual e cultural e orientação recreativa (lazer) da família sejam facilitadoras da emergência de actividades de exploração e investimentos vocacionais seguros.*

Como estas dimensões dos interesses culturais e recreativos/lazer da família são orientações claras para tendencialmente proporcionarem experiências diversificadas de exploração do mundo e alargar as oportunidades para além do quotidiano da família, é legítimo esperar que os adolescentes e jovens que provêm destes contextos se sintam mais seguros para realizarem experiências novas de exploração e investimento vocacional. Whiston (1996) encontrou uma relação positiva entre desenvolvimento vocacional e orientação intelectual da família. Young e colaboradores (1994)

concluíram que famílias que ofereciam oportunidades de participação em actividades culturais e desportivas aos seus filhos estavam a promover uma atitude exploratória face à vida, abrindo-lhes expectativas para investirem num percurso de formação mais longo.

Quanto à hipótese 4: *Espera-se que níveis elevados de orientação familiar para o sucesso/realização, estruturação do sistema familiar e orientação religiosa — isto é, quando o sucesso se tem de atingir a qualquer preço; a estrutura e regulação familiar sejam demasiado rígidas (família aglutinada) sem deixar espaço a autonomização dos vários elementos da família; e sejam famílias com uma religiosidade fechada e intolerante – sejam contextos familiares menos facilitadores de promoção de experiências e actividades de exploração e investimentos vocacionais seguros (neste caso, nos seus filhos: adolescentes e jovens) e, simultaneamente, são mais propensos à emergência de projectos outorgados ou mesmo a uma ausência de projectos: difusão vocacional.*

Whiston (1996) constatou que famílias demasiado orientadas para o sucesso, ou seja, quando os pais exerciam uma pressão elevada para que os seus filhos atingissem resultados escolares que garantisse o acesso aos cursos de universidades com maior prestígio social, estava negativamente relacionado com comportamentos de tomada de decisão dos seus filhos, inibindo-os na exploração e no investimento vocacional. Um estudo realizado com uma amostra de 426 adolescentes e jovens portugueses revela que contextos familiares que valorizam excessivamente as dimensões do sucesso, onde existe uma rígida organização e controle, onde predomina uma religiosidade tradicionalista e intolerante — uma vivência de fé extrínseca/legalista — são inibidores de experiências diversificadas de exploração vocacional ou facilitadoras de projectos vocacionais outorgados. Isto é, os contextos familiares marcados pela competição, onde se transmitem mensagens insistentes de que o sucesso se tem de conseguir a qualquer preço, podem levar o sujeito a fazer investimentos imediatos sem os explorar ou até mesmo desinvestir por medo do investimento, ao confrontar-se com o *décalage* entre as expectativas dos pais, demasiado elevadas, e a acessibilidade dos seus recursos pessoais (Gonçalves, 1997).

No que respeita à hipótese 5: *Espera-se encontrar semelhanças nos significados que pais e filhos atribuem ao trabalho relativamente às dimensões: económica e da realização pessoal do trabalho:*

O facto de não existirem diferenças entre pais e filhos relativamente à dimensão económica do trabalho está em consonância com as investigações mais recentes que sublinham que as valorizações mais extrínsecas e instrumentais do trabalho são consideradas como prioritárias em termos de eleição quer pelas gerações mais jovens quer pelas que as antecedem: dinheiro, poder e prestígio social (Parada, Castro & Coimbra 1998; Plant, 1999/2000; Wach, 1997/98). Para além de esta dimensão ser fundamental, como forma de satisfação das necessidades básicas e de dar resposta aos compromissos e projectos pessoais e familiares assumidos ou adiados, também é importante, numa cultura comandada por lógicas economicistas neo-liberais, ter acesso aos “paraísos” do consumo e do bem-estar.

Estudos recentes (Verquerre, Masclet & Durand, 1997/98; Wach, 1993; 1997/98) sublinham que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de realização pessoal, de autonomia e de integração psicossocial, tendo mais relevância do que os objectivos de convivência com os amigos, a cultura e o lazer; apenas a família se sobrepõem à dimensão profissional. O estatuto social, que dá a um sujeito o sentido da sua dignidade e leva os outros a respeitá-lo, está inevitavelmente ligado à profissão que desempenha. A actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importante, fundadora de sentido para a vida humana. “Estar desempregado é sentir-se improdutivo e cada vez mais destituído de valor” (Rifkin, 1996, p. 265).

Quanto à hipótese 6: *Espera encontrar-se, diferenças entre os alunos do 9º e 12º anos de escolaridade, quanto às variáveis do desenvolvimento vocacional em estudo. Assim, dos alunos do 9º ano esperam-se, por um lado, níveis mais elevados de comportamentos de exploração vocacional e, por outro, uma tendência a realizar investimentos sem exploração (projectos outorgados), e dos alunos do 12º ano espera-se um maior investimento vocacional, embora não se excluam momentos de exploração:*

O facto de os alunos do 9º ano se encontrarem num momento do seu desenvolvimento vocacional em que predominam fortes questionamentos e “moratórias” vocacionais justifica-se por processos inerentes ao próprio desenvolvimento, uma vez que estes alunos se encontram num momento privilegiado de

construção da identidade, em que predominam processos de exploração (Marcia, 1966). Também existe uma justificação de carácter social, ou seja, o sistema de educação-formação português impõe-lhes a realização duma escolha de uma área de formação e dum tipo de curso, após a conclusão do 9º ano. Face a estes constrangimentos inerentes às lógicas do desenvolvimento e do sistema social explícito é plausível o aumento de actividades de exploração para uma resolução satisfatória desta tarefa da escolha de uma modalidade de formação e de um curso.

Quanto à maior tendência dos alunos do 9º ano para fazer investimentos com reduzida exploração (escolhas outorgadas) pode ser atribuída, entre outras, às seguintes razões:

- a) ao estatuto desenvolvimental do adolescente, que se encontra numa fase por excelência de construção da sua identidade e de uma progressiva autonomização em relação aos outros significados;
- b) ao nível de complexidade cognitiva, onde pode predominar um pensamento dualista (Knefelkamp & Slepitzka, 1976; Perry, 1970; Welfel, 1982);
- c) às dificuldades que os adolescentes experienciam de lidarem adaptativamente com a ambiguidade, conflito e ansiedade desencadeada pelas actividades de exploração (Blustein & Strohmer, 1987). Blustein e colaboradores (1989; 1994) confirmam que os sujeitos mais avançados em termos da sua formação estão mais preparados para fazer investimentos e evidenciam uma menor tendência para realizarem projectos outorgados do que os sujeitos de escolaridade mais baixas.

Quanto à hipótese 7: *Espera encontrar-se diferenças de género relativamente às condições do clima psicossocial da família e ao nível de exploração e investimento vocacionais e significados do trabalho.*

Na revisão da investigação de Schulenberg, Vondracek e Crouter (1984), sublinhava-se as diferenças de género, salientando que as práticas educativas levadas a cabo no contexto da família, penalizavam e reduziam as oportunidades de exploração e investimento vocacional às raparigas em relação aos rapazes. Tradicionalmente, os pais esperavam das suas filhas uma forma feminina de ser, evitando excessivas manifestações de características percebidas como masculinas, como a competição, independência, assertividade e competência (Block, 1983). As raparigas estavam

submetidas a um processo de socialização mais restritivo, sendo incentivadas, no contexto familiar, a imitar os comportamentos maternos, o que acabava por lhes limitar as possibilidades de experiências exploratórias fora de casa, enquanto que os rapazes eram encorajados a desenvolver autonomamente estratégias exploratórias fora do ambiente familiar (Block, 1983).

Embora estudos mais recentes demonstrem que as diferenças tendem a diluir-se, num progressivo esbatimento dos papéis masculinos e femininos, geralmente estes processos de transformação social são lentos. Referem-se os principais indicadores, entre outros, que vão sinalizando esta transformação: a mutação progressiva das práticas de socialização e a generalização social do trabalho da mulher (Hoffman, Goldsmith & Hofacker, 1992; Young *et al.*, 1994); o acesso crescente, por parte da mulher, a profissões prestigiadas do ponto de vista social; uma maior representação das mulheres em formações de nível mais avançado; ou seja, à medida que se ascende nas formações do ensino secundário e superior, maior é o número de rapazes excluídos do sistema de formação pela maior representatividade das raparigas (Cabral & Pais, 1998; Gonçalves, 1997).

Relativamente à hipótese 8: *Espera encontrar-se diferenças quanto ao nível sociocultural e económico relativamente ao clima de apoio familiar e aos comportamentos de exploração e investimento vocacional; ou seja, os pais de nível sociocultural e económico médio e médio alto garantem apoios em maior quantidade e qualidade desenvolvimental no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos, do que os pais provenientes de contextos socioculturais baixo e médio baixo.*

Quanto à variável nível socioeconómico, existem estudos, mencionados na revisão da literatura, que apelam, de forma consistente, para as diferenças em termos da proveniência socioeconómico e cultural (Friesen, 1986; Hofman, Goldsmith & Hofacker, 1992; Schulenberg *et al.*, 1984). Os resultados de um estudo, já anteriormente referenciado, realizado com uma amostra de adolescentes e jovens portugueses (Gonçalves, 1997) vão no sentido de confirmar estas diferenças relativamente ao nível socioeconómico de pertença. Há uma tendência para um maior grau de autonomia dos sujeitos provenientes de nível socio-económico médio em relação aos seus contextos familiares no domínio das escolhas vocacionais, manifestando, estes, expectativas

elevadas em relação à construção de projectos de formação e de profissão. Nos níveis elevado e baixo, por razões de natureza bem diversa, predomina a convencionalidade e a conformidade ligada à reprodução do estilo de vida dominante ou à escassez de oportunidades para contrariar o determinismo da origem socioeconómica. Este estudo sublinha que nem todos os adolescentes e jovens portugueses têm as mesmas possibilidades de acesso às oportunidades sociais de formação e profissão de níveis mais elevados, sendo, em muitos casos, um privilégio que resulta de ter nascido num determinado contexto sociocultural, ou de pertencer a uma família com um determinado estatuto socioeconómico (Gonçalves, 1997). Apesar de os adolescentes e jovens passarem muito mais tempo no contexto escolar do que com os seus pais, parece que a cultura partilhada no contexto escolar não contribuiu, de forma significativa, para o esbatimento das diferenças, mas para a perpetuação das desigualdades sociais (Gonçalves & Coimbra, 2000; Gonçalves, 2003).

No que diz respeito à hipótese 9: *Espera encontrar-se diferenças quanto ao nível sócio cultural e económico das famílias relativamente aos significados que atribuem ao trabalho, quer por parte dos pais quer dos filhos.*

Embora a investigação neste domínio seja precária, no nosso estudo prévio de construção da escala dos significados atribuídos ao trabalho (ESAT), — no âmbito deste estudo, a referir neste capítulo — quando se fazia um levantamento de representações sobre os significados do trabalho ao grupo de desempregados, sobretudo os de média e longa duração, tornou-se óbvio que as palavras eliciadas se diferenciavam claramente do grupo de adultos empregados (Gonçalves & Coimbra, 2003). Como será mais adiante mencionado, o grupo dos desempregados era o menos escolarizado e com níveis mais baixos, ou mesmo indiferenciados, de qualificação profissional, enquanto que no grupo dos adultos predominavam sujeitos com escolaridade de nível superior. Da leitura global das palavras eliciadas pelo grupo dos desempregados sobressai a dimensão económica do trabalho (“dinheiro e sobrevivência”) e a dimensão emocional negativa do trabalho como uma actividade penosa, aborrecida e cansativa (“cansativa e chatice”). No grupo dos adultos predominam dimensões mais intrínsecas do trabalho como a responsabilidade, realização, criatividade (Gonçalves & Coimbra, 2003; Wach, 1997/98).

4. Metodologia de observação

Delimitados os objectivos deste estudo, enunciadas e fundamentadas as respectivas hipóteses, importa, agora, referir as respectivas variáveis, a selecção dos instrumentos para as operacionalizar, o plano de observação, a caracterização da amostra, o processo de construção e reformulação dos instrumentos utilizados no âmbito do estudo e os respectivos estudos de validação e adaptação das várias escalas à população de adolescentes e jovens, verificando as suas qualidades psicométricas.

4.1. Variáveis e plano de observação

Em articulação com o objecto desta investigação e na prossecução dos objectivos explanados foram consideradas como variáveis dependentes: o contexto psicossocial da família, o desenvolvimento vocacional, os significados do trabalho; e como variáveis independentes: o género, o ano de escolaridade e o nível socioeconómico da família de origem e o tipo de família.

O contexto psicossocial da família foi avaliado através da Escala do Ambiente Familiar – EAF – (Gonçalves & Coimbra, 2003), que operacionaliza representações do ambiente relacional, desenvolvimental e organizacional da família através das seguintes variáveis dependentes: *apoio e comunicação, organização e autorregulação do sistema familiar, orientação intelectual e cultural, orientação religiosa, orientação para o sucesso/realização e orientação para actividades recreativas/lazer.*

O desenvolvimento vocacional foi avaliado recorrendo à Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV – (Gonçalves & Coimbra, 2003), que operacionaliza o desenvolvimento vocacional em variáveis dependentes como: *exploração, investimento, investimento sem exploração (tendência para a exclusão de opções e/ou investimentos outorgados) e ausência de exploração e de investimento (difusão vocacional).* E ainda, através do Inventário do Desenvolvimento Vocacional de Estudantes (*Students Career Concerns Inventory – SCCI –*, M. Savickas, 2002a) que avalia as dimensões da *convicção vocacional, da cooperação, da exploração vocacional, do investimento vocacional e da confiança vocacional.*

A Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho – ESAT – (Gonçalves & Coimbra, 2004) foi especificamente construída para avaliar os significados que os adolescentes e jovens atribuem ao trabalho, através das seguintes variáveis dependentes: *dimensão da realização pessoal do trabalho, dimensão económica do trabalho, dimensão emocional positiva do trabalho e dimensão emocional negativa do trabalho.*

O momento de observação e administração dos questionários foi realizado durante a primeira semana do 3º período do ano lectivo 2003/2004, atingindo um total de 731 alunos, do 9º e 12º anos de escolaridade que frequentavam três escolas privadas e duas públicas, da Região do Norte de Portugal, dos ensinos básico e secundário. A administração dos cinco questionários — questionário sócio-demográfico para recolher dados relevantes para as variáveis independentes; a escala de exploração e investimento vocacional – EEIV– (Gonçalves & Coimbra, 2003); a escala do ambiente familiar – EAF – (Gonçalves & Coimbra, 2003); a escala dos significados atribuídos ao trabalho – ESAT – (Gonçalves & Coimbra, 2004); e o inventário do desenvolvimento vocacional de estudantes (*Students Career Concerns Inventory* – SCCI – Savickas, 2002a) — foi realizada no decorrer de um bloco lectivo de uma disciplina, demorando, aproximadamente, 90 minutos. A administração foi da responsabilidade de um investigador, mestre em Psicologia, e de uma psicóloga, profissional dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) de uma escola privada, que forneceram as mesmas instruções em todas as turmas, garantindo-se, assim, o controle do contexto experimental.

No final da administração, os investigadores fizeram a distribuição de dois questionários – Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT) – a cada aluno, antecedida de uma exortação para que os alunos incentivassem os seus pais²⁶ a participarem voluntária e activamente (respondendo ao ESAT), transmitindo-lhes como era importante a sua cooperação neste projecto de investigação. Foi-lhes ainda recomendado que, durante a semana seguinte, entregassem os questionários dos pais, que acederam a esta colaboração, à directora de turma.

O nível socioeconómico e cultural foi avaliado a partir da profissão do pai e da mãe articulados com os respectivos níveis de escolaridade, incluindo-se no nível socioeconómico e cultural baixo e médio baixo trabalhadores indiferenciados e com níveis de

²⁶ Foram instruídos para que a mãe e o pai preenchessem o ESAT individualmente e separadamente.

escolaridade inferior ou igual à escolaridade obrigatória (40,7%); no nível médio, trabalhadores qualificados com uma escolaridade igual ou superior ao Ensino Secundário (44,5%); e, no nível médio alto ou alto, profissões de quadros superiores da administração e gestão pública ou privada, grandes proprietários, empresários e profissionais liberais, com um grau escolaridade igual ou superior à licenciatura do ensino superior (14,8%)²⁷.

4.2. Caracterização da amostra

A amostra é constituída por um total de 731 alunos, do 9º ano de escolaridade e 12º ano do Ensino Secundário, que frequentavam três escolas privadas e duas públicas, da Região do Norte de Portugal, estando duas escolas situadas, geograficamente, numa zona rural e três em zona urbana.

A construção da amostra foi constituída pela totalidade das turmas do 9º e 12º anos de escolaridade, que estavam matriculados nas respectivas escolas²⁸, sendo vinte turmas do 9º ano (10 turmas de uma escola pública de uma área urbana e 10 turmas de 2 escolas privadas da periferia) e dezoito turmas dos 12º anos (seis turmas de duas escolas privadas da periferia e doze turmas de duas escolas urbanas: dez turmas de uma escola pública e duas turmas de uma escola privada), perfazendo um total de 38 turmas.

As 18 turmas dos alunos do 12º ano frequentavam, na sua totalidade, os cursos gerais, assim distribuídos, pelos seguintes agrupamentos: (a) dez do agrupamento 1, Científico-Natural; (b) uma do agrupamento 2, Artes; (c) quatro do agrupamento 3, Económico-Social; (d) e três do agrupamento 4, Humanidades²⁹.

A média total das idades dos alunos que constituem a amostra é de 16,2 anos, sendo, para os alunos do 9º ano de escolaridade, de 14, 9 (com idades compreendidas

²⁷ Inicialmente todos os sujeitos da amostra foram distribuídos por cinco níveis socio-económicos, sendo, posteriormente, aglutinados, nos três níveis descritos, para o tratamento dos resultados. Assim, fundiram-se o NSE alto e médio alto no NSE médio alto; e o NSE baixo e médio baixo em NSE baixo, mantendo-se o NSE médio.

²⁸ Uma das escolas urbanas (pública) apenas tinha alunos do ensino secundário.

²⁹ Face a esta distribuição da amostra, é de salientar que, enquanto que nos alunos do 9º ano há uma distribuição equivalente nas escolas urbanas e da periferia, no ensino secundário regista-se uma diminuição drástica de turmas nas zonas geográficas rurais, pelo abandono massivo dos alunos após a escolaridade obrigatória. Observa-se, também, a predominância das escolhas dos alunos do secundário pelos agrupamentos 1 e 3 e um decréscimo no agrupamento das Humanidades (existia apenas uma turma do agrupamento das humanidades, em cada uma das cinco escolas onde decorreu a investigação).

entre os 14 e os 17 anos), e, para os alunos do 12º ano, de 17,7 (oscilando as suas idades entre os 17 e os 23 anos).

O critério de escolha da amostra, na população de adolescentes e jovens do 9º e 12º ano de escolaridade deve-se, entre outras, às seguintes razões:

- Os adolescentes do 9º ano de escolaridade estão, na sua generalidade, numa fase activa do seu desenvolvimento vocacional, caracterizada, frequentemente, por questionamentos, procura, dúvida, insegurança, uma vez que o sistema de oportunidades de formação (sistema educativo) lhes impõe o constrangimento de realizarem uma escolha de formação no final do ensino básico. Ora, este período de questionamento vocacional é de grande relevância, uma vez que é uma oportunidade que o adolescente tem de pensar e planear o seu projecto de vida, sendo previsível uma intensificação de actividades de exploração vocacional para a resolução da tarefa vocacional com que no momento se confronta³⁰;
- Os jovens do 12º ano de escolaridade, como se situam, no seu itinerário vocacional de formação, numa fase de conclusão do ensino secundário, também estão confrontados com a resolução de uma tarefa vocacional importante: ou ingressar no mundo do trabalho ou prosseguir a sua formação, pelo ingresso num curso superior. Este poderá constituir-se como um momento privilegiado de exploração e investimento, em ordem a ir configurando o projecto de vida, em função das oportunidades de que dispõe, fazendo uma negociação inevitável entre os projectos a que aspira e os projectos a que pode aceder, pelos constrangimentos dos *numeri clausi* de acesso aos vários cursos do ensino superior.

No Quadro 1, que se segue, apresenta-se uma caracterização pormenorizada da amostra dos alunos e dos respectivos pais, que responderam aos questionários dos significados atribuídos ao trabalho (ESAT) e sociodemográfico. Como se pode constatar pela análise do Quadro 2, a mortandade estatística da amostra dos pais, como se previa, apesar do trabalho de motivação realizado com os filhos, ascendeu a mais de 50%.

³⁰ A relevância é acentuada pela crença generalizada de que a escolha, a fazer neste momento, não só é irreversível como decide toda a vida futura do adolescente.

Quadro 1

Caracterização da amostra dos adolescentes (N=731)

IDADE					
<i>Média 9.º ano</i>		<i>Média 12.º</i>		<i>Média Total</i>	
14,92		17,72		16,15	
NIVEL SOCIO-ECONOMICO (codificado)					
<i>Média-Alta</i>		<i>Média</i>		<i>Média-Baixa/baixa</i>	
14,8%		44,5%		40,7%	
TIPO DE FAMÍLIA					
<i>Intacta</i>	<i>Monoparental</i>	<i>Divórcio</i>	<i>Viuvez</i>	<i>União de facto</i>	
83,8%	6,8%	6,9%	2,1%	0,4%	
GÉNERO (Total)					
<i>Masculino</i>			<i>Feminino</i>		
50%			50%		
ESCOLARIDADE					
<i>9.º ano</i>			<i>12.º ano</i>		
56,40%			43,60%		
Género dos estudantes de 9.º ano			Género dos estudantes de 12.º ano		
<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>		<i>Masculino</i>	<i>Feminino</i>	
45%	55%		56%	44%	
N.º de estudantes em função do ano de escolaridade por TIPO DE ESCOLA					
<i>Privadas (n=3)</i>			<i>Públicas (n=2)</i>		
<i>9.º ano</i>	<i>12.º ano</i>	<i>Total</i>	<i>9.º ano</i>	<i>12.º ano</i>	<i>Total</i>
238	131	369	179	188	362
N.º de estudantes em função do ano de escolaridade por SITUAÇÃO GEOGRÁFICA					
<i>Urbana (n=3)</i>			<i>Rural (n=2)</i>		
<i>9.º ano</i>	<i>12.º ano</i>	<i>Total</i>	<i>9.º ano</i>	<i>12.º ano</i>	<i>Total</i>
174	238	412	238	81	319

Quadro 2

Caracterização da amostra dos Pais (N=685)

IDADE									
Média dos Pais					Média das Mães			Média Total	
47,7					42,5			45,1	
NIVEL SOCIO-ECONOMICO (codificado)									
Média-Alta			Média				Média-Baixa/baixa		
14,8%			44,5%				40,7%		
ESTADO CIVIL									
Intacta		Monoparental		Divórcio		Viuvez		União de facto	
83,8%		6,8%		6,9%		2,1%		0,4%	
GÉNERO									
Masculino (n=327)					Feminino (n=358)				
47,7%					52,3 %				
ESCOLARIDADE									
PAIS					MÃES				
1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Sec.	E.Sup.	1.º ciclo	2.º ciclo	3.º ciclo	E. Sec.	E.Sup.
28,7%	12,4%	14%	22,1%	22,8%	26,7%	15%	13,5%	20,4%	25,4%
SITUAÇÃO DE TRABALHO									
PAIS					MÃES				
Empregado	Desempregado	Aposentado			Empregada	Desempregada	Doméstica	Aposentada	
92,3%	4%	3,7%			71%	10%	13,7%	5,3%	

5. Reformulação e validação da escala do ambiente psicossocial da família a uma população de adolescentes e jovens portugueses

Apesar das dificuldades com que nos confrontámos no estudo (1997), a que nos referiremos em seguida, ao recorrermos ao *Family Environmental Scale* (FES), Forma R (Moos & Moos, 1986), com o objectivo de avaliar as representações que os adolescentes têm sobre o ambiente psicossocial da sua família nuclear, propusemo-nos continuar a desenvolver e a reformular esta escala, em futuras investigações, no contexto sociocultural português, pelas potencialidades do seu suporte conceptual, sublinhadas pelos próprios autores, e reconhecido por vários investigadores que a utilizaram, apesar das dificuldades sentidas na validação das suas qualidades psicométricas e da sua estrutura factorial. Aliás, do nosso ponto de vista, esta

discrepância registada na estrutura factorial que atribuímos ao conceptual subjacente à escala, não a consideramos uma fragilidade mas uma potencialidade. Isto é, a FES ao partir de uma perspectiva sistémica — permitindo a compressão ecológica das interacções das dinâmicas familiares e como interferem no funcionamento de cada um dos seus membros —, torna-se sensível às mudanças do contexto sociocultural, às transformações históricas da família nas várias culturas e ao próprio processo de desenvolvimento dos sujeitos.

As mais-valias conceptuais da FES, reconhecidas por vários investigadores, poderemos sintetizá-las nas seguintes alíneas:

(a) a FES não se limita a descrever os fenómenos que ocorrem ao nível da família, mas preocupa-se com as interacções sistémicas que ocorrem no seio do sistema familiar e com o processo segundo o qual estas influenciam os comportamentos dos elementos que constituem o sistema; tem subjacente uma perspectiva sistémica da família (Roosa & Beals, 1990). Por isso, tem sido uma das escalas mais utilizada nos estudos que visam avaliar as dimensões do sistema familiar e na intervenção em terapia familiar (Fuster & Musitu, 1991; Olivier, Handal, Enos & May, 1988; Whiston, 1996; Young *et al.*, 1994);

(b) o modelo conceptual que está subjacente à sua construção é coerente, lógico e consistente, porque operacionaliza as dimensões do ambiente familiar em dez sub-escalas que vai agrupar em três escalas, representando, cada uma delas, os três elementos fundamentais do microsistema de Bronfenbrenner: relações, actividades e papéis. O elemento *relação* é avaliado pelas sub-escalas: coesão, expressividade e conflito; o elemento *actividades* é avaliado pelas sub-escalas de independência, orientação para o sucesso, orientação intelectual-cultural, ênfase moral-religiosa e orientação para actividades recreativas; e o elemento *papéis* é medido pelas sub-escalas de organização e controle. Por isso, este instrumento permite a compreensão, num contexto ecológico, de como as interacções das dinâmicas familiares podem interferir no funcionamento de cada um dos seus membros (Moos & Moos, 1986).

Contudo, apesar desta riqueza conceptual e das expectativas criadas pelo autor como um instrumento poderoso de investigação sobre as dimensões relacionais, de desenvolvimento e estrutura organizacional da família, os vários investigadores que recorreram a ela têm-se confrontado com dificuldade relativamente às qualidades psicométricas da FES, nomeadamente a consistência interna, a sua estabilidade teste-

reteste e a validade discriminativa das várias subescalas³¹. Para apresentar, como exemplo, a diversidade de estrutura factorial da FES encontrada nos diversos estudos realizados em vários contextos socioculturais, referenciamos alguns resultados mais salientes: apenas com dois factores (Boake & Salmon, 1983; Fowler, 1981; Plomin & De Fries, 1985; Rowe, 1983; Santos & Fontaine, 1995); três factores (Nelson, 1984; Waring, McElrath, Lefcoe, & Weisz, 1981; Yesavage, Becker, Werner, Patton, Seeman, Brunsting, & Mills, 1983); quatro factores (Kirschenbaum, Harris & Tomarken, 1984; Robertson & Hyde, 1982); seis factores (Gonçalves, 1997; Nihira, Meyers & Mink, 1980); sete factores (Robertson & Hyde, 1982); e oito factores (Garfinkle, 1982).

Frente a esta discrepância de resultados, Olivier e colaboradores (1988) questionaram a estabilidade da estrutura factorial da versão original do FES porque os resultados pareciam variar em função da idade, nível socioeconómico e posição da família, até mesmo no seio da mesma cultura. Considerando a não existência de resultados empíricos consistentes que justifiquem adequadamente a estrutura factorial da escala, apesar da sua riqueza conceptual, os autores apelaram para a necessidade de se realizarem novas investigações de desenvolvimento do instrumento em vários contextos culturais. Moos e Moss (1990), como resposta à variabilidade dos resultados factoriais destes estudos, enfatizam que, em termos de avaliação familiar, é preferível, na maior parte dos casos, ter um instrumento conceptualmente forte, que coloque as questões certas e que permita novas investigações do que um instrumento com melhores qualidades psicométricas, mas redutor da realidade que pretende avaliar.

No nosso estudo, já anteriormente referenciado (Gonçalves, 1997), constatávamos a não verificação da estrutura factorial de 10 factores proposta por Moos e Moss (1986), mas apenas de seis factores. Nessa altura, e face à verificação empírica, adiantávamos como possibilidade de explicação, “o facto de a realidade sociocultural portuguesa possuir marcas idiossincráticas que não são coincidentes com a realidade americana; a situação da realidade familiar sofreu profundas transformações, nas últimas duas décadas, nas suas múltiplas dimensões: na forma como é conceptualizada, como se organiza e funciona, nas representações e expectativas que os vários elementos da família têm acerca da mesma; além disto, a escala é sensível ao estatuto

³¹ A descrição pormenorizada da FES, a sua fundamentação conceptual exaustiva, bem como a revisão dos estudos já foi realizada pelo investigador (*vide*, Gonçalves, 1997, cap.V).

desenvolvimental dos sujeitos” (Gonçalves, 1997 p. 173). Por isso, na linha da proposta de Olivier e colaboradores (1988), que verificaram a existência de uma forte discrepância de resultados, mesmo quando realizados no mesmo contexto cultural, propusemo-nos, nas questões deixadas em aberto para futuras investigações, continuar a desenvolver a FES para que a fortaleza conceptual do instrumento pudesse estar em consonância com resultados empíricos consistentes.

Este empreendimento moroso e parcimonioso de reformulação da FES, deu origem a um instrumento que denominamos por Escala do Ambiente Familiar – EAF – (Gonçalves & Coimbra, 2003), que foi utilizado no âmbito desta investigação. O processo de reformulação passou por várias etapas:

- (a) num primeiro momento, o investigador principal, tendo em conta os questionamentos que foram levantados no estudo de 1997, realizou uma revisão, item a item, para adaptar e actualizar a linguagem ao contexto sociocultural da família portuguesa, bem como ao público-alvo, os adolescentes e jovens (*vide* Anexo I a). O ponto de partida foi a escala original dos 90 itens da FES organizados segundo a estrutura factorial (10 factores) dos autores (Moos & Moos, 1986), traduzida e adaptada às crianças portuguesas (Santos & Fontaine, 1995), versão também utilizada no estudo de adaptação aos adolescentes e jovens portugueses (Gonçalves, 1997);
- (b) num segundo momento, submeteu-se a versão revista a uma apreciação individual de três investigadores que conheciam a estrutura do instrumento e a polémica gerada à volta do mesmo. À apreciação individual seguiu-se uma discussão de grupo para acordar a versão final de cada item;
- (c) num terceiro momento, realizou-se uma reflexão falada com 5 adolescentes, sendo três do 8º e dois dos 11º anos de escolaridade (três raparigas e dois rapazes), para nos certificarmos de que a linguagem era perceptível, ajustada e que era perfeitamente discriminado o grau de intensidade de desacordo e acordo da escala tipo Likert (1-6); fizeram-se os ajustamentos mínimos, porque os itens não ofereceram dificuldades aos sujeitos, chegando-se à versão para a realização do estudo piloto, segundo a estrutura original: 90 itens organizados em dez sub-escalas (*vide* Anexo I b);

- (d) realizou-se o estudo piloto, no ano lectivo 2002/ 2003, a uma amostra de 302 adolescentes, para validação da sua estrutura factorial, consistência interna das várias sub-escalas, do qual se apresentarão os principais resultados de seguida, comparando-os com o estudo anterior (1997);
- (e) finalmente, após um estudo e análise dos resultados chegou-se à versão final do Escala do Ambiente Familiar – EAF – (Gonçalves & Coimbra, 2003), que foi utilizada nesta investigação (*vide* Anexo I c).

5.1. Principais resultados do estudo piloto da reformulação da FES (Moos & Moss, 1986)

Como já foi referido anteriormente, os impasses a que a FES nos conduziu na investigação de 1997, envolveu-nos nesta tarefa de desenvolvimento da escala, seguindo os procedimentos descritos anteriormente. Apresentam-se, de seguida, os principais resultados do estudo piloto de reformulação da FES para validação da sua estrutura factorial.

A amostra foi constituída por 302 alunos do 9º ano de escolaridades, a totalidade das turmas do 9º ano de duas escolas EB 2,3 da mesma cidade, do Norte do País, uma que recebe, na generalidade, a população mais privilegiada da cidade (oito turmas) e outra que recebe, sobretudo, alunos da zona rural e piscatória da periferia da cidade (sete turmas). Os dois questionários: FES, EEIV (os dois para estudo piloto), e o questionário sociodemográfico foram administrados na primeira semana do 2º trimestre do ano lectivo 2002/2003, pelo mesmo investigador, mestre em Psicologia, durante um bloco de 90 minutos de uma das disciplinas do horário normal dos alunos, demorando cerca de 60 minutos, sendo o resto do tempo ocupado com questões e dúvidas que os adolescentes colocavam sobre o seu projecto actual de escolha de um agrupamento, após a conclusão do 9º ano.

Quadro 3*Caracterização da amostra (N=302)*

Idade	Média de Idade: 14,22				
NSEC	Média Alta 26,9%	Média 27,6%	Média Baixa/Baixa 45,5%		
Tipo Família	Intacta 81,9%	Monoparental 4,3%	Divórcio 8,6%	União de Facto 1,00%	Viúvo 4,00%
Escolaridade dos Pais	1º ciclo 21,9%	2º ciclo 17,7%	3º ciclo 15,3%	E. Secundário 23,3%	E. Superior 21,8%
Género	Masculino (50,7%)		Feminino (49,3%)		

Após realização de várias análises factoriais exploratórias com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método de *principal axis factoring* (*vide AnexoVI a*), constatou-se mais uma vez, e na continuação dos estudos realizados em vários contextos socioculturais já mencionados, que não se confirmou a estrutura factorial original de dez factores (Moos & Moos, 1986) mas de seis factores, tal como no estudo de 1997.

No Quadro 4, apresenta-se uma síntese dos resultados comparativos, salientando as principais diferenças entre o estudo piloto de 2003 e o estudo de 1997, realizados pelo mesmo investigador.

Quadro 4

Análise comparativa da estrutura factorial e do coeficiente de consistência interna das sub-escalas da FES, Moos & Moos (1986): do estudo 1997 e Estudo Piloto 2003

Sub-escalas	Nº Itens Estudo 97	Nº Itens Estudo 03	Estudo 97 Alfa Cronbach	Estudo piloto 03 Alfa Cronbach
Apoio/comunicação	18	17	.870	.875
Organização e autorregulação	11	14	.720	.807
Orientação intelectual e cultural	11	11	.800	.831
Orientação religiosa	7	9	.810	.828
Orientação para sucesso	7	7	.640	.700
Orientação recreativa	0	6	-	.655
Conflito	9	0	.750	-
Totais	63	64	.805	.894
Total da variância			30%	43,7%

Numa leitura global comparada dos resultados dos dois estudos poderemos extrair as seguintes conclusões:

- (a) embora exista uma estrutura factorial com o mesmo número de factores (seis factores) no estudo piloto e no estudo realizado no ano 1997, não se equivalem, uma vez que emerge uma nova subescala — *orientação para actividades recreativas/lazer* —, que, no estudo de 1997, se integrava na escala de orientação

intelectual e cultural; simultaneamente, desaparece, no estudo piloto, a escala do *conflito*, cujos nove itens se dispersaram entre as escalas do apoio e comunicação e na organização e auto-regulação da família e outros; ao não terem uma saturação igual ou superior a 300, não foram considerados na análise (*vide* Anexo VI a). Este facto confirma a opinião de vários autores, nomeadamente de Olivier e colaboradores (1988) que registavam a instabilidade da estrutura factorial da versão original do FES até mesmo no seio da mesma cultura, porque os resultados variavam em função do estatuto desenvolvimental dos sujeitos, nível socioeconómico e da posição da família; ou seja, esta variabilidade é consentânea com a conceptualização sistémica da escala. Neste caso, para além das razões aludidas, esta instabilidade pode estar relacionada com a reformulação que se fez dos itens para se adequarem melhor ao contexto sociocultural português;

- (b) registe-se, no estudo piloto, a perda de 26 itens em relação à escala original, em virtude de não terem o nível de saturação desejável ou por não serem discriminativos da dimensão que pretendiam avaliar em relação às demais dimensões; aliás, esta perda é semelhante à do primeiro estudo, no qual não foram considerados na análise 27 itens. Tal como no estudo de 1997, o estudo piloto não confirma a subescala da independência³² e as duas sub-escalas originais de organização e controle³³ surgirem aglutinadas, bem como a da coesão e da expressividade;³⁴
- (c) apesar de não termos confirmado a estrutura factorial dos autores originais (Moos & Moss, 1986), a nova escala que surge deste estudo, Escala do Ambiente Familiar (EAF), parece-nos garantir uma boa consistência estrutural na continuidade do estudo de 1997. Refira-se que o estudo piloto aumentou os valores de consistência interna dos itens na globalidade da escala (.894) e de cada subescala, – evidenciando alfas de *Cronbach* que se podem considerar muito aceitáveis,

³² A equipa de investigação, tendo em conta a ausência desta dimensão no estudo de 1997, durante o processo de construção desta subescala teve cuidados acrescentados na elaboração dos itens para que pudesse emergir esta dimensão como por exemplo: “na minha família cada um é livre de tomar as decisões que quiser” – item 14.

³³ Na EAF, esta dimensão passa a denominar-se por subescala de organização e autorregulação familiar, porque o conceito de controle pode remeter-nos para um sistema familiar predominantemente heterorregulado por um dos elementos do sistema que detém mais poder.

³⁴ Esta dimensão na EAF denomina-se por apoio e comunicação familiar, porque o conceito coesão pode remeter-nos para sistemas familiares pouco diferenciados, não permitindo o limite flexível de fronteiras entre os vários elementos do sistema.

oscilando entre .875 e .655, bem como a percentagem do total da variância explicada (*vide* Quadro 4);

- (d) Face à estrutura factorial específica do actual instrumento, e aos procedimentos que estiveram subjacentes à construção da EAF até seu produto final, a equipa de investigação concluiu estarmos face a um instrumento novo que denominou de EAF, embora assumindo os contributos de Moos e Moos, e, sobretudo, os seus pressupostos conceptuais.

5.2. Validação da Escala do Ambiente Familiar (EAF, Gonçalves & Coimbra, 2003) à população portuguesa de adolescentes e jovens no âmbito deste estudo

Após uma análise e discussão das qualidades psicométricas da EAF, partindo do estudo piloto realizado em Janeiro de 2003, de que se fez referência anteriormente, e de nos termos certificado de que estávamos face a um instrumento que nos garantia consistência estrutural e conceptual para avaliar as dimensões das representações dos adolescentes e jovens portugueses sobre o contexto relacional — subescala de apoio e comunicação familiar —, contexto de desenvolvimento — subescalas de orientação intelectual e cultural, orientação para o sucesso/realização, orientação para actividades recreativas/lazer e orientação religiosa — e de auto organização e regulação da sua família, decidimos pela sua utilização na investigação de que este estudo dá conta.

A Escala do Ambiente Familiar (EAF) que foi utilizada no estudo final desta investigação, com 731 adolescentes e jovens dos 9º e 12º anos de escolaridade, administrada no início do 3º trimestre do ano lectivo 2003/2004, em simultaneidade, com outros instrumentos, é constituída por 64 itens organizados em seis subescalas: *apoio e comunicação, organização e autorregulação do sistema familiar, orientação intelectual e cultural, orientação religiosa, orientação para o êxito/sucesso e orientação para actividades recreativa/lazer*, versão final dos estudos e análises sobre os resultados do estudo piloto de 2003 já referido.

Este último estudo da EAF confirmou a estrutura factorial do estudo piloto, sendo cada factor constituído pelos seguintes itens (*vide* Anexo VI b):

Factor 1: Apoio e comunicação (17 itens): 1, **2**, 4, **9**, 10, 12, 17, 18, 25, 26, **33**, 41, **42**, **49**, 50, 57 e 58;

Factor 2: Organização e autorregulação (14 itens): 15, 20, 23, 31, 34, 36, **39**, 40, 44, 47, 52, 55, 60 e 63.

Factor 3: Orientação intelectual e cultural (11 itens): 6, 13, 14, 22, 29, 30, 38, 46, 54, **61** e 62.

Factor 4: Orientação religiosa (9 itens): 3, 11, 19, **24**, 27, 35, 43, 51 e 59.

Factor 5: Orientação para o sucesso (7 itens): **7**, 8, 16, 32, 48, 56 e 64.

Factor 6: Orientação para actividades recreativas (6 itens): **5**, 21, 28, 37, 45 e 53.

Após várias análises, verificou-se que se poderia aumentar as qualidades psicométricas da EAF no que se refere ao índice de consistência interna da escala total e das várias sub-escalas, aumentando o poder de diferenciação e discriminação de cada dimensão que se pretendia avaliar, bem como a percentagem da variância explicada total e de cada uma das dimensões, não contando para a análise os itens de cada subescala que estão sinalizados a negrito, porque estavam demasiado correlacionados com as outras sub-escalas ou dimensões. Como o objectivo é garantir que cada subescala avalie a dimensão que se pretende diferenciando-se das outras, optou-se pela não utilização destes itens (vide Anexo VI b). Assim, podem-se constatar as diferenças dos resultados entre o estudo piloto e este último estudo, pela análise do Quadro 5:

Quadro 5

Análise comparativa da estrutura factorial e do coeficiente de consistência interna das sub-escalas da EAF no Estudo Piloto 2003 e o Estudo 2004

Subescalas	Nº Itens Estudo 03	Nº Itens Estudo 04	Estudo piloto Alfa Cronbach	Estudo 2004 Alfa Cronbach
Apoio/comunicação	17	12	.875	.895
Organização e autorregulação	14	13	.807	.842
Orientação intelectual e cultural	11	10	.831	.855
Orientação religiosa	9	8	.828	.864
Orientação para sucesso	7	6	.700	.750
Orientação recreativa	6	5	.655	.745
Totais	64	54	.894	.923
Total da variância			44,7%	47,5%

Concluindo, a Escala do Ambiente familiar (EAF), que emergiu no âmbito desta investigação, pela consistência demonstrada no âmbito do estudo piloto e neste último estudo indicia ser um instrumento com alguma estabilidade para ser adoptado como um meio para avaliar as representações do ambiente familiar enquanto contexto relacional, de desenvolvimento e de auto-organização. Propõe-se, para utilizações futuras, a última versão da escala (*vide* Anexo I d), constituída por 53 itens, agrupados em seis factores, em virtude das suas qualidades psicométricas.

6. Reformulação e validação da Escala de Investimento na Escolha Vocacional *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989) a uma população de adolescentes e jovens portugueses

Um dos objectivos deste trabalho era reformular, prosseguindo os estudos de desenvolvimento da Escala de Investimento na Escolha Vocacional, *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), em virtude das questões deixadas em aberto no estudo de Gonçalves (1997), relacionadas com a sua estrutura factorial. Aliás, estes problemas são comuns aos encontrados na adaptação da escala à população de adolescentes portugueses (Silva, 1997)³⁵, bem como em outros contextos culturais (Betz & Serling, 1993; Stead & Watson, 1992; Stead, Watson & Mels, 1994).

6.1. Considerações prévias e ponto de partida

Blustein, Ellis e Devenis (1989), através da *Commitment to Career Choice Scale* (CCCS), tentaram operacionalizar empiricamente, a partir das teorias desenvolvimentistas mais relevantes neste domínio, duas dimensões do desenvolvimento vocacional, através da construção das sub-escalas: *Vocational Exploration and Commitment Scale* (VECS) – escala de exploração e investimento vocacional –, constituída por 19 itens e a subescala *Tendency to Foreclose Scale* (TTF) – escala de exclusão de opções –, constituída por 9 itens.

O conjunto dos itens da escala *Vocational Exploration and Commitment Scale* (VECS) pretendia avaliar como os indivíduos percebem o nível do seu auto-conhecimento, o conhecimento do mundo das formações e das profissões, o grau de segurança com que investem numa escolha profissional específica, a necessidade ou não de se envolverem em actividades de exploração vocacional, a incerteza frente às escolhas vocacionais e a forma como estão disponíveis para contornar potenciais obstáculos para atingirem determinados objectivos profissionais (Blustein, Ellis & Devenis, 1989).

³⁵ O autor que realiza os estudos de adaptação da escala à população dos adolescentes portugueses denomina-a, fazendo uma tradução literal do inglês, de “Escala de Compromisso para as escolhas de Carreira” (Silva, 1995).

Os itens da sub-escala *Tendency to Foreclose Scale* (TTF) pretendiam avaliar a disponibilidade dos sujeitos para considerarem, simultaneamente, nas suas escolhas, mais do que uma opção profissional, verificando se admitem a possibilidade de existir mais do que uma profissão específica para cada pessoa, e avaliar a sua tolerância à ambiguidade, à diversidade e ao conflito cognitivo no processo do investimento da escolha vocacional (Jordan, 1974).

A escala original *Commitment to Career Choice Scale* (CCCS) é constituída por 28 itens, tipo Likert, de 7 pontos, onde se avalia a intensidade da concordância com as afirmações propostas. Um resultado elevado na subescala VECS traduz momentos de elevada exploração vocacional, experienciados sob formas de indecisão e dúvidas e, simultaneamente, de baixos níveis de investimento vocacional; resultados elevados na subescala de TTF traduzem uma maior tendência para *foreclosure*, ou seja, o sujeito faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, tendência a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis & Devenis, 1989)³⁶.

Apesar de os autores considerarem que a escala tem níveis muito aceitáveis de consistência interna e a análise factorial indicar um bom ajustamento dos itens ao modelo bifactorial, não foi esta constatação a que chegaram vários investigadores, nomeadamente no que concerne à estrutura bifactorial (Betz & Serling, 1993; Gonçalves, 1997; Silva, 1995; Stead & Watson, 1992; Stead, Watson & Mels, 1994).

O nosso estudo (Gonçalves, 1997), após uma leitura de várias análises factoriais exploratórias, com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método dos eixos principais – *principal axis factoring* –, para confirmar a estrutura bifactorial correspondente às duas dimensões teóricas previstas pelos autores (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), verificou que, para além das duas escala originais — exploração e investimento (VECS) e tendência à exclusão de opções (TTF) —, poderia existir um outro factor³⁷ com um valor próprio (*eigenvalue*) de 1.8, explicando 4% da variância total.

Face a esta possibilidade, realizou-se uma nova análise factorial exploratória, encontrando-se uma estrutura de três factores e verificando-se que: cinco itens da escala

³⁶ A descrição da *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis e Devenis, 1989), a sua fundamentação teórica, a revisão da investigação sobre a mesma, bem como as suas características psicométricas estão pormenorizadamente desenvolvidas pelo autor deste trabalho no estudo de 1997, pp.176-195.

³⁷ Para determinar o número de factores a extrair, seguiu-se o método que consiste na comparação crítica das soluções resultantes da aplicação de diversos algoritmos e na selecção das soluções que melhor descrevem o padrão de relações existentes entre as variáveis (Tinsley & Tinsley, 1987).

saturavam o factor III, tendo um peso de saturação igual ou superior a .30, valor considerado satisfatório, segundo Tabachnick e Fidel (1989); quinze itens saturavam a escala VECS e sete itens a escala TTF (cf. Gonçalves, 1997, p.193-194). Após uma análise pormenorizada de cada um desses itens, chegou-se à conclusão que estes estavam relacionados com comportamentos de investimentos e de decisão vocacional, enquanto que os outros itens da subescala original estavam mais direccionados para actividades de exploração, denotando um momento do processo da escolha em que predominam a dúvida, a incerteza e o questionamento.

A emergência deste novo factor é consentâneo com as teorias desenvolvimentistas (Campos & Coimbra, 1991; Erikson, 1968, 1980; Marcia, 1966, 1986) que sublinham que existe, ao longo do desenvolvimento, em geral, e no vocacional, em particular, momentos processuais em que prevalecem actividades de exploração, que envolvem procura, questionamentos, conflito cognitivo, experiências geradoras de ansiedade, e outros, por investimentos que implica a reconstrução de progressiva dos investimentos actuais, mediante a exploração.

Assim, o **ponto de partida** da reformulação da Escala *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989) foi suscitada pelas discrepâncias encontradas, relativamente à sua estrutura bifactorial, em vários estudos internacionais e nacionais, mas, fundamentalmente, foram as questões que foram deixadas em aberto para futuros desenvolvimentos, aquando da sua utilização numa investigação para avaliar o desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens portugueses que nos lançaram nesta tarefa (Gonçalves, 1997): “A estrutura factorial encontrada neste estudo, com três factores, coloca a questão de se prosseguirem estudos de desenvolvimento da escala, nomeadamente no sentido de aumentar os itens da nova subescala, que se denominou por EIV (escala do investimento vocacional), porque, ao ter apenas cinco itens com níveis de saturação aceitáveis, acima de .30...” (p. 195).

A emergência deste terceiro factor, por um lado, parece colocar em causa os pressupostos teóricos de que parte o autor original na construção da escala, ao afirmar que baixos níveis de exploração estão relacionados com níveis altos de investimento. Em consonância com a teoria dos estatutos de identidade de Marcia (1966), o facto de existirem baixos níveis de exploração não significa linearmente que os indivíduos estão

num momento de investimento; podem estar numa situação de total ausência de investimentos e exploração, como acontece aos sujeitos que estão num estatuto de difusão de identidade. De acordo com a teoria de Marcia (1966), aplicada aos estatutos de identidade vocacional, pareceu-nos ser oportuno no desenvolvimento da escala, acrescentar-lhe uma quarta subescala (difusão vocacional) para identificar os sujeitos que não fazem investimentos nem exploram: os difusos.

6.2. Processo de construção da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV)

O referencial teórico que sustenta a EEIV toma por base, fundamentalmente, as teorias psicossociais do desenvolvimento psicológico geral e, especificamente, o vocacional (Campos & Coimbra, 1991; Erikson, 1963, 1980; Marcia, 1966, 1986). Assim, pressupõe-se que o desenvolvimento vocacional, se constitui como uma dimensão através da qual o desenvolvimento psicológico global se pode concretizar. Concretamente, o desenvolvimento vocacional se refere, a partir do nosso ponto de vista, à construção de uma direcção e sentido que o indivíduo vai configurando, ao longo do ciclo vital, para a resolução das tarefas desenvolvimentais relacionadas com a aprendizagem e com o trabalho, pelas quais confere sentido e significado para o seu existir na relação dialógica com os outros.

Assim, a exploração e o investimento surgem como os dois processos psicológicos fundamentais que nos ajudarão a compreender, de forma mais adequada, o desenvolvimento vocacional, porque é mediante a exploração, através da relação que o sujeito estabelece com a realidade psicossocial – pela procura, questionamento e experienciação –, que o sujeito transforma e reconstrói os seus investimentos vocacionais actuais (Campos & Coimbra, 1991). Ora, neste processo de construção de um projecto vocacional, os sujeitos confrontam-se, ao longo do seu desenvolvimento, face à diversidade de escolhas de formação/curso/profissão, com momentos predominantemente de exploração (*moratoria*), de investimento com exploração (*achiever*) ou sem exploração (*foreclosure*) ou mesmo na ausência de projectos – nem explorando nem investindo, difusão (*diffuser*) – (Marcia, 1966).

O processo de construção da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV), a partir da reformulação da *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), tendo em conta os contributos decisivos dos autores – uma vez que se utilizaram, integralmente, vinte e sete itens da escala original³⁸ –, foi o resultado de um trabalho que envolveu vários investigadores com a coordenação do investigador principal. O processo de reformulação passou pelas seguintes etapas:

- (a) num primeiro momento, o investigador principal, tendo em conta os questionamentos que foram levantados no estudo de 1997 e já referidos anteriormente, partindo dos vinte e sete itens da escala original, construiu cinco itens novos para a escala de investimento, cinco para a escala de *foreclosure*, e oito para a nova escala de *difusão*, neste último caso para avaliar os sujeitos que nem exploram nem investem. Na construção dos itens teve-se em conta a estrutura dos itens da escala original, a adaptação da linguagem à cultura e à população alvo, bem como a dimensão que se pretendia avaliar;
- (b) num segundo momento, submeteu-se os dezoito novos itens que foram construídos, já integrados na sua respectiva subescala, à apreciação individual de três investigadores que conheciam a estrutura do instrumento e os respectivos objectivos da sua reformulação. À apreciação individual seguiu-se uma discussão de grupo para acordar a versão final de cada item e o respectivo ajustamento a cada subescala;
- (c) num terceiro momento, realizou-se uma reflexão falada com cinco adolescentes, sendo três do 8º e dois do 11º anos de escolaridade (três raparigas e dois rapazes), para nos certificarmos de que a linguagem era perceptível, ajustada e que era perfeitamente discriminado o grau de intensidade de desacordo e acordo da escala tipo *Likert* (1-6); fizeram-se ajustamentos mínimos, porque os itens não ofereceram dificuldades aos sujeitos, chegando-se à versão para a realização do estudo piloto, com um total de 46 itens, organizados em quatro dimensões: subescala da exploração (15 itens), subescala do investimento (10 itens), subescala de tendência

³⁸ Dos vinte e sete itens da *Commitment to Career Choice Scale* (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), que foram integrados na EEIV, quinze fazem parte integrante da subescala de exploração, sete fazem parte da escala de *foreclosure*, e cinco da escala de investimento (*vide*, Gonçalves, pp. 193-195).

- à exclusão de escolhas – *foreclosure* – (12 ítems) e subescala de difusão (9 ítems) – (*vide* Anexo II a);
- (d) Realizou-se o estudo piloto, no ano lectivo 2002/ 2003, a uma amostra de 302 adolescentes, para validação da estrutura factorial EEIV (quatro factores) e da consistência interna das várias sub-escalas, do qual se apresentarão os principais resultados de seguida, comparando-os com o estudo anterior (1997);
- (e) Finalmente, após um estudo de análise dos resultados chegou-se à versão final da Escala da Exploração e Investimento Vocacional – EEIV– (Gonçalves & Coimbra, 2003), que foi utilizada nesta investigação para avaliar dimensões do desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens portugueses (*vide* Anexo II b).

6.3. Resultados do estudo piloto da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) de Gonçalves e Coimbra (2003)

O estudo piloto da validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) foi realizado em simultâneo com a Escala do Ambiente familiar (EAF). Por isso, toda a informação, sobre os critérios de selecção da amostra e a sua caracterização (*vide*, Quadro 6), bem como as condições de administração do instrumento, já foi transmitida, anteriormente, no apartado do estudo piloto da EAF. Apresenta-se, de seguida, os resultados mais salientes do respectivo estudo.

Depois da realização de várias análises factoriais exploratórias com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método de eixos principais (*principal axis factoring*), verificámos que a estrutura mais coerente da EEIV era de cinco factores, porque os itens 33, 37 e 41 que pretendiam avaliar o de estatuto de identidade outorgada às figuras significativas (pais e professores e amigos) não se associavam aos itens da subescala do estatuto de outorgado com tendência à exclusão de escolhas, colocando em questão a nossa estrutura inicial de quatro factores. Eliminaram-se os itens 9, 12, 13, 26, 34, 39,

44 e 46³⁹ por serem pouco discriminativos em termos das várias dimensões e porque tinham uma saturação abaixo do valor .300 (*Vide Anexo VI c*).

Assim, apresenta-se, no Quadro 5, a estrutura factorial encontrada neste estudo, bem como os valores *alfa* de Cronbach de consistência interna de cada uma das subescalas, o número de itens que as constituem e o seu respectivo contributo para a variância total explicada.

Quadro 6

Estrutura factorial e coeficiente de consistência interna das sub-escalas da EEIV, Estudo Piloto 2003.

Sub-escalas	Nº Items	% da Variância	Alfa Cronbach
Exploração	11	14,6%	.875
Investimento	10	10,2%	.800
Difusão	8	8,4%	.770
Tendência a excluir escolhas	6	6,6%	.750
<i>Foreclosure</i>	3	5,0%	.655
Totais	38	44,8%	.850

Da leitura e reflexão dos resultados do estudo piloto da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV) tira-se um conjunto de considerações em forma de conclusão:

³⁹ Os itens: 12, 26, 39, 46 pertenciam à subescala de exploração; os itens: 9, 13, e 44 pertenciam à subescala de *foreclosure*; o item 34 pertencia à subescala de difusão.

1. globalmente, pode-se afirmar, a partir da coerência da estrutura factorial do EEIV e dos valores *alfa* Cronbach de consistência interna das várias sub-escalas, que estamos face a um instrumento que poderá proporcionar um contributo importante à investigação e à intervenção para avaliar o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens face à escolha vocacional, sobretudo em momentos em que o sistema de formação se diversifica e os constringe a uma escolha de um agrupamento ou curso;
2. a nova escala construída, para avaliar os sujeitos que não investem nem exploram, os *diffusers*, tem um *alfa* de *Cronbach* de nível satisfatório, aumentando as potencialidades da escala, ao avaliar mais uma dimensão, cada vez mais frequente, das trajectórias vocacionais dos adolescentes;
3. a construção de cinco novos itens na escala de investimento vocacional, como prevíamos, aumentou o valor do *alfa* de .60 (estudo de 1997) para .80, constituindo-se uma escala mais consistente e discriminativa;
4. relativamente à emergência do quinto factor, que não se agrupa, como prevíamos inicialmente, à dimensão global de *foreclosure* — tendência a excluir opções — (4º factor) pode ser explicado pela natureza e conteúdos explícitos dos próprios itens, por isso, os sujeitos da amostra atribuem-lhe significados diferenciados. Ou seja: (a) os seis itens do quarto factor, tendência a excluir opções (TEO) referem-se ao estatuto dos sujeitos que investem em projectos vocacionais sem fazerem exploração de outras alternativas. Estes indivíduos, por medos e inseguranças face a novas opções, ou porque cognitivamente têm um pensamento dicotómico e polarizado, situam-se num momento do seu desenvolvimento vocacional de um certo dogmatismo dualista, aderindo à crença de que existe apenas uma opção certa (Knefelkamp & Slepitz, 1976); (b) Os itens do factor cinco (outorgado em relação aos significativos) referem-se aos sujeitos que investem, mas não exploram, delegando as responsabilidades da escolha para figuras de autoridade exteriores a eles: pais, psicólogo e amigos... Assim, as figuras de autoridade funcionam como um suporte para lidarem com a ansiedade e insegurança face à exploração e ao confronto com a diversidade das escolhas, aderindo aos projectos dos significativos;

5. face à emergência deste factor surpresa, decidiu-se desenvolver esta sub-escala (aumentando o número de itens, na expectativa de elevar também o respectivo valor do *alfa Cronbach*) porque irá permitir avaliar outra dimensão psicológica no processo de escolha do adolescente, o estatuto vocacional de outorgado a outros significativos.

6.4. Validação da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV, Gonçalves & Coimbra, 2003) à população portuguesa de adolescentes e jovens no âmbito deste estudo

Reflectidas e analisadas as implicações dos resultados do estudo piloto, construíram-se quatro itens para acrescentar aos três da nova dimensão que emergiu da análise factorial, denominada por *foreclosure*; ou seja, reflecte investimentos outorgados em relação aos outros significativos: pais, director de turma e melhor amigo. Estes novos itens foram integrados na versão final da EEIV, depois de serem vistos por um grupo de quatro investigadores. Assim, a versão final da EEIV, administrada à amostra total que participou neste projecto de investigação alargado, é constituída por 42 itens, agrupados em cinco dimensões ou factores, avaliando diferentes processos do desenvolvimento vocacional (*vide* Anexo II b). Apresenta-se uma descrição breve de cada sub-escala da EEIV, com os respectivos itens que a constituem:

- (a) Factor 1: *Subescala de Exploração Vocacional*: avalia os momentos de procura, questionamento, moratória vocacional, nos quais o adolescente se sente confrontado com várias possibilidades e alternativas face à escolha vocacional (Campos & Coimbra, 1991). Esta dimensão é constituída por onze itens⁴⁰: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 e 40;
- (b) Factor 2: *subescala do Investimento*: avalia o processo psicológico em que o sujeito parte para a acção; ou seja, pela exploração *do* investimento o adolescente

⁴⁰ Apresenta-se um exemplo de item da subescala da exploração: “Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional porque ainda conheço pouco acerca das alternativas que estou neste momento a considerar” (item 30).

reconstrói o investimento actual (Campos & Coimbra, 1991). É constituída por dez itens⁴¹: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 e 42;

- (c) Factor 3: *subescala de Difusão*: este processo vocacional caracteriza aqueles sujeitos que nem exploram nem investem; face à construção de um projecto vocacional estão indiferentes (Marcia, 1966). Ausência de projectos (os *diffusers*). Esta dimensão é constituída por oito itens⁴²: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 e 32;
- (d) Factor 4: *subescala de Foreclosure, Tendência a Excluir Escolhas*: é um processo que caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional; tendência a excluir a exploração de outras alternativas (Blustein, Ellis & Devenis, 1989). Esta dimensão é constituída por seis itens⁴³: 1, 5, 9, 13, 17 e 21;
- (e) Factor 5: *subescala de Foreclosure, em relação aos Significativos*: caracteriza o sujeito que faz investimentos sem ter realizado comportamentos de exploração vocacional, procurando realizar os projectos outorgados pelos outros significativos: pais, directores de turma e amigos. Esta dimensão é constituída por sete itens⁴⁴: 25, 29, 33, 36, 37, 39 e 41.

Apresenta-se, no Quadro 7 o resultado da estrutura factorial do último estudo da EEIV, administrada à amostra total com os respectivos valores de *alfa* de Cronbach de cada subescala, comparando-os com os mesmos resultados do estudo piloto.

⁴¹ Apresenta-se um exemplo de item da subescala do investimento: “*Sinto que, depois de ter reflectido e estabelecido vários contactos, estou preparado para escolher*” (item 23).

⁴² Apresenta-se o exemplo de item da subescala de difusão: “*Não sinto preocupado para fazer escolhas para o futuro, o que interessa é “curtir o presente”*” (item 12).

⁴³ Apresenta-se um exemplo de item da subescala *Foreclosure*, Tendência a Excluir Escolhas: “*Acho que só existe um único projecto vocacional adequado para mim*” (item 21).

⁴⁴ Apresenta-se um exemplo de item da subescala *Foreclosure* em relação aos significativos: “*Acho que o único curso e profissão que quero são aqueles que os meus pais sempre valorizaram*” (item 33).

Quadro 7

Estrutura factorial e coeficiente de consistência interna das sub-escalas da EEIV, comparando os resultados do Estudo Piloto 2003 com o actual 2004

Sub-escalas	Nº Itens Estudo piloto 03	Nº Itens Estudo 04	Alfa Cronbach Estudo piloto 03	Alfa Cronbach Estudo 04
Exploração	11	11	.875	.875
Investimento	10	9	.800	.825
Difusão	8	8	.770	.771
Tendência a excluir escolhas	6	5	.750	.790
Foreclosure	3	7	.655	.745
Totais	38	40	.829	.840
Variância explicada			44,8%	49,5%

Da leitura dos resultados do último estudo pode concluir-se que a EEIV não sofreu grandes alterações em relação ao estudo piloto, realizado com o intervalo de um ano, mas confirmou a sua consistência em termos da estrutura factorial e da coerência e manutenção dos itens que constituem cada factor (*vide* Anexo VI d). Registou-se, inclusive, um aumento na variância explicada e nos valores *alfa* de três sub-escalas: (a) na escala dois (investimento) porque se eliminou o item 42⁴⁵ que não era suficientemente discriminativo em relação à escala quatro (*foreclosure*, tendência à

⁴⁵ “Ainda que tivesse outras oportunidade, mais vantajosas, penso que nunca desistiria da profissão que sempre quis” (item 42).

exclusão de escolhas); (b) na escala quatro (*foreclosure*, tendência à exclusão de escolhas): porque se eliminou o item 1⁴⁶ que também saturava o segundo factor; (c) e na escala cinco, como se previa, pelo aumento do número de itens.

Pelo desenvolvimento que a escala foi sofrendo ao longo destes 5 anos de estudo, passando de uma estrutura bifactorial para uma estrutura de 5 factores, permitindo avaliar cinco dimensões psicológicas fundamentais do processo subjacente à construção de escolhas vocacionais por parte dos adolescentes e jovens, julga-se estarmos face a um novo instrumento que se denominou de Escala de Exploração e Investimento Vocacional – EEIV – (Gonçalves & Coimbra, 2003), embora reconhecendo os contributos dos autores originais (Blustein, Ellis & Devenis, 1989), ponto de partida destes estudos.

Concluindo, estes resultados são consistentes com as teorias desenvolvimentistas subjacentes à construção da escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV, Gonçalves & Coimbra, 2003), inspirando confiança aos investigadores na sua utilização para avaliar as variáveis em causa, em futuras investigações.

7. Tradução e adaptação do *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) de M. Savickas (2002) à população portuguesa

Um dos objectivos específicos deste trabalho de investigação foi o de traduzir e adaptar o *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) de M. Savickas (2002a) à população portuguesa. Este inventário apresenta-se como um instrumento com grandes potencialidades para avaliar as dimensões do desenvolvimento vocacional dos jovens e, simultaneamente, como um recurso importante de avaliação na intervenção psicológica vocacional. Segundo o autor (Savickas, 2002a), o SCCI não visa apenas produzir informação sobre o desenvolvimento vocacional dos estudantes, mas, sobretudo, identificar os processos que conduzem os jovens a questionar, reformular e transformar os seus percursos vocacionais, ao longo da sua vida, para conferir significados para a realidade vocacional.

⁴⁶ “Penso que é um sinal de maturidade escolher um único projecto profissional e levá-lo até ao fim” (item 1).

Assim, num primeiro momento, explana-se, genericamente, o conceptual teórico subjacente à construção do instrumento SCCI por parte do autor (Savickas, 2002a); num segundo momento explicita-se o contexto em que emergiu a ideia de traduzir e adaptar o instrumento à população portuguesa; para, finalmente, apresentar o processo de adaptação, os resultados principais da mesma e os resultados do último estudo, no âmbito desta investigação, comparando os resultados da adaptação com os actuais.

7.1. Conceptual subjacente ao SCCI (Savickas, 2002) e a sua estrutura inicial

O mundo actual vive um momento histórico de viragem, sobretudo nas sociedades pós-industriais, onde se registam grandes transformações, a uma velocidade vertiginosa, nas suas culturas através da modificação do significado atribuído ao conhecimento, à ciência, à autoridade, à diversidade, às realidades psicológicas e sociais, etc. (Savickas, 1995b). É neste contexto de transição que as interrogações científicas se colocam, espelhando e procurando compreender as transformações dos fenómenos do mundo.

Segundo Savickas (2002b), cada indivíduo, neste mundo em turbulência e imprevisível vai tacteando, procurando construir o seu espaço vital, concretizado na realização e integração dos múltiplos papéis sociais, na tentativa de controlar os teatros ou cenários de existência onde estes papéis são desempenhados. Assim, os indivíduos tomam decisões possíveis sobre o seu papel profissional dentro das circunstâncias impostas por papéis sociais conferindo significado à sua vida. Para perceber o universo vocacional é importante conhecer a rede de relações que ligam o indivíduo à sociedade. Os adolescentes e jovens que, inevitavelmente, se situam num momento privilegiado do seu desenvolvimento em que predominam actividades de exploração, durante o qual a sociedade lhes vai concedendo uma moratória de construção da identidade e também da sua identidade vocacional, esperando que consigam configurar percursos vocacionais, pelo investimento na educação/formação, através da qual vão fazendo as aprendizagens progressivas de como ser e como se tornar um profissional.

É nesta fase que o auto-conceito vocacional, definido como a concepção individual de atributos de si próprio que são considerados relevantes para um papel

profissional, se começa a transformar em identidade vocacional (Savickas, 2002b). É através da interação entre o *self* e as várias experiências proporcionadas ou inviabilizadas – exploração: relação do sujeito com o mundo (Campos & Coimbra, 1991) – que se começa a delinear a identidade vocacional dos adolescentes e dos jovens. Este processo inicia-se, no entanto, desde o primeiro momento do processo de socialização já que é indiscutível o papel de contextos como a família, a comunidade e a escola na formação de estruturas pessoais que possibilitam o desenvolvimento do auto-conceito vocacional (Gonçalves, 1997).

O *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) tem subjacente a teoria do desenvolvimento psicossocial de Erikson (1963; 1968), operacionalizada nos estatutos de identidade de James Marcia (1966), que propõem que o desenvolvimento se processa ao longo do ciclo vital através do confronto que o *self* estabelece com o mundo através de tarefas específicas em cada etapa do desenvolvimento. A adolescência é uma fase decisiva em que o adolescente passa por uma moratória psicossocial para realizar a integração da identidade, recapitulando e redefinindo, autonomamente, as tarefas de desenvolvimento que foram acumuladas nas etapas anteriores, implicando confiança em si próprio e nos adultos, sobretudo nos significativos. Nesta fase, o adolescente é desafiado e pressionado pela sociedade (pais, família alargada, pares, comunidade de pertença, sistema de oportunidades de educação/formação...) a tomar decisões, em todas as áreas do seu desenvolvimento, sendo uma das tarefas fundamentais a escolha de um curso que o poderá preparar para a realização de um papel profissional (identidade vocacional). É da convergência das transformações biológicas e psicológicas, no confronto com os pedidos sociais (dimensões contextuais), que se vai construindo uma identidade realizada, pela qual o adolescente adquire um sentido subjectivo de si mesmo, caracterizado pela unidade, continuidade e mutualidade, que lhe permite reconhecer-se no presente, no passado e no futuro.

A partir desta perspectiva desenvolvimental que M. Savickas constrói o *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) para avaliar os processos psicológicos que estão subjacentes na resolução das tarefas vocacionais com as quais são confrontados os adolescentes e jovens; ou seja, avaliar como este grupo alvo se sente preocupado e pressionado no processo de construção da sua identidade vocacional neste contexto de grande instabilidade pessoal e social. Este instrumento original é constituído por 45

itens que se organizam em seis dimensões, tais como foram teorizadas pelo autor (Savickas, 2002a):

1ª Desenvolvimento da *Confiança Vocacional*: a confiança está associada a uma representação optimista quanto à possibilidade de concretização de objectivos vocacionais no futuro;

2ª Desenvolvimento de *Controlo Vocacional*: após o sujeito atingir confiança relativamente ao futuro vocacional, a preocupação com a aquisição de controlo em relação a esse mesmo futuro começa a imperar. O sentimento de controlo sobre a carreira e projectos vocacionais surge associada ao desenvolvimento de responsabilidade pelo próprio futuro;

3ª Desenvolvimento de *Convicções Vocacionais*: o sentimento de controlo dá lugar à preocupação com o que fazer o com o futuro; daí o desenvolvimento de convicções sobre o significado e lugar do trabalho na vida da pessoa. Estas convicções permitem responsividade, a qual, por sua vez, se manifesta por intermédio da cooperação e contribuição para a sociedade através de um papel profissional;

4ª Desenvolvimento de *Competência Vocacional*: o facto de se possuir convicções vocacionais orientadas para a comunidade, permite que o indivíduo comece a centrar-se em hábitos de trabalho e atitudes funcionais. A competência deve ser entendida como a capacidade do indivíduo para dar resposta às expectativas da vida;

5ª *Exploração do Self e das Profissões*: a auto-exploração e a exploração vocacional do mundo das formações e do trabalho são processos importantes que permitem um maior envolvimento no planeamento de projectos e investimento vocacionais;

6ª *Escolhas e Investimentos Vocacionais*: a maturidade vocacional do indivíduo também depende da sua prontidão ou disponibilidade para fazer escolhas e investimentos.

Não se apresentam os resultados do autor, porque quando foi contactado, pessoalmente, em 2002, estava, ainda, a decorrer o estudo piloto do *Students Career Concerns Inventory* (SCCI) nos Estados Unidos da América, autorizando-nos, inclusive incentivando-nos, a fazer o estudo piloto em Portugal, bem como a sua adaptação, facultando-nos todos os elementos disponíveis em manuscritos pessoais que ainda não tinham sido publicados.

7.2. Estudo piloto do Students Career Concerns Inventory (SCCI, Savickas, 2002a) na população portuguesa (Gonçalves, Crespo, Ramos, & Coimbra, 2002)

Esta tarefa de realizar um estudo de desenvolvimento do *Students Career Concerns Inventory*, contextualiza-se no âmbito de um Projecto Europeu: “Venezia 2”, integrado no Programa Leonardo da Vinci da UE, em que participaram seis parceiros (Luxemburgo, França, Alemanha, Irlanda do Norte, República da Irlanda e Portugal). O Centro de Desenvolvimento Vocacional da FPCE UP, através de dois docentes e a colaboração de duas recém-licenciadas em Psicologia, foi o representante de Portugal neste Projecto. Embora, o projecto “Venezia 2”⁴⁷ tivesse um objectivo eminentemente de intervenção, o parceiro português procurou, no âmbito do projecto, motivar os outros parceiros a produzir saberes, para melhor se poder intervir, sobre a população alvo: adolescentes pouco escolarizados que estão no mundo do trabalho sem qualificação profissional. Para tal propôs-se fazer um estudo sobre o desenvolvimento vocacional destes jovens e competências gerais. Na fase de pesquisa sobre possíveis instrumentos para avaliar o desenvolvimento vocacional surgiu este contacto pessoal com o Professor Marck Savickas que nos sugeriu a utilização do instrumento que estava a desenvolver nesse momento. A partir daí desencadeou-se o processo de desenvolvimento do SCCI ao contexto português. Resumidamente, enunciam-se os momentos fundamentais do processo:

1º Realizou-se a tradução do instrumento para a língua portuguesa, sendo revista por quatro investigadores, denominando-se por *Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes*;

2º Realizou-se a reflexão falada do SCCI a cinco sujeitos que frequentavam o 2º ano de aprendizagem, que corresponde ao 8º ano de escolaridade, de uma escola de Aprendizagem em Alternância, para aferir a adequação da linguagem ao nível de desenvolvimento do grupo alvo e à realidade sócio-cultural portuguesa;

⁴⁷ O objectivo prioritário do “Venezia 2” era a construção de materiais psico-pedagógicos para a aprendizagem da língua materna e da matemática para adolescentes que deixaram o sistema regular de formação antes de terminarem a escolaridade obrigatória, e entraram no mundo do trabalho sem qualquer qualificação profissional.

3º Realizaram algumas alterações⁴⁸, em função das dificuldades sentidas e alterou-se o nível do *Likert* de 5 para 6, porque sistematicamente os adolescentes faziam a escolha da tendência central;

4º Acordou-se no grupo de trabalho (dois docentes e dois licenciados em Psicologia) a versão final do *Inventário de Desenvolvimento Vocacional para Estudantes (SCCI)*, para a realização do estudo piloto;

5º Realizou-se o estudo piloto durante o mês de Maio de 2002, com uma amostra de 245 adolescentes;

6º Convidaram-se os outros cinco parceiros europeus a realizarem o mesmo estudo piloto nos vários países, e a fazerem a tradução do instrumento a partir do texto inglês. Disponibilizou-se-lhes um manual de instruções pormenorizado, em língua inglesa, para a administração do SCCI, uma vez que a maioria dos parceiros, sendo professores do ensino básico e secundário, não tinham experiência de investigação. Entregou-se, também, um documento, em inglês, dos resultados do estudo piloto que tinha sido realizado em Portugal, para terem uma orientação⁴⁹;

7º Realizou-se o estudo de adaptação no início do 3º trimestre do ano lectivo de 2003/2004, no âmbito deste estudo.

O processo de tradução do SCCI até chegar à versão final e o estudo piloto foi conduzido pela equipa que colaborou no projecto “Veneza 2”, colaborando na administração dos questionários, no processamento dos dados e no tratamento e discussão dos resultados⁵⁰

A amostra do estudo piloto foi constituída por 245 estudantes de escolas públicas do norte de Portugal, sendo 139 sujeitos de género masculino e 105 de género feminino. Destes estudantes, 134 frequentam o 10º ano num curso tecnológico e os

⁴⁸ Para dar um exemplo de alteração: o conceito “carreira”, foi alterado por “projecto vocacional”, ou “desenvolvimento vocacional”.

⁴⁹ O projecto do estudo piloto do SCCI nos outros Países parceiros do “Veneza 2”, apenas se ficou pela intenção; porque envolviam-se mais na construção dos meios pedagógicos para a construção do CDROM do que na investigação proposta; daí o abandono da tarefa.

⁵⁰ O estudo piloto do SCCI-P deu origem a um poster da equipa do projecto “Veneza 2”, Ramos, Gonçalves, Crespo & Coimbra, “*In the word of career development: The pilot study of the Student Career Concerns Inventory to the portuguese population*”, apresentado na VIII Conference of the European Association for Research on Adolescence, Oxford, 3-7 September, 2002.

restantes 111 frequentam o 9º ano +1. As idades variam entre os 14 e os 21 anos, sendo a média de 16,43 (*vide* Quadro 8).

Quadro 8

Distribuição da amostra segundo o ano lectivo e a idade

Ano de Escolaridade	N	Amplitude de idades	Média
9º + 1	111	15 - 21	16,80
10º	134	14 - 18	15,96
Total	245	14 - 21	16,43

Depois da realização de várias análises factoriais exploratórias, com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método de eixos principais (*principal axis factoring*), seguindo a estrutura proposta por M. Savickas na conceptualização e construção da escala (seis factores), a estrutura factorial, mais coerente, da versão portuguesa do instrumento SCCI é apresentada no Quadro 9:

Quadro 9*Factores do SCCI-P e valores alfa de Cronbach de cada subescala*

Sub-escalas	Exemplos	Itens	% variância	Alfa Cronbach
Convicções Pessoais	“Comprometer-me a atingir os meus objectivos” (item 34); “Assumir seriamente os meus objectivos” (item 27);	12	14,70%	.92
Investimento	“Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida” (item 19); “Decidir sobre aquilo que quero fazer na vida” (item 23);	10	13,52%	.90
Cooperação Vocacional	“Preocupar-me com as necessidades dos outros” (item 12); “Relacionar-me com diferentes tipos de pessoas “ (item 5);	11	12,68%	.90
Exploração Vocacional	“Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto” (item 30); “Discutir questões acerca do meu projecto de vida com professores e psicólogos” (item 14);	5	8,72%	.79
Confiança	“Esperar que tenha um bom futuro” (item 9); “Pensar acerca de como será o meu futuro” (item 1);	5	7,32%	.76
Auto-exploração	“Saber de que modo as outras pessoas me vêem” (item 29); “Conhecer pessoas com quem gostaria de trabalhar” (item 30);	2	1,94%	.50
Total da variância explicada e Alfa do SCCI-P			58,88%	.96

Da leitura e análise da estrutura factorial deste estudo piloto à população portuguesa tiram-se as seguintes conclusões:

1. embora não se confirme neste estudo, integralmente, a estrutura factorial conceptualmente proposta pelo autor, no entanto apresenta fortes semelhanças. O único factor que não aparece no estudo piloto é “Desenvolvimento e Controle Vocacional” (Factor 2 do autor), cujos itens se distribuem fundamentalmente pela subescala 1 (convicções pessoais). Registe-se, como já anteriormente foi mencionado, que, até ao momento, a SCCI ainda estava em desenvolvimento, estando a decorrer o estudo piloto no E.U.A;

2. ao realizar-se uma análise factorial exploratória dos seis factores, na tentativa de testar a hipótese do autor, verifica-se a existência de uma sexta dimensão constituída por apenas dois itens, os quais, teoricamente e na proposta do autor, pertenciam à subescala 4 (de Exploração vocacional). Como este factor não contribui significativamente para a variância explicada e tem um valor *alfa* baixo decidiu-se, em futuros estudos de desenvolvimento da escala, abandonar estes dois itens (29 e 30)⁵¹. Também não parece ser coerente, do ponto de vista conceptual, duas subdimensões que segmentem a exploração do mundo, da exploração de si próprio, introduzindo clivagens num processo psicológico unitário, ou seja a exploração de si próprio é indissociável da exploração do mundo e vice-versa (Campos & Coimbra, 1991);

3. pelas qualidades psicométricas do SCCI-P (versão Portuguesa), quer a nível da consistência da estrutura factorial e dos valores *alfa* de Cronbach de cada subescala e da totalidade da mesma quer do valor elevado da variância explicada, pode afirmar-se que se está face a um instrumento que poderá prestar um contributo importante, em futuras investigações e na intervenção psicológica, para avaliar as dimensões a que se propõe.

7.3. Estudo de adaptação do Students Career Concerns Inventory (SCCI, Savickas, 2002a) à população portuguesa (Gonçalves & Coimbra, 2003)

Como um dos objectivos específicos deste trabalho é avaliar o relacionamento de variáveis do contexto familiar com variáveis do desenvolvimento vocacional, decidiu-se utilizar o SCCI-P, pelo facto de avaliar outras variáveis vocacionais que o

⁵¹ Item 29: “Saber de que modo as outras pessoas me veêm”
Item 30: “Conhecer pessoas com quem gostaria de ser parecido”

EEIV não inclui e, deste modo, poder proporcionar novas dimensões para a complexificação desta investigação. Nesta opção teve-se em conta as qualidades conceptuais e psicométricas do SCCI, já descritas anteriormente, bem como os contributos de reflexão e fragilidades encontradas durante o estudo piloto, na tentativa de consolidação do instrumento à população de adolescentes e jovens portugueses. Assim, a versão do SCCI-P utilizada neste estudo de adaptação é constituído por 43 itens organizados em cinco dimensões ou sub-escalas a saber⁵²:

1º Factor: Subescala das *Convicções Vocacionais* (15 itens): 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41 e 42;

2º Factor: Subescala da *Cooperação Vocacional* (10 itens): 4, 5, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21 e 29.

3º Factor: Subescala do *Investimento Vocacional* (7 itens): 8, 15, 16, 17, 19, 22 e 23;

4º Factor: Subescala da *Exploração Vocacional* (6 itens): 6, 14, 30, 31, 38 e 43;

5ª Factor: Subescala da *Confiança Vocacional* (5 itens): 1, 2, 3, 7 e 9.

Apresentam-se, no Quadro 10, os principais resultados da estrutura factorial exploratória do estudo adaptação do SCCI-P, administrada à amostra total desta investigação (731 adolescentes) com os respectivos valores de *alfa* de cada subescala comparando-os com os mesmos resultados do estudo piloto (Gonçalves, Crespo, Ramos & Coimbra, 2002).

⁵² Assume-se a definição de cada uma destas cinco dimensões propostas pelo autor do SCCI (Savickas, 2002) que já foram definidas anteriormente.

Quadro 10

Estrutura factorial e coeficiente de consistência interna das subescalas da SCCI-P, comparando os resultados do Estudo Piloto 2002 com o actual, 2004

Subescalas	Nº Itens Estudo piloto 02	Nº Itens Estudo 04	Alfa Cronbach Estudo piloto 02	Alfa Cronbach Estudo 04
Convicções vocacionais	12	15	.92	.955
Cooperação vocacional	11	10	.90	.910
Investimento vocacional	10	7	.90	.905
Exploração vocacional	5	6	.79	.817
Confiança vocacional	5	5	.76	.825
Auto-exploração	2	0	.50	Eliminou-se
Totais	45	43	.96	.976
Variância explicada			58,8%	63%

Através da leitura dos resultados do estudo piloto do *Students Career Concerns Inventory* realizado em 2002, pode concluir-se que a SCCPI-P, dois anos depois, com uma população de características idênticas em termos de idade e ano de escolaridade, (embora com uma amostra dupla em número), não sofreu grandes alterações neste estudo de adaptação, antes confirmou a sua consistência em termos da estrutura factorial

e da coerência e manutenção dos itens que constituem cada factor. Registou-se, inclusive, um aumento na variância explicada e nos valores alfa das cinco sub-escalas, podendo atribuir-se ao aumento do número de participantes da amostra e à eliminação do 6º factor anteriormente mencionado (*vide* Anexo VI e).

Concluindo, estes resultados são consistentes com os pressupostos teóricos subjacentes à construção da escala da *Students Career Concerns Inventory – SCCI – Savickas, 2002 (Inventário de Desenvolvimento vocacional de Estudantes – SCCI-P)*, a teoria psicossocial de Erikson (1968). As qualidades psicométricas do instrumento em causa, no que concerne aos valores de consistência interna (*alfas* de Cronbach) de cada subescala e à percentagem da variância explicada, permitem-nos afirmar que estamos face a uma escala com potencialidades para avaliar estas dimensões do desenvolvimento vocacional. Como o SCCI-P foi utilizado, por primeira vez, no âmbito deste estudo, realizando-se, por isso mesmo, análises factoriais exploratórias é recomendado que, em futuras investigações, se façam estudos confirmatórios para validação do modelo.

8. Construção e desenvolvimento da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho

Um dos objectivos empreendidos por esta investigação era compreender os significados que a família, nomeadamente os pais, atribuem ao trabalho e o impacte produzido nos adolescentes, influenciando-os nas suas escolhas vocacionais. Para realizar e avaliar os significados do trabalho por parte dos pais e dos filhos, propusemo-nos construir uma escala de auto-relato para avaliar os significados atribuídos à realidade do trabalho: *Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho* (ESAT). O apartado deste capítulo dá-nos conta do processo inicial desta escala (ESAT), desde a sua conceptualização, ao estudo prévio de recolha de representações sobre os significados do trabalho à população em geral, ao estudo piloto e à validação da *Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho* (ESAT, Gonçalves & Coimbra, 2003).

8.1. Razões subjacentes à construção da “Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho” e sua conceptualização

Após uma revisão da investigação para seleccionar instrumentos que permitissem avaliar os significados atribuídos ao trabalho por parte dos pais e adolescentes, confrontamo-nos com uma forte lacuna neste domínio. Apenas se identificaram várias referências aos valores e a instrumentos para os avaliar — os clássicos inventários de valores (Brown, 2002; Brown & Crace, 1996; Crace & Brown, 1995; Super, 1970; Super & Nevill, 1985) —, no âmbito das perspectivas mais tradicionais e naturalistas da Psicologia Vocacional. Assim, os valores surgem como parte integrante da avaliação da trilogia mítica das características individuais — valores, interesses e aptidões — (Gottfredson, 1981) que configuram um perfil adequado a formações que preparariam para o exercício de determinadas profissões, mediante o ajustamento/ emparelhamento (Savickas, 1995).

Nesta perspectiva clássica da Psicologia da Orientação Vocacional, os valores surgem como um constructo eminentemente intrapsíquico e psicologizante, que fazia parte da centralidade do auto-conceito (Rokeach, 1973; 1979); ou seja, uma estrutura nuclear quase inquestionável da identidade pessoal e vocacional. Inclusive, no âmbito desta perspectiva, o que distinguia os interesses profissionais dos valores é que estes eram os princípios organizadores da acção, por isso, suportes energéticos que moviam os sujeitos a configurarem determinados interesses. A definição de Brown e Croce (1996) é reveladora da conceptualização que está subjacente aos inventários de valores: “os valores são representações cognitivas de necessidades que, quando desenvolvidas, proporcionam princípios de comportamento, orientando as pessoas para desejos, fins e objectivos... Os valores são o maior factor motivacional, porque eles são a base da acção. Por isso, os valores servem como fundamento da autorregulação das cognições e proporcionam a base de julgamento dos recursos exteriores” (pp.11-12).

Ora, instrumentos construídos a partir desta base generativa e conceptual não eram os mais adequados para avaliarem os significados atribuídos ao trabalho num contexto sócio-cultural e histórico de grandes mobilidades. Estes são construídos contextualmente/socialmente e não intra-psiquicamente, porque os sujeitos constroem as realidades pessoais e sociais através das interacções com a sociedade, tendo em conta

as mudanças culturais e económicas (Patton, 2000). As narrativas da identidade do *self*, incluindo as que têm a ver com os significados do trabalho, interagem reflexivamente com as instituições em mudança e com o trabalho pessoal, em ordem à construção e reconstrução das identidades pessoais e sociais (Giddens, 1997). No âmbito da literatura vocacional, Young e Valach (1996) enfatizavam o papel da acção individual no desenvolvimento dos significados do trabalho, sugerindo que a construção dos mesmos se processa através da actividade do sujeito na interacção com os outros, principalmente na acção conjunta com os pais.

Confrontámo-nos, na revisão da investigação, com uma escala de “*The meaning of working*” — MOW— (England, 1990), produto final de um estudo transnacional e transcultural entre sete países (EUA, Japão, Alemanha, Bélgica, Israel, Jugoslávia, Holanda) para avaliarem a centralidade do trabalho na vida das pessoas e das sociedades (England *et al.*, 1987). A análise cuidadosa da escala “*The meaning of working*” (England, 1990), inclusive, alguns estudos exploratórios realizados (Parada & Coimbra, 2002), revelaram ser um instrumento que apresenta algumas inconsistências em relação às várias subescalas, tendo a ver, provavelmente, com a estrutura subjacente à construção do próprio instrumento, a que não deve estar ausente a formação dos investigadores. Saliente-se que o estudo, da qual surgiu a escala, bem como o seu autor, têm uma preocupação eminentemente sociológica na leitura que fazem da realidade do trabalho. A estrutura da escala é de natureza híbrida, combinando itens de respostas fechadas e com subescalas de tipo Likert com níveis variados, com itens de resposta aberta. Esta característica estrutural da MOW cria dificuldades e inconsistências no tratamento dos resultados.

Perante as lacunas salientadas neste domínio de investigação, decidiu-se avançar para este projecto moroso e exigente de construção de uma escala sobre os significados atribuídos ao trabalho, no âmbito deste estudo.

Em linhas genéricas,⁵³ a conceptualização que esteve subjacente à construção da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT), são os pressupostos construtivistas. Segundo esta grelha conceptual, os significados do trabalho, como todas as realidades sociais e psicológicas, são construídos socialmente através das mensagens

⁵³ Os pressupostos teóricos subjacente à construção da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT, Gonçalves & Coimbra, 2004) estão desenvolvidos no Capítulo III deste trabalho.

tácitas ou explícitas veiculadas nos contextos de vida onde os adolescentes se inserem como, a família, a escola, a comunidade de pertença, as políticas nacionais e internacionais, possibilitando-lhes oportunidades ou inviabilizando-lhas.

Assim, o processo de construção do ESAT foi moroso e parcimonioso, seguindo os seguintes passos:

1. Num primeiro momento, fez-se um levantamento de representações espontâneas sobre os significados do trabalho a uma amostra diferenciada de 350 sujeitos (adultos, empregados, desempregados, aposentados e adolescentes) confrontando-os com esta única questão aberta: *“Que ideias (representações, pensamentos e sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego/actividade profissional? Responda à questão usando apenas palavras soltas (substantivos, adjectivos e verbos) que reflectem o que pensa e sente sobre o seu trabalho, por exemplo: chatice, criativo, transformar...”* ;
2. Foram produzidas 516 palavras diferentes com uma frequência média de 7,75 palavras por sujeito. As palavras com maior frequência foram agrupadas dentro do mesmo campo semântico, definindo-se posteriormente categorias para cada grupo de palavras. Este trabalho foi analisado por quatro especialistas que deram vários contributos para a inclusão de cada palavra no respectivo campo semântico bem como para a definição das categorias, a saber: **Dimensão da realização pessoal, interpessoal, emocional negativa, emocional positiva, económica do trabalho e criativa do trabalho** (Gonçalves & Coimbra, 2003).

Num segundo momento, a partir da revisão da investigação e dos resultados do estudo prévio, construíram-se 60 itens, dez para cada categoria, que foram revistos e analisados por quatro especialistas para preparar a versão da ESAT para a realização do estudo piloto, a uma amostra de 450 adolescentes do 9º ano de escolaridade e do Ensino Secundário (10º e 11º anos) da Região Norte. Após a análise rigorosa das qualidades psicométricas da ESAT em termos da sua estrutura factorial e da consistência interna dos itens, chegou-se à sua versão final a ser utilizada no último estudo, tendo sido administrada a uma população 731 adolescentes dos 9º e 12º anos do Ensino Básico e Secundário da Região Norte, bem como a 685 respectivos pais.

Depois de várias análises factoriais exploratórias, com rotação *varimax*, segundo o método de eixos principais (*principal axis factoring*), encontrou-se a estrutura factorial mais coerente com as categorias definidas no estudo piloto e da revisão da investigação.

8.2. Estudo prévio de recolha de representações sobre os significados do trabalho na população em geral

A construção do ESAT passou por várias fases até chegar à sua versão final, para ser utilizada nesta investigação, que pretende avaliar os significados que pais e adolescentes constroem sobre a realidade do trabalho. Assim, a primeira etapa de construção pretendia fazer um levantamento das múltiplas representações que a população portuguesa de adolescentes, jovens e adultos tinham sobre a realidade do trabalho. Para fazer esta recolha de dados elaborou-se um questionário socio-demográfico adequado a cada grupo alvo com uma única questão em aberto: “*Que ideias (representações, pensamentos e sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego/actividade profissional? Responda à questão usando apenas palavras soltas (substantivos, adjetivos e verbos) que reflectem o que pensa e sente sobre o seu trabalho, por exemplo: chatice, criativo, transformar...*” ; a pergunta era seguida de uma página, com linhas, onde poderiam eliciar palavras soltas que lhes ocorressem no momento sobre o trabalho (*vide* Anexo IV a e b).

A recolha de representações foi realizada, por um grupo de três licenciados em Psicologia, com uma amostra de 422 sujeitos que se situavam em diferentes etapas da sua vida, a saber: adolescentes que se encontram ainda numa fase de formação preparando a sua entrada no mundo do trabalho (N= 264); adultos que já estão no mundo do trabalho (N=97); e adultos desempregados (N=82), para se garantir uma amostra polissémica do trabalho. A recolha das representações foi realizada na região Norte de Portugal, em contexto escolar com os adolescentes, em vários contextos de trabalho com os adultos empregados e em dois Centros de Emprego do Grande Porto para o grupo dos desempregados. Nos quadros 11, 12 e 13 encontra-se a caracterização da amostra dos três grupos que participaram neste estudo exploratório.

Quadro 11*Caracterização da Amostra dos Adultos (N=97)*

Idade	≥ 30 anos 40,2%	≥ 40 anos 27,8%	≥ 40 anos 32%	
NSEC	Média Alta 10,5%	Média 63,2%	Média Baixa 26,3%	
Estado Civil	Casado 61,8%	Solteiro 24,8%	Divorciado 4,1%	Viuvez 8,2%
				União de Facto 1,1%
Género		Masculino 38,1%	Feminino 61,9%	
Escolaridade	2º ciclo 8,2%	3º ciclo 3,2%	Secundário 23,7%	Ens. Superior 64,9%
Anos de Trabalho	≥ 1º ano 16,7%	≥ 10 anos 25,8%	≥ 20 anos 25,8 %	> 20 anos 32%
Situação Profissional	Empregado 79,4%		Aposentado/reformado 20,6%	

Quadro 12*Caracterização da Amostra dos Adultos Desempregados (N=82)*

Idade	≥ 30 anos	≥ 40 anos	≥ 40 anos	
	42%	32,1%	25,9%	
NSEC	Média Alta	Média	Baixa	
	0,5%	13,4%	86,1%	
Estado Civil	Casado	Solteiro	Divorciado	União de Facto
	30,5%	48,8%	12,2%	8,5%
Género	Masculino	Feminino		
	63,4%	36,6%		
Escolaridade	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	Secundário
	19,5%	20,7%	24,4%	21,0%
Anos de Trabalho	$\geq 1^\circ$ ano	≥ 5 anos	≥ 10 anos	> 10 anos
	4,7%	28,1%	21,9%	45,3%
Situação Profissional	DCD	DLD	Procura 1ºEmprego	
	42,5%	50%	7,5%	

DCD= Desemprego de curta duração; DLD= Desemprego de longa duração

Quadro 13.

Caracterização da Amostra dos Adolescentes (N=262)

Idade	14 a 15 anos				
Género	Masculino		Feminino		
	55,6%		44,4%		
NSEC	Média Alta	Média	Média Baixa/Baixa		
	1,3%	40,6%	58,1%		
Tipo Família	Intacta	Monoparental	Divórcio	União de Facto	
	84,5%	7,2%	7,3%	1%	
Escolaridade dos Pais	1º ciclo	2º ciclo	3º ciclo	E.Secundário	E.Superior
	35,4%	24,4%	15,4%	11,8%	13%

Procedimento:

Os sujeitos da amostra foram confrontados com esta única questão aberta: “*Que ideias (representações, pensamentos e sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego/actividade profissional? Responda à questão usando apenas palavras soltas (substantivos, adjetivos e verbos) que reflectem o que pensa e sente sobre o seu trabalho, por exemplo: dinheiro, criativo, realizador...*” Foram produzidas 516 palavras diferentes com uma média de 7,75 palavras por sujeito. As palavras, com maior frequência, foram agrupadas dentro do mesmo campo semântico definindo-se posteriormente categorias para cada grupo de palavras, a partir da revisão da investigação sobre este domínio. Este trabalho foi analisado por um grupo de quatro especialistas que deram vários contributos para a inclusão de cada palavra no respectivo campo semântico, bem como para a definição das categorias⁵⁴.

As categorias definidas, pela equipa de investigação, a partir das palavras eliciadas pelos sujeitos foram:

⁵⁴ Esta fase da construção do ESAT foi objecto de uma comunicação e publicação: (Gonçalves & Coimbra, 2003). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. Actas do IV Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formação para o Trabalho: *Integração das Políticas e Sistema de Educação e Formação – Perspectivas e Desafios*. Porto, 28-29 de Novembro, 2002, pp. 353-366.

1. *Dimensão da realização pessoal do trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: realização, realizar, desenvolver, aprender, pensar, crescer, conhecer, competência, motivar);
2. *Dimensão socioafectiva e interpessoal do trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: ajudar, relacionar, equipa, amigos, colaborar, apoiar, comunicar, convívio);
3. *Dimensão Emocional Negativa do Trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: cansaço, stress, frustração, chatice, problemas, preocupação, desemprego, obrigação);
4. *Dimensão Emocional Positiva do Trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: satisfação interessante; liberdade, prazer, ocupar, gosto, dinâmico);
5. *Dimensão Criativa do Trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: criar, transformar, mudança, inovar);
6. *Investimento no Trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: responsabilidade, empenho, dedicação, objectivos, necessidades);
7. *Dimensão Económica do Trabalho* (exemplos de palavras eliciadas: dinheiro, salário, segurança, subsistência, estabilidade, promoção...).

Quadro 14

Palavras mais eliciadas pelos adultos empregados, adultos desempregados e adolescentes

Adultos	Adultos Desempregados	Adolescentes
Cansativo: 23%	Criatividade: 43, 9%	Dinheiro: 41,6%
Responsabilidade: 20,6%	Dinheiro: 34,1%	Cansativo: 24, 6%
Realização: 20,6%	Chatice: 22%	Responsabilidade: 16, 4%
Criatividade: 20, 6%	Amigos: 17, 1%	Chatice: 15,6%

Através de uma leitura global das palavras mais eliciadas, pode concluir-se que no grupo dos desempregados e dos adolescentes sobressai a dimensão económica do trabalho (“dinheiro”) e a dimensão emocional negativa do trabalho (aliás, comum ao

grupo dos adultos) como uma actividade penosa, aborrecida e cansativa (*e.g.*, “cansativa e chatice”); ou seja, predominam as dimensões mais extrínsecas e instrumentais do trabalho como garantia da satisfação das necessidades básicas, mas também a dimensão intrínseca. No grupo dos adultos predominam as dimensões mais intrínsecas do trabalho como a responsabilidade, realização, criatividade; a esta constatação não está alheia as características da amostra, que tem um nível cultural muito acima da média nacional, (64,9% têm uma escolaridade de nível superior), por isso, uma amostra não representativa, não permitindo generalizar esta constatação.

8.3. Preparação e realização do estudo piloto da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho na população portuguesa

Nesta fase de construção da ESAT, a partir do estudo prévio descrito anteriormente, construíram-se oito itens para cada categoria, que foram analisados por quatro investigadores para aferirem da sua adequação à dimensão que se pretendia avaliar e à sua estrutura de construção. Dos contributos dos vários investigadores fizeram-se os reajustes propostos e realizou-se uma reflexão falada da ESAT a um grupo de sete alunos (três rapazes e quatro raparigas do 8º ano de escolaridade) para verificar se os itens eram perceptíveis. Após este processo, chegou-se à versão da ESAT a ser utilizada no estudo piloto, com um total de 56 ítems de tipo *Lickert*, num contínuo de seis níveis de intensidade: discordo sempre (1) e concordo sempre (6), para evitar a concentração das respostas em função da tendência central e possibilitar uma maior discriminação dos sujeitos da amostra e aumentar a amplitude de dispersão dos resultados (*vide* Anexo IV c).

Realizou-se o estudo piloto com uma amostra de 316 adolescentes do 10º (N=185) e 11º anos (N=131) de escolaridade em dez turmas de duas Escolas Secundárias da Região Norte, sendo 146 do género masculino e 170 do feminino.

Quadro 15*Distribuição da amostra segundo o ano lectivo e a idade.*

	N	Género: M /F	Média Idade
10º	185	86 - 99	16,2
11º	131	60- 71	17,3
Total	316	146 - 170	16,75

Após estudo e a análise das qualidades psicométricas da SAT, em termos da sua estrutura factorial e da consistência interna dos itens, encontrou-se uma estrutura factorial de quatro factores e não de sete como se tinha previsto na categorização das várias palavras produzidas dentro do campo semântico no estudo prévio, com as seguintes dimensões: *dimensão da realização pessoal do trabalho, dimensão emocional positiva do trabalho, dimensão económica do trabalho e dimensão emocional negativa do trabalho*. Os ítems da dimensão interpessoal do trabalho e da dimensão criativa do trabalho associaram-se à dimensão positiva do trabalho; os da dimensão do investimento do trabalho associaram-se à dimensão da realização pessoal. Apresenta-se a síntese da análise factorial exploratória, com rotação ortogonal *varimax*, segundo o método de eixos principais (*principal axis factoring*).

Quadro 16*Estrutura factorial da ESAT e alfa de Cronbach de cada subescala do estudo piloto*

Subescalas	Exemplos	Itens	% Variância	Alfa Cronbach
Realização pessoal do trabalho	<i>Um desafio constante” (item 7); “Assumir novas responsabilidades (item 27).</i>	17	14,2%	.890
Dimensão emocional positiva do trabalho	<i>“Uma oportunidade para fazer amizade” (item 53); “Poder estar num ambiente fisco agradável”(item 38</i>	22	13,4%	.887
Dimensão económica do trabalho	<i>“Garantia do sucesso económico” (item50); “Garantia de um bom salário” (item43)</i>	10	10,2%	.820
Dimensão emocional negativa do trabalho	<i>“Uma actividade repetitiva e aborrecida”(item 13); “Um ambiente stressante e pesado”(item 34).</i>	7	8,9%	.810
Totais da ESAT		56	46,7%	893

Eliminaram-se os seis itens (5, 33, 42, 45, 48 e 52) por terem uma saturação inferior a .300 (critério adoptado) e não serem suficientemente discriminativos em relação às outras subescalas, aumentando, deste modo, os valores da variância explicada e os valores *alfa* de *Cronbach* da ESAT (*vide* Anexo VI f). Os resultados das qualidades psicométricas do estudo piloto da ESAT oferecem a garantia para afirmar-se que se está perante uma escala consistente em relação às dimensões que pretende avaliar, os significados do trabalho, podendo utilizar-se em futuras investigações.

8.4. Adaptação da escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT) à população Portuguesa de adolescentes e adultos (Gonçalves & Coimbra, 2004)

Após tratamento e análise dos resultados da ESAT, chegou-se à sua versão final, com um total de 50 ítems, agrupados, da forma que se segue, pelas quatro dimensões sinalizadas pelas análises do estudo piloto de 2003 (*vide* Anexo, IV, d):

Factor 1: *Realização Pessoal do Trabalho* (16 ítems): 6, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 25, 27, 33, 41, 43, 44 e 46;

Factor 2: *Dimensão Positiva do Trabalho* (20 ítems): 3, 4, 10, 11, 16, 17, 23, 24, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 49 e 50;

Factor 3: *Dimensão Económica do Trabalho* (8 ítems): 1, 2, 7, 21, 28, 34, 40 e 45.

Factor 4: *Dimensão Negativa do Trabalho* (6 ítems): 5, 12, 19, 26, 32 e 39.

Esta última versão foi utilizada no estudo final deste trabalho de investigação, com o total da amostra de 731 adolescentes e jovens e seus respectivos pais (327 pais e 358 mães), – registando-se uma mortandade na amostra dos pais em relação aos seus filhos de 51,1% – para validação da ESAT à população portuguesa.

Quadro 17

Quadro sinóptico da estrutura factorial da ESAT, valores de variância explicada e respectivos alfas de Cronbach de cada subescala do estudo piloto de 2003 e estudo de 2004

Subescalas	Itens 03	Itens 04	%Var. 03	% Var. 04	Alfa Cronbach 03	Alfa Cronbach 04
Realização Pessoal do Trabalho	17	16	14,2%	15,8%	.890	.907
Dimensão emocional positiva do trabalho	22	20	13,4%	14%	.877	.901
Dimensão económica do trabalho	10	8	10,2%	10,5%	.821	.840
Dimensão emocional negativa do trabalho	7	6	8,9%	9,9%	.810	.850
TOTAIS:	56	50	46,7%	50,2%	.893	.933

Pela leitura sinóptica dos resultados pode confirmar-se que o estudo de validação da ESAT confirma a estrutura factorial do estudo piloto e, inclusive, aumentam as suas qualidades psicométricas, quer em termos dos valores da variância explicada quer dos valores de *alfa* de *Cronbach* de cada subescala e da escala total (*vide* Anexo VI g).

Concluindo, estes resultados revelam uma forte consistência da ESAT, quer do ponto de vista da sua estrutura factorial e das suas qualidades psicométricas quer do ponto de partida do seu processo de construção e conceptualização, apresentando-se como uma escala com potencialidades para ser utilizado em futuras investigações no domínio dos significados do trabalho, uma vez, como foi anteriormente mencionado, que existe uma escassez de instrumentos nesta área de pesquisa.

9. Construção de um guião de duas entrevistas semi-estruturadas para pais e filhos

Este estudo visa, como objectivo fundamental, verificar como os pais são fonte de influência na construção das trajectórias vocacionais dos seus filhos a partir, sobretudo, das percepções dos adolescentes, mas também da percepção dos pais, concretamente, no que se refere aos significados e à centralidade que o trabalho representa na vida das famílias, e como têm um impacte nas gerações mais novas.

Para realizar tal *desideratum*, num primeiro momento, recorre-se a uma metodologia quantitativa, pelo recurso a instrumentos de auto-relato (escalas), que operacionalizam variáveis do desenvolvimento vocacional e variáveis do contexto familiar, tendo sido administrados a uma grande amostra de adolescentes e seus respectivos pais. Aliás, é sobre o processo de construção, descrição e validação dos vários instrumentos que tem versado este capítulo.

Num segundo momento, pretende analisar-se qualitativamente os processos psicossociais desta influência familiar nas trajectórias vocacionais dos adolescentes, para complementar e validar a investigação quantitativa e, simultaneamente, dar respostas aos desafios deixados em aberto pela revisão da investigação de Whiston e Keller (2004), que colocava como repto aos investigadores à utilização de metodologias de investigação alternativas às mais frequentemente utilizadas (quantitativas), a partir de escalas, para identificar as dimensões processuais subjacentes à influência do contexto familiar no desenvolvimento vocacional dos mais novos.

Para colmatar esta lacuna, esta investigação realizou, a partir da grande amostra, entrevistas com um grupo de vinte adolescentes e seus respectivos pais para identificar e analisar as intenções dos pais para explicita ou implicitamente influenciar os percursos vocacionais dos seus filhos e, simultaneamente, analisar como os filhos experienciam esta influência familiar em momentos específicos do seu desenvolvimento. O que caracteriza fundamentalmente uma abordagem qualitativa é centrar-se nos processos, nos significados que os sujeitos constroem na relação com o mundo e garantir uma maior validade ecológica.

Para realizar tal empreendimento foram construídas, a partir da revisão da investigação (*e.g.*, Brooks & Danieluk, 1998; Richie *et al.*, 1997; Young *et al.*, 2001) e da experiência da intervenção em consulta psicológica vocacional, duas entrevista semi-

estruturadas, — uma para pais e outra para os adolescentes —, cujos objectivos vão ser enunciados:

- (a) Identificar as acções concretas que pais (mãe e/ou pai) possam ter realizado, de forma intencional ou não, nas conversas explícitas ou implícitas, para promoverem o desenvolvimento vocacional dos seus filhos;
- (b) Identificar a qualidade do apoio escolar que os pais disponibilizam aos seus filhos durante o percurso de formação;
- (c) Identificar os significados que os pais atribuem ao trabalho nos diálogos informais com os seus filhos e a centralidade da actividade profissional na vida familiar.

O processo de construção e de realização da metodologia de investigação para avaliar os discursos dos pais e dos filhos sobre a influência daqueles na construção das trajetórias vocacionais dos adolescentes seguiram-se os seguintes passos (*vide* Anexo V, a):

1. definir os objectivos específicos, acima referenciados, que foram operacionalizados em sub-objectivos, e estes concretizados em questões abertas, a partir das quais se elaborou o guião prévio das duas entrevistas para pais e filhos (*vide* Anexo V b, c).
2. aferir a entrevista prévia com um pequeno grupo de pais e filhos (dois de cada grupo), gravada em áudio, para avaliar a sua clareza, em termos da compreensão e em termos de atingir os objectivos desejados.
3. administrar a última versão da entrevista (*vide* Anexo V d, e), gravada em áudio, a uma amostra de vinte adolescentes dos 9º e 12º anos e seus respectivos pais (separadamente), seleccionados a partir da amostra do estudo quantitativo, tendo como critério uma representação diversificada de pais e de filhos, relativamente ao nível sócio-cultural da família de origem, à área geográfica de proveniência e às escolhas e/ou sua intenção do agrupamento de formação no Ensino Secundário e/ou no Ensino Superior.

As entrevistas foram realizadas por dois profissionais de Psicologia, em contexto da intervenção de consulta psicológica vocacional, no Serviço de Consulta e Orientação Vocacional da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e nos Serviços de Psicologia e Orientação de Escolas EB 2,3 e Secundárias da

Região Norte de Portugal. As entrevistas aconteceram em momentos temporais diferentes, primeiro com os adolescentes — no início do processo da intervenção —, e, depois, com os seus respectivos pais, — no final do processo de intervenção — para preservar pontos de vistas diferenciados de cada uma das partes.

4. As gravações das quarenta entrevistas, depois de serem transcritas pelo mesmo profissional que as realizou, foram devolvidas aos sujeitos para que as validassem, podendo alterar a narrativa transcrita. Foi sobre este último texto que se realizou a análise, utilizando o NUDIST 6.0, para confrontar os discursos dos pais com os dos filhos e identificar o grau de envolvimento e apoio que os pais portugueses garantem na construção das trajectórias dos seus filhos e, simultaneamente, verificar como este apoio é sentido pelos adolescentes.

Concluindo: neste capítulo apresentaram-se as questões nodulares que desencadearam esta investigação, descrevendo-se a metodologia que a norteou, bem como todo o processo de construção dos instrumentos que foram construídos para avaliar as diversas dimensões que se pretendiam estudar.

CAPÍTULO V

APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Introdução

Neste capítulo apresentam-se os resultados deste estudo cujos objectivos, hipóteses, instrumentos e procedimentos foram delineados no capítulo anterior.

Num primeiro momento, apresentam-se as representações que os adolescentes e jovens constroem acerca do seu ambiente familiar – avaliadas pelas dimensões da EAF (Gonçalves & Coimbra, 2003) –, do seu desenvolvimento vocacional – avaliadas pela EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2003) e por SCCI (Savickas, 2002) – e sobre os significados que atribuem à realidade do trabalho – avaliados através da ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004) –, verificando-se as diferenças interindividuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família.

Em segundo lugar, serão apresentados os resultados sobre o impacto que as variáveis do contexto familiar – avaliadas pelas dimensões da EAF (Gonçalves & Coimbra, 2003) – exercem sobre as variáveis do desenvolvimento vocacional – avaliadas por EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2003) e por SCCI (Savickas, 2002) – dos adolescentes e jovens e simultaneamente, verificar as diferenças interindividuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família.

Em terceiro lugar, apresentam-se os resultados dos significados que os pais e filhos constroem sobre a realidade do trabalho, através da escala ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004), verificando o impacto que os pais exercem sobre os seus filhos e, ainda, sinalizar as diferenças interindividuais em função das variáveis: ano de escolaridade, género, nível socio-económico e cultural da família de origem e tipo de família.

Para finalizar, através de entrevistas realizadas a um grupo de vinte adolescentes e seus respectivos pais, analisam-se, qualitativamente, os processos psicossociais da influência familiar, nomeadamente a partir dos pais, nas trajetórias vocacionais dos adolescentes, e como os filhos experienciam esta influência familiar em momentos específicos do seu desenvolvimento.

1. Apresentação dos resultados sobre as percepções dos adolescentes acerca do contexto familiar

A família é uma realidade complexa nos seus variados significados, de ordem psicológica, sociológica, cultural, económica, religiosa e política. Complexa, igualmente, na sua mutabilidade e continuidade, porque não há nenhum povo, por mais diferente que seja a sua civilização e cultura, que não construa um sentido de pertença a uma família. Parece que, enquanto o ser humano existir, a família será uma realidade que se nos impõe na diversidade dos modelos culturais emergentes.

A imagem da família, que quase espontaneamente vem à mente da maioria, é a de um lugar estável de segurança e de paz, onde se nos aceita e ama mais pelo ser do que pelo fazer e, simultaneamente, também o contexto possível de mais intensa violência emocional. Neste contexto, aprende-se a difícil arte de construir relações consigo mesmo e com os outros e ocorre a preparação dos seus elementos para a realização dos múltiplos papéis da existência: como o de filho(a), irmão(ã), estudante, cidadão, profissional, marido/esposa, pai/mãe, etc..

A família, porque é uma realidade de chegada, partida e permanência do ser humano, desde a primeira hora interessou à Psicologia, como objecto de investigação, porque sendo uma ciência que procura compreender o funcionamento dos sistemas pessoais na sua relação de interdependência com os outros sistemas envolventes, necessariamente teria de dar relevância ao primeiro contexto de desenvolvimento sem o qual não seria viável a compreensão do sujeito psicológico.

O interesse da investigação provém essencialmente da seguinte constatação: por mais transformações a que a família esteja sujeita, na sua constituição, estrutura e funcionamento, adaptando-se às turbulências do tempo e do espaço, sofrendo as influências dos sistemas sociais, políticos, ideológicos, religiosos e culturais, realiza, entre outras, duas funções fundamentais:

- a) Assegura a continuidade do ser humano, uma vez que a família é a comunidade por excelência onde o indivíduo nasce, se desenvolve, declina e morre; ou seja, um contexto privilegiado de transmissão de vida, cultura e de desenvolvimento;

b) Decorrente da anterior, a família é o primeiro contexto de socialização do indivíduo, promovendo aprendizagens de relação com o mundo, num processo progressivo de individuação e socialização.

Como a família é o contexto de vida mais significativo em que o ser humano se desenvolve, e porque este estudo se focaliza na família como espaço privilegiado de desenvolvimento, apresenta-se, a partir das dimensões da Escala do Ambiente Familiar (EAF, Gonçalves & Coimbra, 2003), os resultados sobre as representações que os adolescentes constroem sobre os seus contextos familiares e verificar se existem diferenças inter grupos (em função do ano de escolaridade, género, nível socioeconómico e tipo de família – intactas ou outras⁵⁵–).

Quadro 18.

Análise de variância das dimensões do contexto familiar: valores de F e P, e teste Scheffé para as diferenças significativas

	Ano de escolaridade				Género				NSE			
	G	F	P	Scheffé	G.	F	P	Scheffé	G.	F	P	Scheffé
ACF	1	2.255	.134		1	.144	.705		2	.077	.926	
OAF	1	1.461	.227		1	2.475	.116		2	2.958	.058	
OCIF	1	31.829	.000***	12°>9°	1	2.152	.143		2	35.773	.000***	A=M>B
ORF	1	15.043	.000***	9°>12°	1	.1.174	.279		2	3.773	.023*	A=M<B
OSF	1	1.015	.314		1	16,164	.000***	M>F	2	1.078	.341	
OARF	1	5.963	.015*	9°>12°	1	2.840	.083		2	.923	.398	

Nível de significância: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

G= Graus de liberdade; F= Feminino; M= Masculino; A= NSE alto; M= NSE médio; B=NSE baixo; ACF= Apoio e comunicação familiar; OAF= Organização e autorregulação familiar; OCIF= Orientação cultural e intelectual da família; ORF= Orientação religiosa da família; OSF= Orientação para o sucesso familiar; OARF= Orientação para actividades recreativas da família.

⁵⁵ Apesar de haver a intenção, através do questionário sociodemográfico, de recolher dados sobre as várias tipologias de família: intactas, recasamento, união de facto, monoparentais... não foi possível criar grupos separados, pelo reduzido número de sujeitos em cada modalidade de família, porque do total da mostra de 731 sujeitos, 82,6 % são provenientes de famílias intactas. Assim, apenas criámos dois grupos: a família intacta e **outras** modalidades. Na caracterização da amostra, no capítulo IV, pode-se consultar a percentagem diferenciada de cada tipo de família.

Da leitura do Quadro 18, pode depreender-se que não existem diferenças significativas entre os vários grupos no que respeita às percepções dos adolescentes e jovens quanto ao apoio e comunicação na família e quanto à organização e autor-regulação familiar.

Existem diferenças significativas relativamente às outras quatro dimensões do contexto familiar:

- (a) Relativamente à *orientação cultural e intelectual* da família, os alunos do 12º ano ($\mu=31,86$) e os de nível sócio económico elevado ($\mu=34,02$) e médio ($\mu=32,98$) têm uma representação mais elevada da sua família como um contexto onde se privilegiam actividades culturais comparativamente aos alunos do 9º ano de escolaridade ($\mu=28,32$) e os de nível socioeconómico mais baixo ($\mu=27,01$);
- (b) Quanto à *orientação religiosa*, os alunos do 9º ano ($\mu=29,87$) e os de nível sócio económico baixo ($\mu=29,85$) têm uma representação mais elevada de uma orientação da sua família para práticas de rituais religiosos do que os alunos do 12º ano ($\mu=27,73$) e de níveis socioeconómico alto e médio ($\mu=28,04$);
- (c) Na dimensão *orientação para o sucesso*, as raparigas têm uma representação mais baixa ($\mu=23,08$) do que os rapazes ($\mu=24,63$) sobre a orientação da sua família para o sucesso e para a competição;
- (d) Quanto à dimensão da *orientação da família para actividades recreativas e de lazer* os alunos do 9º ano ($\mu=22,85$) têm uma leitura da sua família mais orientada para estas actividades do que os alunos do 12º ano ($\mu=21,06$);
- (e) Não existem diferenças nas diversas variáveis do contexto familiar entre as famílias intactas e os outros tipos de família, por isso nem se sinaliza esse grupo no quadro dos resultados.

2. Apresentação dos resultados sobre as percepções dos adolescentes acerca de tarefas do desenvolvimento vocacional e seus processos psicológicos

Os adolescentes e jovens que fazem parte da amostra deste estudo confrontavam-se, no final do ano lectivo, inevitavelmente com a tarefa vocacional da

escolha de um curso do ensino secundário (os alunos do 9º de escolaridade) ou de um curso do ensino superior ou transição para o mundo do trabalho (os alunos do 12º ano), em virtude do sistema português de formação se diversificar nestas etapas de formação, e, portanto implicando-os nessa tomada de decisão.

Ora esta tarefa da escolha está relacionada com o nível de desenvolvimento, concretamente o vocacional, de cada um dos sujeitos em situação, da pressão a que estão sujeitos por parte dos significativos, da escola, do sistema social de formação, bem como dos apoios disponíveis para tentar lidar com estes constrangimentos.

Para avaliar as diferenças de intergrupos – ano, género, nível sócio económico e cultural e tipo de família – relativamente aos processos psicológicos que estão subjacentes à escolha (exploração/investimento) e à forma diferenciada como os adolescentes se posicionam face à mesma, recorreu-se à Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV, Carlos & Coimbra, 2003) e ao Inventário de Desenvolvimento Vocacional de Estudantes SCCI (Savickas, 2002) que avaliam dimensões do desenvolvimento vocacional, como a exploração, o investimento, a difusão, as escolhas outorgadas, as convicções vocacionais, a confiança vocacional e cooperação vocacional. Apresentam-se os resultados desses processos psicológicos, no Quadro 19 que se segue:

Quadro 19.

Análise de variância das dimensões vocacionais: valores de F e P, e teste Scheffé para as diferenças significativas.

	ANO				GÉNERO				NSE			
	G	F	P	Scheffé	G.	F	P	Scheffé	G.	F	P	Scheffé
EXPL.	1	29,237	.000***	9°>12°	1	.6,072	.014*	F>M	2	3.742	.024*	B>A=M
INVEST.	1	1.461	.005**	9°>12°	1	1.308	.253		2	3.635	.027*	A=M>B
DIFUS.	1	19.306	.000***	9°>12°	1	63.299	.000***	M>F	2	4.183	.016*	B>A=M
FORECL	1	89.357	.000***	9°>12°	1	20.524	.000***	M>F	2	10.842	.000***	B>A=M
TEE	1	49.224	.000***	9°>12°	1	.303	.582		2	6.628	.001**	B>A=M
CONV.	1	6,734	.010*	9°>12°	1	23.797	.000***	F>M	2	.812	.444	
CONFV	1	18,545	.000***	9°>12°	1	22.370	.000***	F>M	2	4.692	.009**	A>M>B
COOPV.	1	22,223	.000***	9°>12°	1	2,641	.105		2	1.400	.247	

Nível de significância: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

G= Graus de liberdade; F= Feminino; M= Masculino; A= NSE alto; M= NSE médio; B=NSE baixo; EXPL= Exploração; INVEST= Investimento; DIFUS= Difusão; FORECL= *Foreclosure*; TEE= Tendência à exclusão de escolhas; CONV= Convicções vocacionais; CONFV= Confiança vocacional; COOPV= Cooperação vocacional.

Da análise do Quadro 19, pode constatar-se que, relativamente às dimensões do desenvolvimento vocacional consideradas, existem diferenças significativas entre os vários grupos, excepto relativamente ao tipo de família; daí optarmos, uma vez mais, por não apresentarmos no Quadro os respectivos resultados. Segue-se a síntese dos principais resultados:

- (a) existem diferenças significativas relativamente ao ano de escolaridade em todas as dimensões vocacionais, tendo os alunos do 9º ano médias mais elevadas do que os alunos do 12º ano;
- (b) Existem diferenças significativas quanto ao género nas dimensões da *exploração* (as raparigas exploram mais que os rapazes), na *difusão vocacional* (os rapazes são mais *diffusers* que as raparigas), na dimensão de projectos *outorgados* relativamente às figuras significativas (os rapazes tendem a realizar mais projectos outorgados, e menos explorados, do que as raparigas) e nas dimensões das *convicções* e *confiança*

face ao futuro vocacional (as raparigas têm mais convicções e são mais confiantes que os rapazes);

- (c) Existem diferenças significativas relativamente ao nível socioeconómico e cultural (NSEC) em várias dimensões vocacionais: (1) os adolescentes de nível sócio-económico e cultural baixo situam-se num momento predominantemente de *exploração vocacional*, enquanto os de NSEC médio e médio alto têm projectos mais configurados e já têm mais segurança nos seus *investimentos* vocacionais, por isso têm valores médios mais elevados de investimento; (2) consentâneo com o resultado anterior, os sujeitos de NSEC baixo encontram-se numa situação de maior *difusão* e desorientação face ao seu futuro vocacional e de menor *confiança* face à escolha do que os de NSEC médio e médio alto; (3) os adolescentes de NSEC baixo tendem a fazer escolhas *outorgadas* e acomodadas em relação às figuras significativas e a limitar o seu espaço de exploração, excluindo possíveis escolhas e agarrando a primeira oportunidade, sem explorar outras possibilidades;
- (d) Não se verificam diferenças significativas relativamente a todas as dimensões do desenvolvimento vocacional no subgrupo tipo de família, ou seja, entre as famílias intactas e as outras modalidades de famílias.

3. Apresentação dos resultados sobre as percepções expressas pelos adolescentes acerca dos significados atribuídos ao trabalho

Na revisão da investigação, verificou-se que o trabalho ao longo dos tempos, – sobretudo numa sociedade pós-industrial em que as oportunidades de acesso ao mesmo tendem a escassear –, sempre foi percebido como um bem precioso a preservar. Esta centralidade do trabalho provém da relevância que ocupa na vida das pessoas, das famílias e das sociedades como factor de autonomia, realização, integração e reconhecimento social, bem como uma forma de sobrevivência.

Para se perceber os significados que os adolescentes atribuem ao trabalho e quais as dimensões mais valorizadas pelas gerações mais novas, apresentam-se os resultados avaliados, a partir das dimensões da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT, Gonçalves & Coimbra, 2004), registando-se as diferenças intergrupos

em função do ano de escolaridade, género, nível socioeconómico e cultural e do tipo de família.

Quadro 20.

Análise de variância dos significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes: valores de F e P e teste Scheffé para as diferenças significativas.

	ANO				GÉNERO				NSE			
	G	F	P	Scheffé	G.	F	P	Scheffé	G	F	P	Scheffé
DRPT	1	1.358	.244		1	13.456	.000***	F>M	2	1.996	.137	
DEPT	1	25.165	.000***	9º>12	1	9.546	.002***	F>M	2	2.506	.082	
DET	1	2.504	.080		1	.744	.389		2	.722	.722	
DENT	1	31.784	.000***	9º>12º	1	16.103	.000***	M>F	2	.006	.995	

Nível de significância: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001

G= Graus de liberdade; F= Feminino; M= Masculino; A= NSE alto; M= NSE médio; B=NSE baixo; DRPT= Dimensão da realização pessoal do trabalho; DEPT= Dimensão emocional positiva do trabalho; DET= Dimensão económica do trabalho; DNT= Dimensão emocional negativa do trabalho.

Da leitura do Quadro 20, acerca dos significados que os adolescentes atribuem à realidade do trabalho, registam-se os resultados mais relevantes:

- Na dimensão da *realização pessoal do trabalho* (DRPT), apenas existem diferenças significativas relativamente ao género, tendo as raparigas ($\mu=78,67$) uma representação mais elevada do que os rapazes ($\mu=75,78$) acerca da realidade do trabalho como fonte de realização pessoal;
- Na dimensão *emocional positiva do trabalho* (DEPT) registam-se diferenças significativas quanto ao ano de escolaridade, tendo os alunos do 9º ano ($\mu=89,15$) uma representação mais positiva sobre a realidade do trabalho do que os do 12º ($\mu=83,67$); e ainda relativamente ao género, as raparigas atribuem ao trabalho um significado mais positivo ($\mu=88,36$) comparativamente aos rapazes ($\mu=84,94$);
- Na dimensão *emocional negativa do trabalho* (DENT) existem diferenças relativamente ao ano – os alunos do 9º ano ($\mu=16,50$) tem uma visão mais negativa do trabalho do que os de 12º ano ($\mu=13,98$) – e quanto ao género, as raparigas apresentam uma perspectiva menos negativa da actividade do trabalho ($\mu=14,46$) do que os rapazes ($\mu=16,26$);

- (d) Não se observam diferenças entre os grupos relativamente à *dimensão económica* do trabalho (DET).
- (e) Não se registam diferenças significativas em qualquer uma das dimensões relativamente ao nível socioeconómico e cultural dos sujeitos nem quanto ao tipo de família.

4. Apresentação dos resultados sobre o impacte das variáveis do contexto familiar na construção das trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens

A revisão da investigação, de que versa exaustivamente o capítulo II deste trabalho, dá-nos conta da relevância da família, e sobretudo dos pais, na configuração dos projectos vocacionais das gerações mais novas, concretizada na escolha de um curso do ensino secundário ou superior em momentos do seu desenvolvimento em que são confrontados pelo sistema de oportunidades sociais com uma escolha, que os pode preparar para entrar no mundo do trabalho.

Para verificar o impacte e relação das variáveis do contexto família — *apoio e comunicação, organização e autorregulação do sistema familiar, orientação intelectual-cultural, orientação religiosa, orientação para o sucesso/realização e orientação para actividades recreativas/lazer*) — nas variáveis do desenvolvimento vocacional, operacionalizado em experiências de *exploração e investimento vocacional*, com ou sem exploração (projectos *outorgados*), ou mesmo na ausência de projectos — nem explorando nem investindo — os *diffusers/difusão* (Marcia, 1966) *convicções vocacionais, cooperação e confiança vocacional*, optou-se pela técnica estatística da correlação canónica.

Esta análise é particularmente útil para situações empíricas em que se pretende comparar dois conjuntos de variáveis, como é objectivo deste estudo, porque permite uma leitura discriminativa das múltiplas dimensões de cada conjunto de variáveis e proporciona a máxima correlação entre as diversas dimensões (Hair, Anderson, Tatan & Black, 1995; Stevens, 1996; Tabachnick & Fidel, 1989; Thompson, 1995). Assim, “a correlação canónica é um modelo estatístico multivariado que facilita o estudo da relação linear entre conjuntos de múltiplos critérios (variáveis dependentes) e múltiplos

preditores (variáveis independentes). Enquanto que a regressão multivariada é preditora de uma variável dependente discreta, a partir de um conjunto de variáveis independentes múltiplas, a correlação canónica prediz, simultaneamente, múltiplas variáveis dependentes a partir de múltiplas variáveis independentes” (Hair *et al.*, 1995, p. 328).

A correlação canónica é uma técnica com poucas restrições sobre os dados em que opera, permitindo uma ampla margem de interpretação dos resultados pelo investigador. Outras técnicas, como é o caso da MANOVA, ao imporem um forte controle e restrições rígidas na análise dos dados, criam, frequentemente, a representação que a informação obtida é de maior qualidade e de maior rigor quanto à sua interpretação. O pretensão rigor e controle destas análises, tem levado os investigadores, nos seus estudos, a preterir a correlação canónica, utilizando esta técnica como último recurso, ou seja, quando as outras técnicas esgotam todas as suas possibilidades de análise. Uma outra razão, do não recurso à correlação canónica, deve-se ao facto de os programas estatísticos ligados às ciências sociais e humanas (como, o *Statistical Package for the Social Sciences – SPSS*) só recentemente terem desenvolvido esta técnica.

Contudo, em situações nas quais se pretende correlacionar múltiplas variáveis independentes e dependentes, como é o caso desta investigação, a correlação canónica é o tratamento mais adequado e poderoso, porque permite uma análise discriminativa das múltiplas dimensões de cada conjunto de variáveis e proporciona a máxima correlação entre as várias dimensões. Assim sendo, a correlação canónica oferece a estrutura mais adequada de cada conjunto de variáveis que maximiza a relação entre os dois conjuntos de variáveis, funcionando um dos conjuntos como variável independente e outro como variável dependente. A determinação de qual dos dois conjuntos de variáveis deveria funcionar como variável independente ou dependente é de importância irrelevante para a estimação estatística (a não ser por uma dimensão teórica do problema em estudo), porque a correlação canónica analisa os resultados dos dois conjuntos de variáveis maximizando a correlação entre elas.

Depois de se ter justificado a opção estatística mais adequada a este objectivo de estudo, apresenta-se, no Quadro que se segue, uma análise da correlação canónica sobre a influência das variáveis familiares nas vocacionais.

Quadro 21

Análise da correlação canónica global das dimensões do contexto familiar e das variáveis vocacionais.

F. C.	Rc	Rc ²	<i>Eigenval.</i>	<i>Lambda</i> <i>Wilks</i>	χ^2	G. L.	P.
1	.475	.226	63%	.650	.244,3	48	.000***
2	.316	.099	37%	.840	.99,07	35	.000***
3	.179	.032	18%	.933	.39,4	24	.025*

Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; F.C.= Função canónica; Rc= correlação canónica; Rc²= quadrado da correlação canónica; *Eigenval.*= Valor próprio; G.L.= Graus de liberdade

Da análise dos resultados fornecidos pela correlação canónica da amostra total pode concluir-se que existem três raízes canónicas com significância estatística, embora, a magnitude da terceira raiz seja inferior a .30, valor mínimo para ser realizada uma interpretação da mesma (Hair *et al.*, 1995). A primeira e a segunda raízes canónicas com as magnitudes de .475 (λ de *Wilks*=.650 e ρ = .000) e de .316 a segunda (λ de *Wilks*= .840 e um valor de ρ = .000) respectivamente justificam a interpretação e exploração das mesmas.

Para que uma correlação canónica possa ser objecto de interpretação deve ter-se em conta, por ordem de prioridades, a confluência de três critérios a saber: a magnitude a raiz canónica⁵⁶, a significância estatística da raiz canónica⁵⁷, e o nível de redundância⁵⁸ resultante da percentagem da variância explicada a partir dos dois conjuntos de variáveis (Hair *et al.*, 1995). Como, neste caso, a magnitude da terceira correlação canónica é baixa, apesar da sua significância, e, como o seu contributo,

⁵⁶ A magnitude da correlação canónica é o valor considerado aceitável para a correlação canónica. Embora se proponha como orientação o valor .30, a decisão depende sempre do investigador, ou seja, este terá que ponderar a contribuição dos resultados obtidos para a melhor compreensão do problema de investigação em estudo (Hair *et al.*, 1995).

⁵⁷ O nível de significância da correlação canónica, geralmente considerado para ser objecto de interpretação, é de p<.05, resultante do F estatístico do teste *Lambda de Wilks*.

⁵⁸ O valor da redundância proporciona uma estimativa da variância partilhada pelos dois conjuntos de variáveis canónicas, resultante do quadrado da correlação canónica; este valor representa a variância linear partilhada pelo conjunto de variáveis que funcionam como critério e pelas variáveis preditivas (Hair *et al.*, 1995).

relativamente à primeira, para explicar a percentagem da variância é modesto, não se fará qualquer interpretação da mesma.

Para se fazer a interpretação das correlações canónicas, normalmente recorre-se à estrutura de correlação canónica ou *canonical loadings*, que permite verificar qual o contributo ou peso que cada variável tem na correlação canónica, e analisar a relação entre as dimensões dos dois conjuntos de variáveis, isto é, como se implicam umas nas outras. Embora os investigadores considerem os *canonical loadings*⁵⁹ como o critério mais válido para interpretar a natureza da correlação canónica, alertam, no entanto, para se ter precauções na utilização dessas conclusões, nomeadamente quando se pretende afirmar a validade externa dos resultados.

⁵⁹ Apesar de se considerar os *canonical loadings* como o método mais seguro e adequado para a interpretação dos resultados da correlação canónica, existem três métodos possíveis: (1) *canonical weights* (estrutura de coeficientes estandardizados): diz respeito à análise do sinal e magnitude do coeficiente canónico de cada variável na raiz canónica. Isto é, variáveis com coeficientes relativamente elevados contribuem mais para a raiz canónica, e vice-versa. Do mesmo modo, variáveis canónicas cujos coeficientes têm sinais opostos têm uma relação inversa com as outras, e variáveis com coeficientes do mesmo sinal indicam uma relação directa. Não se utiliza, normalmente, este método porque estes coeficientes revelam uma forte instabilidade de amostra para amostra; (2) *canonical loadings* (estrutura de correlação canónica): mede a correlação linear simples entre uma variável original observada nos dois conjuntos de variáveis dependente ou independentes e a raiz canónica. Isto é, reflecte a variância que as variáveis observadas partilham com a raiz canónica e manifesta como cada variável contribui para a explicação de cada função canónica; (3) *canonical cross-loadings*: este procedimento implica correlacionar cada uma das variáveis dependentes observadas directamente com a variável canónica independente e vice-versa. Parte do pressuposto de que a correlação canónica maximiza a correlação entre os dois conjuntos de variáveis canónicas (Hair *et al.*, 1995).

Quadro 22*Estrutura de correlação canônica – canonical loadings – da amostra total.*

VARIÁVEIS	RAIZ 1	RAIZ 2
I SET: Variáveis Vocacionais		
Investimento vocacional	.813	-.370
Exploração vocacional	.543	.288
Difusão	-.374	.443
<i>Foreclosure</i>	.127	.598
Tendência para excluir opções	.465	.352
Convicção vocacional	.418	.213
Cooperação vocacional	.399	.246
Confiança vocacional	.341	.334
II SET: Variáveis da Família		
Apoio e comunicação	.799	-.423
Organização e autorregulação	.760	.134
Orientação cultural e intelectual	.505	-.477
Orientação religiosa	.397	.466
Orientação para o sucesso	.605	.483
Orientação recreativa	.688	-.119

Partindo do valor .30, como referência com significado (Tabachnick & Fidel, 1989), da leitura da estrutura de correlação canônica da primeira raiz canônica chega-se às seguintes conclusões (Quadro 22):

- (a) do primeiro conjunto de variáveis (vocacionais), o **investimento** e a **exploração** vocacionais são as dimensões mais fortemente relacionadas com todas as dimensões do contexto familiar, salientando-se, por um lado, em termos de grandeza, a variável **apoio/comunicação e organização e autorregulação** do sistema familiar, por outro, a variável da **orientação religiosa** da família a que tem menor peso correlacional;

(b) salienta-se ainda, da primeira raiz, que são as variáveis da **difusão** vocacional e de **foreclosure** que estão menos correlacionadas, ou até mesmo negativamente relacionada (difusão), com as dimensões da família.

Relativamente à leitura da 2ª raiz canónica colocam-se em relevo os seguintes resultados:

- (a) globalmente pode afirmar-se que as dimensões da **orientação para o sucesso** familiar e **orientação religiosa** da família são variáveis familiares preditivas das dimensões vocacionais: **foreclosure, difusão, tendência a excluir escolhas**;
- (b) em oposição, são as variáveis familiares do **apoio e comunicação e da orientação cultural e intelectual** da família que se relacionam negativamente com as variáveis vocacionais: **foreclosure, difusão, tendência a excluir escolhas**.

Realizaram-se várias correlações canónicas intra-grupos: género, ano de escolaridade e níveis socio-económicos para explorar se existiriam diferenças entre as variáveis em causa. Apresentam-se, em seguida, os resultados relativos ao género e ao ano de escolaridade porque acrescentam informação específica e diferenciadora em relação aos resultados da amostra na sua totalidade.

Quadro 23

Análise da correlação canónica das dimensões do contexto familiar e das variáveis vocacionais, relativas ao género

F. C.	Re	Re ²	Eigenval.	Lambda Wilks	χ^2	G. L.	P
1 Mas.	.480	.230	73,8%	.631	.129,83	48	.000***
Fem.	.539	.290	54,9%	.495	192,53	48	.000***
2 Mas.	.310	.096	25,9%	.820	.55,96	35	.014*
Fem.	.463	.214	42,6%	.698	.98,52	35	.000***

Nível de significância: * p<.05; ** p<.01; *** p<.001; F. C.= Função canónica; Re= correlação canónica; Re²= quadrado da correlação canónica; Eigenval.= Valor próprio; G.L.= Graus de liberdade; Mas.= Masculino; Fem.= Feminino

Verifica-se, pela leitura da correlação canónica relativamente ao género que existem, quer para os rapazes quer para as raparigas, duas raízes canónicas com significância estatística, com magnitude em termos de valor e com o nível de redundância resultante da percentagem da variância explicada a partir dos dois conjuntos de variáveis que justificam uma interpretação diferenciada. Poder-se-á confirmar os respectivos valores através da leitura do Quadro 23. De seguida apresenta-se em paralelo a estrutura de correlação canónica das duas raízes referentes ao género:

Quadro 24

Estrutura de correlação canónica – canonical loadings – relativa ao género.

Variáveis	Raiz 1 M/F	Raiz 2 M/F
I SET: Variáveis Vocacionais		
Investimento vocacional	.668/.766	-.056/-.448
Exploração vocacional	.728/.410	.236/.366
Difusão	-.338/-.430	.608/.358
<i>Foreclosure</i>	.061/.287	.856/.399
Tendência para excluir opções	.295/.617	.116/.241
Convicção vocacional	.300/.223	-.048/.387
Cooperação vocacional	.233/.215	.284/.437
Confiança vocacional	.274/.208	.228/.643
II SET: Variáveis da Família		
Apoio e comunicação	.802/.695	-.002/-.598
Organização e autorregulação	.756/.789	-.384/.197
Orientação cultural e intelectual	.501/.404	.234/-.660
Orientação religiosa	.351/.460	.602/.302
Orientação para o sucesso	.764/.605	.002/.410
Orientação recreativa	.675/.541	.052/-.422

M= masculino; F= feminino

Da análise sinóptica do Quadro 24 da estrutura de correlação canónica relativa à diferenciação entre rapazes e raparigas podemos salientar as seguintes conclusões:

- (a) quanto à primeira raiz canónica: embora a relação das variáveis vocacionais com as do contexto familiar, quer nos rapazes quer nas raparigas, se direccionem no mesmo sentido dos resultados sublinhados para a amostra global, identifica-se nos **rapazes** um nível mais elevado de **exploração** do que nas **raparigas**, onde predominam os níveis de **investimento**;
- (b) quanto à segunda raiz canónica ressaltam-se as correlações elevadas das dimensões vocacionais da **difusão** e *foreclosure* com a **orientação religiosa da família**, sendo esses valores mais altos nos rapazes do que nas raparigas.

Quadro 25.

Análise da correlação canónica das dimensões do contexto familiar e das variáveis vocacionais, relativas ao ano de escolaridade

F. C.	Rc	Rc ²	<i>Eigenval.</i>	<i>Lambda</i> <i>Wilks</i>	χ^2	G. L.	P
1 (9°)	.475	.225	67,8%	.591	.163,86	48	.000***
(12°)	.537	.288	57,5%	.589	130,98	48	.000***
2 (9°)	.372	.138	31,2%	.763	.84,34	35	.000***
(12°)	.304	.092	36,6%	.827	.46,96	35	.085

Nível de significância: *p<.05; **p<.01; ***p<.001; F. C.= Função canónica; Rc= correlação canónica; Rc²= quadrado da correlação canónica; *Eigenval.*= Valor próprio; G.L.= Graus de liberdade.

No que diz respeito à correlação canónica relativa ao ano de escolaridade, no 9° ano, registam-se duas raízes canónicas com grau de significância estatística, com magnitude em termos do valor da raiz e com o nível de redundância resultante da percentagem da variância explicada a partir dos dois conjuntos de variáveis que justificam uma interpretação diferenciada, enquanto que no grupo do 12° ano de escolaridade apenas se regista uma raiz canónica com as características mencionadas anteriormente.

Apresenta-se, comparativamente, a estrutura da correlação canónica segundo o método “*canonical loadings*”, para se identificarem as principais diferenças inter-grupos.

Quadro 26

Estrutura de correlação canónica – canonical loading – relativa ao ano de escolaridade.

Variáveis	Raiz 1 - 9º/12ºanos	Raiz 2 - 9º ano
I SET: Variáveis Vocacionais		
Investimento vocacional	.643/.878	-.460
Exploração vocacional	.721/.256	.038
Difusão	-.179/-.531	.659
<i>Foreclosure</i>	.319/-.013	.810
Tendência para excluir opções	.504/.340	.096
Convicção vocacional	.330/.261	-.022
Cooperação vocacional	.319/.286	.091
Confiança vocacional	.212/.089	.126
II SET: Variáveis da Família		
Apoio e comunicação	.602/.785	-.697
Organização e autorregulação	.735/.734	-.197
Orientação cultural e intelectual	.593/.728	.096
Orientação religiosa	.575/.260	.531
Orientação para o sucesso	.757/.526	.523
Orientação recreativa	.617/.634	-.354

Da leitura da estrutura de correlação canónica registe-se uma primeira constatação: os resultados dos alunos do 9º e 12º anos, relativamente à relação implicações das dimensões vocacionais com as do contexto familiar, têm muitas afinidades com os resultados da amostra geral; isto é, as dimensões *do investimento vocacional, da exploração vocacional e da tendência para excluir opções* são variáveis preditivas das dimensões familiares do *apoio e comunicação, da organização e auto-*

regulação familiar e da orientação cultural e intelectual e recreativas da família. Contudo, numa análise mais cuidada e diferenciada dos resultados dos alunos do 9º e do 12º anos, verifica-se que nos alunos do 12º ano é predominantemente a dimensão do investimento vocacional que está correlacionada fortemente com todas as variáveis do contexto familiar, excepto a orientação religiosa. Nos alunos do 9º ano de escolaridade são as variáveis da exploração, investimento, tendência para a exclusão de opções, que se relacionam com todas as variáveis do contexto familiar (ver Quadro 26).

Quanto à interpretação da segunda raiz canónica verifica-se, de forma clara, nos alunos do 9º ano de escolaridade uma correlação entre as dimensões vocacionais da *difusão e foreclosure* com a *orientação religiosa e para o sucesso do contexto* familiar, e uma correlação negativa com o *apoio e comunicação da família*.

Não se apresentam as correlações canónicas do grupo nível socioeconómico e cultural (médio alto, médio e baixo) em virtude de não acrescentar informação relevante em relação aos resultados já analisadas, sobretudo à da amostra total, e não se observarem diferenças significativas entre os grupos dignas de registo.

5. Apresentação dos resultados preditivos das variáveis do contexto familiar nas dimensões vocacionais dos adolescentes e jovens

Como foi salientado no apartado anterior, optou-se, justificando-se a escolha, pela análise estatística da correlação canónica para verificar o impacte das dimensões do contexto familiar nos processos psicológicos subjacentes à construção dos itinerários vocacionais dos adolescentes. No entanto, julgou-se oportuno, para confrontar os resultados do tratamento da correlação canónica com outro tipo de análises, recorrer à análise de regressão, para testar quais seriam as variáveis independentes (da família e/ou sociodemográficas) predictoras das variáveis vocacionais, nomeadamente daquelas que têm maior centralidade no desenvolvimento dos projectos vocacionais.

Deste modo realizaram-se várias regressões utilizando, separadamente, as diversas dimensões vocacionais para observar o efeito preditor de cada uma delas através de um conjunto de variáveis familiares e sócio-demográficas. Apresentam-se os

resultados das regressões com maior relevância e valor explicativo em termos de predictabilidade.

5.1. Resultados da análise de regressão do investimento vocacional

Para encontrar os preditores do investimento vocacional utilizaram-se como variáveis independentes as dimensões da família e as variáveis sociodemográficas do ano de escolaridade, do género, em virtude de, a partir das várias análises apresentadas, a variável socio-económica e cultural e a da tipologia da família não acrescentarem informações relevantes.

Quadro 27.

Variáveis predictoras do investimento vocacional

	Investimento	Beta	Variação R ²	P
1º Modelo:	Ano de escolaridade	-.071		.070
	Género	-.110	.015	.004**
2º Modelo:	Apoio e comunicação	.233		.000***
	Organização e autorregulação	.093		.046*
	O. Cultural/intelectual	.098		.025*
	O. Religiosa	-.006		.876
	O. Sucesso	.088		.033*
	O. Recreativa	.064	.175	.176
Total R²			.190	

N= 660; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; R² = Coeficiente de determinação.

A análise de regressão realizada demonstra que existem cinco preditores significativos do investimento vocacional. Como se poderá verificar através do Quadro 27, no primeiro modelo constituído pelas variáveis sociodemográficas, a variável *género* contribui .015% para o coeficiente de determinação (R²) [F(2,660)=5,056; $p = .004$]. No segundo modelo, as variáveis familiares, enunciadas por ordem de magnitude,

apoio e comunicação, orientação cultural e intelectual, organização e auto-organização e orientação para o sucesso, representam um contributo adicional de 17,5% na predição dos resultados do investimento vocacional [F(6,654)=23,517; ρ =.000]. A variância total explicada por este conjunto de variáveis é de 19%, surgindo como índices significativos, por ordem de importância: o apoio e comunicação, a orientação cultural e intelectual, a organização e autorregulação e a orientação para o sucesso do contexto familiar.

5.2. Resultados da análise de regressão da exploração vocacional

Sendo a exploração vocacional um processo psicológico fundamental do desenvolvimento vocacional, procurou identificar-se os preditores da mesma, através do conjunto de variáveis do contexto familiar e das sociodemográficas, ano de escolaridade e género. Apresenta-se a análise de regressão:

Quadro 28.

Variáveis predictoras da exploração vocacional

	Exploração	Beta	Varição R ²	P
1º Modelo:	Ano de Escolaridade	-.167		.000***
	Género	.167	.064	.000***
2º Modelo:	Apoio e comunicação	.006		.905
	Organização e autorregulação	.031		.515
	O. Cultural/intelectual	.010		.822
	O. Religiosa	.131		.001**
	O. Sucesso	.178		.000***
	O. Recreativa	.064	.081	.227
Total R²			.145	

N= 660 ; * ρ <.05; ** ρ <.01; *** ρ <.001; R²= Coeficiente de determinação.

Da leitura da análise de regressão apresentada no Quadro 28, verifica-se que existem quatro variáveis com significância para explicarem e predizerem a exploração vocacional. As variáveis ano de *escolaridade e gênero* contribuem com 6,4% da variância no coeficiente de determinação (R^2) [$F(2,644=21,864; \rho= .000)$]. As variáveis da família da *orientação para o sucesso e orientação religiosa* produzem uma alteração de 8,1 da variância no coeficiente de determinação (R^2) [$F(6,638=10,025; \rho= .000)$]. O total da variância explicada por estes conjuntos de dimensões é de 14,5%, sendo as variáveis, por ordem de relevância, a orientação para o sucesso, o gênero, o ano de escolaridade e a orientação religiosa as que mais contribuem para predizerem a exploração vocacional.

5.3. Resultados da análise de regressão da difusão vocacional

Um dos produtos psicológicos resultantes do processo de escolhas vocacionais é a difusão, indicador de sujeitos que têm níveis reduzidos de exploração e investimento. Para avaliar quais as variáveis familiares preditoras deste processo, recorreu-se às mesmas dimensões utilizadas nas análises anteriores. Na continuidade, apresenta-se o Quadro de resultados da análise de regressão:

Quadro 29.*Variáveis predictoras da difusão vocacional*

	Difusão	Beta	Variação R²	P
1º Modelo:	Ano de Escolaridade	-.210		.000***
	Género	-.314	.114	.000***
2º Modelo:	Apoio e comunicação	-.175		.000***
	Organização e autorregulação	-.121		.010*
	O. Cultural/intelectual	.022		.615
	O. Religiosa	.045		.248
	O. Sucesso	.020		.632
	O. Recreativa	-.019	.055	.700
Total R²			.169	

N= 660 ; * $\rho < .05$; ** $\rho < .01$; *** $\rho < .001$; R² = Coeficiente de determinação.

O Quadro 29 da análise de regressão, acima indicado, é revelador da existência de quatro variáveis que contribuem significativamente para a predição da difusão vocacional. As variáveis do grupo sociodemográfico: *género e ano de escolaridade* são as que indiciam uma maior magnitude, explicando 11,4% da variância total (R²) [F(2,656)=42,260; $\rho = .000$]. As dimensões do *contexto familiar apoio e comunicação e organização e autorregulação* contribuem com 5,5% (R²) [F(6,650)=7,229; $\rho = .000$]. Assim, a variância total explicada para o conjunto de variáveis é de 16,9%, sendo as variáveis género e ano de escolaridade que mais contribuem para este resultado.

5.4. Resultados da análise de regressão de projectos vocacionais outorgados

No processo de escolhas vocacionais há sujeitos que fazem investimentos, sem se implicarem significativamente em processos de exploração, assumindo, frequentemente, projectos outorgados às outras figuras significativas a que foram acedendo ao longo do seu desenvolvimento vocacional. Para avaliar quais as dimensões do contexto familiar que tendem a produzir escolhas outorgadas realizou-se uma análise

de regressão seguindo os mesmos passos das variáveis anteriormente analisadas. Na continuidade, apresenta-se o Quadro de resultados da análise de regressão:

Quadro 30.

Variáveis predictoras de escolhas outorgadas

	<i>Foreclosure</i>	Beta	Varição R ²	P
1º Modelo:	Ano de Escolaridade	-.367		.000***
	Género	-.193	.150	.000***
2º Modelo:	Apoio e comunicação	-.040		.373
	Organização e autorregulação	-.061		.190
	O. Cultural/intelectual	.078		.076
	O. Religiosa	.139		.000***
	O. Sucesso	.143		.001**
	O. Recreativa	-.082	.041	.083
Total R²			.191	

N= 660; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$; R² = coeficiente de determinação

Da leitura dos resultados da análise de regressão, conclui-se que existem quatro dimensões predictoras, com valor estatístico significativo, do estatuto vocacional de outorgado (*foreclosure*). As variáveis ano de *escolaridade e género* são aquelas que registam maior magnitude contribuindo com 15% para a variância total explicada (R²) [F(2,658=57,851; $p = .000$). Do conjunto das variáveis familiares são as dimensões da *orientação religiosa e orientação para o sucesso da família* que contribuem com 4,1% da variância explicada (R²) [F(6,652= 5,48; $p = .000$). Sintetizando a análise de regressão, a variância total explicada por este conjunto de variáveis é de 19,1%, sendo as variáveis ano de escolaridade e género que mais contribuíram para a predictibilidade da dimensão de *foreclosure*, seguidas, com menor peso, das dimensões orientação religiosa e para o sucesso familiar.

Não se apresentam os resultados da análise das regressões das outras variáveis do desenvolvimento vocacional, como as convicções vocacionais, cooperação, e confiança vocacional em virtude do coeficiente de determinação (R²), indicador da percentagem da variância explicada, ser demasiado baixo.

6. Apresentação dos resultados sobre o impacto dos pais em relação aos filhos no que concerne os significados atribuídos ao trabalho

O contexto familiar, nomeadamente os pais como figuras significativas, influenciam directa ou indirectamente a matriz de significados que os adolescentes vão construindo sobre a realidade que os envolve, nomeadamente sobre o mundo do trabalho, nas mensagens verbais ou não verbais, implícitas ou explícitas, cognitivas ou emocionais, que, intencionalmente ou não, se transmitem no quotidiano familiar acerca das vivências integradas ou fragmentadas das suas experiências profissionais.

Para avaliar como os significados que os pais atribuem ao trabalho podem ser transmitidos intencionalmente ou implicitamente na interacção quotidiana com os seus filhos, realizaram-se um conjunto de análises estatísticas através da técnica das medidas repetidas que permite comparar vários grupos e verificar as diferenças intergrupos.

Assim, nos Quadro 31 e 32, apresentam-se as diferenças de médias entre pais e filhos para verificar se existem diferenças significativas entre as tríades (Filho/Pai/Mãe; Pai/ Filho/Mãe; Mãe/Filho/Pai) no que concerne aos significados diferenciados que atribuem à realidade do trabalho.

Quadro 31.*Diferenças de médias e sua respectiva significância entre tríades*

Dimensões	Diferenças de Médias		F
DRPT	1(F) 2(P)	1,304	.104
	3(M)	1,743	.093
	2(P) 1(F)	-1,304	.104
	3(M)	.438	.502
	3(M) 1(F)	-1,743	.093
	2(P)	.438	.502
DEPT	1(F) 2(P)	6,185	.000***
	3(M)	4,711	.000***
	2(P) 1(F)	-6,185	.000***
	3(M)	-1,474	.117
	3(M) 1(F)	-4,711	.000***
	2(P)	1,474	.117
DENT	1(F) 2(P)	-1,245	.012*
	3(M)	-1,683	.001**
	2(P) 1(F)	1,245	.012*
	3(M)	-.338	.400
	3(M) 1(F)	1,583*	.001**
	2(P)	.338	.400
DET	1(F) 2(P)	-1,108*	.021*
	3(M)	-.717	.132
	2(P) 1(F)	1,108*	.021*
	3(M)	.392	.240
	3(M) 1(F)	.717	.132
	2(P)	-.392	.240

Nível de significância: * $\rho < .05$; ** $\rho < .01$; *** $\rho < .001$; F= Filhos; P= Pais; M= Mães; DRPT= Dimensão da realização pessoal do trabalho; DEPT= Dimensão emocional positiva do trabalho; DENT= Dimensão emocional negativa do trabalho; DET= Dimensão económica do trabalho

Quadro 32.*Médias e desvios padrões dos significados do trabalho entre pais e filhos*

Dimensões	Número	μ Filho	DP Filho	μ Pai	DP Pai	μ Mãe	DP Mãe
DRPT	276	76,78	10,15	75,48	12,13	75,04	12,36
DEPT	249	87,71	13,82	81,52	15,89	83,00	15,87
DENT	286	36,99	6,06	38,10	6,11	38,70	6,58
DET	278	15,13	5,78	16,37	6,44	16,71	6,98

μ = Média; DP= Desvio padrão; DRPT= Dimensão da realização pessoal do trabalho; DEPT= Dimensão emocional positiva do trabalho; DENT= Dimensão emocional negativa do trabalho; DET= Dimensão económica do trabalho.

Partindo da leitura analítica dos Quadros 31 e 32 acima apresentados, podem retirar-se as seguintes conclusões:

- (a) não existem diferenças significativas entre pais e filhos na dimensão da *realização pessoal* através do trabalho;
- (b) existem diferenças significativas entre pais e filhos relativamente à *dimensão positiva do trabalho*, registando-se uma representação mais positiva dos filhos do que das duas figuras parentais;
- (c) existem diferenças significativas entre pais e filhos relativamente à *dimensão negativa do trabalho*, registando-se uma representação menos negativa dos filhos do que das duas figuras parentais;
- (d) existem diferenças significativas entre a figura paterna e os filhos relativamente à dimensão económica do trabalho, registando-se uma representação mais economicista e instrumental da figura paterna em relação aos filhos e à figura materna. Contudo, deve-se salientar que nesta dimensão o grau de significância das diferenças de médias entre as tríades é menor;
- (e) entre a figura materna e a paterna apenas existem diferenças significativas entre a dimensão económica do trabalho, tendo o pai uma representação mais instrumental do trabalho do que a mãe.

7. Apresentação dos resultados qualitativos da análise das entrevistas

Dentro dos múltiplos contextos onde ocorre o desenvolvimento vocacional, a família apresenta-se como o primeiro e o mais significativo com incidências determinantes nas trajetórias vocacionais das gerações mais novas. Aí se aprende, desde as etapas mais precoces da existência, os saberes, os afectos e as experiências mais estruturantes e organizadoras que serão a matriz de significados das relações que irão estabelecer consigo próprio e com os outros e onde, fundamentalmente, acontece a preparação dos variados papéis da existência que garantirão a integração psicossocial do sujeito, transformando-o, em graus variáveis, em protagonista da sua própria história construída na relação dialógica com os outros (Gonçalves & Coimbra, 2003).

Este estudo, ao pretender ser um contributo para promover a reflexão e a compreensão sobre a influência explícita ou implícita que o contexto familiar, nomeadamente os pais, têm na construção das trajetórias vocacionais dos seus filhos, não se restringiu a produzir conhecimento a partir de metodologias quantitativas a uma grande amostra, mas pretendeu complementar esta informação com metodologias qualitativas, através de entrevistas realizadas aos pais e aos seus respectivos filhos.

Através da metodologia qualitativa pretendeu-se, especificamente, analisar as intenções dos pais para explicita ou implicitamente influenciar as trajetórias vocacionais dos seus filhos, nomeadamente: (a) em actividades concretas de exploração vocacional proporcionadas aos seus filhos; (b) no acompanhamento nas várias etapas de formação, sobretudo nos momentos em que têm de realizar escolhas vocacionais (c) nos discursos emergentes no contexto da família sobre os significados atribuídos ao trabalho. E, simultaneamente, analisar como os filhos experienciam esta influência familiar em momentos específicos do seu desenvolvimento, principalmente, quando são confrontados pelo sistema de oportunidades de formação a realizarem escolhas vocacionais, como a escolha de um curso no ensino secundário e no ensino superior.

A amostra foi constituída por vinte díades de pais e adolescentes. Os participantes foram seleccionados da amostra geral dos 731 adolescentes dos 9º e 12º anos do ensino básico e secundário que participaram no estudo quantitativo. Procurou-se garantir, quanto possível, um critério de heterogeneidade, relativamente ao ano de escolaridade, ao género, à proveniência geográfica, ao tipo de família e ao nível

sociocultural da família. Das vinte díades, pais-filhos, dezanove foram constituídas pelo filho e pelos dois progenitores, apenas numa díade (Ent.1-9º ano) não foi possível a presença da figura paterna. A média das idades dos adolescentes é de 16,1 e dos pais de 46,7 (ver a caracterização da amostra no Quadro 33).

Quadro 33*Caracterização da amostra das entrevistas*

Sujeito - Idade	Ano	Género	Curso	Tipo de Escola	Escolaridade Pai	Escolaridade Mãe	Profissão Pai	Profissão Mãe	Estado Civil
E1- 16	9º	Mas.	Tecnológico de Desporto	Urbana	6º Ano	9º Ano	Segurança	Secretária	Casados
E2-14	9º	Fem.	Científico Tecnológico	Urbana	Licenciatura	Bacharelato	Professor	Técnica Superior	Divorciados
E3-14	9º	Fem.	Científico Tecnológico	Urbana	Licenciatura	Licenciatura	Administração Pública	Professora	Casados
E4-15	9º	Mas.	Científico Tecnológico	Urbana	12º Ano	Licenciatura	Funcionário Público	Professora	Casados
E5-15	9º	Mas.	Tecnológico Electrónica	Rural	4º Ano	6º Ano	Carpinteiro	Doméstica	Casados
E6-15	9º	Mas.	Tecnológico Educação Social	Rural	4º Ano	6º Ano	Maquinista	Doméstica	Casados
E7-15	9º	Mas.	Científico Tecnológico	Urbana	Licenciatura	Licenciatura	Engenheiro	Professora	Casados
E8-15	9º	Fem.	Científico Tecnológico	Rural	Licenciatura	Licenciatura	Professor	Professora	Casados
E9-15	9º	Fem.	C. Sociais Humanas	Rural	4º Ano	6º Ano	Empregado Construção	Costureira	Casados
E10-15	9º	Mas.	Científico Tecnológico	Rural	Licenciatura	Licenciatura	Médico	Professora	Divorciados
E11-17	12º	Fem.	Agrupam/1	Urbana	12º Ano	12º Ano	Vendedor	Bancária	Casados
E12-18	12º	Fem.	Agrupam/4	Rural	4º Ano	4º Ano	Desempregado	Cozinheira	Casados
E13-17	12º	Mas.	Agrupam/1	Urbana	Licenciatura	12º Ano	Engenheiro	Secretária	Casados
E14-17	12º	Fem.	Agrupam/1	Urbana	Mestre	Doutoramento	Professor	Professora	Casados
E15-18	12º	Fem.	Agrupam/4	Rural	6º Ano	12º Ano	Mediador Seguros	Mediador Seguros	Casados
E16-17	12º	Fem.	Agrupam/1	Rural	6º Ano	9º Ano	Empregado Têxtil	Doméstica	Casados
E17-18	12º	Fem.	Agrupam/1	Rural	4º Ano	4º Ano	Empregado Têxtil	Doméstica	Casados
E18-17	12º	Mas.	Agrupam/1	Urbana	9º Ano	12º Ano	Empregado Escritório	Recepcionista	Casados
E19-17	12º	Fem.	Agrupam/4	Rural	4º Ano	4º Ano	Industrial	Costureira	Casados
E20-18	12º	Fem.	Agrupam/4	Urbana	Licenciatura	12º Ano	Contabilista	Escriturário	Casados

Os resultados organizam-se em torno de três categorias, que correspondem aos três objectivos alargados a partir dos quais foram construídas as duas entrevistas para os pais e filhos, a saber: (a) os apoios intencionais ou não intencionais, concretizados em acções, que os pais realizam para ajudarem os seus filhos na construção de projectos vocacionais (escolha de um curso do ensino secundário ou do ensino superior); (b) o grau de envolvimento dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos; (c) a importância, significado e centralidade do trabalho na vida da família.

7.1. Apoios intencionais ou não intencionais, concretizados em acções, que os pais realizam para ajudarem os seus filhos na construção de projectos vocacionais

Da análise dos discursos dos pais e dos filhos, verifica-se um progressivo envolvimento e intencionalidade, por parte dos pais portugueses, em apoiarem os seus filhos na construção de projectos vocacionais, principalmente, em momentos em que os filhos têm de realizar, por constrangimentos do sistema social de formação (segundo o sistema educativo português, no 9º e 12º anos de escolaridade), a escolha de um curso/formação. Contudo, a garantia da quantidade e da qualidade dos apoios é diferenciada em função do nível de escolaridade e profissional dos pais e da figura parental. Regista-se, ainda, uma forte congruência entre os discursos dos pais e dos filhos.

Dos vinte pais que participaram neste estudo, dez (50%) manifestaram que realizaram alguma acção intencional de exploração vocacional para ajudarem os seus filhos, sobretudo nos momentos em que eles tinham de realizar opções de formação (9º ano e durante o Ensino Secundário, sobretudo no 12º ano), percebendo essas etapas de formação como uma oportunidade importante e decisiva para a preparação do futuro profissional dos filhos. Sete dos pais que expressam tal intencionalidade integram o grupo de nível cultural mais elevado, isto é, realizaram um curso do Ensino Superior. Dos sete pais que não concluíram o 3º ciclo (9º ano) apenas um casal manifesta ter realizado alguma actividade de apoio explícito à exploração vocacional. Estes dados, expressos nos discursos dos pais e confirmados nos dos filhos, são reveladores de como

a garantia e a qualidade do apoio em actividades de exploração vocacional, por parte dos pais, estão relacionadas com o nível sócio-económico e cultural dos progenitores.

Relativamente à qualidade do apoio e à quantidade de acções realizadas com os adolescentes, existem também diferenças em função do estatuto profissional dos pais e do seu grau de escolaridade. Como exemplo, apresenta-se a qualidade do apoio fornecido pelos pais da Ent -14 do 12º ano, cujos pais são docentes do ensino superior: *“Falamos frequentemente com a nossa filha sempre que surgem momentos de dúvidas, sobretudo em momentos em que ela tinha de tomar decisões; procurámos a ajuda de profissionais especializados no 9º e 12º (psicólogos) para a ajudarem na escolha da formação; acompanhamo-la nas visitas a contextos profissionais e de formação (escolas secundárias e faculdades)...”*. O discurso da adolescente (filha) apresenta-se consentâneo com o discurso dos seus pais: *“Os meus pais conversam muitas vezes comigo sobre os meus gostos, sobre o que gostaria de fazer no futuro; sobre os cursos do ensino superior; fazemos pesquisas na internet sobre cursos e profissões; procuraram um psicólogo para me ajudar nas minhas dúvidas sobre as minhas escolhas no 9º e 12º anos; acompanharam-me à Faculdade de Engenharia para entrevistar um investigador e visitar um laboratório do departamento de Engenharia Química...”* (Ent.14).

Como contraponto apresenta-se o exemplo de um discurso de pais de um adolescente do 9º ano (Ent.6) pouco apoiantes e com um nível de escolaridade baixo (4º e 6º ano): *“falamos com o nosso filho para se agarrar aos estudos e tirar boas notas, se não vai trabalhar para as obras...”*. O discurso do adolescente confirma o dos pais: *“os meus pais nunca realizaram nenhuma actividade porque não percebem nada destas coisas...”* (Ent.6).

Os dez adolescentes do 9º e 12º anos que sentiram a presença dos pais nos momentos de exploração do seu projecto vocacional valorizam a papel activo e empenhado dos significativos e avaliam as actividades realizadas, em conjunto, como muito positivas: *“a realização destas actividades deram-me muito mais segurança nas escolhas que tive de fazer”* (Ent.13); *“ajudaram-me a pensar sobre o meu futuro”* (Ent. 1, 2 e 3); *“resolveram-me dúvidas e preocupações e aumentei o meu conhecimento sobre os cursos que estava a considerar como possíveis para a minha futura formação”* (Ent.14).

Registe-se ainda, que estas actividades conjuntas de exploração vocacional são predominantemente da iniciativa da figura materna (treze dos pais – 65% – reconhecem que é a mãe que está mais atenta a estas questões): *“É a mãe porque está mais por casa e, por isso, mais livre para acompanhar os filhos”* (Ent.6). Contudo, constata-se que estas diferenças, na generalidade, também se vão esbatendo nos pais com níveis de formação mais elevada — sete pais (dos oito que têm o grau de licenciatura) assumem que são os dois que se envolvem nestas tarefas —, sendo as responsabilidades deste processo partilhados pelos dois progenitores: *“envolvemo-nos os dois nestas actividades, dependendo sempre da disponibilidade do momento”* (Ent.14); *“Os dois, desde muito cedo, procurámos fazer um acompanhamento muito cuidadoso à nossa filha para lhe garantir uma boa formação e preparar o seu futuro”* (Ent.3).

7.2. O grau de envolvimento dos pais no acompanhamento do percurso escolar dos seus filhos

Relativamente ao grau de envolvimento dos pais com a escola, isto é, em que medida os pais acompanham os seus filhos no seu percurso de formação, também são claras as diferenças entre a qualidade do acompanhamento e os recursos disponibilizados para garantir o sucesso escolar entre os pais de níveis de formação mais elevados e mais baixos de formação, e entre a figura materna e paterna. Inequivocamente a figura materna exerce, quase exclusivamente, esta tarefa educativa, sendo o pai uma figura frequentemente ausente, com uma maior incidência nos pais menos escolarizados.

Dos vinte pais entrevistados, treze reconhecem (sendo também confirmado no discurso dos filhos) que é a figura materna que tem essa missão; sete afirmam que são os dois (pai e mãe) que realizam este acompanhamento, pertencendo estes, exclusivamente, ao grupo dos pais mais escolarizados. Exemplificando, a partir do discurso dos pais de uma adolescente do 9º ano: *“desde o primeiro ano de escolaridade, e agora mais que vai para o ensino secundário, conversamos com a nossa filha sobre a importância da formação/de estudar na preparação do seu futuro profissional”* (Ent.3). Como contraponto, apresenta-se o discurso ilustrativo dos pais de uma aluna do 12º ano,

que apenas têm o 4^a ano (pai, desemprego de longa duração, e mãe a trabalhar num emprego não qualificado e precário): *“Nós não percebemos quase nada da escola; só lhe dizemos, de vez em quando, para estudar que o bem é para ela; estamos dispostos a sacrificarmo-nos para que se forme e não tenha a nossa vida que é muita dura e difícil”* (Ent.12).

Este acompanhamento, por parte dos pais, do percurso escolar dos filhos tornou-se mais urgente e persistente a partir do 9^o ano de escolaridade e durante o ensino secundário, sobretudo no 12^o ano — ano de realização de exames nacionais que são decisivos para a seriação dos candidatos aos cursos do ensino superior —, como também é confirmado, quase unanimemente, pelos adolescentes e pelos próprios pais, embora os pais mais escolarizados o tenham realizado, cuidadosamente, ao longo de todo o percurso de formação dos filhos (Ent. 2, 3, 4, 7, 13 e 15). O principal catalizador motivacional que mobiliza os pais a realizar este investimento no acompanhamento escolar dos seus filhos — que se torna mais notório nos discursos dos pais mais escolarizados — é aperceberem-se que a partir do 9^o ano, ou seja, durante o ensino secundário, que se está a desenvolver-se uma etapa decisiva no futuro profissional dos seus filhos. Por isso, os resultados escolares assumem uma importância determinante, como garante do acesso e sucesso em formações mais valorizadas socialmente, em termos de prestígio social (as áreas das ciências da saúde e das ciências e tecnologias, no contexto português) e das representações sobre futuras saídas profissionais. Apresenta-se, como ilustração deste investimento parental no acompanhamento escolar, o discurso de um dos casais: *“A nossa filha é que tem de explorar o curso onde se sente melhor; embora estejamos interessados que escolha um curso que lhe possa, com alguma probabilidade, garantir-lhe saída profissional e se possa sentir bem. Por isso, estimulamo-la a trabalhar, sem a pressionarmos, garantindo-lhe todos os apoios pedagógicos e científicos: explicações, experiências de exploração vocacional, suportes bibliográficos para entrar no curso que quer”* (Ent. 3). E, agora, o discurso da filha: *“Depois do 9^o ano tenho de escolher uma área em que me sinta bem e que tenha saída, porque desta escolha vai depender o meu futuro”* (Ent. 3).

7.3. A importância, significado e centralidade do trabalho na vida da família

Constata-se, da análise dos discursos dos pais e dos filhos, que o trabalho/actividade profissional constitui uma temática que, frequentemente, é objecto de comunicação e de partilha na família — das vinte díades, apenas um adolescente (Ent.17) afirma não se conversar sobre o trabalho na sua família —, incidindo em aspectos como o desgaste e necessidade de manutenção do mesmo, como garante da qualidade de vida da própria família. A introdução do tema do trabalho, no quotidiano da interacção familiar, tanto pode ser introduzida por iniciativa do pai como da mãe, o que revela a importância que o trabalho tem nas vidas das famílias.

Vejam os depoimentos dos pais: *“Sim, falamos frequentemente sobre as dificuldades do emprego e dos problemas que temos no nosso dia a dia de trabalho”* (Ent.11); *“Muitas vezes falamos como a vida de agricultor é difícil e não dá nada...falamos num futuro melhor para a nossa filha...”* (Ent.12); *“Falamos muitas vezes dos problemas do nosso trabalho, da crise actual de emprego, dos baixos salários, da vida cara”* (Ent.1). E agora, o discurso dos adolescentes: *“Às vezes falam sobre o seu trabalho e da preocupação sobre o meu futuro... pois há muito desemprego...”* (Ent.13); *“Por vezes falam dos problemas que acontecem no seu trabalho e na importância de tirar um curso que tenha saída ...”* (Ent.7).

Relativamente aos significados que atribuem ao trabalho, quer os pais quer os adolescentes, na sua generalidade, sublinham como mais relevante e prioritário: a dimensão económica do trabalho. Vejam alguns discursos comuns aos pais e aos filhos, onde explicitam estes significados: *“garantir as condições económicas para a sobrevivência da família”*; *“termos meios para vivermos melhor e sentir-nos felizes “;* *“não passarmos necessidades económicas e garantirmos o melhor aos nossos filhos”*; *“estabilidade económica”*; *“independência monetária para sermos autónomos...”*. Apenas dois pais, que têm uma maior estabilidade económica, não colocam a dimensão económica do trabalho em primeiro lugar: *“realização pessoal; desafio e gozo, sobretudo na investigação; garantia de uma vida digna para as nossas filhas; autonomia e responsabilidade pessoal e social”* (Ent P.14); e ainda: *“Para além de o trabalho ser importante para a nossa realização pessoal, é ele que dita a nossa qualidade de vida...”*(Ent P.19). Também os significados do trabalho, embora exista o

factor comum em todos os adolescentes e seus pais — a dimensão económica do trabalho —, se diferenciam em função do nível socioeconómico e cultural; isto é, os pais com maior estabilidade económica e com profissões mais qualificadas salientam as dimensões mais intrínsecas do trabalho, como um factor de realização pessoal e desafio.

No que diz respeito à centralidade que o trabalho assume na família no confronto com os outros papéis a desempenhar na existência como, — ser cidadão, ser sujeito de fruição de lazer, ser pai e ser filho —, a maioria dos pais (75%) e dos filhos (90%) valorizam por ordem de preferência: 1º ser pai/mãe; 2º ser marido/esposa; 3º ser trabalhador; 4º ser cidadão; 5º ser fruidor de lazer. Apenas cinco pais dão prioridade ao papel de trabalhador em relação ao de marido/esposa, sendo dois deles divorciados.

CAPÍTULO VI

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

No capítulo anterior apresentaram-se pormenorizadamente os resultados – quer quantitativos quer qualitativos – deste estudo, assumindo-se opções de análises estatísticas consideradas pertinentes em função das variáveis em jogo e dos objectivos desta investigação.

Num primeiro momento, trataram-se os resultados, em função das variáveis, ano de escolaridade, género, nível socioeconómico e cultural e tipologia de família, na amostra total dos adolescentes e jovens, em relação às dimensões do contexto familiar, aos processos subjacentes ao desenvolvimento vocacional e aos significados atribuídos à realidade do trabalho.

Num segundo momento, pelo recurso à correlação canónica, procurou analisar-se como os dois *sets* de variáveis — vocacionais e do contexto familiar — se implicavam e relacionavam mutuamente, para verificar até que ponto um dos conjuntos de dimensões seria preditor do outro, salientando as diferenças intergrupos. Com o mesmo objectivo, e para analisar a consistência dos resultados, recorreu-se à análise de regressão para identificar como um conjunto de variáveis independentes (dimensões familiares e variáveis de ano e género) poderiam ser predictoras de dimensões vocacionais.

Num terceiro momento, analisou-se, pelo recurso ao tratamento estatístico de medidas entre pares, a relação entre os significados atribuídos ao trabalho pelas figuras parentais e pelos respectivos filhos, para verificar, em que medida, os pais têm influência nos significados que as gerações mais novas constroem acerca da actividade do trabalho.

Finalmente, apresentaram-se os resultados da análise qualitativa das entrevistas realizadas com os pais e seus respectivos filhos para verificar como os pais estão implicados no apoio efectivo e afectivo das trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens — concretizado em actividades concretas de exploração vocacional —, no acompanhamento do percurso escolar e no impacte que a dimensão do trabalho — em termos dos significados e da centralidade —, assume na vida da família e na sociedade, em geral.

Neste capítulo, na continuidade do anterior, pretende reflectir-se, analisar e atribuir um significado psicológico, interpessoal e social a estes resultados, a partir dos modelos de compreensão do funcionamento humano, da revisão da investigação

realizada nesta área – desenvolvida no segundo capítulo deste trabalho – e da prática de intervenção.

1. Discussão dos resultados sobre as percepções dos adolescentes acerca das dimensões do contexto da família

Da análise dos resultados regista-se que não existem diferenças intergrupos (ano de escolaridade, género, nível socioeconómico e cultural e tipo de família) nas representações dos adolescentes em relação às dimensões do *apoio e comunicação familiar* e da *organização e autorregulação* das suas famílias de origem. Saliente-se que esta amostra tem uma representação positiva do contexto familiar como um espaço de interajuda e de negociação/comunicação interpessoal⁶⁰ ($\mu = 56/72$ que corresponde à resposta média de Likert 4,5/6), bem como um contexto onde existem regras de organização e autorregulação flexíveis⁶¹ em ordem ao bom funcionamento do sistema familiar ($\mu = 55,5/78$ que corresponde à resposta média de Likert 4/6).

Partindo deste resultado, poder-se-á inferir que a geração destes adolescentes e jovens nascidos nos finais dos anos 80 do século passado é proveniente de famílias onde predomina um padrão democrático, em que as interações entre os vários subsistemas exigem ao sistema, em termos do seu equilíbrio autopoiético e dos mecanismos autorreguladores, criatividade, flexibilidade, abertura ao mundo, tolerância, questionamento, apoios emocionais e oportunidades para a partilha e para o diálogo formativo/constutivo. Contudo, esta negociação não se circunscreve apenas às cedências, mas implica também o assumir de regras, referências e valores que irão garantir os cimentos da estruturação do sujeito e a base segura da exploração do mundo que o rodeia. A qualidade de vida de uma família é sobretudo expressa na qualidade das experiências emergentes nas relações interpessoais, baseadas na solidariedade emocional, no respeito pelo espaço pessoal, nas expectativas mútuas de reciprocidade e na interajuda. É na partilha e comunicação recursiva das experiências de vida que se

⁶⁰ Registe-se que apenas 4,2% do total da amostra se situa abaixo da média 36, que é o limiar do *Likert*, “concordo moderadamente”.

⁶¹ Apenas 4,6% do total da amostra se situa abaixo da média 39, que é o limiar do *Likert*, “concordo moderadamente”.

constrói a identidade da família, transformando-a em motor de desenvolvimento e garante de um contexto securizante que permitirá a cada um dos seus elementos estabelecer relações seguras com o mundo envolvente (Gonçalves, 1998).

No que se refere às diferenças relativas à *dimensão da orientação cultural e intelectual da família*, sinaliza-se que os alunos do 12º ano de escolaridade têm uma percepção mais positiva ($\mu=31,86$) do seu contexto familiar, como um espaço onde se privilegia a participação em actividades de carácter cultural e científico⁶², do que os alunos do 9º ano ($\mu=28,32$), bem como os sujeitos de nível socioeconómico e cultural alto e médio ($\mu=34,02$) em relação aos de nível baixo ($\mu=27,01$). Saliente-se, neste resultado, sobretudo as diferenças entre o nível socioeconómico e cultural baixo – cuja média se situa abaixo do limiar 27, que corresponde a um Likert entre o discordo/concordo moderadamente, onde se situam 33% da amostra total – e os sujeitos NSEC médio e alto. São precisamente os sujeitos de NSEC baixo e os mais novos que fazem descer a média da representação cultural e intelectual da família para $\mu=29$.

O facto de os alunos do 12º ano de escolaridade terem uma representação da sua família mais elevada quanto à orientação para actividades culturais e intelectuais do que os alunos do 9º ano pode ser justificado pelo nível de desenvolvimento dos dois grupos. Isto é, os alunos do 12º ano, pelo seu nível de desenvolvimento cognitivo, pelo percurso formativo já realizado ao longo do ensino secundário explorando novas áreas do saber estarão, à partida, mais sensíveis à discussão de temáticas da vida política, social e à participação em eventos culturais e intelectuais do que os alunos do 9º ano, que estão mais envolvidos nas questões centrais da construção da sua autonomia e identidade pessoal e em actividades de lazer com o grupo de pares. Assim, a família vai desempenhando funções desenvolvimentais diferentes a partir das tarefas específicas com que os indivíduos se confrontam nas várias etapas da sua vida, facto reconhecido pelos sujeitos da amostra através das suas percepções (Costa, 1994; Minuchin, 1974).

Relativamente à constatação de os adolescentes e jovens de níveis socioeconómicos e culturais alto e médio terem uma representação claramente mais positiva da família do que os sujeitos de NSEC baixo, como contexto onde se valorizam as dimensões *culturais e intelectuais*, pode ser explicado pelas oportunidades diferenciadas a que cada grupo pode aceder. É claro que as famílias com níveis socioeconómicos mais

⁶² Concretizando com o exemplo de um dos itens da EAF: “na minha família costumamos assistir a conferências, peças de teatro e concertos” (item, 13)

elevados têm mais oportunidades de acesso às ofertas culturais que a sociedade proporciona comparativamente às classes sociais mais desfavorecidas. É óbvio, que as prioridades das famílias mais desfavorecidas, donde provêm estes adolescentes, tendem a centrar-se na garantia das necessidades básicas de sobrevivência da família, e não no investimento e participação em actividades de carácter cultural (Gonçalves, 1997). Por isso, estes adolescentes, desprovidos no seu quotidiano familiar de acederem ao mundo da cultura, não poderão considerar relevante para o seu contexto de família tais dimensões. Também o acesso à cultura e a interesses por actividades de cunho intelectual é privilégio de pertencer a um determinado NSEC (Schulenberg *et al.*, 1984). Apesar de a escola, nas sociedades democráticas ocidentais, se assumir, no discurso social explícito, como espaço privilegiado de transmissão de uma cultura de referência e de aprendizagens humanísticas, científicas e tecnológicas acessíveis a todos, nas suas lógicas e processos sociais implícitos continua a adiar o projecto de uma escola pluralista e democrática promotora dos direitos fundamentais da pessoa humana, através do esbatimento das desigualdades sociais e de uma maior igualização das oportunidades sociais (Gonçalves, 1995). Aliás, as ciências sociais e humanas, principalmente a sociologia, têm sinalizado estas diferenças entre os alunos em função da sua proveniência socioeconómica e as formas subtis e não assumidas de selecção social que vigoraram e continuam presente nas lógicas implícitas do sistema educativo⁶³ (Bourdieu & Passeron; Campos. 1976).

No que concerne a dimensão da *orientação religiosa da família* verificam-se diferenças ao nível do *ano de escolaridade*, tendo os alunos do 9º ano ($\mu=29,87$) uma representação mais positiva desta dimensão do que os alunos dos 12º ano ($\mu=27,73$), e diferenças relativas ao *nível socioeconómico e cultural*, dado que os alunos provenientes de um NSEC mais baixo ($\mu=29,85$) valorizam mais a dimensão religiosa da sua família quando comparados com os de NSEC alto e médio ($\mu=28,04$).

Os alunos do 9º ano, ao se situarem numa fase do seu desenvolvimento menos diferenciada do que os do 12º ano, à partida, são menos críticos em relação aos princípios, valores e cosmovisões das figuras parentais, porque ainda têm dificuldades

⁶³ É oportuno sublinhar que, de entre as funções sociais implícitas que a escola vai realizando nas sociedades actuais, sobressai, entre outras, a construção de estruturas hierárquicas de poder e prestígio social, pela atribuição selectiva de diplomas académicos.

em assumir e defender um ponto de vista sobre qualquer realidade. Por isso, acabam por assumir uma atitude conformista e dependente em relação aos seus progenitores, pelos benefícios que daí poderão advir. À luz do modelo estrutural da fé de Fowler (1981)⁶⁴, os alunos do 9º ano situar-se-ão no estágio da *fé sintética e convencional*. Nesta fase, o sujeito começa a organizar uma síntese das crenças e valores pessoais. A fé vai organizando-se em função das relações interpessoais que se estabelecem com os outros, assumindo as convicções da família, do grupo de amigos e do contexto sociocultural de origem, tendo um impacto forte sobre as opções ideológicas e religiosas que o sujeito vai realizando. Contudo, aquelas ainda não estão objectivadas para poderem ser submetidas à reflexão crítica. Nesta fase pode situar-se o início da construção de uma identidade religiosa.

É natural que os alunos do 12º ano, pelo contrário, encontrando-se já num momento do seu desenvolvimento de afirmação da autonomia e da construção das suas referências éticas em relação às figuras parentais (Erikson, 1967; Marcia, 1966), se distanciem das opções dos seus progenitores para construir o seu quadro de referência relativamente às várias áreas da vida e se afirmarem como os principais protagonistas na condução das suas vidas, em função dos seus interesses, significados e preferências. Esta etapa corresponde ao estágio quatro da *fé individual-reflexiva* (Fowler, 1981). Neste momento do seu desenvolvimento, o sujeito vê-se confrontado com fortes questionamentos dilemáticos: viver uma fé individualista ou uma fé comunitária (pertença a uma igreja); uma tensão entre subjectividade e necessidade de objectividade e entre o relativismo versus a possibilidade de se abrir ao Transcendente. É uma fase de dúvida existencial, na qual o self inicia uma integração num sistema personalizado de significados, envolvendo uma reflexão crítica de uma desmitologização de uma fé outorgada. O sujeito questiona-se sobre o sentido dos rituais religiosos, sobre as verdades da fé e sobre a moral (Gonçalves, 2002).

⁶⁴ Fowler (1981) refere que os seres humanos, desde os tempos mais precoces, têm de criar um sistema de valores que os ajudem a produzir ordem num mundo caótico. Para tal elabora um sistema de significados através do qual organizam a sua experiência histórica para lhe conferir sentidos. Assim, a fé é o itinerário de leitura e compromisso conosco próprios, com os outros e o mundo, que confere centralidade, valor, ordem e significado à existência humana. Assim, o autor desenvolve um modelo estruturalista sobre o desenvolvimento da fé em seis estádios: *fé projectiva*, *fé literal*, *fé sintética e convencional*, *fé individual-reflexiva*, *fé paradoxal* e *fé universal*. Cada estágio corresponde a níveis de desenvolvimento de estruturas cognitivas de complexidade crescente, sendo o último estágio um patamar de “quase perfeição”, a porta aberta ao transcendente gerando-se no indivíduo uma tensão entre o finito/infinito; criatura/Criador; natureza/grça.

O facto de os adolescentes de níveis socioeconómicos e culturais alto e médio terem uma representação menos religiosa da sua família do que os de NSEC baixo pode justificar-se por processos psicossociais, mediante um conformismo à ordem estabelecida e a uma cristalização e acomodação aos valores e práticas religiosas tradicionais. Frequentemente, a adesão às religiões e às suas práticas é mais fruto de um processo de regulação e determinismo sociocultural do que um itinerário questionador de leitura e compromisso connosco próprios, com os outros e com o mundo, que confira centralidade, valor, ordem e significado à existência humana.

No que se refere às diferenças de género na dimensão da orientação para o sucesso familiar, o facto de as raparigas ($\mu=23,08$) terem uma representação menos competitiva do que os rapazes ($\mu=24,63$) pode atribuir-se aos processos diferenciados de socialização a que foram sujeitos. As práticas educativas levados a cabo no contexto da família, sobretudo quando se seguem padrões diferentes para os rapazes e raparigas, podem ter uma influência na construção de projectos vocacionais penalizando e reduzindo as oportunidades às raparigas (Block, 1983; Schulenberg et al., 1984).

Tradicionalmente, os pais esperavam das suas filhas uma forma feminina de ser, evitando excessivas manifestações de características percebidas como masculinas, como a competição, independência, assertividade e competência. Pelo contrário, dos rapazes esperam-se perfis de independência, competitividade, autossuficiência, autonomia, objectivos definidos, papéis de liderança e orientação para profissões de prestígio social tendencialmente mais forte (Hoffman, 1977; Young et al., 1994). Assim, as raparigas tendem a experienciar um processo de socialização mais restritivo, sendo incentivadas, no contexto familiar, a imitar os comportamentos maternos, o que acaba por lhes limitar as possibilidades de experiências exploratórias fora de casa, enquanto que os rapazes são encorajados a desenvolver autonomamente estratégias exploratórias fora do ambiente familiar tornando-se, assim, mais competitivos (Block, 1983).

Quanto à dimensão da orientação da família para actividades recreativas e de lazer verifica-se que os alunos do 9º ano ($\mu=22,85$) têm uma leitura da sua família mais orientada para estas actividades do que os alunos do 12º ano ($\mu=21,06$). Este resultado pode atribuir-se ao facto de os alunos do 12º ano ao estarem, na generalidade, demasiado envolvidos nas tarefas escolares por causa dos constrangimentos dos “numeri clausi” de acesso ao curso do ensino superior a que aspiram, acrescentada pela

pressão familiar e social, vão construindo a representação de que as actividades de lazer e de fruição dos tempos livres da família têm que ser doseadas com os compromissos pessoais e sociais prioritários, como é o entrar num curso que os prepara para um projecto profissional.

Finalmente, uma última reflexão sobre a constatação de não se verificarem diferenças nas diversas variáveis do contexto familiar entre as famílias intactas e os outros tipos de família. A este resultado não se poderá atribuir significado relevante, em virtude da amostra ser demasiado desproporcionada entre a modalidade da família intacta, que constitui 82,6% da amostra total, e os “outros tipos de família” que apenas perfaz 15,4%.

Quando se faz uma primeira análise da amostra, a conclusão espontânea que se extrai é a de que ela não é representativa da realidade da família portuguesa actual, em virtude da percentagem elevada da família intacta. Contudo, tendo em conta que a amostra foi recolhida na Região do Norte de Portugal⁶⁶, e que os adolescentes são provenientes de famílias de origem de casais que se constituíram nos finais da década de 80 e princípio de 90, pode-se fazer uma releitura mais perceptível. Quando se comparam os dados do censo de 2001 com os de 1991, claramente se conclui que, a década de noventa do século passado, foi o palco das mudanças profundas na tipologia da família portuguesa, equiparando-se actualmente à configuração da família do denominado espaço europeu, embora com uma diferença de calendário de cerca de dez anos em relação aos países do norte e centro da Europa (Leite, 2003; Leandro, 2005). Como ilustração destas transformações, apresenta-se o aumento vertiginoso de divórcios. No período intercensitário em referência, percebe-se que as rupturas familiares atingiram em Portugal patamares elevados: de 14,8% de divórcios em 1991, passou-se para 32,6% em 2001 (INE, 2001). Isto significa que cerca de um terço das famílias conjugais de direito termina em divórcio, o que nos situa ao nível da média Europeia (Eurostat, 2003).

⁶⁵ Como já foi mencionado, a categoria “outro tipo de família” inclui as famílias de divórcio, a família monoparental e a família não institucionalizada (união de facto).

⁶⁶ Os resultados do último censo sobre a família em 2001 (Leite, 2003) revelam, na continuidade do censo de 1991 que onde se regista uma maior quantidade de novas formas de família (monoparental, divórcio, recomposta, união de facto ...) é na região sul: Grande Lisboa, Alentejo e Algarve.

Como consequência destas transformações radicais da família portuguesa, pode afirmar-se que a união conjugal se afigura cada vez mais frágil e efémera, face à erosão da força normativa que balizava a família tradicional do passado próximo; por isso, actualmente, as uniões conjugais estão cada vez mais desligadas das relações institucionalizadas. Parece ter-se entrado na normalização dos insucessos conjugais, fruto das exigências emocionais das relações, onde se prioriza cada vez mais os desejos de felicidade do indivíduo e não os do grupo familiar (Leandro, 2003). De qualquer modo, constata-se que a vida privada se orienta por uma maior individualização social, mercê das transformações sociais operadas nas últimas décadas, entre outras: o ingresso da mulher no mercado de trabalho, os percursos escolares cada vez mais longos, a maior percentagem de mulheres no ensino superior, as transformações jurídicas e culturais sobre a família, as descobertas científicas, as mudanças de mentalidades em termos de valores nas sociedades ocidentais e um menor impacto das instâncias que as legitimam. Estas transformações pessoais-sociais profundas exercem repercussões decisivas ao nível das vivências familiares emergindo, como consequência incontornável, novos rostos de realidades familiares.

2. Discussão dos resultados relativos às percepções dos adolescentes acerca das dimensões vocacionais

Um dos objectivos fundamentais com que esta investigação se comprometeu foi o de tentar contribuir para a ampliação dos saberes no domínio dos processos psicológicos e sociais que estão subjacentes à construção dos itinerários de formação dos adolescentes e jovens que poderão ser os suportes que os empurrarão para o mundo do trabalho. Neste momento discutem-se, analisam-se e teorizam-se os resultados diferenciados (em função do ano de escolaridade, género e nível socioeconómico e cultural) das percepções que os adolescentes e jovens portugueses manifestam sobre os processos subjacentes às suas escolhas de formação e às expectativas de profissão.

2.1. Análise e discussão das diferenças relativas ao ano de escolaridade

Os resultados sinalizam a existência de diferenças significativas relativamente ao *ano de escolaridade em todas as dimensões vocacionais* (exploração, investimento, *foreclosure*, difusão, confiança, cooperação e convicções vocacionais), tendo os alunos do 9º ano médias mais elevadas que os alunos do 12º ano.

Estas diferenças podem atribuir-se, globalmente, ao facto dos adolescentes e jovens se situarem em etapas diferentes do seu desenvolvimento, confrontados com a resolução de tarefas específicas inerentes ao seu grupo etário. Enquanto que os alunos do 12º ano estão num processo de conclusão das tarefas de identidade *versus* confusão da identidade e envolvidos nas da intimidade *versus* isolamento (Erikson, 1963; 1968), os do 9º ano estão numa momento crucial e crítico em relação à tarefa desenvolvimental da construção da identidade *versus* confusão da identidade. À luz da teoria dos estatutos de identidade de Marcia (1966), os alunos do 9º ano estão fundamentalmente numa fase de moratória vocacional, onde predominam comportamentos exploratórios, misturados com a insegurança, indecisão, medos; os alunos do 12º ano supostamente já têm projectos mais configurados, porque já fizeram um primeiro investimento num agrupamento de formação que lhes possibilita aceder a um conjunto de cursos do ensino superior.

As diferenças evidenciadas entre os alunos do 9º e 12º anos de escolaridade relativamente à exploração vocacional vêm ao encontro da hipótese seis, levantada previamente neste estudo (cf. Cap. IV). Ou seja, os alunos do 9º ano situam-se, em termos de processo de desenvolvimento vocacional, predominantemente num momento de exploração e de questionamento vocacional, podendo, em alguns casos, reduzir o âmbito da exploração ou até interromper as actividades exploratórias (tendência à exclusão de escolhas), para não se confrontarem com a tarefa emocionalmente exigente, do ponto de vista pessoal, de realizarem actividades de exploração vocacional e de lidarem, de forma adaptativa, com as situações de ansiedade que são despoletadas pelo processo de exploração. Além disso, ao se situarem, em termos desenvolvimentais, num processo de construção da sua autonomia e sendo ainda bastante dependentes das figuras parentais, podem tender a assumir comportamentos outorgados em relação aos significativos.

Esta situação de turbulência psicossocial é ampliada por uma variável de carácter social; ou seja, o sistema de educação-formação português impõe-lhes a realização duma escolha de uma área de formação e de um tipo de curso, após a conclusão do 9º ano⁶⁷. As tarefas inerentes às lógicas do desenvolvimento psicológico espontâneo, nesta etapa do desenvolvimento, em articulação com as exigências dos contextos activam os processos psicológicos de exploração em ordem à resolução satisfatória da escolha — neste caso, a escolha uma de formação e de um curso —, podendo, simultaneamente, desencadear, em alguns sujeitos, momentos de difusão, de interrupção ou de simplificação da exploração para assumirem projectos outorgados.

O facto de os alunos do 9º ano serem mais *diffusers*, *foreclosures*, mais convictos e confiantes face ao seu futuro vocacional do que os do 12º ano poderão acrescentar-se, entre outras, as seguintes razões:

(a) os alunos do 9º ano, do ponto de vista do desenvolvimento das suas estruturas cognitivas vocacionais, manifestam um nível de complexidade em que predomina o pensamento dualista – certo/errado, verdadeiro/falso... – enquanto que os alunos do 12º ano, na generalidade, começam a analisar a realidade vocacional com um sistema de constructos mais complexo, começando a relativizar e admitir outras possibilidades para a resolução de um determinado problema (Knefelkamp & Slepitzka, 1976; Perry, 1970; Welf, 1982);

(b) como o processo de exploração é uma tarefa exigente que implica muitos custos, os adolescentes, por uma economia de energias, e porque experienciam dificuldades para lidarem adaptativamente com a ambiguidade, conflito, desafio e ansiedade desencadeados pelas actividades de exploração, frequentemente, abandonam este processo exploratório. Por isso, para alguns, uma das formas possíveis de resolverem a tarefa da escolha vocacional é fazerem investimentos sem exploração, delegando esta responsabilidade em autoridades exteriores a eles (figuras significativas e/ou profissionais reconhecidos), reduzindo a possibilidade de alargamento de alternativas possíveis assumindo, por vezes, escolhas simplistas e pouco diferenciadas, ou mesmo

⁶⁷ O facto de o sistema educativo português definir a obrigatoriedade da escolha de uma formação/curso no final da escolaridade obrigatória (9º ano) vemo-lo, não tanto como um inconveniente, mas como uma oportunidade desafiante para que o adolescente active os processos de desenvolvimento vocacional, prevenindo os mecanismos espontâneos de adiar a realização das tarefas do desenvolvimento.

entrando em processos de difusão vocacional (Blustein & Strohmer, 1987; Neimeyer & Ebben, 1985; Neimeyer & Metzler, 1987; Neimeyer *et al.*, 1989).

Na mesma linha, Blustein (1993; 1994) confirmou que os sujeitos mais desenvolvidos cognitivamente e emocionalmente e mais avançados na sua formação escolar estão mais preparados para fazer investimentos e evidenciam uma menor tendência para realizarem projectos outorgados do que os sujeitos de escolaridade mais baixa. Esta competência global de se disponibilizar a fazer investimentos com exploração, implica aquisições prévias relativas à autonomia, à iniciativa, à segurança emocional e realização, entre outras, no sentido da criação de condições – emocionais, cognitivas e comportamentais – para uma efectiva separação face às representações e valorações vocacionais dominantes na sua família e, portanto, para uma progressiva construção de um ponto de vista pessoal sobre o futuro, a partir de um processo de questionamento.

No que concerne os alunos do 12º ano de escolaridade esperava-se um nível de investimento vocacional superior aos do 9º ano, o que não veio, aparentemente, a confirmar-se, não validando parcialmente a sexta hipótese formulada no capítulo IV. A expectativa inicial cimentava-se, por um lado, nas diferenças desenvolvimentais entre os dois grupos já referidas anteriormente, por outro, adiantava-se que o facto de os alunos do 12º ano terem explorado um agrupamento de formação ao longo do ensino secundário e estarem a terminar um ciclo de formação poderia ser uma mais valia para apresentarem projectos mais consistentes e cristalizados do que os colegas do 9º ano em termos de investimento vocacional (Blustein, 1993; 1994). Contudo, se analisarmos as diferenças das médias do investimento vocacional entre os dois grupos, embora sejam estatisticamente significativas, a sua magnitude não é poderosa⁶⁸. Aliás, o valor médio de investimento vocacional dos alunos do 12º ano é de $\mu = 40,46$, que corresponde ao valor 4/6 da escala Likert, revelando que, predominantemente, se situam num momento de investimento vocacional. Como já foi anteriormente referido a exploração e o investimento não são etapas sequenciais e mutuamente exclusivas, mas dimensões psicológicas do mesmo processo de desenvolvimento vocacional, onde existe uma relação dialéctica necessária entre exploração e investimento (Campos, Coimbra, 1991).

Uma das justificações possíveis para explicar um valor superior no investimento vocacional dos alunos do 9º ano em relação aos do 12º ano pode estar relacionado com

⁶⁸ Os alunos do 9º ano de escolaridade têm uma média de investimento vocacional de $\mu = 42,16$.

uma variável contextual do sistema de oportunidades de formação. Se é verdade que os alunos do 9º ano se situam face a iminência da escolha de um agrupamento ou curso de formação no final do 3º ciclo, os alunos do 12º ano estão confrontados com uma tarefa de maior exigência e responsabilidade, porque tendo já realizado essa escolha — explorando-a ao longo do ensino secundário num percurso de formação — em ordem ao investimento, podem ver-se impossibilitados de o concretizar em virtude dos “*numeri clausi*”⁶⁹ de acesso ao curso aspirado do ensino superior, sendo obrigados a reformular o investimento actual, daí a possível justificação da activação do processo de exploração do investimento vocacional.

2.2. Análise e discussão das diferenças relativas ao género

Da análise dos resultados sobre as representações dos adolescentes acerca dos processos psicológicos subjacentes às escolhas vocacionais, registam-se diferenças significativas quanto ao género em várias dimensões vocacionais: a *exploração vocacional* – as raparigas ($\mu= 37,71$) exploram mais que os rapazes ($\mu= 35,79$) –, a *difusão vocacional* – os rapazes ($\mu= 16,27$) são mais *diffusers* do que as raparigas ($\mu= 12,19$) –, a dimensão de projectos *outorgados* relativamente às figuras significativas – os rapazes tendem a realizar mais projectos outorgados e menos explorados ($\mu= 12,90$) do que as raparigas ($\mu= 10,36$) e – nas dimensões das convicções e confiança face ao futuro vocacional – as raparigas têm mais convicções ($\mu= 69,39$) e são mais confiantes ($\mu= 23,17$) do que os rapazes ($\mu= 63,91$ e $21,42$). Estes resultados confirmam a sétima hipótese deste estudo: *espera encontrar-se diferenças de género relativamente às condições do clima psicossocial da família e ao nível da exploração e investimento vocacionais e significados do trabalho.*

Embora não se registem diferenças em termos de investimento vocacional, o facto de as raparigas manifestarem níveis mais elevados de *exploração vocacional* do que os rapazes, pode atribuir-se à transformação progressiva das práticas educativas das famílias registando-se um progressivo esbatimento das práticas de socialização

⁶⁹ Saliente-se que a administração dos questionários foi realizada na primeira semana do 3º período, notando-se uma forte pressão e insegurança face às previsões dos resultados da avaliação interna e da média a que necessitam, através dos exames nacionais, para acederem ao curso a que aspiram.

diferenciadas em função do género, e por uma presença, em crescendo, da mulher no mundo do trabalho (Hoffman, 1979; Young *et al.*, 1994). Este esbatimento das diferenças poderão, ainda, atribuir-se ao facto de, nas sociedades ocidentais, se ir alargando, prolongando e generalizando a escolaridade obrigatória (escola de massas) a nível do projecto social explícito, onde as raparigas estão mais representadas do que os rapazes à medida que se ascende a níveis de formação superiores, em virtude da sua persistência e empenhamento nas tarefas escolares num sistema de formação selectivo, competitivo e filtrador, a partir do ensino secundário. A escola portuguesa, nos seus objectivos educativos e organização curricular, apresenta-se com características acentuadamente conformistas, valorizando atitudes como a persistência, a regularidade, a tolerância à frustração e acentuando saberes enciclopedistas pouco articulados com o mundo do trabalho. Ora, os rapazes, ao sentirem dificuldades em lidar com estas exigências dum saber eminentemente teórico e academicista dos *curricula* — onde a componente experimental e tecnológica está quase ausente —, tendem a ser o grupo mais vulnerável a abandonar o sistema entrando precocemente no mundo do trabalho, mais receptivo à mão de obra masculina que feminina, embora, na maioria dos casos, como profissionais indiferenciados e em situações precárias (Cabral, 1998). Entretanto, as raparigas, confrontadas com um mercado de trabalho que não lhes é tão favorável como também faz depender o acesso aos empregos disponíveis dos títulos académicos de que são portadoras, tenderão a investir na continuação da formação no ensino superior como a melhor estratégia para aumentar as suas vantagens competitivas e prolongar o momento de entrada mais vantajosa na vida activa (Cabral, 1998; Gonçalves & Coimbra, 2000).

As mesmas razões apresentadas no parágrafo anterior poderão apresentar-se como suporte de compreensão dos comportamentos de maior *difusão* e *foreclosures* dos rapazes em relação às raparigas. Acrescenta-se uma explicação eminentemente psicológica; na cultura portuguesa, o pai, modelo de referência e identificação para os rapazes, é, geralmente, uma figura ausente física e psicologicamente, enquanto que a figura materna é, na generalidade, uma presença mais continuada e disponível na família; por isso, as raparigas têm mais possibilidades do que os rapazes de acederem a uma figura segura de identificação, que lhes garante comportamentos exploratórios e investimentos mais consistentes.

2.3. *Análise e discussão das diferenças relativas ao nível socioeconómico e cultural*

Registaram-se diferenças significativas relativamente ao nível socioeconómico e cultural (NSEC) em várias dimensões vocacionais:

- (1) os adolescentes de nível *socioeconómico baixo* situam-se num momento predominantemente de *exploração vocacional*, enquanto que os de *NSEC médio e alto* têm projectos mais configurados, sentindo-se mais seguros nos seus investimentos vocacionais; por isso têm valores médios mais elevados de *investimento*;
- (2) em conformidade com o resultado anterior, os sujeitos de *NSEC baixo encontram-se numa situação de maior difusão* e desorientação face ao seu futuro vocacional e de menor confiança face à escolha do que os de *NSEC médio e alto*;
- (3) os adolescentes de *NSEC baixo tendem a fazer escolhas outorgadas acomodadas em relação às figuras significativas* e a limitar o seu espaço de exploração, excluindo escolhas possíveis e agarrando a primeira oportunidade, sem explorar outras possibilidades, enquanto que os *NSEC de médio e alto* tendem a fazer investimentos mais ambiciosos e mais explorados.

Estes resultados vêm ao encontro da hipótese oito formulada no capítulo IV deste estudo: *espera-se encontrar diferenças quanto ao nível sócio cultural e económico relativamente ao clima de apoio familiar e aos comportamentos de exploração e investimento vocacionais; ou seja, os pais de níveis socioeconómicos e culturais médios e médio-alto garantem apoios em maior quantidade e qualidade desenvolvimental no processo de construção dos projectos vocacionais dos seus filhos do que os pais provenientes de contextos socioculturais baixos e médio-baixo.*

No que concerne os adolescentes de *níveis socioeconómicos baixos* manifestarem menos *investimentos* ($\mu = 40,66$) do que os de *NSEC médio e alto* ($\mu = 43,01$) pode atribuir-se aos constrangimentos inevitáveis dos limites da sua janela de oportunidades. Isto é, ao sentirem que não têm os mesmos recursos instrumentais e emocionais do que os seus pares para acederem às oportunidades mais apetecíveis, do ponto vista da representação social, de formação/curso/profissão em termos do prestígio, remuneração e possibilidade de aceder ao mundo do trabalho, são mais

vulneráveis ao desinvestimento quer do projecto actual de formação, quer do investimento em termos dos projectos de futuro.

O nível socioeconómico e cultural de proveniência influencia as expectativas que conduzem ao investimento da formação/ profissão dos jovens. "N.S.E.C. gera N.S.E.C.", sendo uma variável preditora de percursos vocacionais diferenciados, a nível das expectativas de que são portadores em termos de investimento na formação que os poderá preparar para a entrada na vida profissional (Friesen, 1986; Schulenberg *et al.*, 1984). Apesar da escassez de emprego – que cada vez é mais uma realidade nas sociedades pós-industriais –, e de cada vez menos a formação em que se investe garantir automaticamente o trabalho para que supostamente prepara, também é verdade que são os sujeitos menos equipados em termos de saberes e qualificações profissionais que são, naturalmente, os excluídos das escassas oportunidades disponíveis; sobretudo, aquelas que são percebidas como atractivas e onde o trabalho contém condições e características susceptíveis de contribuir para a realização e dignidade profissionais, por contraponto a modos e níveis indiferenciados de trabalho que, para além da sua precariedade, não podem deixar de ser considerados, em muitos casos, como a contrapartida penosa de subsistência económica (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Quanto ao resultado mais elevado dos adolescentes de *NSEC baixo* ($\mu = 13,05$ e $15,31$) do que os de *NSEC alto e médio* ($\mu = 11,06$ e $13,57$) relativamente às dimensões vocacionais de *foreclosure* e *difusão* pode ser explicado, na continuidade da reflexão do parágrafo anterior, pelas diferenças de acessibilidade a oportunidades existentes entre os grupos. Os adolescente de *NSEC* mais baixos, numa sociedade selectiva e discriminatória, ao não disporem dos mesmos instrumentos de trabalho que os seus pares são empurrados incontornavelmente para a primeira oportunidade que lhes aparece e lhes é acessível, – geralmente as mais convencionais, as mais precárias e socialmente menos prestigiantes –, sem estarem preocupados com a exploração de alternativas. Estes adolescentes, provenientes de famílias de níveis socio-económicos desfavorecidos, que manifestam necessidades básicas não satisfeitas, estão impedidos de alargar e explorar projectos alternativos através da formação profissional qualificada, porque, para além dos constrangimentos económicos a que estão sujeitos, as expectativas dos níveis de formação e profissão transaccionadas no seio da família e nos contextos de vida mais próximos vão no sentido da manutenção dos *déficits* e

perpetuadores dos *ghettos* sociais de origem (Gonçalves, 1997; Law, 1991). Como, normalmente, não têm possibilidade de eleição e se confrontam com dificuldades múltiplas (privados de apoios emocionais e instrumentais, frequentemente com o insucesso escolar...) são também os mais vulneráveis para adoptarem comportamentos de difusão, nem investindo nem explorando.

Gottfredson (1981) afirmava que o investimento vocacional — que a autora designa por compromisso — se circunscreve ao equilíbrio entre as necessidades, os desejos e as aspirações do sujeito em relação ao que pode aceder do ponto de vista social; ou seja, à articulação entre o *self* e o mundo, entre o querer — que se insere na óptica dos desejos — e o poder — que se refere às oportunidades e recursos disponíveis (família, estrutura de oportunidades sociais...) — (Campos, 1998). Assim, o espaço que o sujeito dispõe para circunscrever o seu investimento vocacional, em última análise, traduz-se num processo de cedência para possibilitar a articulação entre o *self* e o mundo, entre o projecto pessoal e o projecto social. Este contributo teórico da autora ajuda-nos a perceber, empiricamente, como os adolescente e jovens de nível socioeconómico baixo realizam projectos de formação e profissão mais baixos, embora partilhem, como os outros jovens, das mesmas representações sobre as profissões/formações mais apetecíveis e desejáveis socialmente. No entanto, os sujeitos de NSEC baixo têm uma percepção mais reduzida de acessibilidade às oportunidades sociais que provêm dos seus contextos de origem deficitários; por isso, investem na oportunidade possível, frequentemente, na residual. Na mesma linha, Lent, Brown e Hackett (1994) constatavam que os indivíduos que realizavam trajectórias vocacionais com expectativas mais elevadas tinham a percepção de condições contextuais favoráveis (apoios materiais e emocionais) para as atingirem, enquanto que os sujeitos desprovidos desses recursos contextuais tendiam a construir percepções de autoeficácia e expectativas reduzidas que os leva, normalmente, ao abandono de investimentos.

3. Discussão dos resultados sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e seus respectivos pais

O trabalho é uma das dimensões fundamentais da existência humana, não tanto por razões de fruição de gozo, convivência/cooperação, cidadania, mas, sobretudo, por tudo o que significa em termos de dignidade, autonomia, reconhecimento social e sobrevivência, numa sociedade ocidental pós-industrial onde os índices de desemprego aumentam exponencialmente, levando vários analistas das ciências sociais e humanas a profetizar, por vezes de forma alarmista e ideologizada, o “fim do trabalho” (Laville, 1999; Meda, 1999; Rifkin, 1996).

Dado que este estudo visa analisar e perceber como os adolescentes e jovens portugueses constroem projectos vocacionais e como a formação, em que têm que investir durante vários anos, no processo de desenvolvimento para uma vida adulta e autónoma, está intimamente ligada ao trabalho, tentou também estudar-se os significados que o trabalho assume na vida das gerações mais novas e dos seus respectivos pais.

Num primeiro momento, realiza-se uma interpretação e discussão, a partir da amostra total dos alunos que participou nesta investigação, sobre os resultados que os adolescentes e jovens portugueses atribuem ao trabalho, salientando as diferenças intergrupos: género, ano, nível socio-económico e cultural e tipo de família.

Num segundo momento, reflecte-se e procura atribuir-se um significado psicossocial ao impacte que os pais têm sobre os significados que os seus respectivos filhos atribuem ao trabalho, verificando os pontos comuns e o que os diferenciam. Neste caso, a amostra é mais reduzida, em virtude da mortandade estatística (mais de 50%) da amostra dos pais, contando apenas para a análise os adolescentes cujos pais responderam ao questionário ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004).

3.1. Discussão sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e respectivas diferenças em termos de género, ano de escolaridade e nível socio-económico e cultural

Da leitura dos resultados sobre os significados que os adolescentes atribuem ao trabalho registam-se diferenças relativamente ao *género* nas seguintes dimensões do trabalho: (a) *na realização pessoal do trabalho* (RPT): as raparigas ($\mu=78,67$) revelam uma representação mais elevada do que os rapazes ($\mu=75,78$) acerca da realidade do trabalho como oportunidade privilegiada de realização pessoal; (b) *na dimensão emocional positiva do trabalho* (DPT): as raparigas atribuem ao trabalho um significado mais positivo ($\mu=88,36$) do que os rapazes ($\mu=84,94$), enquanto oportunidade de convivência, de cidadania, de lhes suscitar novos desafios e de ser fonte de criatividade; (c) *na dimensão emocional negativa do trabalho*: as raparigas transmitem uma perspectiva menos negativa da actividade do trabalho ($\mu=14,46$) do que os rapazes ($\mu=16,26$), enquanto fonte de *stress*, monotonia, cansaço e conflito, Estes resultados confirmam a sétima hipótese deste estudo; “*espera encontrar-se diferenças de género relativamente aos significados do trabalho*”.

A explicação psicossocial destes resultados não poderá estar, certamente, alheada da constatação, progressivamente mais activa e representativa, do papel da mulher no mundo diversificado das actividades profissionais, não se circunscrevendo a sua presença a profissões eminentemente conotadas com o género feminino (profissões de educação e saúde) e com as tarefas domésticas e de educação dos filhos. Várias investigações (Hoffman, 1979; O'Brien, 1996; O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000; Schulenberg *et al.*, 1984) atestam que as mães que exercem uma profissão e experienciam um nível de satisfação e realização pessoal com o seu trabalho em profissões de médio ou elevado prestígio social influenciam as percepções dos papéis sexuais e as aspirações profissionais dos seus filhos, sendo tais influências mais óbvias nas suas filhas, sobretudo no que se refere às suas aspirações profissionais, relacionadas com as carreiras menos ligadas tradicionalmente ao género. Ou seja, se a mãe tem uma actividade profissional gratificante e realizadora, a filha está exposta, ao longo do seu desenvolvimento, a um modelo que pode observar, captar e identificar-se com ele. Surgindo a actividade profissional como o alicerce da afirmação

da identidade feminina face a uma cultura de predomínio secular do masculino, não surpreende que as adolescentes manifestem uma representação mais positiva do trabalho como um instrumento da sua realização pessoal como mulher, sentindo-o como uma oportunidade única de alargar as suas redes de apoio para além do círculo familiar e de assumir um papel mais autónomo, do ponto de vista económico e afectivo, em relação ao papel masculino (O'Brien & Fassinger, 1993; O'Brien, Friedman, Tipton & Linn, 2000).

Acrescente-se uma última reflexão relativamente ao género: apenas não existem diferenças entre rapazes e raparigas quanto à dimensão económica do trabalho. A relevância atribuída à dimensão económica do trabalho pela totalidade dos adolescentes, independentemente do género, ano de escolaridade, NSEC e tipo de família, está em consonância com as investigações mais recentes que sublinham que a dimensão mais extrínseca e instrumental do trabalho é a mais valorizada: dinheiro, poder e prestígio social (Gonçalves & Coimbra, 2003; Gonçalves & Coimbra, 2004a; Parada, Castro & Coimbra 1998; Plant, 1999/2000; Verquerre, Masclat & Durand, 1997/98; Wach, 1993). Esta constatação pode ser indiciadora de que o significado mais estruturante do trabalho nas sociedades ocidentais pós-industrial — onde o desemprego está em *crescendum* e o trabalho é um bem precioso a garantir — é a dimensão de viabilização das condições de sobrevivência das pessoas.

Registaram-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao *ano de escolaridade*, revelando os alunos do 9º ano uma representação *mais positiva do trabalho* e, simultaneamente, uma *visão menos negativa do trabalho* que os alunos do 12º ano. O significado desta diferença pode ser atribuído a factores de desenvolvimento entre os dois grupos. Os alunos mais novos, como estão numa situação ainda distante em relação à entrada no mundo do trabalho e muito dependentes dos seus progenitores tendem a idealizar os contextos de trabalho, não sendo conscientes das dificuldades reais com que se debate o mercado de trabalho, como a escassez de emprego, o desemprego, o congelamento de salários, a mobilidade, a deslocalização... Os alunos do 12º ano, porque se encontram numa fase mais decisiva de preparação para o mundo do trabalho – a entrada num curso do ensino superior ou entrada na vida activa –, têm uma visão mais realista dos constrangimentos sociais com que se confrontam as sociedades ocidentais, por isso, são mais propensos a revelarem os seus medos e inseguranças face

a um futuro incerto e turbulento que pode adiar a realização de projectos pessoais e sociais autónomos (Gonçalves & Coimbra, 2000; Gottfredson, 1981).

Finalmente, não se registam diferenças significativas, nos adolescentes, em qualquer das dimensões dos significados do trabalho relativamente às variáveis NSEC infirmo a nona hipótese deste estudo: *Espera encontrar-se diferenças quanto ao nível sociocultural e económico das famílias relativamente aos significados que atribuem ao trabalho, quer por parte dos pais quer dos filhos*. Provavelmente, este resultado não esperado tenha a ver com problemas inerentes à constituição da amostra – vide Quadro 1, capítulo IV—, onde predomina alunos de classe média e média alta (59,3%), não sendo representativa da população portuguesa nesta variável independente, contribuindo, deste modo, para esbater as diferenças entre os níveis socioeconómicos médios e médios baixos. Outra explicação adicional pode ter a ver com as dimensões da ESAT não serem sensíveis à discriminação desta variável NSEC. Este resultado também pode ser indicador de que a realidade do trabalho, apesar de tudo (*e. g.* ser uma fonte de cansaço, desgaste emocional e *stress*), é uma preocupação comum, em termos da sua centralidade, a todos os estratos sociais sendo percebido como um instrumento poderoso de autonomia, realização pessoal e de integração psicossocial (Schnapper, 1998).

3.2. Discussão sobre os significados atribuídos ao trabalho pelos adolescentes e seus pais

Com o objectivo de perceber como os pais influenciam os seus filhos sobre as representações do trabalho, compararam-se, a partir de uma amostra de pais e seus filhos, os respectivos significados que atribuem à realidade profissional, identificando os significados convergentes e divergentes entre as duas gerações.

Reflectem-se e atribuem-se significados psicossociais aos resultados apresentados no capítulo anterior, sublinhando as confluências e diferenças intergrupos:

- (a) não existem diferenças significativas entre pais e filhos na dimensão da *realização pessoal* através do trabalho;

- (b) existem diferenças significativas entre pais e filhos relativamente à *dimensão emocional positiva do trabalho*, registando-se uma representação mais positiva dos filhos do que das duas figuras parentais;
- (c) existem diferenças significativas entre pais e filhos relativamente à *dimensão emocional negativa do trabalho*, registando-se uma representação menos negativa dos filhos do que das duas figuras parentais;
- (d) existem diferenças significativas entre a figura paterna e os filhos relativamente à *dimensão económica do trabalho*, registando-se uma representação mais economicista e instrumental da figura paterna em relação aos filhos e à figura materna. Contudo, deve salientar-se que nesta dimensão o grau de significância das diferenças de médias entre as tríades é menor.

O facto de não existirem diferenças entre pais e filhos, relativamente às dimensões da *realização pessoal do trabalho* (RPT), é reveladora de que a actividade profissional continua a ser percebida como um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, sendo este significado transaccionado nas mensagens verbais, implícitas ou explícitas que, intencionalmente ou não, se transmitem no quotidiano familiar acerca das vivências profissionais (Gonçalves, 1997). Face a este resultado, poderíamos concluir que, nas sociedades ditas desenvolvidas, o trabalho não perdeu a sua importância na vida das pessoas como um dos papéis relevantes da sua existência, embora não exclusiva, e como oportunidade de realização pessoal, autonomia, nomeadamente nestes tempos em que as oportunidades de emprego são escassas, o desemprego aumenta e os vínculos laborais são cada vez mais frágeis e precários. A actividade profissional continua a ser entendida como uma das fontes mais importantes fundadoras de sentido para a vida humana. Estar desempregado é sentir-se improdutivo e cada vez mais destituído de valor (Rifkin, 1996, p. 265)

A relevância da dimensão *económica do trabalho* por parte dos pais e dos filhos está em consonância com as investigações mais recentes que sublinham que as dimensões mais extrínsecas e instrumentais do trabalho, como o dinheiro e prestígio social, são as mais valorizadas (Parada, Castro & Coimbra, 1998; Verquerre, Masclet & Durand, 1997/98; Wach, 1993, Wach, 1997/98). Para além de esta dimensão ser fundamental, como forma de satisfação das necessidades básicas e de dar resposta aos

compromissos e projectos pessoais e familiares, também é importante, numa cultura acentuadamente consumista, ter acesso aos bens de consumo e às oportunidades que são garantes da integração social e do bem-estar pessoal e familiar (Gonçalves & Coimbra, 2004).

Embora pais e filhos valorizem a dimensão económica do trabalho, a figura paterna assume uma representação mais acentuadamente economicista e instrumental do trabalho. Este facto poder-se-á explicar pelo processo de socialização diferenciado em termos dos papéis sociais do homem e da mulher, em que o homem assumia claramente um papel mais instrumental — garante da sobrevivência económica da família — e a mãe desempenhava um papel mais expressivo, dedicando-se principalmente à educação dos filhos. Nesta representação, polarizada dos papéis maternos/paternos, estão subjacentes os estereótipos relativos à masculinidade/feminilidade e de dominância da masculinidade nas sociedades ocidentais até aos anos 70 do século passado. Contudo, na geração dos filhos nota-se que essa polarização está, progressivamente, a esbater-se, encontrando-se indícios de que em que a imagem poderosa e forte da masculinidade tradicional está em perda (Hoffman, 1979; O'Brien, 1996; O'Brien & Fassinger, 1993).

O facto de *os pais* terem uma representação *menos positiva do trabalho* (DPT) do que os seus *filhos*, como oportunidade de construírem redes de amizade e de se confrontarem com novos desafios, tem a ver, provavelmente, com uma representação menos idealizada das relações profissionais, marcadas por uma forte componente de interesses, onde as lógicas da competição se sobrepõem às lógicas da solidariedade e da mutualidade. Os resultados parecem, igualmente, pôr em evidência, o desgaste emocional da actual experiência profissional – note-se que os pais desta amostra têm uma experiência profissional de, pelo menos, vinte anos –, em que os contextos de trabalho são cada vez mais agressivos e turbulentos, marcados por um ritmo vertiginoso de mudanças alicerçadas na competitividade, flexibilidade, deslocalização, mobilidade, imprevisibilidade e risco (Gonçalves & Coimbra, 2000).

Concluindo, a partir da análise e discussão dos resultados do estudo em curso pode depreender-se que os humanos são seres que inevitavelmente interpretam, compreendem e constroem significados para o agir e acontecer de cada dia na interdependência com os contextos histórico e sociais partilhados; ou seja, a experiência

espontânea de cada um de nós inscreve-se numa matriz de significados e sentidos que conferimos à vida nos contextos em que nos movemos. Neste sentido, os significados acerca da realidade do trabalho estão, incontornavelmente, contextualizados na família a que pertencemos, no espaço que habitamos e nas circunstâncias socioculturais, políticas e económicas do momento histórico em que vivemos, permitindo-nos construir significados possíveis, mas inviabilizando-nos outros (Patton, 2000; Young & Collin, 2004). Por isso, quer os adolescentes e jovens portugueses quer os seus pais atribuem ao trabalho, prioritariamente, um significado extrínseco instrumental e economicista em relação aos significados mais intrínsecos (como, por exemplo, a realização pessoal e as dimensões relacionais do trabalho), porque a conjuntura histórico e social da economia mundial entrou em colapso, sobretudo, as economias das sociedades ocidentais. Assim, face aos fenómenos emergentes, entre outros, do aumento do desemprego dito estrutural, da escassez de oportunidades de aceder ao mundo do trabalho e dos vínculos laborais cada vez mais precários — que atingem, sobretudo, as gerações mais jovens —, o trabalho assume-se como uma forma de sobrevivência e de autonomia para lidar com a crise do presente e a incerteza do futuro (Verquerre, Masclat & Durand, 1997/98; Wach, 1993).

4. Discussão dos resultados sobre o impacto das variáveis do contexto familiar na construção das trajetórias vocacionais dos adolescentes e jovens

Um dos objectivos fundamentais que mobilizou esta investigação visava compreender o impacto das dinâmicas familiares nos processos psicológico-vocacionais que estão subjacentes à construção de projectos de formação e de preparação para o trabalho das gerações mais novas. Para atingir tal *desideratum*, construíram-se instrumentos que permitiram a operacionalização desses processos complexos, delineando-se a respectiva metodologia de investigação.

Partindo da análise cuidadosa dos resultados das correlações canónicas dos vários subgrupos, explanados no capítulo V deste trabalho, que visa identificar as relações entre as dimensões do contexto familiar — avaliadas pela EAF (Gonçalves & Coimbra, 2003) —, e as dos processos psicológicos subjacentes ao desenvolvimento

vocacional dos adolescentes e jovens — avaliados pela EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2003) —, neste momento, pretende reflectir-se, na tentativa de atribuir significados psicológicos e sociais aos resultados na sua globalidade, as relações partilhadas entre os vários subgrupos estudados separadamente e ensaiar uma interpretação às especificidades dos vários subgrupos onde se verificaram diferenças.

Regista-se, a partir da análise global dos resultados das correlações canónicas do total da amostra e dos vários subgrupos, que as relações entre as várias dimensões do contexto familiar e do desenvolvimento vocacional se orientam, na sua generalidade, no mesmo sentido, havendo uma forte articulação entre os dois conjuntos de *sets* de dimensões, por ordem de importância:

1º pela análise da primeira raiz canónica, as variáveis familiares do *apoio e comunicação*, de *organização e autorregulação* familiar e da *orientação cultural e intelectual* da família são preditoras dos processos psicológicos vocacionais do *investimento e da exploração* vocacionais e estão negativamente correlacionadas com a *difusão* e com a tendência a realizar *projectos outorgados* pelos outros significativos (*foreclosure*). Estes resultados confirmam as três primeiras hipóteses deste estudo;

2º partindo da análise da segunda raiz canónica, as variáveis familiares de *orientação para o sucesso e orientação religiosa da família* são preditoras das variáveis vocacionais da *difusão vocacional e de projectos outorgados – foreclosure* – (aos outros significativos e tendência a excluir escolhas); em oposição, são as variáveis familiares do *apoio e comunicação* e da *orientação cultural e intelectual* da família que se relacionam negativamente com as variáveis vocacionais *foreclosure, difusão e a tendência a excluir escolhas*. Estes resultados confirmam a quarta hipótese deste estudo.

Os resultados globais da influência dos processos familiares nos vocacionais estão de acordo com os resultados da investigação realizada, sobretudo desde a última década do século passado (Whiston & Keller, 2004), partindo de pressupostos teóricos contextuais, histórico-construtivistas e desenvolvimental, pelo recurso a instrumentos metodológicos diversificados: de carácter quantitativos e ou qualitativo (entrevista semi-estrutura).

A constatação, no nosso estudo, de que as variáveis familiares do *apoio e comunicação*, da *organização e autorregulação* e da *orientação cultural e intelectual* do

sistema familiar são as mais decisivas na construção de projectos vocacionais explorados e consistentes, e de que são a base segura das gerações mais jovens para a exploração e realização de investimentos vocacionais, estão em consonância com numerosas investigações (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Blustein, Walbridge, Friedlander & Palladino, 1991; Gonçalves, 1997; Gonçalves & Coimbra, 2005; Pinto & Soares, 2001; 2002; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Whiston, 1996; Whiston & Keller, 2004; Young, 2004; Young *et al.*, 1994; 2003). Estudos que se vêm a realizar no decorrer da última década concluem que os contextos familiares que proporcionam um clima onde se garantem momentos de apoio, onde se comunica abertamente os problemas emergentes do sistema familiar, onde se incentiva a investir em percursos escolares mais longos, que rentabilizam intencionalmente os momentos comuns de encontro para atender às necessidades de cada um dos seus elementos e que garantem um suporte emocional seguro aos filhos – nomeadamente em momentos de moratória vocacional – favorecem o desenvolvimento vocacional dos seus filhos. Ou seja, estas famílias oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos, permitindo-lhes que assumam as suas decisões, quer seja em relação à escolha profissional quer em relação ao projecto de formação; e, embora os acompanhem e os respeitem nesse processo, garantindo-lhes autonomia e protagonismo nas escolhas, não deixam, no entanto, de os questionar sobre o realismo das suas opções, antecipando-lhes as possíveis consequências das suas decisões, preocupando-se em garantir-lhes, quando necessário, um apoio específico de um profissional na resolução desta tarefa (Gonçalves, 1997; Kracke, 1997; Schultheiss *et al.*, 2001; Young & Friesen, 1992)

Nestes contextos familiares, os pais sentem que têm um papel significativo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e não querem abdicar deste direito, antes pretendem assumi-lo com maior intencionalidade, não aceitando serem substituídos por outros, como a escola, os profissionais de orientação ou o grupo de pares (Palmer & Cochran, 1988; Pinto & Soares, 2002) e os filhos percebem como positivo esse apoio e recorrem a ele, considerando-o o mais qualificado e o mais disponível (Antunes & Fontaine, 1995).

No que concerne a explicação da segunda raiz canónica, em que as variáveis familiares da *orientação para o sucesso e da orientação para a dimensão religiosa* estão correlacionadas com os processos vocacionais da difusão, *foreclosure*

(investimentos sem exploração, outorgados aos outros significativos ou excluindo escolhas) e, em oposição, as variáveis familiares do *apoio e comunicação e da orientação cultural e intelectual* da família se associam negativamente às variáveis vocacionais *foreclosure*, *difusão* e *tendência a excluir escolhas*, também são consentâneos com os resultados da investigação.

Os contextos familiares, cujo clima psicossocial é caracterizado por níveis de comunicação reduzidos, em que é notória a ausência de expressão de sentimentos e experiências, onde se registam frequentes situações de pressão e até de chantagem psicológicas são limitadores do desenvolvimento vocacional, sendo contextos favoráveis à emergência de identidades vocacionais *foreclosure* e de difusão – ausência de projectos vocacionais de vida – (Hargrove, Creagh & Burgess, 2002; Kinnier *et al.*, 1990, Young *et al.*, 1994). Normalmente estas famílias, quanto à sua configuração estrutural e autorregulação familiar, são pouco diferenciadas ou mesmo aglutinadas, caracterizando-se, frequentemente, pel

a ausência de definição de fronteiras entre os vários subsistemas, proporcionando-se intromissões abusivas, que não garantem a privacidade e respeito pelos vários elementos do sistema familiar. Estas famílias, por vezes, exibem um padrão comunicacional marcado pela ambivalência, o *double bind*, pela chantagem emocional (famílias aglutinadas), pela anestesia afectiva ou pela negligência, por parte das figuras significativas, gerando-se desestruturação familiar e abdicando-se dos valores e convicções das figuras de referência. É frequente a ausência das figuras de vinculação no apoio emocional às várias tarefas de desenvolvimento dos filhos (mais frequentemente a figura paterna), podendo emergir situações disfuncionais como a triangulação, as alianças e coligações, contextos familiares propícios a projectos delegados pelos outros significativos ou, no pior dos casos, adiamento ou ausência de investimentos vocacionais (Blustein, Prezioso & Schultheiss, 1995; Penick & Jepsen, 1992; Schultheiss, Kress, Manzi & Glasscock, 2001; Young *et al.*, 1994). Nestes contextos familiares, os filhos tendem a perceberem como irrelevante a influência dos pais nos seus projectos vocacionais (que podem a ser pouco ambiciosos) valorizando, com maior acuidade, as influências dos pares, da escola e as experiências exploratórias realizadas fora do contexto familiar (Palmer & Cochran, 1988; Young, Friesen, & Borycki, 1994). No mesmo sentido, Blustein e colaboradores (1995) afirmam que a

relação mais facilitadora do desenvolvimento vocacional, ou seja, a que promove investimentos com exploração e previne projectos outorgados, é aquela em que os adolescentes sentem o apoio das figuras parentais e, simultaneamente, o seu espaço de autonomia, que lhes permite explorar por si próprios o mundo, sendo os principais protagonistas na construção dos seus projectos de vida. É este movimento progressivo e doseado de vinculação e individuação que irá proporcionar a construção de um *self* seguro que terá incidências óbvias na qualidade e quantidade de experiências de exploração, em ordem à realização de investimentos mais consistentes (Felsman & Blustein, 1999).

No que diz respeito ao facto da variável familiar da *orientação religiosa da família* estar correlacionada com os processos vocacionais de difusão e *foreclosure*, note-se que se trata de um resultado que já foi constatado no estudo de Gonçalves (1997). A explicação que se avançava naquela investigação, relacionava-se com a natureza do conteúdo subjacentes aos itens da subescala da orientação religiosa da família. Analisando, com atenção, os significados inerentes aos vários itens, concluía-se, na sua generalidade, que o seu conteúdo aponta para valores rigidificados, prescritivos e tradicionais de uma religiosidade familiar, institucionalizada e extrínseca ao sujeito, demarcando-se, claramente, de uma opção pessoal, autónoma e esclarecida pelos valores que brotam da mensagem cristã do Evangelho, como uma mundividência construtora de significados para a existência pessoal e social (Fowler, 1990). Por isso, estas famílias, com uma matriz, em termos culturais, tradicionalmente católicas⁷⁰ – cristandade de massas, sem identidade cristã realizada, mas antes uma identidade religiosa culturalmente outorgada – tendem a ser contextos demasiado intolerantes e impositivos de normas e rituais de religiosidade podendo ser inibidores de experiências diversificadas de exploração vocacional e, simultaneamente, contextos de onde podem emergir identidades vocacionais outorgadas ou *diffusers*.

A correlação entre a variável da *orientação da família para o sucesso* e os processos vocacionais de *difusão e de investimentos outorgados* confirma, também, o resultado de Gonçalves (1997). Numa sociedade actual extremamente competitiva, onde o acesso ao mundo do trabalho se torna cada vez mais difícil, e onde os empregos,

⁷⁰ Este resultado não está alheio ao facto de a amostra ter sido recolhida na Região do Norte do País, concretamente nas dioceses do Porto, Braga, Viana do Castelo e Bragança, regiões onde predomina, culturalmente, uma acentuada religiosidade popular, cuja expressão da fé cristã, geralmente, não é o resultado de uma opção consciente e responsável pelos valores do Evangelho como referenciais que conferem sentido à vida.

sobretudo os mais apetecíveis do ponto de vista das contrapartidas económicas e da realização pessoal, são cada vez mais disputados, muitas famílias, nomeadamente as que aspiram por uma mobilidade ascendente, exigem aos seus filhos elevadas *performances* em termos de resultados escolares para acederem aos cursos de maior prestígio social, maiores remunerações e com saídas profissionais. Estes contextos familiares onde se transmitem mensagens insistentes de que o sucesso se tem de conseguir a qualquer preço, pode levar as gerações mais jovens a realizar investimentos imediatos sem os explorar para responderem de forma vicariante aos projectos dos pais ou, até mesmo, desinvestirem por medo do investimento, ao confrontar-se com a *décalage* entre as expectativas dos pais, demasiado elevadas, e a acessibilidade dos seus recursos pessoais (Gonçalves & Coimbra, 1997; Whiston, 1996).

Quanto aos resultados das correlações canónicas intragrupos: rapazes e raparigas, alunos dos 9º e 12º anos de escolaridade, e os três níveis socioeconómicos, alto, médio e baixo, de modo a explorar se existiriam diferenças significativas quanto ao género, ano de escolaridade e nível socio-económico, apenas se tecem alguns comentários sobre algumas especificidades que diferenciam os vários subgrupos.

No que diz respeito ao *género*, a interpretação da primeira raiz canónica revela que a correlação das variáveis vocacionais com as do contexto familiar, quer nos rapazes quer nas raparigas, se direcciona no mesmo sentido dos resultados sublinhados e interpretados anteriormente para a amostra global.

Relativamente à segunda raiz canónica ressaltam-se as correlações elevadas das dimensões vocacionais da *difusão* e *foreclosure* com a *orientação religiosa da família*, sendo esses valores superiores nos rapazes comparativamente aos das raparigas. Como já foi analisado anteriormente, ao interpretarmos as diferenças de género relativamente às dimensões vocacionais, onde se verificava um resultado coincidente, os rapazes face às exigências competitivas da sociedade actual e à necessidade de investirem na formação para atingirem *performances* elevadas para acederem às oportunidades mais disputadas, parecem desistir mais facilmente, sendo mais vulneráveis, menos tolerantes e persistentes nas tarefas que exigem maior investimento de energias. Por isso tendem a abandonar precocemente o sistema de formação para entrar no mundo do trabalho, que lhes é mais favorável do que às raparigas, nomeadamente em actividades pouco qualificadas ou mesmo indiferenciadas (Gonçalves & Coimbra, 2000). Ou então, na

pior das hipóteses, mas que vão sendo cada vez mais frequentes, estes adolescentes desprovidos de motivações e excluídos pelo sistema social de formação, e por famílias pouco apoiantes e disfuncionais, vão-se arrastando no sistema confrontando-se com insucessos escolares, tornando-se alvos fáceis, porque demasiado vulnerabilizados, de comportamentos de delinquência juvenil e de desviância, numa ausência total de projectos de vida (os *diffusers*).

Da análise da correlação canónica realizada com os subgrupos dos 9º e 12º anos de escolaridade (Quadros 25 e 26), para verificar se existiriam diferenças ao nível do ano de escolaridade, registe-se uma primeira constatação: globalmente os resultados têm fortes afinidades com os resultados da amostra geral; isto é, as dimensões do investimento vocacional, da exploração vocacional e da tendência a excluir escolhas são variáveis preditivas das dimensões familiares do apoio e comunicação, da organização e autorregulação familiar e das orientações cultural/intelectual e recreativa da família.

Contudo, da análise mais fina e diferenciada dos resultados verifica-se que nos alunos do 12º ano é, sobretudo, a dimensão do investimento vocacional que está fortemente relacionada com todas as variáveis do contexto familiar, enquanto que nos alunos do 9º ano de escolaridade são as variáveis da exploração, investimento, tendência à exclusão de opções, convicções, cooperação e confiança vocacionais que se relacionam com todas as variáveis do contexto familiar (ver Quadro 26). Este resultado está de acordo com os registados anteriormente, quando se analisaram as diferenças de ano de escolaridade nas variáveis vocacionais. Então, constatava-se que os alunos do 9º ano tinham médias mais elevadas em todas as dimensões do desenvolvimento vocacional do que os de 12º ano, quando seria de esperar, à luz das teorias do desenvolvimento vocacional (Knefelkamp & Slepitz, 1976; Perry, 1970; Welfel, 1982), que os alunos do 9º ano se situassem preferencialmente num momento de exploração e os do 12º predominantemente num momento de investimento. Nessa altura colocou-se a hipótese explicativa deduzindo que os investimentos vocacionais, por parte dos alunos do 9º ano, fossem pouco explorados e alicerçados em representações simplistas, dualistas e polarizadas sobre a realidade do mundo do trabalho e das formações. A análise da estrutura desta primeira raiz de correlação canónica confirma o que então se colocou como mera hipótese teórica: os alunos do 12º ano, sendo, em termos desenvolvimentais, mais diferenciados, autónomos e com maior complexidade

cognitiva-emocional do que os alunos do 9º ano de escolaridade, manifestam assumir projectos mais consolidados e cristalizados para avançarem para a concretização do investimento do que os do 9º ano que apresentam projectos embrionários que irão explorando e consolidando ao longo do ensino secundário.

Na interpretação da segunda raiz canónica, apenas com magnitude e significância no 9º ano, verifica-se, de forma clara, uma correlação entre as dimensões vocacionais da *difusão* e *foreclosure* com a *orientação religiosa* e para o *sucesso* do contexto familiar e uma correlação negativa com o *apoio e comunicação* da família. Este resultado, na mesma linha da segunda raiz canónica da amostra geral (Quadro 22), já foi objecto de reflexão e interpretação, e sinaliza de forma clara que são, fundamentalmente, os alunos do 9º ano os que contribuem de forma decisiva para a explicação da segunda raiz da amostra geral. Aliás, este resultado também está de acordo com a análise dos resultados das variáveis vocacionais, verificando-se que os alunos do 9º ano eram os mais *foreclosures* e os mais *diffusers*. Esta constatação vai ao encontro das teorias do desenvolvimento psicológico geral e vocacional, que postulam que os sujeitos no início da construção da sua identidade, como é o caso dos alunos do 9º ano de escolaridade, face às tarefas complexas de desenvolvimento com que são confrontados tendem a oscilar entre momentos de exploração com investimento e investimento sem exploração (*foreclosure*); ou ainda, nem investem nem exploram – difusão – (Marcia, 1966).

Concluindo, os resultados desta investigação estão na linha dos vários estudos realizadas nas últimas décadas acerca da influência da família no desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens — de que faz eco o segundo capítulo deste trabalho — e aos quais nos fomos referindo durante esta reflexão para atribuir um significado psicossocial aos mesmos. A especificidade deste estudo é identificar que as dimensões familiares mais relacionadas e influentes nos processos subjacentes ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens portugueses — a exploração e o investimento — são o apoio e a comunicação familiar (variável *relacional*) é a organização e autorregulação familiar (variável do *papel* familiar) e orientação cultural e intelectual (variável das *actividades* familiares). Contudo, estes resultados também sinalizam que as dimensões da família que tendem a ser mais facilitadoras de projectos

vocacionais outorgados e/ou difusos são as dimensões da orientação para o sucesso e a orientação religiosa quando, em termos sistémicos, atingem níveis desadaptativos; ou seja, sistemas familiares rigidificados e pouco flexíveis, que não permitam a diferenciação dos vários elementos do sistema, não se constituem em espaços promotores do desenvolvimento em geral e do vocacional em particular (Costa, 1994; Minuchin 1974; Relvas, 1996).

5. Discussão dos resultados sobre o impacto das variáveis do contexto familiar como predictoras de variáveis vocacionais

Embora no nosso estudo se tenha realizado, preferencialmente, a opção estatística da correlação canónica em função do objectivo da investigação — esta opção foi justificada no capítulo V deste trabalho —, que pretende relacionar dois *sets* de variáveis — do contexto familiar e do desenvolvimento vocacional —, julgou-se, no entanto, oportuno recorrer ao tratamento complementar da análise de regressão para encontrar quais as variáveis da família que predizem cada uma das variáveis vocacionais e, deste modo, encontrar possíveis pontos de convergência com a análise da correlação canónica. Referem-se, de seguida, breves reflexões complementares sobre as análises de regressões mais significativas em termos de magnitude e de variância explicada.

Analisando a regressão sobre o efeito preditivo das variáveis familiares e socio-demográficas no *investimento vocacional* (Quadro 27), verificámos que era a dimensão do *apoio e comunicação da família* a variável que predizia com maior magnitude o investimento vocacional, seguida da variável *orientação cultural e intelectual e organização e autorregulação familiar*. Este resultado é claramente coerente e coincidente com os resultados das correlações canónicas da amostra geral e dos vários subgrupos onde se realizaram as análises sectoriais (ano de escolaridade e género). Como já foi justificado anteriormente, com fundamentação em múltiplas investigações, é num contexto familiar com segurança básica, onde se comunica, interajuda, negocia e se garantem apoios de vária ordem que poderão emergir investimentos seguros e

confiantes, capazes de abrir as portas do futuro às gerações mais jovens (Hargrove *et al.*, 2002; Wall, Covel & MacIntyre, 1999).

Ao incidirmos sobre a leitura da análise de regressão do efeito preditivo das variáveis familiares e sociodemográficas na *exploração vocacional* (Quadro 28), observa-se que as variáveis predictoras são a *orientação para o sucesso*, a *orientação religiosa*, o *ano de escolaridade* e o *género*, embora o total da variância explicada por estes conjuntos (14,5%), seja inferior ao da variável investimento. Este resultado também é consentâneo com a correlação canónica, nomeadamente quando se analisa a estrutura canónica do subgrupo ano de escolaridade, dado que as variáveis da família estão mais fortemente relacionadas com a dimensão exploração, sobretudo, nos alunos do 9º ano de escolaridade. Por isso, a segunda variável mais preditiva, a seguir à orientação para o sucesso, é a variável ano de escolaridade. Este resultado permite adiantar esta explicação de carácter eminentemente desenvolvimental: os alunos do 9º ano, para activarem os processos de exploração vocacional necessitam de contextos de desenvolvimento mais heterorregulados e estruturados. Parece que a exploração no domínio vocacional, como, por exemplo, escolher um curso do Ensino Secundário, é mais uma exigência dos sistemas sociais onde o adolescente se desenvolve do que uma necessidade intrínseca ao sujeito, que nesse momento está mais centrado noutras áreas do seu desenvolvimento como o relacionamento interpessoal com os pares, a descoberta da sexualidade e os processos de autonomização em relação às figuras parentais...

O Quadro 29 da análise de regressão é revelador da existência de quatro variáveis que contribuem significativamente, de forma negativa, para a predição da *difusão vocacional*. A saber as variáveis do grupo sociodemográfico: *género e ano de escolaridade* e as dimensões do contexto familiar: *apoio e comunicação e organização e autorregulação*. Este resultado também é consentâneo com a investigação: contextos familiares anestesiados emocionalmente, onde não se comunica, em que as figuras significativas são frequentemente ausentes, com estruturas familiares aglutinadas ou desagregadas e onde se registam frequentes situações de violência e de chantagem psicológica são contextos favoráveis à emergência de identidades vocacionais de difusão psicológica: em que os sujeitos vivem sem referências e numa ausência de projectos de vida (Kinnier *et al.*, 1990, Penick & Jepsen, 1992; Young *et al.*, 1994). São precisamente os rapazes do 9º ano de escolaridade, na continuidade dos resultados já

analisados, os mais vulneráveis a estes contextos desprovidos de apoios e desregulados; por isso as variáveis género e ano de escolaridade são preditoras da difusão vocacional. Esta vulnerabilidade dos rapazes mais jovens pode ser explicada, por um lado, pela eventual ausência da figura de vinculação do mesmo género (o pai, referência de identificação, é uma figura menos presente e acessível no processo de desenvolvimento dos filhos do que a figura materna); por outro lado, os rapazes, face a um sistema de oportunidades de formação selectivo, são menos persistentes nas tarefas escolares do que as raparigas, e ao não serem tolerantes à frustração pelas metas não alcançadas, desistem podendo entrar em processos de difusão.

Da leitura do Quadro 30, que nos informa acerca das variáveis que são preditoras da dimensão vocacional de *foreclosure*, verifica-se que existem quatro com valor estatístico significativo: o *ano* e o *género* (são aquelas que registam maior magnitude contribuindo com 15% para a variância total explicada) e as dimensões da *orientação religiosa e orientação para o sucesso* da família que contribuem com 4,1%. Este resultado também é coerente com os dados gerais da correlação canónica e da análise das dimensões vocacionais. Isto é, são os rapazes e os alunos do 9º ano de escolaridade que são os mais propícios a realizar projectos vocacionais outorgados pelos pais ou outras figuras significativas, como os amigos, outros familiares, professores...

Este resultado pode ser explicado pelas razões já anteriormente adiantadas, em que se salientava que eram os rapazes, o grupo menos tolerante a realizar explorações e investimentos que exigissem persistência nas tarefas, sobretudo quando estas assumem um carácter eminentemente repetitivo, fazendo apelo ao processamento de informação e com reduzido valor para a acção a curto prazo. Como o sistema de oportunidades de formação português tem privilegiado, preferencialmente, metodologias de ensino-aprendizagem instrutivas — com um currículo fortemente teórico e academicista —, em detrimento de estratégias centradas no desenvolvimento pessoal e social que se alicerça num currículo alternativo mais diversificado — com uma vertente tecnológica mais forte orientado para a resolução de problemas práticos —, os rapazes tendem a desistir dos processos exploratórios e a realizarem investimentos a que podem aceder, desde que lhes proporcionem respostas imediatas que considerem satisfatórias e com menos custos. É óbvio, que ao assumirem projectos outorgados e pouco explorados, esta situação pode implicar consequências gravosas, a médio e a longo prazo, quer em

termos da satisfação pessoal quer em termos de oportunidades a que poderão ter acesso relativamente aos seus pares femininos.

O facto de os rapazes, actualmente, tenderem a realizar projectos menos explorados e a desistirem, em maior número do que as raparigas, no prosseguimento de percursos de formação mais longos, pode ser também consequência dos processos de socialização diferenciados em relação ao género que, durante séculos, os favoreceu em detrimento das raparigas (Hoffman, 1979; O'Brien, 1996; O'Brien & Fassinger, 1993), mas que, actualmente, parece produzir um efeito contrário em benefício daquelas. Isto é, os processos de socialização restritiva a que as raparigas foram sujeitas, secularmente, podem ter proporcionado condições favoráveis ao desenvolvimento de uma estrutura psicológica de tolerância à frustração — tornando-as mais persistentes nos objectivos que se propõem atingir — que, actualmente, face ao progressivo esbatimento das diferenças de género nas práticas educativas e à progressiva ascendência da mulher no mundo da formação e do trabalho, as incentiva a investirem em percursos de formação mais longos, para afirmarem as suas competências científicas e tecnológicas, em igualdade com os homens, sobretudo nos contextos de formação e de trabalho mais disputados, em termos de garantia do sucesso económico e do prestígio social. Um exemplo ilustrativo desta situação da afirmação da mulher no contexto português, como consequência da qualidade dos investimentos persistentes que vêm realizando, é uma maior presença das raparigas no ensino superior (cerca de 68% da população estudantil) e uma maior representação nos cursos percebidos com maior saída profissional e prestígio social como, por exemplo, o curso de medicina.

6. Discussão dos resultados das entrevistas sobre o papel dos pais no percurso vocacional dos seus filhos

As quarenta entrevistas realizadas com vinte adolescentes e seus respectivos pais visavam identificar as intenções e acções que os pais assumem e realizam para explicita ou implicitamente apoiarem os seus filhos a configurarem os seus percursos vocacionais, a partir de uma variedade de formas intencionais ou não, nomeadamente: (a) nas actividades concretas de exploração vocacional proporcionadas aos seus filhos;

(b) no acompanhamento nas várias etapas de formação, nomeadamente em momentos em que têm que realizar escolhas vocacionais; (c) nos discursos emergentes no contexto da família sobre os significados atribuídos ao trabalho; simultaneamente, pretende-se verificar de que forma os filhos experienciam este apoio em momentos específicos do seu desenvolvimento, nomeadamente quando são confrontados pelo sistema de oportunidades de formação a realizarem escolhas vocacionais, como a escolha de um curso no ensino secundário e no ensino superior.

Da análise cuidadosa dos discursos produzidos pelos pais e filhos pode-se afirmar que se vai registando, progressivamente, nas famílias portuguesas um maior envolvimento dos pais no acompanhamento dos seus filhos para irem delineando percursos vocacionais de formação, apoiando-os nos momentos de moratória vocacional, realizando actividades diversificadas de exploração vocacional, por sentirem que este apoio é importante e insubstituível para garantirem com alguma probabilidade o futuro vocacional das gerações mais novas.

Na linha dos estudos que se vêm realizando no decorrer dos últimos anos (Gonçalves & Coimbra, 1997; Pinto & Soares, 2001; 2002; Soares, 1998; Young, 1994; Young & Friesen, 1992; Young, *et al.*, 1994; Young, Valach & Paseluiko, 1994; Young *et al.*, 2002; 2003) esta investigação confirma a relevância dos contextos familiares na configuração de expectativas vocacionais das gerações mais novas, estando significativamente dependentes da qualidade do apoio disponibilizado ou não pelos significativos. Ou seja, pais apoiantes que oferecem múltiplas oportunidades de exploração vocacional aos seus filhos, permitindo-lhes espaço para assumirem as suas decisões quer seja em relação à escolha profissional quer em relação ao projecto de formação, facilitarão o desenvolvimento vocacional dos adolescentes e a construção de expectativas realistas de investimento num curso. Nestes contextos familiares, os pais sentem que têm um papel significativo no desenvolvimento vocacional dos seus filhos e não querem abdicar deste direito, antes pretendem assumi-lo com maior intencionalidade, não aceitando serem substituídos por outros, como a escola ou o grupo de pares e os filhos percebem como positivo esse apoio e recorrem a ele (Gonçalves, 1997; Palmer & Cochran, 1988; Reschle & Knierim, 1987). Por isso, mobilizam-se realizando actividades diversas como: a visita a contextos de formação, o recurso à ajuda de profissionais qualificados; conversando sobre a conveniência e limitações de

realizar um curso do ensino secundário e/ou superior; e, fazendo exploração de informação em suporte escrito ou informático sobre as profissões e saídas profissionais.

Através desta incursão pela revisão da investigação e pelos resultados deste estudo, pode afirmar-se, com alguma consistência, que o contexto familiar influencia o processo de desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens, sublinhando que há contextos de vida que proporcionam experiências em quantidade e qualidade desenvolvimental, – em termos de oportunidades de exploração e investimento –, e outros que inviabilizam estas oportunidades, sendo os adolescentes provenientes de famílias mais desfavorecidas social e culturalmente os mais penalizados, perpetuando-se o ciclo da reprodução das desigualdades sociais. A esta conclusão chegava Trusty e colegas (1997) ao constatarem que o factor familiar com maior predictibilidade no envolvimento dos pais no apoio ao desenvolvimento vocacional era a variável nível socioeconómico e cultural da família; ou seja, os pais de NSEC baixo passavam menos tempo do que os de NSEC médio e alto no apoio aos seus filhos, não se envolvendo, de forma intencional, em actividades de exploração vocacional e negligenciando o apoio aos filhos nesta tarefa de desenvolvimento.

Salienta-se, quer nos discursos dos pais quer nos dos adolescentes, o protagonismo da figura materna no acompanhamento dos filhos nas tarefas escolares e nas escolhas vocacionais. Embora também essas diferenças se esbatam nos NSEC médio e alto, registando-se uma progressiva participação e partilha da figura paterna nas questões educativas dos filhos, inequivocamente a figura materna, no contexto português, continua a exercer um papel proeminente nesta área da família, sendo o pai uma figura frequentemente ausente, acentuando-se mais esta ausência nos pais menos escolarizados. Schultheiss e colaboradores (2001) constataram através de um estudo qualitativo realizado com uma amostra de jovens universitários, que estes reconheciam que a família – por ordem de importância: a mãe, o pai, os irmãos, a família alargada e os amigos – tinham desempenhado um apoio importante nos seus percursos vocacionais, através das conversas informais sobre a carreira transaccionadas no dia a dia da família, no apoio e estimas emocionais garantidos e na disponibilização de meios tangíveis/instrumentais, como materiais didácticos e educativos imprescindíveis para o prosseguimento da formação.

Na análise dos discursos sobre a relevância do trabalho na vida da família, todos os participantes (pais e filhos) reconhecem que este se constitui como objecto privilegiado na comunicação do quotidiano familiar, podendo ser iniciado de forma indiscriminada por qualquer um dos progenitores. Se, por um lado, os pais e os filhos dão prioridade às dimensões da família (ser pai/mãe, marido/esposa) sobre a actividade profissional, por outro, sentem que o trabalho é algo essencial para garantir a viabilização e a felicidade da família; daí a importância atribuída, unanimemente, por pais e filhos às dimensões mais instrumentais do trabalho, aliás, confirmada por diversas investigações (Gonçalves & Coimbra, 2004; Parada & Coimbra, 1998; Verquerre, Masclet & Durand, 1997/98). Monique Wach (1993) num estudo realizado, em França, acerca das representações sobre o trabalho, com uma amostra de jovens do ensino secundário e replicado, mais tarde, numa investigação transnacional com jovens canadianos (1997/98), constatou que os jovens das duas nacionalidades reconheciam que, em termos da centralidade do trabalho na sua vida, a família tinha prioridade em relação ao trabalho. No entanto, no que concerne o significado que atribuíam ao trabalho prevalecia a dimensão económica e extrínseca do mesmo em relação às intrínsecas, porque um bom trabalho é garantia de segurança, proporciona o dinheiro para a sobrevivência e permite o desenvolvimento da pessoa (Wach, 1993). Estes resultados permitem-nos afirmar, na mesma linha conceptual de Mary Sue Richardson (1993; 2002), que o trabalho e a relação são as dimensões estruturantes do desenvolvimento humano.

Quando nas sociedades ocidentais desenvolvidas, o mito do pleno emprego começou a desmoronar-se, ou seja, em que as oportunidades de emprego escasseiam ou assumem formas de precaridade, o trabalho é sentido como um bem precioso a prosseguir, disputar e preservar. Este estudo realizado com pais e adolescentes portugueses reafirma as investigações recentes que sublinham que o trabalho continua a ser um instrumento poderoso de autonomia e de integração psicossocial, tendo mais relevância do que os objectivos de realização pessoal, os amigos, a cultura e o lazer; apenas a família se sobrepõe à dimensão profissional (Leite, 2003; Verquerre, Masclet & Durand, 1997/98; Wach, 1997/98). O estatuto social, que dá a um sujeito o sentido da sua dignidade e leva os outros a respeitá-lo, está inevitavelmente ligado ao emprego (Schnapper, 1998; Sennet, 1998). Assim, poderíamos concluir que, nas sociedades ditas

desenvolvidas, o trabalho não perdeu importância na vida das pessoas, mas esta não se esgota nas actividades profissionais, como acontecia na época da industrialização e nas décadas do pós guerras; ou seja, a vida não consiste só no trabalho remunerado (dimensão instrumental e produtiva da profissão), mas pode ser enriquecida com outros investimentos que a complementam, como a família, as actividades domésticas, os tempos livres, as actividades culturais (Laville, 1999)...estando as dimensões mais intrínsecas do trabalho ao serviço da auto-realização.

Concluindo: da discussão global e analítica dos diferentes resultados desta investigação permite-nos afirmar que o contexto familiar — principalmente, os pais como figuras significativas —, influencia directa ou indirectamente os processos subjacentes à construção das trajectórias vocacionais dos adolescentes e jovens — como, por exemplo, a escolha de um percurso de formação e de uma profissão — pela qualidade das relações estabelecidas, pelos apoios emocionais e instrumentais (culturais, económicos) que são garantidos e disponibilizados no dia a dia do acontecer familiar, contribuindo, decisivamente, para a construção dos projectos dos seus filhos.

No que diz respeito ao primeiro objectivo geral desta investigação — proposto no capítulo IV deste trabalho: *compreender como variáveis do contexto familiar influenciam variáveis do desenvolvimento vocacional, operacionalizado em processos de exploração e investimento vocacionais* —, os resultados do estudo da relação das variáveis do contexto familiar — avaliadas pela EAF (Gonçalves & Coimbra, 2003) — com as variáveis vocacionais — avaliadas pela EEIV (Gonçalves & Coimbra, 2003) e pelo SCCI (Savickas, 2002) —, confirmam a influência do contexto familiar nas percursos vocacionais dos adolescentes e jovens, sinalizando que são as variáveis *relacionais do apoio e da comunicação familiar* e as das *actividades de orientação cultural e intelectual* da família que estão mais fortemente relacionadas, por isso as de maior preditibilidade, com os processos — a *exploração e o investimentos* — facilitadores do desenvolvimento vocacional.

Quanto ao segundo objectivo, “*compreender os significados que a família, nomeadamente os pais, atribuem ao trabalho e o impacte produzido nos adolescentes, influenciando-os nas suas escolhas vocacionais*”, os resultados orientam-nos no sentido de que as figuras parentais produzem um impacte importante nos significados que os

filhos constroem sobre realidade do trabalho. Concretizando, os resultados do estudo acerca dos significados que pais e filhos — avaliado pela ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004) —, indicam que as dimensões de significado do trabalho mais relevadas e prioritárias por parte dos progenitores e seus filhos são as inerentes às dimensões extrínsecas e instrumentais do trabalho (dimensão económica do trabalho), enquanto garantes da sobrevivência e da autonomia pessoal e social dos indivíduos e da família.

Este estudo permitiu-nos alargar a compreensão sobre a temática em apreço, concretamente, sobre a complexidade de algumas variáveis contextuais da família que estão subjacente aos processos psicológicos do desenvolvimento vocacional dos adolescentes e jovens que lhes irão possibilitar a construção de itinerários vocacionais que os empurre para a vida, trabalhando e amando. Esta constatação deve ter implicações para a intervenção em consulta psicológica vocacional⁷¹ alertando os profissionais de orientação que as intervenções, neste domínio, não se devem circunscrever ao sistema pessoal, mas terão de atingir os contextos de vida do sujeito em desenvolvimento; é da qualidade da relação que o indivíduo constrói com o mundo que o rodeia – principalmente com a escola e a família –, e das oportunidades que os estes contextos proporcionam ou inviabilizam que irá depender a forma daquele se situar face aos desafios do presente e à incerteza do futuro (Campos, 1992).

⁷¹ Utiliza-se, intencionalmente, o conceito de consulta psicológica vocacional por se considerar que a orientação vocacional é uma intervenção eminentemente psicológica, realizada prioritariamente por profissionais de Psicologia, implicando o desenvolvimento de processos psicológicos relacionados com as questões fulcrais do desenvolvimento de itinerários vocacionais relacionados com a formação/educação para o trabalho, para as transições do trabalho ao longo do ciclo vital e da aprendizagem ao longo da vida (Campos, 1989).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografia

- Abagnano, N. (1984). *História da Filosofia*. Vol. XIV. Lisboa: Editorial Presença.
- Accornero, A. (1997). *Era il secolo del lavoro*. Roma: Il Mulino.
- Almquist, E., & Angrist, S. (1970). Career salience and atypicality of occupation choice among college women. *Journal of Marriage and the Family*, 32, 242-249.
- Almquist, E., & Angrist, S. (1971). Role model influences on college women's career aspirations. *Merril Palmer Quarterly*, 17, 263-279.
- Antunes, C., & Fontaine, A. M. (1995). Diferenças na percepção de apoio social na adolescência: adaptação de uma escala, *Social Support Appraisals* de Vaux et al.. *Cadernos de Consulta Psychological*, 10-11, 115-127.
- Arendt, H. (1958/2001). *A condição Humana*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Armsden, G. C., & Greenberg, M. T. (1987). The inventory of parent and peer attachment: individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 16, 427-454.
- Bacon, C., & Lerner, R. M. (1975). Effects of maternal employment status on the development of vocation-role perceptions in females. *Journal of Genetic Psychology*, 126, 187-193.
- Badinter, E. (1996). *A identidade masculina*. Porto: Edições Asa.
- Baltes, P. B., Reese, H. W., & Lipsitt, L. P. (1980). A life-span development psychology. *Annual Review of Psychology*, 31, 65-110.
- Bartholomew, K., & Horowitz, L. M. (1991). Attachment styles among young adults: a test of a four category model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, 226-244.
- Baruch, G. K. (1972). Maternal influences upon college women's attitudes toward women and work. *Developmental Psychology*, 6, 32-37.
- Baumeister, R. F. (1986). *Identity: cultural change and the struggle for self*. New York: Oxford University Press.

- Betz, N. E., & Serling, D. A. (1993). Construct validity of fear of commitment scale as an indicator of career indecisiveness. *Journal of Career Assessment, 1*, 21-34.
- Blau, P. M., & Duncan, O. D. (1967). *The american occupational structure*. New York: Wiley.
- Block, J. H. (1983). Differential premises arising from differential socialization of the sexes: Same conjectures. *Child Development, 54*, 1335-1354.
- Blustein, D. L. (1993). *Explorations of the career exploration literature: current status and future directions*. Monografia apresentada no American Education Research Association Convention, Boston, 19 de Abril 1990.
- Blustein, D. L. (1994). "Who am I": The question of self and identity in career development. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press, 139-153.
- Blustein, D. L. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *The Career Development Quarterly, 45*, 260-274.
- Blustein, D. L. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 171-182.
- Blustein, D. L., Devenis, L. E., & Kidney, B. A. (1989). Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology, 36*, 196-202.
- Blustein, D. L., Ellis, M. V., & Devenis, L. E. (1989). The development and validation of a two-dimensional model of the commitment to career choices process. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 342-378.
- Blustein, D. L., & Philips, S. D. (1990). Relation between ego identity statuses and making styles. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 160-168.
- Blustein, D. L., Prezioso, M. S., & Schultheiss, D. P. (1995). Attachment theory and career development: Current status and future directions. *The Counseling Psychologist, 23*, 416-432.

- Blustein, D. L., & Strohmer, D. C. (1987). Vocational hypothesis testing in career decision making. *Journal of Vocational Behavior, 31*, 45-62.
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L., & Palladino, D. E. (1991). Contribution of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 39-50.
- Boake, C., & Salmon, P. (1983). Demographic correlates and factor structure of the family environment scale. *Journal of Clinical Psychology, 39*, 95-100.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit.
- Boutinet, J. P. (1993). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Bratcher, W. E. (1982). The influence of the family on career selection: a family systems perspective. *The Personnel and Guidance Journal, 61*, 87-91.
- Brooks, G. S., & Danieluk, J. D. (1998). Creative labours: the lives and careers of women artists. *Career Development Quarterly, 46*, 246-262.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: research perspectives. *Developmental Psychology, 22* (6), 723-742.
- Brown, D. (1995). A values-based approach to facilitating career transitions. *Career Development Quarterly, 44*, 11-23.
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development Quarterly, Vol. 80, 1*, 48-56.
- Brown, D. & Crace, R. K. (1995). Values and decision making: A conceptual model. *Career Development Quarterly, 44*, 4-11.
- Burr, V. (1995). *An introduction to social constructionism*. London: Routledge.
- Cabral, M. V. & Pais, J. M. (1998). *Jovens portuguesas de hoje*. SEJ, Celta Editora.
- Campbell, E. Adams, G. R., & Dobson, W. R. (1984). Family correlates of identity formation in late adolescence: a study of predictive utility of connectedness and individuality in family relations. *Journal of Youth and Adolescence, 13*, 509-525.
- Campos, B. P. (1977). *Educação sem selecção social. Análise crítica da orientação e da avaliação contínuas*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Campos, B. (1980). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XIV, 195-230.
- Campos, B. P. (1989). A orientação vocacional numa perspectiva de intervenção no desenvolvimento psicológico. In *Questões de política educativa*. Porto: Edições Asa.
- Campos, B. P. (1992). Informação na orientação profissional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 8, 5-16.
- Campos, B. P. & Coimbra, J. L. (1991). Consulta psicológica e exploração do investimento vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 7, 11-19.
- Carr, D. (1986). *Time, narrative and history*. Bloomington: Indiana Press.
- Cochran, L. (1990). Narrative as a paradigm for career research. In R. A. Young & Borgen, W. A. (Ed.), *Methodological Approaches to the Study of Career* (pp.71-86). New York: Praeger Publishers.
- Cochran, L. (1991). *The sense of vocation: a study of life and career development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Cochran, L. (1997). *Career counseling: a narrative approach*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Coimbra, J. L. (1997/98). O meu “grande” projecto de vida ou os meus “pequenos” projectos: linearidade ou recorrência no desenvolvimento vocacional e suas implicações educativas. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 21-28
- Coimbra, J. L., Campos, B. P., & Imaginário, J. L. (1994). *Career intervention from a psychological perspective: definition of the main ingredients of an ecological developmental methodology*. Comunicação apresentada no 23rd International Congress of Applied Psychology. Madrid, 17-22 de Julho, 1994.
- Collin, A., & Young R. (1992). Constructing career through narrative context: An interpreting perspective. In R. A. Young & A. Collin (Eds.), *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context* (pp.1-12). Westport, CT: Praeger.
- Collin, A., & Young R. (2000). *The future of career*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Costa, M. E. (1991). *Contextos sociais de vida e desenvolvimento da identidade*. Porto: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Costa, M. E. (1994). *Intervenções psicológicas em transições familiares: Divórcio, monoparentalidade e recasamento*. Porto: Asa.

- Costa, M. E. (1996). A intimidade à procura de um terapeuta. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 12, 5-12.
- Crace, R. K. & Brown, D. (1995). *Life values inventory*. Minneapolis, M N: National Computer Systems.
- De Masi, D. (2000). *O futuro do trabalho. Fadiga e ócio na sociedade pós-industrial*. Rio de Janeiro: Editora José Olympio.
- Dennefer, D. (1999). Freedom isn't free: Power, Alienation, and consequences of action. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self-development: Theory and research through the life span* (pp. 105-132). Thousand Oaks, CA. Sage.
- Ducan, O. D., Featherman, D. L., & Ducan, B. (1972). *Socioeconomic background and occupational achievement*. New York: Seminar Press.
- Eigen, C. A., Hartman, B. W., & Hartman, P. T. (1987). Relationship between family interaction patterns and career indecision. *Psychological Reports*, 60, 87-94.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & L. Pinamäki (Eds.), *Perspectives on activity theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- England, G. W *et al.* (1987). *The meaning of working*. London: Academic Press.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the life cycle*. New York: Norton.
- Fassinger, R. E. (1990). Causal models of career choice in two samples of college women. *Journal of Vocational Behavior*, 36, 225-248.
- Feixas, G. (2003). Una perspectiva constructivista de la cognición: implicaciones para las terapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia*, 56, 107-112.
- Felsman, D. E., & Blustein, D. L. (1999). The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54, 279-295.
- Ford, H. (1982). *Autobiografia*. Milão: Rizzoli.
- Fowler, J. W. (1981). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. San Francisco: Harper & Row.
- Fowler, J. W. (1991). Stages of faith consciousness. *New Directions for Child Development*, 52, 27-45.
- Fowler, P. (1981). Maximum likelihood factor structure of the family environment scale. *Journal of Clinical Psychology*, 37, 160-164.

- Fowler, P. (1982). Factor structure of the family environment scale: effects of social desirability. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 285-292.
- Freitas, M. C. (1998). Trabalho e condição itinerante do homem. *Communio*, 4, 293-297.
- Friesen, J. (1986). The role of the family in vocational development. *Internacional Journal for the Advancement of Counselling*, 9, 87-96.
- Fuster, E. G., & Musitu, G. O. (1991). *El maltrato infantil: un analisis ecologico de los factores de riesgo*. Tese de doutoramento, apresentada em Março de 1991, Universidade de Valencia, Faculdade de Psicologia.
- Galambos, N. L. & Silbereisen, R. K. (1987). Income change, parental life Outlook, and adolescent expectations for job success. *Journal of Marriage and the Family*, 49, 141-149.
- Gallino, L. (1998). *Se tre milioni vi sembrano pochi*. Roma: Einaudi.
- Gandy, G. L. (1974). Ordinal position research related to vocational interest. *Journal of Counseling Psychology*, 21, 281-287.
- Gergen, K. J. (1988). If persons are texts. In S. B. Messer, L. A. Sass & R. L. Woolfolk (Eds.), *Hermeneutics and Psychological Theory*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado, dilemas de la identidad en el mundo contemporaneo*. Barcelona: Paidós.
- Gergen, K. J. (1996). Construcción social: emergencia y potencial. In M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 139-182). Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Gergen, K. J. (2001). *Social constructionism in context*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (1986). Narrative form and the construction of psychological science. In Sarbin, T. R. (Ed.), *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Giddens, A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal*. Lisboa: Celta Editora.
- Giddens, A. (1998). *As consequências da modernidade*. Lisboa: Celta Editora.
- Gollwitzer, P. M., Bayer, U., Scherer, & Scifert, A. E. (1999). A motivational-volitional perspective on identity development. In J. Brandtstädter & R.M. Lerner (Eds.), *Action and self development: theory and research through the life span* (pp. 283-314). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Gonçalves, C. M. (1997). *A influência da família no desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens*. Dissertação de Mestrado, apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Gonçalves, C. M. (1998). Educação Parental. *Descobrir*, 6, 4-5.
- Gonçalves, C. M. (2002). Dimensão espiritual e bem-estar psicológico. *Revista de Espiritualidade*, 38, 139-160.
- Gonçalves, C. M. (2003). Escola e família uma relação necessária e conflitual. In M. E. Costa (Ed.), *Gestão de conflitos na escola*, (pp. 97-142). Universidade aberta.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2000). Como construir trajetórias de vida em tempos de caos e imprevisibilidade. In A. R. Sánchez & M. V. Fernández (Eds.), *O reto da converxencia dos sistemas formativos e a mellora da calidade da formación*. Actas do I Encontro Internacional de Galicia e Norte de Portugal de Formación para o Traballo, Santiago de Compostela.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2003). Significados construídos em torno da experiência profissional/trabalho. In *Actas do IV Congresso Internacional de Norte de Portugal/Galiza: Integração das políticas e sistemas de educação e formação – Perspectivas e Desafios* (pp. 353-366). Porto, 28-29 de Novembro 2002.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2004a). The family as a context where individuals construct meanings for work activities. In *Symposium: The family context and the construction of career in adolescence: meaning, mattering, commitment and projects*. IX Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). Porto, 4-8 de Maio 2004.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2004b). *Que significa trabalhar? ESAT, uma escala para avaliar os significados do trabalho*. Comunicação apresentada na X Conferência Internacional sobre “Avaliação Psicológica: Formas e Contextos”. Braga, Universidade do Minho, 15-18 de Setembro 2004.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2005a). *Family as a context for the construction of adolescents’ vocation identity*. 9th. European Congress of Psychology. Granada, July 3-8, 2005.
- Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2005b). Parents’ influence in the construction of their children’s vocational trajectories. In *the Symposium: The construction of career in families*. International Conference AIOSP/IAEVG. Lisboa, September, 14-16, 2005.

- Gonçalves, C. M., Coimbra, J. L., & Ramos, S. (2003). *Adolescent's statuses career choice (poster)*. 6ª Conferência Bi-Anual da Society for Vocational Psychology (División 17, American Psychological Association–APA): *Escola e Trabalho: Contextos e Transições*. Coimbra, 12-13 de Junho 2003.
- Gonçalves, M. (1995). *Auto-conhecimento e acesso introspectivo: Do self reificado ao self narrativo*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia.
- Gottfredson, G. D. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 545-579.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1985). Patterns interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence. *Child Development*, 56, 415-418.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1986). Individuation in family relationship. A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence. *Human Development*, 29, 82-100.
- Grotevant, H. D., & Cooper, C. R. (1988). The role of family experience in career exploration: a life-span perspective. In P. Baltes, R. H. Lerner, & D. Featherman (Eds.), *Life-span development and behaviour*. Vol. 8. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Guichard, J. (1997). Les projets personnels des adolescents: projets du présent ou projets d'avenir. In A. Morris, R.(Ed.), *L'Orientation face aux mutations du travail* (pp. 81-88). Paris: La Découverte & Syros.
- Guidano, V. F. (1987). *Complexity of the self*. New York: Guilford.
- Guidano, V. F. (1991). *The self in process: toward a post-racionalist cognitive therapy*. New York: Guilford.
- Hair, J. F., Anderson, R., Tatham, R., Black, W. C. (1995). *Multivariate data analysis with readings*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hardy, B (1968). Towards a poetics of fiction: an approach through narrative. *Novel*, 2, 5-14.
- Hardy, G. E., & Barkham, M. (1994). The relationship between interpersonal attachment styles and work difficulties. *Human Relations*, 47, 263-281.
- Hargrove, B. K., Creagh, M. G., & Burgess, B. L. (2002). Family interaction patterns as predictors of career identity and career decision-making self-efficacy. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 185-201.

- Haro, R. G. (1977). *Karl Marx: el capital*. Madrid: Editorial Crítica Filosófica.
- Harren, V. A. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocation Behavior, 14*, 119-133.
- Hartup, W. W. (1979). The social worlds of childhood. *American Psychologist, 34*, 944-950.
- Hazan, C., & Shaver, P. R. (1990). Love and Work: An attachment-theoretical perspective. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 270-280.
- Heidegger, M. (1927/1964). *Être et temps*. Paris: Ed. Gallimar.
- Hoffman, L. W. (1974). Effects of maternal employment on the child: a review of the research. *Development Psychology, 10*, 204-228.
- Hoffman, L. W. (1980). Effects of maternal employment on academic attitudes and performance of school-age children. *School Psychology Review, 9*, 319-335.
- Hoffman, J. A. (1984). Psychological separation of late adolescents from their parents. *Journal of Counseling Psychology, 31*, 170-178.
- Hoffman, L. W., Goldsmith, E. B., & Hofacker, C. F. (1992). The influence of parents on female business students' salary and work hour expectations. *Journal of Employment Counseling, 29*, 79-83.
- Hoffman, L. W., & Weiss, B. (1987). Family dynamics and the presenting problems of college students. *Journal of Counseling Psychology, 34*, 157-163.
- Holland, J. L. (1992). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. 2nd Ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Howard, G. S. (1991). Cultural tales: a narrative approach to thinking cross-cultural psychology and psychotherapy. *American Psychologist, 46*, 187-197.
- Husserl, E. (1960). *Cartesian meditations*. The Hague: Nijhoff.
- Ibañez, T. (1992). Como se puede no ser constructivista hoy en dia? *Revista de Psicoterapia, 12*, 17-29.
- Instituto Nacional de Estatística (2001). *Recenseamento de 1991 e 2001*. Lisboa, INE.
- Ishii-Kunz, M. (2000). Diversity within Asian-American families. In D. H. Demo, K. R. Allen, & M. A. Fine (Eds.), *The handbook of family diversity* (pp. 274-292). New York: Oxford University Press.
- Joordan, J. P. (1974). Life stages as organizing modes of career development. In E. L. Herr (Ed.), *Vocational guidance and human development*. Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Kenny, M. E. (1994). Quality and correlates of parental attachment among late adolescents. *Journal of Counseling and Development, 72*, 399-403.
- Kenny, M. E., & Donaldson, G. A. (1991). Contributions of parental attachment and family structure to the social and psychological functioning of first-year college students. *Journal of Counseling Psychology, 38*, 479-486.
- Ketterson, T. U., & Blustein, D. L. (1997). Attachment relationship and the career exploration process. *The Career Development Quarterly, 46*, 167-178.
- Keynes, J. M. (1991). *La fine del laissez-faire e altri scritti*. Turim: Bollati Boringuieri.
- Kim, B. S., Atkinson, D. R., & Umemoto, D. (2001). Asian cultural values and the counseling process current knowledge and directions for future research. *The Counseling Psychologist, 29*, 570-603.
- Kim, B. S., Atkinson, D. R., & Yang, P. H. (1999). The Asian values scale: development, factor analysis, validation, and reability. *Journal of Counseling Psychology, 46*, 342-352.
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L., & Noble, F. C. (1990). Career indecision and family emmeshment. *Journal of Counseling & Development, 68*, 309-312.
- Kirschenbaum, D. S., Harris, E. S., & Tomarken, A. J. (1984). Effects of parental involvement in behavior weight loss therapy for preadolescents. *Behavior Therapy, 15*, 485-500.
- Knefelkamp, L. L., & Slepitz, R. (1976). A cognitive developmental model of career development: an adaptation of the Perry scheme. *The Counseling Psychologist, 6*, 53-58.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays in moral development: The psychology of moral development: Moral stages, their nature and validity*. San Francisco: Harper & Row.
- Kohn, M. L. (1977). *Class and conformity: a study in values*. 2nd Ed. Homewood, IL: Dorsey.
- Kotrlick, J. W., & Harrison, B. C. (1989). Career decision patterns of high school seniors in Louisiana. *Journal of Vocational Education, 14*, 47-65.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents' career exploration. *The Career Development Quarterly, 45*, 341-350.
- Krippner, S. (1963). Junior high school student's vocational preferences and their parent's occupational levels. *Personnel Guidance Journal, 41*, 590-595.

- Kush, K., & Cochran, L. (1993). Enhancing a sense of agency through career planning, *Journal of Counseling Psychology, 40*, 434-439.
- Larson, J. H., & Wilson, S. M. (1998). Family of origin influences on young adults career decision problems: A test of Bowenian theory. *American Journal of Family Therapy, 26*, 39-53.
- Laville, J. L. (1999). *Une troisième voie pour le travail*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Law, B. (1991). Community interaction in theory and practice of career work. In B. P. Campos (Eds.), *Psychological Intervention and Human Development*. Porto: Ed. I.C.P.F.D. e Louvain-La-Neuve, Academia, 151-162.
- Law, B. (1993). Understanding careers work. *Career Development Quarterly, 41*, 297-313.
- Lax, W. D. (1997). Narrativa, construccionismo social y budismo. In M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana vol.II*. Barcelona: Gedisa, 147-171.
- Leandro, M. E. (2005). Famílias. Visão panorâmica sobre o resultado dos últimos censos. *Communio, 1*, 5-21.
- Leandro, M. E. (2003). Família em mudança. *Cadernos de Bioética, 33*, 57-70.
- Leite, S. (2003). Famílias em Portugal: breve caracterização sócio-demográfica com base no censo 1991 e 2001. *Revista de Estudos Demográficos, 33*, 23-38.
- Lent, R. W., Brown, S. D. & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior, 45*, 79-122.
- Lessing, E. E., Zagorin, S. W., & Nelson, D. (1970). WISC subtest IQ score correlates of father absence. *Journal of Genetic Psychology, 117*, 181-195.
- Linell, P. (1998). *Approaching dialogue: talk interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Little, B. R. (1999). Personal projects and social ecology. Themes and variation across the life span. In J. Brandtstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action and self development: theory and research through the life span* (pp. 197-222). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lopez, F. G. (1989). Current family dynamics, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior, 35*, 76-87.
- Lopez, F. G., & Andrews, S. (1987). A family systems perspective. *Journal of Counseling Development, 65*, 304-307.

- Lopez, F. G., Campbell, V. L., & Watkins C. E. (1988). Family structure, psychological separation, and college adjustment: a canonical analysis and cross-validation. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 402-409.
- Lopez, F. G., & Gover, M. R. (1993). Self-report measures of parents-adolescent attachment and separation-individuation: a selective review. *Journal of Counseling and Development, 71*, 560-569.
- Lopez, F. G., Watkins C. E., Manus, M., & Hunton-Shoup, J. (1992). Conflictual independence, mood regulation, and generalized self-efficacy: test of a model of late-adolescent identity. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 375-381.
- Lucas, M. (1997). Identity development, career development, and psychological separation from parents: Similarities and differences between men and women. *Journal of Counseling Psychology, 44*, 123-132.
- Mahoney, M. J. (1991). *Human change process*. New York, Basics Books.
- Mahoney, M. J. (1992). Avances teóricos en las psicoterapias cognitivas. *Revista de Psicoterapia, 12*, 49-62.
- Mahoney, M. J. (1997). *Psicoterapias cognitivas y constructivistas. Teoría, investigación y práctica*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Manheim, B., & Serger, T. (1993). Mother's occupational characteristics, family position, and sex role orientation as related to adolescents' work values. *Youth and Society, 24*, 276-298.
- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology, 3*, 551-558.
- Marcia, J. E. (1986). Clinical implications of the identity status approach within psychological development theory. *Cadernos de Consulta Psicológica, 2*, 23-34.
- Marini, M. M. (1978). Sex differences in the determination of adolescent aspirations and expectations. *Sex Roles, 4*, 723-753.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1987). *The tree of knowledge: the biological roots of human understanding*. Boston: Shambhala.
- McClendon, M. J. (1976). The occupational status attainment processes of males and females. *American Sociological Review, 41*, 52-64.
- Meda, D. (1999). *O trabalho: um valor em extinção*. Lisboa: Edições Fim de Século.
- Menezes, I. (1999). *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto, Asa.

- Middleton, E. B., & Loughead, T. A. (1993). Parental influence on career development: An integrative framework for adolescent career counseling. *Journal of Career Development, 19*, 161-173.
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. London: Tavistock.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1986). *Family environment scale manual*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Moos, R. H., & Moos, B. S. (1990). Conceptual and empirical approaches to developing family-based assessment procedures: resolving the case on the family environment scale. *Family Process, 29*, 199-208.
- Mortimer, J. T. (1974). Patterns of intergenerational occupation movements: a smallest-space analysis. *American Journal of Sociology, 5*, 1278-1295.
- Mortimer, J. T. (1976). Social class, work of family: some implications of the father's occupation for family relationships and son's career decisions. *Journal of Marriage and the Family, 38*, 241-256.
- Neimeyer, G. L., Brown, M. T., Metzler, A. E., Hagans, C., & Tanguy, M. (1989). Impact of sex, sex-role orientation, and construct type on vocational differentiation, integration conflict. *Journal of Vocational Behavior, 34*, 236-251.
- Neimeyer, G. J., & Ebben, (1985). The effects of vocational interventions on the complexity and positivity of occupational judgements. *Journal of Vocational Behavior, 27*, 87-97.
- Neimeyer, G. L., & Metzler, A. E. (1987). The development of vocational structures. *Journal of Vocational Behavior, 30*, 26-32.
- Nelson, G. (1984). The relationship between dimensions of classroom and family environments and self-concept, satisfaction and achievement of grade 7 and 8 students. *Journal of Community Psychology, 12*, 276-287.
- Nihira, K., Meyeres, C. E., & Mink, I. (1980). Home environment, family adjustment, and the development of mentally retarded children. *Applied Research in Mental Retardation, 1*, 5-24.
- Nye, F. I., Carlson, J., & Garrett, G. (1970). Family size, interactions, effect and stress. *Journal of Marriage and Family, 32*, 216-226.
- O'Brien, K. M. (1996). The influence of psychological separation and parental attachment on the career development of adolescent women. *Journal of Vocational Behavior, 48*, 257-274.

- O'Brien, K. M., & Fassinger, R. E. (1993). A causal model of the career orientation and career choice of adolescents women. *Journal of Counseling Psychology, 40*, 456-469.
- O'Brien, K. M., Friedman, S. C., Tipton, L. C., & Linn, S. G. (2000). Attachment, separation, and women's vocational development. A longitudinal analysis. *Journal of Counseling Psychology, 47*, 301-315.
- Oliver, L. W. (1975). The relationship of parental attitudes and parental identification to career and homemaking orientation in college women. *Journal of Vocational Behavior, 7*, 1-12.
- Oliver, J. M., Handal, P. J., Enos, D. M., & May, M. J. (1988). Factor structure of the family environment scale: factors based on itens and scales. *Educational and Psychological Measurement, 48*, 469-477.
- Olneck, M. R., & Bills, D. B. (1979). Family configuration and achievement: effects of birth order and family size in a sample of brothers. *Social Psychology Quarterly, 42*, 135-148.
- Olson, D. H., Sprenkle, D. H., & Russel, C. S. (1979). Circumplex model of marital and family system: cohesion and adaptability dymensions of family types and clinical applications. *Family Process, 18*, 3-28.
- Osipow, S. H., & Fitzgerald, L. F. (1996). *Theories of career development*. 4th Ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Otto, L. B., & Call, V. R. A. (1985). Parent influence on young people's career development. *Journal of Career Development, 53*, 71-76.
- Paa, H. K., & MacWhirter, E. H. (2000). Perceived influences on high school students' current career exploration. *The Career Development Quarterly, 49*, 29-44.
- Palmer, S., & Cochran, L. (1988). Parents as agents of career development. *Journal of Counseling Psychology, 35*, 71 -76.
- Parada, F., Castro, G., & Coimbra, J. L. (1998). *Portuguese adolescents work associated meanings: An exploratory study*. Paper presented at the 6th Biennial Conference of the EARA. Budapest, June 3-7 1998.
- Parada, F., & Coimbra, J. L. (2002). *Exploring the meaning of work*. VII Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). Oxford, England, 3-7 September 2002.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. New York: Agathon Press.

- Patton, W. (2000). Changing career: the role of values. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 69-82). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Peavy, R. V. (1997/98). Postmodern vocational development and counselling: constructing possible futures. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, pp. 29-38.
- Peavy, R. V. (1998). *Sociodynamic counseling: A constructivist perspective*. Vitoria, British Columbia: Trafford.
- Penick, N. I., & Jepsen, D. A. (1992). Family functioning and adolescent career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 208-222.
- Pepper, S. C. (1942). *World hypotheses: A study in evidence*. Berkeley: University of California Press.
- Perry, W. Jr. (1970). *Intellectual and ethical development in the college years*. New York: Holt, Rinehart & Wiston.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*. Paris: PUF.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2001). Influência parental na carreira: evolução de perspectivas na teoria, na investigação e na prática. *Psychologica*, 26, 135-149.
- Pinto, H. R. & Soares, M. C. (2002). Influência parental no desenvolvimento vocacional dos adolescentes. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 36, 111-136.
- Plant, P. (1999/2000). Careerist, wage-earner or entrepreneur: work values and counselling. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 15/16, 43-46.
- Plomin, R., & DeFries, J. (1985). *Origins of individual differences in infancy: the Colorado adoption project*. New York: Academic Press.
- Prigogine, I. (1947). *Etude thermodynamique des phénomènes irréversibles*. Paris: Dunod.
- Rainey, L. M., & Borders, L. D. (1997). Influential factors in career orientation and career aspiration of early adolescent girls. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Ramos, S., Crespo, C., Gonçalves, C. M., & Coimbra, J. L. (2002). *Relações perigosas: Competências transversais e desenvolvimento vocacional*. IV Congresso Internacional de Formação Norte de Portugal/Galiza: *Integração das políticas e Sistemas de Formação de Educação e Formação – Perspectivas e desafios*. Porto, 28-29 de Novembro 2002.

- Ramos, S., Gonçalves, C. M., Crespo, C., & Coimbra, J. L. (2002). *In the world of vocational development: The adaptation of the study concerns inventory to the portuguese population*. VII Biennial Conference of the European Association for Research on Adolescence (EARA). Oxford, England, 3-7 September 2002.
- Relvas, A. P. (1996). *O ciclo vital da família. Perspectiva sistémica*. Porto: Edições Afrontamento.
- Reschke, W., & Knierim (1987). How parents influence career choice. *Journal of Career Planning and Employment*, 3, 54-60.
- Rice, K. G. (1990). Attachment in adolescent: a narrative and meta-analytic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 258-275.
- Rice, K. G. (1992). Separation-individuation and adjustment to college: a longitudinal study. *Journal of Counseling Psychology*, 39, 203-213.
- Richardson, M. S. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Richardson, M. S. (2000). A new perspective for counsellors: from career ideologies to empowerment through work and relationship practices. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 197-211). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Richardson, M. S. (2001). New perspectives for counseling psychologists. *The Counseling Psychologist*, 29 (2), 271-278.
- Richardson, M. S. (2002). A metaperspective for counseling practice: A response to the challenge of contextualism. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 407-423.
- Richie, B. S., Fassinger, R. E., Linn, S. G., Johnson, J., Prosser, J., & Robinson, S. (1997). Persistence, connection, and passion. A qualitative study of career development of highly achieving African American-Black and white women. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Ricoeur, P. (1984). *Time and narrative*. Chicago: University Chicago Press.
- Ridgeway, C. (1978). Parental identification and patterns of career orientation in college women. *Journal of Vocational Behavior*, 12, 1-11.
- Riesman, D. (1961). *The lonely crowd*. New Haven: Yale University Press.
- Rifkin, J. (1996). *La fin du travail*. Paris: Editions La Découverte & Syros.
- Riverin-Simard (2000). Career development in the changing context of the second part of working life. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Robertson, D. U., & Hyde, J. S. (1982). The factorial validity of the the family environment scale. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1233-1241.
- Roe, A. (1958). Early determinants of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4, 212-217.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: Free Press
- Roosa, M. W., & Beals, J. (1990). Measurement issues in family assessment: the case of the family environment scale. *Family Process*, 29, 191-198.
- Rorty, R. (1996). *Contingencia, ironía y solidariedad*. Barcelona: Paidós.
- Rosenthal, D. M. (1979). Working and non-working mothers in intact and non-intact families. *Dissertation Abstract International*, 39, 51-52.
- Rowe, D. (1983). A biometrical analysis of perception of family environment: a study of twin and singleton sibling kinship. *Child Development*, 54, 416-423.
- Rushdie, S. (1991). *Imaginary homelands*. Londres: Granta Books.
- Ryan, N. E., Solberg, V. S., & Brown, S. D. (1996). Family dysfunction, parental attachment, and career search self-efficacy among community college students. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 84-89.
- Sankey, A. M., & Young, R. A. (1996). Ego-identity status and narrative structure in retrospective accounts of parents career influence. *Journal of Adolescence*, 19, 141-153.
- Santos, B. S. (1997). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, B. S. (1998). *O estado e a sociedade em Portugal (1974-1978)*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, M., & Fontaine, A. M. (1995). Avaliação do ambiente familiar por crianças e pré-adolescentes: alguns aspectos da adaptação da FES de Moos & Moss. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos* (pp. 421-430). Porto: APPORT.
- Sarbin, T. R. (1986). *Narrative psychology: The storied nature of human conduct*. New York: Praeger.
- Sartre, J. P. (1943). *L'être et le néant*. Paris: Ed. Gallimar.
- Sartre, J. P. (1963). *The problem of method*. London: Methuen.

- Savickas, M. L. (1993). Career counseling in the postmodern era. *Journal of Cognitive Psychotherapy: An International Quarterly*, 7, 205-215.
- Savickas, M. L. (1995a). Current theoretical issues in vocational psychology: convergence, divergence, and schism. In W. B. Walsh & S. H. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice*. 2nd. Ed. (pp. 1-34). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Savickas, M. L. (1995b). A new epistemology for vocational psychology. *Cadernos de Psicologia Educacional*, 1, 7-43.
- Savickas, M. L. (1997/98). New development in career theories and practice. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 15-20.
- Savickas, M. L. (2000). Renovating the psychology of career for the twenty-first century. In A. Collin & R. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 53-68). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Savickas, M. L. (2002a). *Student Career Concerns Inventory*. (Manuscrito não publicado)
- Savickas, M. L. (2002b). Career construction: A development theory of vocational behavior. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. 4th Ed. (pp. 149-215). San Francisco: Jossey-Bass.
- Savickas, M. L., & Lent, R. (1994). *Convergence in career development theories: Implications for science and practice*. Palo Alto, California: Consulting Psychologist Press.
- Schnapper, D. (1998). *Contra o fim do trabalho. Conversa com Phillipe Petit*. Lisboa: Editora Terramar.
- Scheck, D. C., & Emerich, R. (1976). The young male adolescents' perception of early child-rearing effects of socioeconomic status and family size. *Sociometry*, 39, 39-52.
- Schulenberg, J. E., Vondracek, F. W., & Crouter, A. C. (1984). The influence of the family on vocational development. *Journal of Married and family*, 46, 129-143.
- Schultheiss, D. E. P., Kress, H. M., Manzi, A. J., & Glasscock, J. M. J. (2001). Relational influences in career development: A qualitative inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29, 214-239.
- Schultheiss, D. E. P., Palma, T. V., Pedragovich, K. S., & Glasscock, J. M. J. (2002). Relational influences on career paths: siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49, 302-310.

- Scott, D. J., & Church, A. T. (2001). Separation/attachment theory and career decidedness and commitment: effects of parental divorce. *Journal of Vocational Behavior*, 58, 328-347.
- Sebal, H. C. (1989). Adolescent's peer orientation: changes in support system during the past three decades. *Adolescence*, 24, 937-946.
- Sennet, R. (1998). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: Constructing life through language*. Newbury Park, CA: Sage.
- Shotter, J. (1996). El lenguaje y la construcción de sí mismo. In M. Pakman (Ed.), *Construcciones de la experiencia humana* (pp. 213-225). Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Siegel, A. E., & Curtis, A. E. (1963). Familial correlates of orientation toward future employment among college women. *Journal of Education Psychology*, 54, 33-37.
- Silva, J. T. (1995). Avaliação do constructo compromisso com as escolhas da carreira. In L. S. Almeida & I. S. Ribeiro (Eds.), *Avaliação Psicológica Formas e Contextos* (pp. 235-248). Porto: APPORT.
- Silva, J. T. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira. Investigação com adolescentes*. Dissertação de doutoramento apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra.
- Soares, M. C. (1998). *Influência parental no desenvolvimento da carreira. Estudo piloto sobre necessidades da formação dos pais*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: FPCE.
- Soares, I., & Campos, B. P. (1988). Vinculação e autonomia na relação dos adolescentes com os pais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 4, 57-64.
- Stead, G. B., & Watson, M. B. (1992). Construct validity of the commitment to career choice scale among South African university students. *Psychological Reports*, 70, 1005-1006.
- Stead, G. B., Watson, M. B., & Mels, G. (1994). Confirmatory analysis of the commitment to career choice scale among South African university students. *Psychological Reports*, 75, 239-242.
- Stevens, J. (1996). *Applied multivariate statistics for the social science*. 3th Ed. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Stumpf, S. A., Colarelli, S. M., & Hartman, K. (1983). Development of career exploration survey (CES). *Journal of Vocation Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1970). *The work values inventory*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Super, D. E. (1984). Career and life development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* (pp. 192-234). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E. & Nevill, D.D. (1985). *Values scale*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Super, D. E., & Savickas, M. L. (1990). The life-span, life-space to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development* 2nd. Ed. (pp. 197- 261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. E., & Savickas, M. L. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. 3rd Ed. (pp. 121-178). San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1989). *Using multivariate statistics*. 2^a Ed. New York: Harper Collins.
- Taylor, F. W. (1967). *The principles of scientific management*. New York, Norton.
- Thompson, B. (1995). *Canonical correlation analysis. Uses and interpretation*. New Orleans: Sage University Paper.
- Tinsley, H. E., & Tinsley, D. J. (1987). Uses of factor analysis in counseling psychology research. *Journal of Conseling Psychology*, 34, 414-424.
- Totaro, F. (1998). *Non di solo lavoro*. Roma: Vita e Pensiero.
- Trince, A. D., Hughes, M. A., Odom, C., Woods, K., & McClellan, C. N. (1995). The origins of children's career aspirations: IV. Testing hypotheses from four theories. *The Career Development Quarterly*, 43, 307-322.
- Trotignon, P. (1982). *Heidegger*. Lisboa: Biblioteca Básica de Filosofia, Edições 70.
- Trusty, J., & Watts, R. E. (1996). Parent's perceptions of career information resources. *The Career Development Quarterly*, 44, 442-449.
- Trusty, J., Watts, R. E., & Erdman, P. (1997). Predictors of parent's involvement in theirs teens' career development. *Journal of Career Development*, 23, 189-201.

- Turner, R. H. (1962). Some family determinants of ambitions. *Sociology and Social Review*, 4, 397-411.
- Valach, L. (1990). A theory of goal-direct action in career analysis. In R. A. Young & Borgen, W. A. (Eds.), *Methodological Approaches to the Study of Career* (pp.107-126). New York: Praeger Publishers.
- Valach, L., & Young, R. A. (2004). Some cornerstones in the development of a contextual action theory of career and counseling. *Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, 66-81.
- Valach, L., Young, R. A., & Lynam, M. J. (2002). *Action Theory: A primer for research in the social science*. Wesport, CT: Praeger.
- Verquerre, R., Masclet, G., & Durand, A. (1997/98). Les valeurs des lycéens et des jeunes en recherche d'insertion professionnelle. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 13/14, 99-107.
- Vogel, S. R., Broverman, I. K., Broverman, D. M., Clarkson, F. W., & Rosenkrantz, P. S. (1970). Maternal employment and perception of sex roles among college students. *Development Psychology*, 3, 384-391.
- Vondracek, F. W. (1990). A developmental-contextual approach to career development research. In R. A. Young & W. A. Borgen (Eds.), *Methodological approaches to the study of career* (pp. 37-56). New York: Praeger Publishers.
- Vondracek, F. W. (1992). Counseling from normative and nonnormative influences on career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 291-301.
- Vondracek, F. W. (2001). The developmental perspective in vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 252-261.
- Vondracek, F. W., & Fouad, N. A. (1994). Development contextualism: an integrative framework for theory and practice. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds), *Convergence in career development theories: Implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, California: Counseling Psychologist Press.
- Vondracek, F. W., & Hartung, P. J. (2002). Introduction: Innovating career development using advances in life course and life-span theory. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 375-380.
- Vondracek, F. W., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A life-span development approach*. New Jersey: LEA, publishers.

- Vondracek, F. W., Schulenberg, J., Skorikov, V., Gillespie, L. K., & Wahleim, C. (1995). The relationship of identity status to career indecision during adolescence. *Journal of Adolescence, 18*, 17-29.
- Wach, M. (1997/98). Risk values in cross-cultural perspective. *Cadernos de Consulta Psicológica, 13/14*, 87-92.
- Wach, M. (1993). Les representations du travail, une enquête auprès des jeunes en lycée professionnel. *Education Permanente, 117*, 113-124.
- Wall, J., Covell, K., & MacIntyre, P. (1999). Implications of social supports for adolescents' education and career aspiration. *Canadian Journal of Behavior Science, 31*, 67-71.
- Waring, E., McElrath, D., Lefcoe, D., & Weisz, G. (1981). Dimensions of intimacy in marriage. *Psychiatry, 44*, 169-175.
- Watzlawick, P. (1984). *The invented reality*. New York: Norton.
- Weber, M. (1990). *A ética protestante e o espírito do capitalismo*. Lisboa: Editorial Presença.
- Weimer, W. B. (1977). A conceptual framework for cognitive psychology: motor theories of the mind. In R. Shaw & J. Brandsford (Eds.), *Perceiving, acting and knowing*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Weitz, S. (1977). *Sex roles*. New York: Oxford University Press.
- Welfel, E. R. (1982). The development of reflective judgment: implications for career counseling of college students. *The Personnel and Guidance Journal, 9*, 17-21.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.
- White, M., & Epston, D. (1990). *Narrative means to therapeutic ends*. New York: Norton.
- Whiston, S. C. (1996). The relationship among family interaction patterns and career indecision and career decision-making self-efficacy. *Journal of Career Development, 23*, 137-149.
- Whiston, S. C., & Keller, B. K. (2004). The influences of the family of origin on career development: a review and analysis. *The Counseling Psychologist, 32*, 493-568.
- Wissen, V. G. (1998). Existe um direito humano do trabalho? *Communio, 4*, 317-331.
- Witjting, J. P., Arnold, C. R., & Conrad, K. A. (1977). Relationship between work values socio-educational and work experiences, and vocational aspirations of sixth, ninth, tenth, and twelfth grades. *Journal of Vocational Behavior, 11*, 51-65.

- Yesavage, J. A., Becker, J. M. T., Werner, P. D., Patton, M. J., Seeman, K., Brunsting, D. W., & Mills, M. J. (1983). Family conflict, psychopathology, and dangerous behavior by schizophrenic in patients. *Psychiatry Research*, 8, 271-280.
- Young, R. A. (1983). Career development of adolescents: an ecological perspective. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 401-418.
- Young, R. A. (1994). Helping adolescents with career development: The active role of parents. *Career Development Quarterly*, 43, 195-203.
- Young, R. A. (2001/02). The joint action of parents and adolescents in health and career. Conceptual, methodological and practical applications. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 17/18, 5-15.
- Young, R. A. (2004). *The parental-adolescent relationship as a joint project*. Paper presented to the Conference of European Association for Adolescence Research. Porto, May, 8, 2004.
- Young, R. A., & Borgen, W. A. (1990). *Methodological Approaches to the Study of Career*. New York: Praeger Publishers.
- Young, R. A., & Collin, A. (1992). *Interpreting career: Hermeneutical studies of lives in context*. Westport, CT: Praeger.
- Young, R. A., & Collin, A. (2004). Constructivism and social constructionism in career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 3, 373-398.
- Young, R. A., & Friesen, J. D. (1992). The intentions of parents in influencing the career development of their children. *Career Development Quarterly*, 40, 198-207.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Borycki, B. (1994). Narrative structure and parental influences in career development. *Journal of Adolescence*, 17, 173-191.
- Young, R. A., Friesen, J. D., & Pearson, H. M. (1988). Activities and interpersonal relations as dimensions of behavior in career development of adolescents. *Youth and Society*, 20, 29-45.
- Young, R. A., Friesen, J. D., Turner, H., & Johanna, T. (1994). Facilitive and no facilitive family environment and their effects on the career choice. Report of research of the Social Sciences and Humanities Center, of the British Columbia University of Canada (no published).
- Young, R. A., Paselukho, M. A., & Valach, L. (1997). Emotion in the constructing of career in conversation between parents and adolescents. *Journal of Counseling and Development*, 76, 36-44.

- Young, R. A., & Valach, L. (1996). Interpretation and action in career counselling. In M. L. Savickas & W. B. Walsh (Eds.), *Handbook of career counselling theory and practice* (pp. 361-376). Palo Alto: Davies-Black.
- Young, R. A., & Valach, L. (2000). Reconceptualising career theory and research: An action-theoretical perspective. In A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career* (pp. 115-129). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Young, R. A., & Valach, L. (2004). The construction of career through goal-direct action. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 486-498.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Paseluikho, M. A., Wong, Y. S., DeVries, R. J., McLean, H., & Turkel, H. (2001). Career development as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48, 190-202.
- Young, R. A., Valach, L., Ball, J., Turkel, H., & Wong, Y. S. (2003). The family career development project in Chinese Canadian families. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 287-304.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (1996). A contextual approach to career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. 3rd Ed. (pp. 477-512). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., & Collin, A. (2002). A contextual approach to career. In D. Brown, L. Brooks & Associates (Eds.), *Career choice and development*. 4th Ed. (pp. 206-250). San Francisco: Jossey-Bass.
- Young, R. A., Valach, L., Dillabough, J., Dover, C., & Matthes, G. (1994). Career research from an action perspective: The self-confrontation procedure. *Career Development Quarterly*, 43, 185-196.
- Young, R. A., Valach, L., Paseluikho, M. A., Dover, C., Matthes, G., Paproski, D., & Sankey, A. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *Career Development Quarterly*, 46, 72-86.
- Youniss, J. (1983). Social construction of adolescence by adolescents and parents. In H. Grotevant & C. Cooper (Eds.), *Adolescent Development in the Family. New Directions for Child Development*. New York: Jossey Bass.
- Youniss, J., & Smollar, J. (1985). *Adolescent relations with mother, father and friends*. Chicago: Chicago University Press.
- Zajonc, R. B. (1976). Family configuration and intelligence. *Science*, 192, 227-235.
- Zimmerman, J., & Dickerson, V. (1994). Using a narrative metaphor: implications for theory and clinical practice. *Family Process*, 33, 233-245.

Zingaro, J. C. (1983). A family systems approach for the career counsellor. *Personnel and Guidance Journal*, 62, 24-27.

ANEXOS

ANEXO I

ESCALA DO AMBIENTE FAMILIAR

(EAF)

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Anexo I a)
ESCALA DO AMBIENTE FAMILIAR
(MOOS & MOOS, 1986)¹

Nas folhas que se seguem irá encontrar 90 frases sobre a família. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com a opinião que tem acerca da sua própria família. Não responda segundo o que as outras pessoas da sua família responderiam; queremos conhecer apenas a sua opinião. Para isso, assinale com uma cruz ou um círculo o número que correspondente à sua resposta. Assinale apenas UMA resposta para cada frase.

- 1. *Discordo sempre***
- 2. *Discordo quase sempre***
- 3. *Discordo normalmente***
- 4. *Concordo normalmente***
- 5. *Concordo quase sempre***
- 6. *Concordo sempre***

1. Na minha família ajudamo-nos uns aos outros.
2. Habitualmente na minha família não contamos uns aos outros o que sentimos.
3. Na minha casa zangamo-nos muitas vezes.
4. Na minha família não costumamos fazer as coisas sozinhos (*na minha família costumamos meter-nos nos assuntos uns dos outros*).
5. Nós achamos que é importante sermos os melhores em tudo o que fazemos.
6. Na minha família costumamos discutir questões políticas e culturais.
7. Passamos a maioria dos fins-de-semana e das noites em casa. (*Na minha família raramente saímos aos fins de semana.*)
8. Costumamos ir todos os domingos à missa. (*A minha família habitualmente vai à missa ao Domingo*).
9. Na minha família planeamos as coisas com muito cuidado. (*Na minha família planeamos e organizamos o que é importante para todos com muito cuidado*).
10. As pessoas da minha família não são obrigadas a seguir ordens (*Na minha família não há ordens obrigatórias*).
11. Na minha família quando estamos em casa parece que só estamos a passar o tempo. (*Na minha família sentimo-nos mal uns com os outros*).
12. Na minha família podemos falar *abertamente* de tudo o que queremos
13. As pessoas da minha família mostram poucas vezes que estão zangadas (*As pessoas da minha família procuram esconder que estão zangadas*).
14. Na minha família estão sempre a dizer que temos que fazer as coisas sozinhos (*na minha família cada um é livre de tomar as decisões que quiser*).
15. Ter muito sucesso é muito importante na minha família.

¹ Versão utilizada na investigação realizada em 1997. Em itálico, encontra-se a proposta de reformulação dos vários itens da escala, em função dos problemas levantados pela investigação de 1997, e utilizada no estudo piloto deste estudo.

16. Na minha família costumamos ir assistir a conferências, peças de teatro e concertos.
17. Na minha família costumamos conviver com outras pessoas. (*Na minha família gostamos de fazer festas e de conviver com outras pessoas*).
18. Na minha família costumamos rezar (*Na minha família normalmente reza-se*).
19. Na minha família somos normalmente muito *cuidadosos* e organizados.
20. Existem muitas regras na minha família
21. Gostamos bastante de fazer coisas em família
22. Na minha família quando desabafamos há sempre alguém que fica preocupado. (*Na minha família não se falam abertamente os problemas de cada um do seus elementos*)
23. As pessoas da minha família quando ficam muito nervosas atiram coisas pelo ar.
24. Na minha família cada um pensa *e age* por si próprio.
25. Não é muito importante para nós quanto dinheiro cada um consegue ganhar (*O dinheiro é uma dimensão muito importante para a minha família*)
26. Aprender coisas novas e diferentes é muito importante para a minha família (*Na minha família valoriza-se muito os debates e programas culturais*).
27. Na minha família há pelo menos uma pessoa que faz desporto nos tempos livres.
28. Conversamos muitas vezes sobre o que significa o Natal, a Páscoa e outras festas religiosas. (*Na minha família valoriza-se a celebração religiosa do Natal, Páscoa e de outras festas*).
29. Em minha casa é difícil encontrarmos as coisas quando precisamos delas (*Em minha casa quando precisamos de alguma coisa é difícil encontrá-la pela desorganização habitual*).
30. Existe uma pessoa na minha família que decide quase todas as coisas (*na minha casa quase nunca somos consultados nas decisões familiares, porque há uma pessoa que decide sempre por todos*)
31. Sentimo-nos muito unidos na minha família. (*Fazer parte da nossa família é muito importante para todos os seus membros*).
32. Na minha família falamos *abertamente* uns aos outros os nossos problemas pessoais.
33. Às vezes as pessoas da minha família perdem frequentemente a cabeça.
34. Na minha família há horas de entrada e de saída (*Na minha família há horas marcadas para entrar e sair de casa*).
35. Na minha família acreditamos que os melhores devem vencer na vida (*Na minha família acreditamos que para vencer na vida teremos de ser muito bons e competentes naquilo que fazemos*).
36. Na minha família costumamos ir visitar museus ou exposições.
37. Na minha família vamos com frequência ao cinema, a acontecimentos desportivos, ao campismo, etc. (*Na minha família vamos com frequência ao cinema, a acontecimentos desportivos, festas...*)
38. Acreditamos no céu e no inferno. (*na minha família acredita-se na vida para além da morte*).
39. Ser pontual é muito importante na minha família (*a pontualidade é uma característica da minha família*).
40. Em minha casa as coisas são feitas sempre da mesma maneira.
41. Normalmente ninguém se oferece para fazer alguma coisa que tem que ser feita em casa. (*Na minha família há pouca colaboração nas tarefas comuns e todos tentam fugir à sua realização*).
42. Na minha família muitas vezes decidimos fazer as coisas (*sem comunicarmos uns aos outros*) em cima da hora
43. As pessoas da minha família criticam-se muitas vezes umas às outras.
44. Na minha família as pessoas mexem nas coisas uns dos outros (*na minha família não se respeita a privacidade de cada um*).
45. Na minha família procuramos sempre fazer as coisas melhor da próxima vez— (*com muita competência*).
46. Na minha família as pessoas costumam trocar ideias sobre vários assuntos *de interesse cultural e recreativo*.

47. Na minha família fazemos coisas nos tempos livres (*Na minha família procuramos realizar actividades diversas nos tempos livres*).
48. As pessoas da minha família sabem muito bem o que é certo e o que é errado (*As pessoas da minha família orientam-se por princípios e normas religiosas*).
49. Em minha casa, muitas vezes, não fazemos aquilo que tínhamos decidido fazer (*estava programado*).
50. Obedecer às regras é muito importante na minha família.
51. Podemos realmente contar uns com os outros na minha família.
52. Em minha casa há sempre uma pessoa que se aborrece quando alguém se queixa (*Em minha casa não sabemos aceitar as críticas uns dos outros*).
53. As pessoas da minha família às vezes batem uns nos outros (*As pessoas da minha família às vezes agridem-se verbal e fisicamente*).
54. Quando alguém tem um problema geralmente resolve-o sozinho (*Na minha família deixa-se liberdade para cada um realizar os seus projectos*).
55. Na minha família preocupamo-nos em subir no trabalho e em ter boas notas na escola.
56. Existe pelo menos uma pessoa na minha família que toca um instrumento musical.
57. Quando não estão a trabalhar, as pessoas da minha família gostam de se entreter com alguma coisa para se distraírem (*Quando não estão a trabalhar, as pessoas da minha família gostam de passear, visitar os amigos para se distraírem*).
58. Na minha família acredita-se em Deus. (*Na minha família professa-se a fé em Deus*).
59. As pessoas da minha família procuram manter os seus quartos arrumados (*Na minha família dá-se importância à ordem e limpeza dos vários espaços da casa*).
60. Cada um de nós tem uma palavra a dizer nas decisões familiares. (*Todos nós participamos nas decisões importantes da família*)
61. Na minha família sentimo-nos pouco unidos
62. As questões de dinheiro e de pagamento de contas são faladas abertamente em minha casa.
63. Quando existe algum problema na minha família, ninguém fala dele (*com medo de armar confusões e brigas*)
64. Em minha casa achamos que cada um deve defender os seus direitos (*Em minha casa respeita-se os direitos de cada um*).
65. Na minha família (*luta-se*) queremos muito (*para*) subir na vida.
66. As pessoas da minha família costumam ajudar na organização de festas da nossa freguesia e da escola. (*na organização de acontecimentos culturais, artísticos e recreativos da minha freguesia*)
67. As pessoas da minha família gostam de aprender coisas novas nos tempos livres
68. Na minha família cada um tem ideias diferentes sobre o que é certo e errado (*A minha família, embora religiosa, respeita a opções de cada um relativamente à religião*).
69. Em minha casa todos sabem o que cada um tem que fazer. (*Na minha família todos sabem as tarefas que têm a realizar*).
70. Na minha família podemos fazer o que nos der na cabeça (*apetecer*).
71. Na minha família damo-nos mesmo bem uns com os outros.
72. Geralmente temos cuidado com o que dizemos uns aos outros (*para não nos magoarmos*)
73. Na minha família cada um quer ser melhor que o outro (*na minha família existe muita competição entre uns e outros*).
74. Na minha família é difícil sermos nós próprios (*termos as nossa ideias e projectos*) sem que alguém fique triste ou magoado
75. "Primeiro o trabalho, depois a diversão", é o que se diz na minha família.
76. Em minha casa vemos mais televisão do que lemos (*na minha família não existe hábitos de leitura apenas se vê televisão*).
77. As pessoas da minha família costumam sair e ir passear (*a minha família, nos fins de semana, frequentemente sai e passeia*).
78. A Bíblia é um livro muito importante (*e sagrado*) para a minha família.
79. Na minha casa temos muito cuidado com o modo como gastamos o dinheiro.

80. Na minha casa as regras (*estabelecidas*) são para se cumprir
81. Na minha família dedicamos muito tempo e atenção uns aos outros.
82. Na minha família começamos muitas vezes a conversar sobre várias coisas. (*Na minha família só conversamos sobre coisas inúteis*).
83. Na minha casa achamos que não serve de nada estar a gritar (*na minha família todos gritam e ralham e ninguém tem razão*).
84. Na minha família não é bem visto (aceite) dizermos aquilo que pensamos (*na minha família não há liberdade para dizermos o que pensamos*).
85. As pessoas da minha família são muitas vezes comparadas com os colegas da escola e do trabalho (*As pessoas da minha família valorizam o sucesso uns dos outros*).
86. Em minha casa gostamos muito de música, arte e literatura.
87. A principal maneira de passarmos o tempo livre é a ver televisão ou ouvir rádio.
88. Acreditamos que se pecarmos seremos castigados (*Na minha família acreditamos que se pecarmos seremos perdoados por Deus*).
89. Geralmente arruma-se a cozinha logo a seguir às refeições.
90. Na minha família andam sempre em cima das pessoas.

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Anexo I b)
ESCALA DO AMBIENTE FAMILIAR - E A F²

Nas folhas que se seguem irá encontrar 90 frases sobre a família. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com a opinião que tem acerca da sua própria família. Não responda segundo o que as outras pessoas da sua família responderiam; queremos conhecer apenas a sua opinião. Para isso, assinale com uma cruz ou um círculo o número que correspondente à sua resposta. Assinale apenas UMA resposta para cada frase.

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6
1. Na minha família ajudamo-nos uns aos outros.				1	2 3 4 5 6
2. Habitualmente na minha família não contamos uns aos outros o que sentimos.				1	2 3 4 5 6
3. Na minha casa zangamo-nos muitas vezes.				1	2 3 4 5 6
4. Na minha família costumamos meter-nos nos assuntos dos outros.				1	2 3 4 5 6
5. Nós achamos que é importante sermos os melhores em tudo o que fazemos.				1	2 3 4 5 6
6. Na minha família costumamos discutir questões políticas e culturais.				1	2 3 4 5 6
7. Na minha família raramente saímos nos fins de semana.				1	2 3 4 5 6
8. A minha família habitualmente vai à missa ao Domingo.				1	2 3 4 5 6
9. Na minha família planeamos e organizamos o que é importante para todos com muito cuidado.				1	2 3 4 5 6
10. Na minha família não há ordens obrigatórias.				1	2 3 4 5 6
11. Na minha família sentimo-nos mal uns com os outros.				1	2 3 4 5 6
12. Na minha família podemos falar abertamente de tudo o que queremos.				1	2 3 4 5 6
13. As pessoas da minha família procuram esconder que estão zangadas.				1	2 3 4 5 6
14. Na minha família cada um é livre de tomar as decisões que quiser.				1	2 3 4 5 6
15. Ter muito sucesso é muito importante na minha família.				1	2 3 4 5 6
16. Na minha família costumamos ir assistir a conferências, peças de teatro e concertos.				1	2 3 4 5 6
17. Na minha família gostamos de fazer festas e de conviver com outras pessoas.				1	2 3 4 5 6
18. Na minha família costumamos rezar.				1	2 3 4 5 6
19. Na minha família somos normalmente muito cuidadosos e organizados.				1	2 3 4 5 6

² Versão reformulada da FES utilizada no estudo piloto deste estudo (Gonçalves & Coimbra 2003).

Discordo sempre				Concordo sempre			
1	2	3	4	5	6		
20.	Existem muitas regras na minha família.	1	2	3	4	5	6
21.	Gostamos bastante de fazer coisas em família.	1	2	3	4	5	6
22.	Na minha família não se falam abertamente os problemas de cada um do seus elementos	1	2	3	4	5	6
23.	As pessoas da minha família quando ficam muito nervosas atiram coisas pelo ar.	1	2	3	4	5	6
24.	Na minha família cada um pensa e age por si próprio.	1	2	3	4	5	6
25.	O dinheiro é uma dimensão muito importante para a minha família	1	2	3	4	5	6
26.	Na minha família valoriza-se muito os debates e programas culturais.	1	2	3	4	5	6
27.	Na minha família há pelo menos uma pessoa que faz desporto nos tempos livres.	1	2	3	4	5	6
28.	Na minha família valoriza-se a celebração religiosa do Natal, Páscoa e de outras festas.	1	2	3	4	5	6
29.	Em minha casa quando precisamos de alguma coisa é difícil encontrá-la pela desorganização habitual.	1	2	3	4	5	6
30.	Na minha casa quase nunca somos consultados nas decisões familiares, porque há uma pessoa que decide sempre por todos.	1	2	3	4	5	6
31.	Sentimo-nos muito unidos na minha família.	1	2	3	4	5	6
32.	Na minha família falamos abertamente uns aos outros dos nossos problemas pessoais.	1	2	3	4	5	6
33.	Às vezes as pessoas da minha família perdem frequentemente a cabeça.	1	2	3	4	5	6
34.	Na minha família há horas marcadas para entrar e sair de casa.	1	2	3	4	5	6
35.	Na minha família acreditamos que para vencer na vida teremos que ser muito bons e competentes naquilo que fazemos.	1	2	3	4	5	6
36.	Na minha família costumamos ir visitar museus ou exposições.	1	2	3	4	5	6
37.	Na minha família vamos com frequência ao cinema, a acontecimentos desportivos, festas...	1	2	3	4	5	6
38.	Na minha família acredita-se na vida para além da morte.	1	2	3	4	5	6
39.	Ser pontual é muito importante na minha família.	1	2	3	4	5	6
40.	Em minha casa as coisas são feitas sempre da mesma maneira.	1	2	3	4	5	6
41.	Na minha família há pouca colaboração nas tarefas comuns e todos tentam fugir à sua realização.	1	2	3	4	5	6
42.	Na minha família muitas vezes decidimos fazer as coisas sem comunicarmos uns aos outros.	1	2	3	4	5	6
43.	As pessoas da minha família criticam-se muitas vezes umas às outras.	1	2	3	4	5	6
44.	Na minha família não se respeita a privacidade de cada um.	1	2	3	4	5	6
45.	Na minha família procuramos sempre fazer as coisas melhor da próxima vez.	1	2	3	4	5	6
46.	Na minha família as pessoas costumam trocar ideias sobre vários assuntos de interesse cultural e recreativo.	1	2	3	4	5	6
47.	Na minha família procuramos realizar actividades diversas nos tempos livres.	1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
48. As pessoas da minha família orientam-se por princípios e normas religiosas.	1	2	3	4	5	6
49. Em minha casa, muitas vezes, não fazemos aquilo que estava programado.	1	2	3	4	5	6
50. Obedecer às regras é muito importante na minha família.	1	2	3	4	5	6
51. Podemos realmente contar uns com os outros na minha família.	1	2	3	4	5	6
52. Em minha casa não sabemos aceitar as críticas uns dos outros.	1	2	3	4	5	6
53. As pessoas da minha família, às vezes, agridem-se verbal e fisicamente.	1	2	3	4	5	6
54. Na minha família deixa-se liberdade para cada um realizar os seus projectos.	1	2	3	4	5	6
55. Na minha família preocupamo-nos em subir no trabalho e em ter boas notas na escola.	1	2	3	4	5	6
56. Existe pelo menos uma pessoa na minha família que toca um instrumento musical.	1	2	3	4	5	6
57. Quando não estão a trabalhar, as pessoas da minha família gostam de se entreter com alguma coisa para se distraírem.	1	2	3	4	5	6
58. Na minha família acredita-se em Deus.	1	2	3	4	5	6
59. As pessoas da minha família procuram manter os seus quartos arrumados.	1	2	3	4	5	6
60. Todos nós participamos nas decisões importantes da família.	1	2	3	4	5	6
61. Na minha família sentimo-nos pouco unidos.	1	2	3	4	5	6
62. As questões do dinheiro e de pagamento de contas são faladas abertamente em minha casa.	1	2	3	4	5	6
63. Quando existe algum problema na minha família, ninguém fala dele com medo de armar confusões e brigas.	1	2	3	4	5	6
64. Em minha casa respeita-se os direitos de cada um.	1	2	3	4	5	6
65. Na minha família luta-se muito para subir na vida.	1	2	3	4	5	6
66. As pessoas da minha família costumam ajudar na organização de acontecimentos culturais, artísticos e recreativos da minha freguesia.	1	2	3	4	5	6
67. As pessoas da minha família gostam de aprender coisas novas nos tempos livres	1	2	3	4	5	6
68. A minha família, embora religiosa, respeita a opções de cada um relativamente à religião.	1	2	3	4	5	6
69. Na minha família todos sabem quais as tarefas que têm que realizar.	1	2	3	4	5	6
70. Na minha família podemos fazer o que nos apetece	1	2	3	4	5	6
71. Na minha família damo-nos mesmo bem uns com os outros.	1	2	3	4	5	6
72. Geralmente temos cuidado com o que dizemos uns aos outros para não nos magoarmos.	1	2	3	4	5	6
73. Na minha família existe muita competição entre uns e outros.	1	2	3	4	5	6
74. Na minha família é difícil sermos nós próprios (termos as nossas próprias ideias, projectos...), sem que alguém fique triste ou magoado.	1	2	3	4	5	6
75. "Primeiro o trabalho, depois a diversão", é o que se diz na minha família.	1	2	3	4	5	6
76. Em minha casa vemos mais televisão do que lemos.	1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6
77. As pessoas da minha família costumam sair e ir passear.	1	2	3	4	5 6
78. A Bíblia é um livro muito importante e sagrado para a minha família.	1	2	3	4	5 6
79. Na minha casa temos muito cuidado com o modo como gastamos o dinheiro.	1	2	3	4	5 6
80. Na minha casa as regras estabelecidas são para se cumprir.	1	2	3	4	5 6
81. Na minha família dedicamos muito tempo e atenção uns aos outros.	1	2	3	4	5 6
82. Na minha família começamos muitas vezes a conversar sobre várias coisas.	1	2	3	4	5 6
83. Na minha casa achamos que não serve de nada estar a gritar.	1	2	3	4	5 6
84. Na minha família não há liberdade para dizer o que pensamos.	1	2	3	4	5 6
85. As pessoas da minha família valorizam o sucesso uns dos outros.	1	2	3	4	5 6
86. Em minha casa gostamos muito de música, arte e literatura.	1	2	3	4	5 6
87. A principal maneira de passarmos o tempo livre é a ver televisão ou ouvir rádio.	1	2	3	4	5 6
88. Na minha família acreditamos que se pecarmos seremos perdoados por Deus.	1	2	3	4	5 6
89. Na minha família geralmente arruma-se a cozinha logo a seguir às refeições	1	2	3	4	5 6
90. Na minha família andam sempre em cima das pessoas.	1	2	3	4	5 6

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Anexo I c)
ESCALA DO AMBIENTE FAMILIAR - E A F³

Nas folhas que se seguem irá encontrar 64 frases sobre a família. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com a opinião que tem acerca da sua própria família. Não responda segundo o que as outras pessoas da sua família responderiam; queremos conhecer apenas a sua opinião. Para isso, assinale com uma cruz ou um círculo o número que correspondente à sua resposta. Assinale apenas UMA resposta para cada frase.

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6
1.	Na minha família ajudamo-nos uns aos outros.			1	2 3 4 5 6
2.	Habitualmente na minha família não contamos uns aos outros o que sentimos			1	2 3 4 5 6
3.	A minha família habitualmente vai à missa ao Domingo.			1	2 3 4 5 6
4.	A minha família respeita a opções de cada um relativamente à política e à religião.			1	2 3 4 5 6
5.	Na minha família raramente saímos nos fins de semana.			1	2 3 4 5 6
6.	Na minha família costumamos discutir questões políticas e culturais.			1	2 3 4 5 6
7.	Na minha família não há ordens obrigatórias.			1	2 3 4 5 6
8.	Na minha família é importante sermos os melhores em tudo o que fazemos.			1	2 3 4 5 6
9.	Na minha família sentimo-nos mal uns com os outros.			1	2 3 4 5 6
10.	Na minha família podemos falar abertamente de tudo o que queremos.			1	2 3 4 5 6
11.	Na minha família costumamos rezar.			1	2 3 4 5 6
12.	As pessoas da minha família valorizam o sucesso uns dos outros.			1	2 3 4 5 6
13.	Na minha família costumamos assistir a conferências, peças de teatro e concertos.			1	2 3 4 5 6
14.	Na minha casa, os programas de televisão com maior audiência são os de interesse cultural e artístico.			1	2 3 4 5 6

³ Versão da Escala do Ambiente Familiar (EAF), após validação da sua estrutura factorial durante o estudo piloto, utilizada no último estudo desta investigação (Gonçalves & Coimbra 2003).

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6
15. Existem muitas regras na minha família.				1	2 3 4 5 6
16. Ter sucesso é muito importante para a minha família.				1	2 3 4 5 6
17. Gostamos bastante de fazer coisas em família.				1	2 3 4 5 6
18. Na minha família planeamos e organizamos o que é importante para todos com muito cuidado.				1	2 3 4 5 6
19. Na minha família valoriza-se a celebração religiosa do Natal, Páscoa e de outras festas.				1	2 3 4 5 6
20. Na minha família geralmente arruma-se a cozinha logo a seguir às refeições.				1	2 3 4 5 6
21. Na minha família gostamos de fazer festas e de conviver com outras pessoas.				1	2 3 4 5 6
22. As pessoas da minha família gostam de comprar livros, semanários e obras de arte.				1	2 3 4 5 6
23. Ser pontual é muito importante na minha família.				1	2 3 4 5 6
24. O dinheiro é uma dimensão muito importante para a minha família.				1	2 3 4 5 6
25. Sentimo-nos muito unidos na minha família.				1	2 3 4 5 6
26. Na minha família falamos abertamente uns aos outros dos nossos problemas pessoais.				1	2 3 4 5 6
27. Na minha família acredita-se na vida para além da morte.				1	2 3 4 5 6
28. Quando não estão a trabalhar, as pessoas da minha família gostam de se entreter com alguma coisa para se distraírem.				1	2 3 4 5 6
29. Na minha família costumamos ir visitar museus ou exposições.				1	2 3 4 5 6
30. Em minha casa gostamos muito de música, arte e literatura.				1	2 3 4 5 6
31. Obedecer às regras é muito importante na minha família.				1	2 3 4 5 6
32. Na minha família acreditamos que para vencer na vida teremos que ser muito bons e competentes naquilo que fazemos.				1	2 3 4 5 6
33. Na minha família há pouca colaboração nas tarefas comuns e todos tentam fugir à sua realização.				1	2 3 4 5 6
34. Na minha família somos normalmente muito cuidadosos e organizados.				1	2 3 4 5 6

Discordo sempre				Concordo sempre					
1	2	3	4	5	6				
35.	As pessoas da minha família orientam-se por princípios e normas religiosas.			1	2	3	4	5	6
36.	As pessoas da minha família procuram manter os seus quartos arrumados.			1	2	3	4	5	6
37.	Na minha família vamos com frequência ao cinema, a acontecimentos desportivos, festas...			1	2	3	4	5	6
38.	Em minha casa gostamos mais de ler do que ver televisão.			1	2	3	4	5	6
39.	Na minha família podemos fazer o que nos apetecer.			1	2	3	4	5	6
40.	Em minha casa as coisas são feitas sempre com cuidado para sermos competentes.			1	2	3	4	5	6
41.	Podemos realmente contar uns com os outros na minha família.			1	2	3	4	5	6
42.	Em minha casa não sabemos aceitar as críticas uns dos outros.			1	2	3	4	5	6
43.	Na minha família acredita-se em Deus.			1	2	3	4	5	6
44.	"Primeiro o trabalho, depois a diversão", é o que se diz na minha família.			1	2	3	4	5	6
45.	Na minha família procuramos realizar actividades diversas nos tempos livres.			1	2	3	4	5	6
46.	As questões culturais, políticas e económicas são debatidas, com interesse, na minha casa.			1	2	3	4	5	6
47.	Na minha casa as regras estabelecidas são para se cumprir.			1	2	3	4	5	6
48.	Na minha família luta-se muito para subir na vida.			1	2	3	4	5	6
49.	Na minha família sentimo-nos pouco unidos.			1	2	3	4	5	6
50.	Na minha família damo-nos mesmo bem uns com os outros.			1	2	3	4	5	6
51.	A Bíblia é um livro muito importante e sagrado para a minha família.			1	2	3	4	5	6
52.	Na minha família, as tarefas que cada um tem a realizar estão muito bem organizadas e definidas.			1	2	3	4	5	6
53.	As pessoa da minha família costumam sair e ir passear.			1	2	3	4	5	6
54.	Há pelo menos um elemento da minha família que se dedica a uma actividade cultural ou artística como: estudar piano, ballet, pintura...			1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6

55. Na minha casa quem define as regras básicas do funcionamento da família são os meus pais.	1	2	3	4	5	6
56. Na minha família procuramos fazer tudo para sermos sempre os melhores.	1	2	3	4	5	6
57. Na minha família dedicamos muito tempo e atenção uns aos outros.	1	2	3	4	5	6
58. Na minha família conversamos sobre várias coisas.	1	2	3	4	5	6
59. Na minha família acreditamos que se pecarmos seremos perdoados por Deus.	1	2	3	4	5	6
60. Na minha casa somos muito organizados no modo como gastamos o dinheiro.	1	2	3	4	5	6
61. As pessoas da minha família costumam ajudar na organização de acontecimentos culturais, artísticos e recreativos da minha freguesia.	1	2	3	4	5	6
62. Na minha família valoriza-se muito a leitura de livros científicos e de interesse cultural.	1	2	3	4	5	6
63. Na minha família existe um grande controle sobre os compromissos que cada um tem de realizar.	1	2	3	4	5	6
64. Os membros da minha família esforçam-se para serem os primeiros na escola e no trabalho/emprego.	1	2	3	4	5	6

Sub-escalas da EAF, após o estudo piloto

Escala de expressividade e comunicação: 1, 2, 4, 9, 10, 12, 17, 18, 25, 26, 33, 41, 42, 49, 50, 57 e 58.

Escala de organização/regulação familiar: 15, 20, 23, 31, 34, 36, 39, 40, 44, 47, 52, 55, 60 e 63.

Escala de Actividades Culturais: 6, 13, 14, 22, 29, 30, 38, 46, 54, 61 e 62.

Escala da dimensão religiosa: 3, 11, 19, 24, 27, 35, 43, 51 e 59.

Escala de Orientação para o sucesso: 7, 8, 16, 32, 39, 48, 56 e 64.

Escala de Actividades Recreativas: 5, 21, 28, 37, 45 e 53.

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
17. Na minha família acreditamos que para vencer na vida teremos que ser muito bons e competentes naquilo que fazemos.	1	2	3	4	5	6
18. Na minha família vamos com frequência ao cinema, a acontecimentos desportivos, festas...	1	2	3	4	5	6
19. Na minha família planeamos e organizamos o que é importante para todos com muito cuidado.	1	2	3	4	5	6
20. Na minha família somos normalmente muito cuidadosos e organizados.	1	2	3	4	5	6
21. As pessoas da minha família gostam de comprar livros, semanários e obras de arte.	1	2	3	4	5	6
22. Na minha família acredita-se na vida para além da morte.	1	2	3	4	5	6
23. Na minha família luta-se muito para subir na vida.	1	2	3	4	5	6
24. Na minha família procuramos realizar actividades diversas nos tempos livres.	1	2	3	4	5	6
25. Sentimo-nos muito unidos na minha família.	1	2	3	4	5	6
26. As pessoas da minha família procuram manter os seus quartos arrumados.	1	2	3	4	5	6
27. Na minha família costumamos ir visitar museus ou exposições.	1	2	3	4	5	6
28. As pessoas da minha família orientam-se por princípios e normas religiosas.	1	2	3	4	5	6
29. Na minha família procuramos fazer tudo para sermos sempre os melhores.	1	2	3	4	5	6
30. As pessoas da minha família costumam sair e ir passear.	1	2	3	4	5	6
31. Na minha família falamos abertamente uns aos outros dos nossos problemas pessoais.	1	2	3	4	5	6
32. Em minha casa as coisas são feitas sempre com cuidado para sermos competentes.	1	2	3	4	5	6
33. Em minha casa gostamos muito de música, arte e literatura.	1	2	3	4	5	6
34. Na minha família acredita-se em Deus.	1	2	3	4	5	6
35. Os membros da minha família esforçam-se para serem os primeiros na escola e no trabalho/emprego.	1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6
36. Podemos realmente contar uns com os outros na minha família.				1 2 3 4 5 6	
37. Primeiro o trabalho, depois a diversão", é o que se diz na minha família."				1 2 3 4 5 6	
38. Em minha casa gostamos mais de ler do que ver televisão.				1 2 3 4 5 6	
39. A Bíblia é um livro muito importante e sagrado para a minha família.				1 2 3 4 5 6	
40. Na minha família damos-nos mesmo bem uns com os outros.				1 2 3 4 5 6	
41. Na minha casa as regras estabelecidas são para se cumprir.				1 2 3 4 5 6	
42. As questões culturais, políticas e económicas são debatidas, com interesse, na minha casa.				1 2 3 4 5 6	
43. Na minha família acreditamos que se pecarmos seremos perdoados por Deus.				1 2 3 4 5 6	
44. Na minha família dedicamos muito tempo e atenção uns aos outros.				1 2 3 4 5 6	
45. Na minha família, as tarefas que cada um tem a realizar estão muito bem organizadas e definidas.				1 2 3 4 5 6	
46. Há pelo menos um elemento da minha família que se dedica a uma actividade cultural ou artística como: estudar piano, ballet, pintura...				1 2 3 4 5 6	
47. Na minha família conversamos sobre várias coisas.				1 2 3 4 5 6	
48. Na minha casa quem define as regras básicas do funcionamento da família são os meus pais.				1 2 3 4 5 6	
49. Na minha família valoriza-se muito a leitura de livros científicos e de interesse cultural.				1 2 3 4 5 6	
50. A minha família conversa sobre as opções de cada um relativas à política e à religião.				1 2 3 4 5 6	
51. Na minha casa somos muito organizados no modo como gastamos o dinheiro.				1 2 3 4 5 6	
52. As pessoas da minha família valorizam-se mutuamente.				1 2 3 4 5 6	
53. Na minha família existe um grande controle sobre os compromissos que cada um tem de realizar.				1 2 3 4 5 6	
54. Na minha família geralmente arruma-se a cozinha a seguir às refeições.				1 2 3 4 5 6	

NOVA ORGANIZAÇÃO DA ESCALA EAF:

Escala de expressividade e comunicação: 1, 7, 13, 19, 25, 31, 36, 40, 44, 47, 50 e 52; *Escala de*

organização/regulação familiar: 2, 8, 14, 20, 26, 32, 37, 41, 45, 48, 51, 53 e 54;

Escala de Actividades Culturais e Intelectuais: 3, 9, 15, 21, 27, 33, 38, 42 e 46; 49

Escala da dimensão religiosa: 4, 10, 16, 22, 28, 34, 39 e 43.

Escala de Orientação para o sucesso: 5, 11, 17, 23, 29 e 35;

Escala de Actividades Recreativas: 6, 12, 18, 24 e 30.

ANEXO 2

**ESCALA DE EXPLORAÇÃO
E INVESTIMENTO VOCACIONAL**

EEIV

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

E I E V⁵ (Anexo II a)

As afirmações que se seguem, referem-se a algumas questões que podem surgir quando tem de escolher um curso ou uma profissão. Usando a escala proposta indique precisamente o grau em que está de acordo ou desacordo em relação à frase, tendo em conta que ela reflecte a forma como actualmente se sente em relação à escolha vocacional.

Discordo sempre						Concordo sempre
1	2	3	4	5	6	
1. Penso que é um sinal de maturidade escolher um único projecto profissional e levá-lo até ao fim.	1	2	3	4	5	6
2. Talvez necessite de conhecer-me melhor (os meus interesses, capacidade, valores, gostos) antes escolher uma profissão.	1	2	3	4	5	6
3. Penso ter óptimas possibilidades de vir a realizar o trabalho que eu mais gosto.	1	2	3	4	5	6
4. Não sei se quero continuar a estudar mas não estou preocupado com isso.	1	2	3	4	5	6
5. Pelo que conheço dos meus interesses acho que apenas sou capaz de exercer uma profissão.	1	2	3	4	5	6
6. É difícil decidir-me sobre um projecto profissional porque me parece existir muitas alternativas.	1	2	3	4	5	6
7. Tenho muita informação sobre áreas de formação e profissões que me interessam para fazer uma escolha.	1	2	3	4	5	6
8. Não conheço suficientemente que cursos do ensino superior existem, mas isso não me preocupa.	1	2	3	4	5	6
9. Acho que uma atitude hesitante e indecisa face à escolha de formação e de profissão é um sinal de fraqueza: cada pessoa deveria assumir uma posição e mantê-la aconteça o que acontecer.	1	2	3	4	5	6
10. Apesar de estar consciente das minhas opções de formação e de profissão, não me sinto ainda à vontade para me comprometer com uma profissão.	1	2	3	4	5	6
11. Tenho pensado sobre a melhor forma de ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional em que, de momento, estou interessado.	1	2	3	4	5	6
12. Sinto-me confuso quanto ao meu futuro profissional, mas o tempo resolverá o problema.	1	2	3	4	5	6
13. Acredito que, independentemente do que os outros possam pensar, as minhas escolhas de formação e de profissão ou estão certas ou estão erradas.	1	2	3	4	5	6

⁵ Versão utilizada no estudo piloto (Gonçalves & Coimbra, 2003), pertencendo 28 itens à EEIV(Blustein, Ellis & Devenis, 1989), e os restantes itens construídos no âmbito deste estudo.

Discordo sempre				Concordo sempre					
1	2	3	4	5	6				
14.	Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específicas porque ainda não tenho suficiente informação sobre outras alternativas.			1	2	3	4	5	6
15.	Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus projectos vocacionais.			1	2	3	4	5	6
16.	Não me sinto preparado para fazer escolhas no futuro, o que interessa é “curtir” o presente.			1	2	3	4	5	6
17.	Pelo que conheço das minhas capacidades e talentos, creio que existe apenas uma profissão certa para mim.			1	2	3	4	5	6
18.	Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu projecto vocacional.			1	2	3	4	5	6
19.	Penso que sei o suficiente sobre as profissões para fazer com alguma segurança uma escolha profissional.			1	2	3	4	5	6
20.	Não vale a pena perder o meu tempo com os estudos e pensar numa profissão de futuro porque o tempo tudo resolverá.			1	2	3	4	5	6
21.	Pelo que conheço sobre o mundo do trabalho (do que se faz em cada profissão), penso que em cada momento deverei ter em consideração apenas um único projecto vocacional.			1	2	3	4	5	6
22.	Não me conheço suficientemente (por exemplo: os meus gostos, interesses, capacidades e valores) para fazer este momento uma escolha de formação e profissão.			1	2	3	4	5	6
23.	Sinto que depois ter reflectido e estabelecido contactos estou preparado para escolher um curso.			1	2	3	4	5	6
24.	Não vale a pena esforçar-me a estudar para me preparar para uma profissão, porque cada vez há mais desemprego.			1	2	3	4	5	6
25.	Pelo que conheço dos meus valores (por exemplo: a importância do dinheiro, a segurança do emprego...), creio que existe apenas uma única profissão certa para mim.			1	2	3	4	5	6
26.	Agrada-me poder considerar várias alternativas de formação e profissão antes de me comprometer com uma escolha profissional.			1	2	3	4	5	6
27.	Depois de ter falado com vários profissionais e explorado informação penso que sei o rumo a dar à minha vida profissional.			1	2	3	4	5	6
28.	Não vale a pena preocupar-me com o futuro porque o sucesso depende da sorte e das “cunhas”.			1	2	3	4	5	6
29.	Acho que só existe um único projecto vocacional adequado para mim.			1	2	3	4	5	6
30.	É difícil comprometer-me com um projecto vocacional porque me sinto muito inseguro quanto ao futuro.			1	2	3	4	5	6
31.	Tenho confiança nas minhas capacidades e interesses para realizar aquilo que mais gosto profissionalmente.			1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
32. A escolha de um curso não é um problema para mim, porque sempre tive resultados escolares fracos, por isso não tenho hipóteses de tirar um curso.	1	2	3	4	5	6
33. Gostaria de escolher um curso que a minha directora de turma me indicasse.	1	2	3	4	5	6
34. Tenho dificuldades em comprometer-me com decisões importantes na vida.	1	2	3	4	5	6
35. Depois de me ter aconselhado com os meus familiares e com profissionais de ajuda sinto-me seguro para escolher um curso e uma profissão.	1	2	3	4	5	6
36. Prefiro falta às aulas porque a escola não me interessa para nada.	1	2	3	4	5	6
37. A opinião dos meus pais sobre o meu futuro vocacional é a mais importante, por isso não precisei de ouvir outras.	1	2	3	4	5	6
38. Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional porque conheço ainda pouco acerca das alternativas que neste momento estou a considerar.	1	2	3	4	5	6
39. Neste momento estou muito empenhado com a minha formação porque o meu futuro profissional vai depender muito disso.	1	2	3	4	5	6
40. Sempre tive muitas dificuldades a matemática e a a português, por isso não tenho possibilidades de ter uma profissão de sucesso.	1	2	3	4	5	6
41. Acho que o único curso e profissão que quero é aquele que os meus pais sempre valorizaram.	1	2	3	4	5	6
42. Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções.	1	2	3	4	5	6
43. Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional específico.	1	2	3	4	5	6
44. Preocupa-me com a minha falta de capacidade para realizar escolhas escolares e profissionais bem feitas.	1	2	3	4	5	6
45. Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho que gostaria de fazer.	1	2	3	4	5	6
46. Mudaria os meus projectos vocacionais se a área de formação e profissão que estou a considerar se tornasse mais competitiva e de mais difícil acesso devido à falta de vagas e emprego.	1	2	3	4	5	6

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Anexo II b)

EEIV⁶

As afirmações que se seguem, referem-se a algumas questões que podem surgir quando tem de escolher um curso ou uma profissão. Usando a escala proposta assinale com uma cruz ou um círculo o número que indica o seu grau de acordo ou desacordo em relação à frase, tendo em conta que ela reflecte a forma como actualmente se sente em relação à escolha vocacional.

Discordo sempre							Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6			
1. Penso que é um sinal de maturidade escolher um único projecto profissional e levá-lo até ao fim.	1	2	3	4	5	6		
2. Talvez necessite de conhecer-me melhor os meus interesses, (capacidade, valores, gostos...) antes escolher uma profissão.	1	2	3	4	5	6		
3. Penso ter óptimas possibilidades de vir a realizar o trabalho que eu mais gosto.	1	2	3	4	5	6		
4. Não sei se quero continuar a estudar, mas não estou preocupado com isso.	1	2	3	4	5	6		
5. Pelo que conheço dos meus interesses acho que apenas sou capaz de exercer uma profissão.	1	2	3	4	5	6		
6. É difícil decidir-me sobre um projecto profissional porque me parece existir muitas alternativas.	1	2	3	4	5	6		
7. Tenho muita informação sobre as áreas de formação e profissões que me interessam para fazer uma escolha.	1	2	3	4	5	6		
8. Não conheço que cursos do Ensino Secundário e Superior existem, mas isso não me incomoda.	1	2	3	4	5	6		
9. Pelo que conheço das minhas capacidades e talentos, creio que existe apenas uma profissão certa para mim.	1	2	3	4	5	6		

⁶ Versão da EEIV, após diversas análises do estudo piloto, utilizada no último estudo desta investigação (Gonçalves & Coimbra, 2003).

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
10. Apesar de estar consciente das minhas opções de formação e de profissão, não me sinto ainda à vontade para me comprometer com uma profissão.	1	2	3	4	5	6
11. Tenho pensado sobre a melhor forma de ultrapassar os obstáculos que possam existir na área profissional.	1	2	3	4	5	6
12. Não me sinto preocupado para fazer escolhas no futuro, o que interessa é “curtir” o presente.	1	2	3	4	5	6
13. Pelo que conheço sobre o mundo do trabalho (do que se faz em cada profissão), penso que em cada momento deverei ter em consideração apenas um único projecto vocacional.	1	2	3	4	5	6
14. Não me sinto preparado para me comprometer com uma formação ou profissão específicas porque ainda não tenho suficiente informação sobre outras alternativas.	1	2	3	4	5	6
15. Sinto-me confiante quanto à minha capacidade para realizar os meus projectos vocacionais.	1	2	3	4	5	6
16. Não vale a pena perder o meu tempo com os estudos e pensar na profissão de futuro porque o tempo tudo resolverá.	1	2	3	4	5	6
17. Pelo que conheço dos meus valores (por exemplo: a importância do dinheiro, a segurança do emprego...), creio que existe apenas uma única profissão certa para mim.	1	2	3	4	5	6
18. Sinto que muitas vezes mudo as minhas escolhas de formação escolar porque não tenho ainda a certeza em relação ao meu projecto vocacional.	1	2	3	4	5	6
19. Penso que sei o suficiente sobre as profissões para fazer, com alguma segurança, uma escolha profissional.	1	2	3	4	5	6
20. Não vale a pena esforçar-me a estudar para me preparar para uma profissão, porque cada vez há mais desemprego.	1	2	3	4	5	6
21. Acho que só existe um único projecto vocacional adequado para mim.	1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
22.	Não me conheço suficientemente (por exemplo: os meus gostos, interesses, capacidades e valores...)					
	para fazer neste momento uma escolha de formação e profissão.					
23.	Sinto que depois ter reflectido e estabelecido contactos					
	estou preparado para escolher.					
24.	Não vale a pena preparar o meu futuro profissional					
	porque o sucesso não depende de mim mas da sorte e das “cunhas”.					
25.	Gostaria de escolher o curso e a profissão que a					
	minha directora de turma me indicasse.					
26.	É difícil comprometer-me com um projecto vocacional					
	porque me sinto muito inseguro quanto ao futuro.					
27.	Depois de ter falado com vários profissionais e					
	de ter explorado informação penso que sei o rumo a dar à minha vida profissional.					
28.	A escolha de um curso não é problema para mim,					
	porque sempre tive resultados escolares fracos, por isso, não tenho hipótese de tirar um curso.					
29.	A opinião dos meus pais sobre o meu futuro vocacional					
	é a mais importante, por isso, não precisei de ouvir outras.					
30.	Não me sinto preparado para me comprometer com					
	um projecto vocacional porque conheço ainda pouco acerca das alternativas que neste momento estou a considerar.					
31.	Tenho confiança nas minhas capacidades e interesses					
	para realizar aquilo que mais gosto profissionalmente.					
32.	Prefiro faltar às aulas porque a escola não me interessa					
	para nada.					
33.	Acho que o único curso e profissão que quero					
	são aqueles que os meus pais sempre valorizaram.					
34.	Não tenho a certeza sobre o tipo de trabalho					
	que gostaria de fazer.					

Discordo sempre				Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6	
35. Depois de me ter aconselhado com os meus familiares e com o psicólogo sinto-me seguro para escolher um curso e uma profissão.	1	2	3	4	5	6
36. Sempre tive muitas dificuldades a Matemática e a Português, por isso não tenho possibilidades de ter uma profissão de sucesso.	1	2	3	4	5	6
37. Não preciso incomodar-me em procurar informações sobre o meu futuro vocacional, porque o psicólogo diz-me qual é a minha vocação.	1	2	3	4	5	6
38. Não me sinto preparado para me comprometer com um projecto vocacional específico.	1	2	3	4	5	6
39. Quero tirar o mesmo curso do meu melhor amigo.	1	2	3	4	5	6
40. Tenho dificuldades em fazer escolhas quando disponho de várias opções.	1	2	3	4	5	6
41. Quero tirar o mesmo curso da minha directora de turma.	1	2	3	4	5	6
42. Ainda que tivesse outras oportunidades mais vantajosas penso que nunca desistiria da profissão que sempre quis.	1	2	3	4	5	6

Organização da estrutura factorial da Escala de Exploração e Investimento Vocacional (EEIV)

Sub-escala de Exploração Vocacional: 2, 6, 10, 14, 18, 22, 26, 30, 34, 38 e 40;

Sub-escala do Investimento Vocacional: 3, 7, 11, 15, 19, 23, 27, 31, 35 e 42;

Sub-escala de Difusão Vocacional: 4, 8, 12, 16, 20, 24, 28 e 32;

Sub-escala de Foreclosure, Tendência a Excluir Escolhas: 1, 5, 9, 13, 17 e 21;

Sub-escala de Foreclosure, em relação aos Significativos: 25, 29, 33, 36, 37, 39 e 41.

ANEXO III

**INVENTÁRIO DE DESENVOLVIMENTO
VOCACIONAL PARA ESTUDANTES**

S.C.C.I. (Savickas, 2002)

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

S.C.C.I.(M.Savickas, 2002)⁷

(Estudo piloto)

As afirmações que se seguem referem-se a algumas questões relativas ao desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Leia cada uma delas cuidadosamente e indique, de acordo com a escala proposta, como se sente relativamente a estas tarefas da sua vida. Assinale apenas UMA resposta em cada frase.

Nada preocupado/ansioso			Totalmente preocupado/ansioso		
1	2	3	4	5	6

Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte o que sente neste momento.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pensar acerca de como será o meu futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Aprender a contar comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Decidir por mim mesmo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Agir de forma amigável. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Relacionar-me com diferentes tipos de pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Aprender acerca dos diferentes tipos de profissões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Reconhecer os meus talentos e capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Esperar que tenha um bom futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Parar para pensar antes de agir impulsivamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Assumir a responsabilidade pelos meus actos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Preocupar-me com as necessidades dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Assumir compromissos com os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Discutir questões acerca do meu projecto de vida
com professores, pais e psicólogos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Nomear algumas profissões que se adaptem
às minhas capacidades e interesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Ter ideias claras acerca do tipo de trabalho
que quero fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. Perceber que as minhas escolhas actuais
afectam o meu futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

⁷ Versão do S.C.C.I (Savickas, 2002), traduzido e adaptado à população Portuguesa (Gonçalves, Coimbra, Crespo, & Ramos, 2002).

Nada preocupado/ansioso			Totalmente preocupado/ansioso						
1	2	3	4	5	6				
18. Manter as minhas crenças.				1	2	3	4	5	6
19. Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida.				1	2	3	4	5	6
20. Cooperar com outros em alguns projectos de grupo.				1	2	3	4	5	6
21. Fazer as coisas com consciência.				1	2	3	4	5	6
22. Explorar as várias profissões que me podem interessar.				1	2	3	4	5	6
23. Decidir sobre aquilo que quero fazer na vida.				1	2	3	4	5	6
24. Sonhar em trabalhar na área que vou escolher.				1	2	3	4	5	6
25. Preparar-me para o futuro.				1	2	3	4	5	6
26. Identificar os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
27. Assumir seriamente os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
28. Sentir-me orgulhoso com o trabalho bem feito.				1	2	3	4	5	6
29. Saber de que modo as outras pessoas me vêem				1	2	3	4	5	6
30. Conhecer pessoas com quem gostaria de ser parecido.				1	2	3	4	5	6
31. Aprender com os meus erros.				1	2	3	4	5	6
32. Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto.				1	2	3	4	5	6
33. Planear como ter acesso na profissão que vou escolher.				1	2	3	4	5	6
34. Saber que a educação e a formação são necessárias para a minha profissão preferida.				1	2	3	4	5	6
35. Ver (planear) um futuro com sucesso.				1	2	3	4	5	6
36. Comprometer-me a atingir os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
37. Esforçar-me para ter sucesso.				1	2	3	4	5	6
38. Ter confiança em mim próprio.				1	2	3	4	5	6
39. Ter uma ideia clara acerca da minha personalidade.				1	2	3	4	5	6
40. Explorar o tipo de formação necessária para as diferentes profissões.				1	2	3	4	5	6
41. Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto.				1	2	3	4	5	6
42. Cumprir os meus deveres com eficiência.				1	2	3	4	5	6
43. Relacionar o conhecimento de mim próprio com as diversas possibilidades profissionais.				1	2	3	4	5	6
44. Identificar quais os valores que são importantes para mim.				1	2	3	4	5	6
45. Envolver-me em actividades de lazer e trabalho de voluntariado que eventualmente me poderão ajudar para entrar no trabalho preferido.				1	2	3	4	5	6

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

S.C.C.I. (M.Savickas, 2002)⁸

(Versão do último estudo)

As afirmações que se seguem referem-se a algumas questões relativas ao desenvolvimento vocacional de adolescentes e jovens. Leia cada uma delas cuidadosamente e indique, de acordo com a escala proposta, como se sente relativamente a estas tarefas da sua vida. Assinale apenas UMA resposta em cada frase.

Nada preocupado/ansioso			Totalmente preocupado/ansioso		
1	2	3	4	5	6

Faça um círculo à volta do número que melhor reflecte o que sente neste momento.

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pensar acerca de como será o meu futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. Aprender a contar comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Decidir por mim mesmo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Agir de forma amigável. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Relacionar-me com diferentes tipos de pessoa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Aprender acerca dos diferentes tipos de profissões. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Reconhecer os meus talentos e capacidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Encontrar o tipo de trabalho mais adequado para mim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Esperar que tenha um bom futuro. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Parar para pensar antes de agir impulsivamente. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Assumir a responsabilidade pelos meus actos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Preocupar-me com as necessidades dos outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Assumir compromissos com os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Discutir questões acerca do meu projecto de vida
com professores, pais e psicólogos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Nomear algumas profissões que se adaptem
às minhas capacidades e interesses. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Ter ideias claras acerca do tipo de trabalho
que quero fazer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

⁸ Versão do S.C.C.I. (Savickas, 2002), traduzido e adaptado à população Portuguesa (Gonçalves, Coimbra, Crespo, & Ramos, 2002) e utilizado no âmbito deste estudo (Gonçalves, 2004), eliminando os itens: 29 e 30 da escala original.

Nada preocupado/ansioso			Totalmente preocupado/ansioso						
1	2	3	4	5	6				
17. Perceber que as minhas escolhas actuais afectam o meu futuro.				1	2	3	4	5	6
18. Manter as minhas crenças.				1	2	3	4	5	6
19. Ter uma ideia clara sobre o que quero na vida.				1	2	3	4	5	6
20. Cooperar com outros em alguns projectos de grupo.				1	2	3	4	5	6
21. Fazer as coisas com consciência.				1	2	3	4	5	6
22. Explorar as várias profissões que me podem interessar.				1	2	3	4	5	6
23. Decidir sobre aquilo que quero fazer na vida.				1	2	3	4	5	6
24. Sonhar em trabalhar na área que vou escolher.				1	2	3	4	5	6
25. Preparar-me para o futuro.				1	2	3	4	5	6
26. Identificar os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
27. Assumir seriamente os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
28. Sentir-me orgulhoso com o trabalho bem feito.				1	2	3	4	5	6
29. Aprender com os meus erros.				1	2	3	4	5	6
30. Entrevistar pessoas em profissões que eu gosto.				1	2	3	4	5	6
31. Planear como ter acesso na profissão que vou escolher.				1	2	3	4	5	6
32. Saber que a educação e a formação são necessárias para a minha profissão preferida.				1	2	3	4	5	6
33. Ver (planear) um futuro com sucesso.				1	2	3	4	5	6
34. Comprometer-me a atingir os meus objectivos.				1	2	3	4	5	6
35. Esforçar-me para ter sucesso.				1	2	3	4	5	6
36. Ter confiança em mim próprio.				1	2	3	4	5	6
37. Ter uma ideia clara acerca da minha personalidade.				1	2	3	4	5	6
38. Explorar o tipo de formação necessária para as diferentes profissões.				1	2	3	4	5	6
39. Realizar a formação necessária para a profissão que mais gosto.				1	2	3	4	5	6
40. Cumprir os meus deveres com eficiência.				1	2	3	4	5	6
41. Relacionar o conhecimento de mim próprio com as diversas possibilidades profissionais.				1	2	3	4	5	6
42. Identificar quais os valores que são importantes para mim.				1	2	3	4	5	6
43. Envolver-me em actividades de lazer e trabalho de voluntariado que eventualmente me poderão ajudar para entrar no trabalho preferido.				1	2	3	4	5	6

Estrutura Factorial do SCCI (Savickas, 2002) - Versão da adaptação portuguesa

(Gonçalves, Coimbra, Crespo, Ramos, 2002)

Sub-escala das Convicções Vocacionais (15 itens): 24, 25, 26, 27, 28, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 40, 41 e 42;

Sub-escala da Cooperação Vocacional (10 itens): 4, 5, 10, 11, 12, 13, 18, 20, 21 e 29.

Sub-escala do Investimento Vocacional (7 itens): 8, 15, 16, 17, 19, 22 e 23;

Sub-escala da Exploração Vocacional (6 itens): 6, 14, 30, 31, 38 e 43;

Sub-escala das Confiança Vocacional (5 itens): 1, 2, 3, 7 e 9.

ANEXO IV

**ESCALA DOS SIGNIFICADOS
ATRIBUÍDOS AO TRABALHO
ESAT (Gonçalves & Coimbra, 2004)**

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Questionário do estudo prévio para adultos - Anexo IV a)

Este breve questionário tem como objectivo identificar quais as representações (ideias, pensamentos e sentimentos) que as pessoas têm relativamente ao trabalho/emprego (actividade profissional). Por favor, responda livre e espontaneamente porque as suas respostas são anónimas e sigilosas. Colabore nesta investigação respondendo ao questionário. Obrigado.

1. Idade:(anos) **2. Profissão:**

3. Género:

Masculino Feminino

4. Sente-se ligado a alguma religião ou Igreja?

Sim Não

Se respondeu sim, indique **qual**.....

5. Estado Civil:

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)
 Em União de Facto

6. Grau/nível de Escolaridade

- 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)
- 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- Ensino Secundário (12ºano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

7. Quantos anos tem de actividade profissional ?

8. Qual é a sua situação profissional actual:

- Empregado
- Desempregado de curta duração
- Desempregado de longa duração
- À procura do 1º Emprego
- Aposentado/reformado

9. Responda à pergunta seguinte usando apenas **palavras soltas (substantivos, adjectivos e verbos). Escreva livremente todas as palavras que, do seu ponto de vista, reflectem aquilo que pensa e sente sobre o seu trabalho, por exemplo: *Chatice, Criativo, Transformar...***

Que ideias (representações, pensamentos, sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego (actividade profissional)? (Escreva, por favor, no espaço em branco).

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

(Questionário do estudo prévio para adolescentes e jovens - Anexo IV b)

Este trabalho faz parte de uma investigação que está a decorrer no Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Por favor, responda livre e espontaneamente porque as suas respostas são anónimas e sigilosas. Colabore nesta investigação respondendo aos questionários que se seguem. Obrigado.

1. Idade:(anos) **Ano de Escolaridade:**..... **Turma:**

2. Género:

Masculino Feminino

3. Estado Civil dos seus pais

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)
 Em União de Facto

5. Grau/nível de Escolaridade dos Pais (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa ao grau de escolaridade da sua Mãe e a letra **P** a do seu pai)

- 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)
- 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- Ensino Secundário (12ºano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

6. Qual a profissão actual dos seus pais?

- Pai:
- Mãe:.....

7. Qual é a situação profissional dos seus Pais actualmente? (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa à situação profissional da sua Mãe e a letra **P** a do seu pai)

- Empregado
- Desempregado de curta duração
- Desempregado de longa duração
- À procura do 1º Emprego

8. Responda à pergunta seguinte usando apenas **palavras soltas (substantivos, adjectivos e verbos)**. Escreva livremente todas as palavras que, do seu ponto de vista, reflectem aquilo que pensa e sente quando houve falar de *trabalho/emprego*, por exemplo: *Chatice, realizador e transformar...*

Que ideias (representações, pensamentos, sentimentos) lhe surgem espontaneamente quando pensa em trabalho/emprego (actividade profissional)? (Escreva, por favor, no espaço em branco).

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Desenvolvimento Vocacional

ESAT⁹ (Anexo IV c)

Nas folhas que se seguem irá encontrar afirmações relativas ao trabalho/emprego/actividade profissional. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com aquilo que pensa e sente acerca do trabalho. Usando a escala proposta, assinale com uma cruz ou um círculo o número que corresponde ao grau de acordo/desacordo em relação ao que o trabalho significa para si. Assinale apenas UMA resposta para cada frase.

Discordo sempre			Concordo sempre		
1	2	3	4	5	6

Para mim trabalhar significa...

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A garantia de uma posição importante na sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. A possibilidade de afirmar a minha autonomia e independência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Uma forma de preencher agradavelmente o meu tempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Um meio para eu estabelecer relações com os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Uma forma de contribuir para a transformação do mundo | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Um fardo pesado que tenho de suportar cada dia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Um desafio constante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Garantia da minha subsistência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Um instrumento de utilidade e de serviço à sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Uma actividade satisfatória e interessante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Um meio para estabelecer uma boa relação com o patrão e colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Realizar actividades artísticas e belas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Uma actividade repetitiva e aborrecida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Assumir novas responsabilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Uma possibilidade de progressão na carreira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. Uma forma de realização pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. A Possibilidade de realizar actividades de lazer como:
desporto, convívio com os amigos, participação em clubes... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. A necessidade de deixar tempo livre para a família e para os amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. A possibilidade de explorar e realizar novas ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

⁹ Versão da ESAT utilizada no estudo piloto (Gonçalves & Coimbra, 2003).

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6

Para mim trabalhar significa...

20. Uma actividade desgastante e cansativa.	1	2	3	4	5	6
21. A oportunidade para manter a confiança nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5	6
22. Um meio para conseguir mais bens de consumo.	1	2	3	4	5	6
23. Fazer novas aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
24. Uma fonte de felicidade e bem-estar.	1	2	3	4	5	6
25. Uma forma de ajuda aos outros.	1	2	3	4	5	6
26. Estar aberto à novidade e ao futuro.	1	2	3	4	5	6
27. Participar de um ambiente que só cria problemas.	1	2	3	4	5	6
28. A necessidade de ser flexível e de ter capacidade para mudar.	1	2	3	4	5	6
29. Garantia de uma maior qualidade de vida.	1	2	3	4	5	6
30. A possibilidade para contribuir para a criação da riqueza nacional.	1	2	3	4	5	6
31. Realizar tarefas variadas.	1	2	3	4	5	6
32. Uma possibilidade de trabalhar em equipa.	1	2	3	4	5	6
33. Estar constantemente a mudar a prática profissional	1	2	3	4	5	6
34. Um ambiente <i>stressante</i> e pesado.	1	2	3	4	5	6
35. Cada vez maior exigência, dedicação e empenho.	1	2	3	4	5	6
36. Garantia de estabilidade e segurança.	1	2	3	4	5	6
37. A possibilidade do exercício pleno da cidadania.	1	2	3	4	5	6
38. Poder estar num ambiente físico agradável.	1	2	3	4	5	6
39. A oportunidade para construir uma sociedade mais solidária e justa.	1	2	3	4	5	6
40. A possibilidade de ser criativo.	1	2	3	4	5	6
41. Preocupação e instabilidade constantes.	1	2	3	4	5	6
42. A oportunidade de competir.	1	2	3	4	5	6
43. Garantia de um bom salário.	1	2	3	4	5	6
44. A possibilidade de utilizar as minhas capacidades e competências.	1	2	3	4	5	6
45. Ter um horário fixo.	1	2	3	4	5	6
46. A oportunidade para tomar decisões em conjunto.	1	2	3	4	5	6
47. A possibilidade de aplicar os meus saberes a situações novas.	1	2	3	4	5	6
48. Ocupar totalmente o meu tempo	1	2	3	4	5	6
49. Lutar pelos meus objectivos.	1	2	3	4	5	6
50. Garantia de sucesso económico.	1	2	3	4	5	6
51. Tomar decisões por mim próprio.	1	2	3	4	5	6
52. Tirar prazer e gozo pessoais.	1	2	3	4	5	6

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6

Para mim trabalhar significa...

53. Uma oportunidade para fazer amizades.	1	2	3	4	5	6
54. A possibilidade de apreciar a beleza das coisas.	1	2	3	4	5	6
55. Uma forma de exploração.	1	2	3	4	5	6
56. Necessidade constante de repensar o que se faz.	1	2	3	4	5	6

Eliminaram-se da versão do estudo piloto 6 itens: 5, 33, 42, 45, 48 e 52.

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Centro de Desenvolvimento Vocacional

ESAT¹⁰ (Anexo IV d)

Nas folhas que se seguem irá encontrar afirmações relativas ao trabalho/emprego/actividade profissional. Leia cada uma delas cuidadosamente e responda de acordo com aquilo que pensa e sente acerca do trabalho. Usando a escala proposta, assinale com uma cruz ou um círculo o número que corresponde ao grau de acordo/desacordo em relação ao que o trabalho significa para si. Assinale apenas UMA resposta para cada frase.

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6

Para mim trabalhar significa...

- | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. A garantia de uma posição importante na sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2. A possibilidade de afirmar a minha autonomia e independência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3. Uma forma de preencher agradavelmente o meu tempo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4. Um meio para eu estabelecer relações com os outros. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5. Um fardo pesado que tenho de suportar cada dia. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6. Um desafio constante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7. Garantia da minha subsistência. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8. Um instrumento de utilidade e de serviço à sociedade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9. Uma actividade satisfatória e interessante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10. Um meio para estabelecer uma boa relação com o patrão e colegas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11. Realizar actividades artísticas e belas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12. Uma actividade repetitiva e aborrecida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13. Assumir novas responsabilidades. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14. Uma possibilidade de progressão na carreira. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15. Uma forma de realização pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16. A Possibilidade de realizar actividades de lazer como:
desporto, convívio com os amigos, participação em clubes... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 17. A necessidade de deixar tempo livre para a família e para os amigos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 18. A possibilidade de explorar e realizar novas ideias. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 19. Uma actividade desgastante e cansativa. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

¹⁰ Versão final da Escala dos Significados Atribuídos ao Trabalho (ESAT) utilizada no estudo final desta investigação (Gonçalves, 2004).

Discordo sempre				Concordo sempre	
1	2	3	4	5	6

Para mim trabalhar significa...

20. A oportunidade para manter a confiança nas minhas capacidades.	1	2	3	4	5	6
21. Um meio para conseguir mais bens de consumo.	1	2	3	4	5	6
22. Fazer novas aprendizagens.	1	2	3	4	5	6
23. Uma fonte de felicidade e bem-estar.	1	2	3	4	5	6
24. Uma forma de ajuda aos outros.	1	2	3	4	5	6
25. Estar aberto à novidade e ao futuro.	1	2	3	4	5	6
26. Participar de um ambiente que só cria problemas.	1	2	3	4	5	6
27. A necessidade de ser flexível e de ter capacidade para mudar.	1	2	3	4	5	6
28. Garantia de uma maior qualidade de vida.	1	2	3	4	5	6
29. A possibilidade para contribuir para a criação da riqueza nacional.	1	2	3	4	5	6
30. Realizar tarefas variadas.	1	2	3	4	5	6
31. Uma possibilidade de trabalhar em equipa.	1	2	3	4	5	6
32. Um ambiente <i>stressante</i> e pesado.	1	2	3	4	5	6
33. Cada vez maior exigência, dedicação e empenho.	1	2	3	4	5	6
34. Garantia de estabilidade e segurança.	1	2	3	4	5	6
35. A possibilidade do exercício pleno da cidadania.	1	2	3	4	5	6
36. Poder estar num ambiente físico agradável.	1	2	3	4	5	6
37. A oportunidade para construir uma sociedade mais solidária e justa.	1	2	3	4	5	6
38. A possibilidade de ser criativo.	1	2	3	4	5	6
39. Preocupação e instabilidade constantes.	1	2	3	4	5	6
40. Garantia de um bom salário.	1	2	3	4	5	6
41. A possibilidade de utilizar as minhas capacidades e competências.	1	2	3	4	5	6
42. A oportunidade para tomar decisões em conjunto.	1	2	3	4	5	6
43. A possibilidade de aplicar os meus saberes a situações novas.	1	2	3	4	5	6
44. Lutar pelos meus objectivos.	1	2	3	4	5	6
45. Garantia de sucesso económico.	1	2	3	4	5	6
46. Tomar decisões por mim próprio.	1	2	3	4	5	6
47. Uma oportunidade para fazer amigos.	1	2	3	4	5	6
48. A possibilidade de apreciar a beleza das coisas.	1	2	3	4	5	6
49. Uma forma de exploração.	1	2	3	4	5	6
50. Necessidade constante de repensar o que se faz.	1	2	3	4	5	6

Estrutura factorial do ESAT (versão final)

Dimensão da Realização Pessoal do Trabalho (16 ítems): 6, 8, 9, 13, 14, 15, 18, 20, 22, 25, 27, 33, 41, 43, 44, 46.

Dimensão Positiva do Trabalho (20 ítems): 3,4,10, 11, 16, 17, 23, 24, 29, 30, 31, 35, 36, 37, 38, 42, 47, 48, 49, 50.

Dimensão Económica do Trabalho (8 ítems): 1, 2, 7, 21, 28, 34, 40, 45.

Dimensão Negativa do Trabalho (6 ítems): 5, 12, 19, 26, 32, 39.

ANEXO V

**PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DE UM GUIÃO
DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA
PARA PAIS E FILHOS**

Processo de construção de um guião de entrevista semi-estruturada para avaliar a influência dos pais nos projectos vocacionais dos filhos

(Anexo V a)

1. Definir previamente os objectivos globais e específicos da entrevista semi-estruturada a realizar com pais e filhos.
2. Elaborar o guião da entrevista.
3. Aferir a entrevista com um pequeno grupo de pais e filhos (3 cada) para avaliar a sua clareza em termos da compreensão e de atingir os objectivos desejados. A entrevista deve ser gravada em audio e depois transcrita.
4. Administrar a entrevista, depois de ter sido validada, a uma amostra de 20 adolescentes do 9º e 12º e seus respectivos pais (separadamente), seleccionados a partir da amostra do estudo quantitativo.
4. Depois de transcrita a entrevista, os investigadores devolvê-la-ão a cada uma das díades (pais-filhos) para validarem ou então corrigirem ou acrescentarem a informação que julgarem mais relevante.
5. Fazer análise de conteúdo das entrevistas para confrontar os discursos dos filhos com os dos Pais.

Definição dos objectivos gerais e específicos do guião de uma entrevista semi-estruturada para pais

(Anexo V b)

1. Identificar objectivos e acções concretas que pais (mãe e/ou pai) possam ter realizado, de forma intencional ou não, nas conversas explícitas ou implícitas, para promoverem o desenvolvimento vocacional dos seus filhos.

- 1.1. Identificar se os pais conversam intencionalmente com os filhos sobre a necessidade de fazerem formação para acederem a níveis diferenciados de formação (que nível de formação? Expectativas?) para os prepararem para entrar no mundo do trabalho.
- 1.2. Identificar se realizaram intencionalmente acções concretas com os seus filhos para promoverem estes objectivos (por ex., terem explorado informação escrita, multimédia ou suportes informáticos; falarem acerca do dia a dia de um profissional; contactarem-no...visitar um contexto de trabalho; um centro de formação...uma escola secundária ou uma universidade). Caso não o tenham feito, porquê?
- 1.3. Verificar se têm realizado estas actividades ao longo do desenvolvimento dos filhos, ou só o fizeram em determinados momentos privilegiados do desenvolvimento? Quais? Porquê?

2. Identificar se os pais têm conhecimento do sistema de Educação/Formação e dos constrangimentos sociais e pessoais de acesso às formações mais valorizadas, bem como do acesso ao mundo do trabalho.

- 2.1. Identificar se têm conhecimento das ofertas de formação diversificadas a partir da escolaridade obrigatória. Qual a mais valorizada e porquê?

2.2. Identificar se têm consciência do “numerus clausus” do acesso ao Ensino Superior e seus constrangimentos. Sinalizar os apoios disponibilizados (ou pressões exercidas) aos filhos para que possam contornar estes constrangimentos.

2.3. Quais os cursos do Ensino Superior mais valorizados na família e porquê?

3. *Identificar os significados que os pais atribuem ao trabalho nos diálogos com os seus filhos e a sua centralidade na vida familiar.*

3.1. Verificar se é comum no diálogo familiar (pais/filhos) referirem a importância do trabalho/profissão na vida da família e o que se valoriza fundamentalmente no exercício da actividade profissional.

3.2. Verificar se existem profissões mais valorizadas e apetecidas no discurso da família. Quais e porquê?

3.3. Verificar se a família utiliza os filhos para projectar fantasmas que os pais não conseguiram realizar. Utilização vicariante dos filhos para a ascensão social da família.

3.4. Verificar se existem profissões minimizadas. Quais e porquê?

3.5. Verificar a centralidade que tem a dimensão profissional na família face às outras dimensões da existência (papéis de pais, cidadão, esposo/a, lazer, cultural...)

3.6. Identificar se os pais sabem qual o projecto actual da formação/profissão do filho. Se estão de acordo e porquê?

Definição dos objectivos gerais e específicos do guião de uma entrevista semi-estruturada para filhos

(Anexo V c)

1. Identificar se os adolescentes são conscientes, através das conversas explícitas/implícitas, se os seus pais têm sido ou não, ao longo do seu desenvolvimento, fonte de ajuda/apoio nas várias escolhas de formação que têm realizado até ao momento.

- 1.1. Verificar se os adolescentes têm sentido que os pais falam com eles sobre a necessidade de se prepararem, através da formação, para acederem a um curso e a uma formação. Como sentiram esta atitude por parte dos pais pressionante ou apoiante?
- 1.2. Verificar se sentiram que realizaram acções concretas conjuntas (pais/Filhos) para promoverem o desenvolvimento vocacional. Quais? Que pensa da sua utilidade? Qual a figura mais apoiante? Porquê?
- 1.3. Verificar se sentiram que os pais sempre o fizeram ao longo do seu desenvolvimento ou apenas o realizaram, de forma mais intencional e explícita, em determinados momento. Quando e Porquê?

2. Identificar como os adolescentes têm sentido o apoio ou pressão da parte dos pais sobre as exigências sociais de acesso às formações e profissões mais valorizadas socialmente.

- 2.1. Verificar se os adolescentes se têm sentido pressionados relativamente aos resultados escolares. De que forma? A partir de que momento?
- 2.2. Verificar se os adolescentes têm sentido, nos discursos dos pais, que existem preferências de cursos e profissões que gostariam que seguissem. Quais e porquê? Como reagiram face a esta pressão?

- 2.3. Verificar se os adolescentes têm sentido apoio ou pressão dos pais para lidarem com os constrangimentos de acesso ao Ensino Superior. Que apoios ou pressões? Como os vivenciou?

3. *Identificar os significados que os filhos atribuem ao trabalho e a centralidade do mesmo na vida da família.*

- 3.1. Verificar se é frequente na sua família falarem acerca do trabalho. Qual a figura parental que mais propõe esta temática.
- 3.2. Verificar o que mais se valoriza na sua família acerca do trabalho e se concorda? Porquê? Quais os significados do adolescente?
- 3.3. Verificar se existem formações/profissões mais valorizadas pelos pais. Quais e porquê?
- 3.4. Verificar se sente pressionado pela família para realizar o projecto que eles gostariam para si? Ou deixam-lhe espaço para a sua escolha?
- 3.5. Verificar se há profissões menos valorizadas na sua família. Quais e porquê?
- 3.6. Verificar qual a figura de família que mais admira do ponto de vista profissional e porquê?
- 3.7. Verificar a centralidade que a dimensão do trabalho tem na sua família face às outras dimensões. Qual a figura que mais valoriza esta dimensão e porquê?
- 3.8. Verificar qual é o projecto actual de formação/profissão e se é coincidente com aquele que a família mais desejava. Como se sente face à não coincidência?

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

Centro de Desenvolvimento Vocacional

(entrevista aos adolescentes e jovens- Anexo V d)

1. Idade:(anos) **Ano de Escolaridade:**..... **Escola:**

Agrupamento(s) em que está inscrito ou que pensa inscrever-se:

Curso(s) do Ensino Superior que pensa inscrever-se:

2. Género:

Masculino Feminino

3. Estado Civil dos seus pais

Solteiro(a) Casado(a) Divorciado(a) Viúvo(a)

Em União de Facto

4. Grau/nível de Escolaridade dos Pais (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa ao grau de escolaridade da sua Mãe e a letra **P** a do seu Pai)

- 1º Ciclo do Ensino Básico (4ª Classe)
- 2º Ciclo do Ensino Básico (6º ano)
- 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano)
- Ensino Secundário (12ºano)
- Bacharelato
- Licenciatura
- Mestrado
- Doutoramento

5. Qual a profissão actual dos seus pais?

- Pai:
- Mãe:.....

6. Qual é a situação profissional dos seus Pais actualmente? (coloque no quadrado respectivo a letra **M** relativa à situação profissional da sua Mãe e a letra **P** a do seu Pai)

- Empregado
- Desempregado de curta duração
- Desempregado de longa duração
- À procura do 1º Emprego
- Aposentado/reformada

I PARTE

1. Os seus pais falam frequentemente consigo sobre a escola, a necessidade de estudar e de tirar boas notas?

(a) Houve algum ano ou anos em que se sentiu mais pressionado(a)?
Qual? Porquê?

(b) Sente isso como uma ajuda ou uma forma de pressão? Porquê?

(c) Enumere algumas formas de pressão.

(d) Quando teve de fazer escolhas ao longo da sua vida sentiu a ajuda dos seus pais? Realizou-as sem os consultar ou foram os seus pais que as tomaram por si? Porquê?

(e) Quem está mais atento a estes assuntos (escola, escolhas, notas...) é a mãe ou o Pai? Porquê?

2. Os seus pais, alguma vez realizaram alguma actividade para o ajudarem a pensar sobre o seu futuro curso ou profissão?

(a) Enumere as actividades já realizadas ou planeadas?

(b) Considera que essas actividades foram úteis para o ajudar a pensar e a planear o seu futuro escolar e profissional? Porquê?

(c) Quem mais colaborou nesse trabalho foi a sua mãe ou o seu Pai? Porquê?

3. Os seus pais estiveram sempre preocupados com o seu futuro escolar e profissional, ou houve alguns momentos do seu percurso escolar em que o assunto foi motivo de maior debate na família?

(a) Enumere os momentos de maior importância:

(b) Qual a razão(ões) dessa importância?

II PARTE

4. Sente que os seus pais têm preferência por determinado(s) curso(s) e profissão(ões) para si? Porquê?

(a) Quais os cursos ou profissões preferidos pelos seus Pais (diferenciar pai e mãe):

(b) Como se sente frente à preferência dos seus pais?

(c) É o pai ou a mãe que fala mais dessa preferência?

(d) Sente que os seus pais não gostariam um determinado curso (os) ou profissão(ões) para si? Quais e porquê?

(e) Pensa que os seus Pais lhe deixam liberdade para escolher o curso e profissão que mais gosta?

5. Sente-se pressionado pelos seus pais para garantir a média de candidatura ao ensino superior para entrar no curso de primeira escolha?

(a) Como sente essa pressão?

(b) Enumere as várias formas de pressão?

(c) Tem tido os apoios necessários para conseguir esse objectivo?
Enumere o tipo de apoios:

III PARTE

6. Na sua família fala-se frequentemente sobre a importância do trabalho na vida humana?

(a) É o pai ou mãe que fala mais sobre este assunto?

(b) No seu ponto de vista, qual é o valor que os seus pais dão ao trabalho? Ou seja, porque é que o consideram importante? Aponte as várias razões:

(c) Concorda com as razões dos seus pais? Porquê?

(d) Para si porque é importante o trabalho?

7. Quem admira mais do ponto de vista profissional: o seu pai ou a sua mãe?

Porquê?

8. Se lhe pedisse para organizar, por ordem de importância para a sua família, este conjunto de tarefas; como as ordenaria (a mais importante: 1^a; a menos importante: 5^a)?

- (a) Ser cidadão;
- (b) ser pai/mãe;
- (c) praticar actividades de lazer, culturais, recreativas...
- (d) ser esposo/a;
- (e) trabalhador.

9. Qual o curso(s) e profissão(ões) que gostaria de realizar no futuro?

(a) Aponte todas as razões da sua escolha.

(b) Coincide com as preferências dos seus pais?

(c) Caso a sua escolha não coincida com a dos seus pais, como se sente face a esta situação?

(d) Vai mudar de preferência para agradar aos seus pais ou vai levar a sua escolha até ao fim?

I PARTE

1. Costumam falar com o vosso filho(a) sobre a necessidade de se aplicar no estudo para que tenha mais possibilidade de se preparar para uma profissão?

(a) Quem costuma fazê-lo com mais frequência: o Pai ou Mãe?

(b) Quando o vosso(a) filho(a) teve de fazer escolhas ao longo da sua vida como foi o processo de tomada de decisão (partilhado, da responsabilidade exclusiva dos pais, ou da responsabilidade exclusiva filho)?

2. Já realizaram alguma acção/actividade concreta com o vosso(a) filho(a) para o prepararem para o futuro de um curso ou profissão.
Quais?

(a) Quem o acompanha mais nesta tarefa: o Pai ou Mãe ?

(b) Se não o fizeram, quais as razões para o facto?

3. Quando é que começaram a ficar mais preocupados com esta questão de prepararem o futuro profissional do vosso filho?

Porquê?

II PARTE

4. Conhecem, suficientemente, as ofertas de formação que o Sistema Educativo oferece ao vosso(a) filho(a), após o 9º e 12º anos.

(a) Que ofertas de formação conhecem?

(b) Que estudos/oferta de formação gostariam que realizasse o vosso(a) filho(a) (concluir a escolaridade obrigatória...Ensino Secundário, Ensino Superior: Politécnico ou Universitário)?

Porquê?

5. Têm conhecimento do facto de o vosso(a) filho(a) ter de conseguir uma determinada média, no final do 12º ano, para entrar no curso do Ensino Superior que desejar?

(a) Como pensam ajudá-lo a resolver o problema?

(b) Pensam que estão a pressionar o vosso(a) filho(a) para se aplicar mais para conseguir esse objectivo? Que formas de pressão?

6. Quais os cursos do Ensino Superior que mais gostariam para o vosso(a) filho(a)?

Porquê?

III PARTE

7. É comum, no diálogo familiar (pais/filhos), falarem sobre a importância do trabalho/profissão na vida das pessoas?

(a) Quem toma a iniciativa na abordagem do tema: o pai ou a mãe?

(b) Porque considerais importante o trabalho na vossa família? Enumerem alguns aspectos importantes na actividade profissional.

8. Quais as profissão/ões que mais desejariam para o vosso(a) filho(a)?

Porquê?

9. Sentem-se realizados do ponto de vista profissional?

(a) No caso afirmativo, porquê?

(b) No caso negativo, porquê?

(c) Gostaria ter exercido outra actividade profissional, qual e porquê?

10. Que profissões não desejariam para o vosso(a) filho(a)?

Porquê?

11. Se vos pedisse para organizarem, por ordem de importância para a vossa família, este conjunto de tarefas, como as ordenariam (a mais importante: 1^a, a menos importante: 5^a)?

- (a) Ser cidadão;
- (b) ser pai/mãe;
- (c) praticar actividades de lazer, culturais, recreativas...
- (d) ser esposo/a;
- (e) trabalhador.

12. Têm conhecimento do projecto actual de formação/profissão do vosso(a) filho(a)?

(a) Estão de acordo com o mesmo? Porquê?

(b) Caso estejam em desacordo, que pensam fazer?

ANEXO VI

TABELAS DAS ANÁLISES FACTORIAIS DOS INSTRUMENTOS

Análise Factorial da EAF – Estudo Piloto (Anexo VI a)

	1	2	3	4	5	6
eaf25	,801	,042	,141	,110	,009	,107
eaf41	,777	,138	,139	,099	,006	,067
eaf50	,748	,053	,147	,093	,003	,147
eaf26	,746	,156	,017	,096	,067	,128
eaf1	,700	,133	,129	,115	-,054	,013
eaf10	,665	,152	-,065	-,059	-,007	,150
eaf57	,659	,111	,211	,130	,084	,240
eaf58	,621	,276	,069	-,025	,113	,154
eaf17	,578	,064	,127	,223	,088	,254
eaf18	,463	,151	,251	,124	,138	,325
eaf12	,446	,210	-,057	,055	,196	-,004
eaf4	,375	,058	-,022	-,062	-,064	,264
eaf42	-,383	-,036	,054	,120	,040	-,300
eaf2	-,380	-,390	-,112	,139	,016	-,314
eaf9	-,323	-,349	,019	,076	,001	,048
eaf33	-,320	,019	-,016	,024	-,158	-,301
eaf49	-,313	-,024	-,022	,097	-,105	-,061
eaf22	,144	,749	,080	,054	,029	,169
eaf29	,082	,708	,066	,076	,040	,259
eaf62	,083	,705	,140	,018	,230	,032
eaf13	,088	,648	,012	,109	-,043	,238
eaf46	,310	,638	,117	-,025	,157	,037
eaf30	,113	,611	,127	,061	,007	,262
eaf38	,039	,562	,065	,061	-,002	,079
eaf6	,275	,560	,020	-,027	,123	-,112
eaf14	,156	,554	,086	,079	,131	-,031
eaf54	-,039	,497	,043	,013	-,046	,042
eaf61	,090	,464	,364	,424	-,146	,189
eaf31	,035	,176	,739	,120	,191	-,018
eaf47	,145	,202	,677	,110	,189	,036
eaf23	,072	,105	,581	-,017	,105	,148
eaf55	,122	,015	,551	,090	,140	-,042
eaf40	,211	,136	,532	,110	,259	,241
eaf15	-,097	,210	,544	,197	,153	-,129
eaf44	,026	-,033	,506	,041	,178	,137
eaf34	,218	,009	,494	,038	,126	,311
eaf63	,134	,082	,465	,138	,343	,103
eaf36	,307	-,001	,445	,147	-,051	,313
eaf20	,055	,080	,409	,120	-,064	,058
eaf52	,241	,008	,408	,155	,231	,286
eaf60	,181	-,132	,390	,264	,230	,113
eaf39	,204	-,309	-,319	-,006	,146	,192
eaf51	,069	,024	,139	,792	,019	,056
eaf59	,078	,017	,146	,775	,040	,084
eaf43	,085	-,099	,075	,762	-,036	,163
eaf35	,011	,162	,219	,737	,088	-,039
eaf3	,033	,069	,022	,724	,013	,011
eaf11	,077	,186	,087	,704	-,088	,063
eaf27	,069	,096	,085	,593	,081	-,079
eaf19	,138	-,027	,063	,518	,077	,161
eaf24	-,225	-,008	-,133	,444	,368	,035
eaf56	,065	,084	,198	,015	,750	,045
eaf64	,043	,083	,165	,073	,684	,154
eaf8	-,024	,173	-,008	,003	,681	-,089
eaf16	-,008	,114	,126	,046	,636	-,014
eaf48	,100	-,065	,302	,009	,555	,088
eaf32	,069	,119	,329	-,021	,449	,147
eaf7	,066	,062	-,026	,109	-,409	,399
eaf45	,268	,314	,061	,055	,089	,623
eaf53	,278	,201	,113	,102	,065	,614
eaf37	,189	,381	,003	,009	,041	,577
eaf21	,297	,096	,136	,136	,003	,560
eaf28	,178	,115	,166	,095	,111	,360
Eaf5	-,158	-,058	-,018	,120	-,350	-,358

**Análise Factorial da EAF – Último Estudo
(Anexo VIb)**

	Component					
	1	2	3	4	5	6
eaf25	,799	,153	,023	,113	,016	,099
eaf41	,774	,171	,127	,095	-,005	,040
eaf26	,750	,056	,144	,094	,062	,105
eaf50	,745	,188	,053	,088	-,023	,111
eaf1	,696	,126	,122	,121	-,046	,005
eaf10	,669	-,024	,143	-,064	-,028	,123
eaf57	,661	,237	,107	,128	,079	,215
eaf58	,626	,102	,270	-,029	,103	,130
eaf17	,580	,131	,043	,223	,109	,274
eaf18	,469	,273	,133	,120	,144	,319
eaf12	,441	-,073	,183	,060	,246	,054
eaf4	,383	,025	,065	-,074	-,094	,228
eaf31	,015	,726	,169	,115	,175	-,034
eaf47	,131	,689	,195	,099	,158	-,003
eaf23	,062	,600	,106	-,020	,069	,099
eaf55	,105	,569	,022	,084	,094	-,092
eaf34	,217	,561	,019	,025	,063	,223
eaf15	-,111	,539	,198	,195	,138	-,146
eaf40	,211	,532	,136	,110	,259	,241
eaf44	,002	,527	-,023	,037	,140	,112
eaf52	,238	,507	,031	,135	,149	,181
eaf63	,128	,496	,075	,135	,315	,065
eaf36	,306	,472	-,003	,145	-,079	,263
eaf60	,178	,436	-,125	,259	,187	,052
eaf20	,040	,376	,066	,128	-,054	,072
eaf22	,162	,090	,743	,053	,027	,151
eaf29	,096	,092	,712	,068	,038	,248
eaf62	,097	,178	,702	,005	,205	-,007
eaf13	,100	,007	,647	,106	-,026	,256
eaf46	,325	,121	,620	-,023	,164	,022
eaf30	,122	,153	,616	,053	-,011	,241
eaf38	,056	,106	,577	,054	-,041	,017
eaf14	,164	,082	,544	,089	,139	-,041
eaf6	,290	,001	,531	-,020	,151	-,106
eaf54	-,045	-,036	,488	,026	,033	,095
eaf51	,068	,174	,032	,787	-,004	,025
eaf59	,074	,175	,024	,771	,020	,064
eaf43	,083	,078	-,108	,762	-,026	,182
eaf35	,008	,238	,156	,733	,077	-,054
eaf3	,034	,022	,072	,724	,013	,017
eaf11	,085	,091	,180	,705	-,094	,050
eaf27	,064	,104	,097	,592	,068	-,091
eaf19	,134	,048	-,045	,525	,112	,208
eaf56	,065	,251	,079	,012	,731	,021
eaf8	-,021	,017	,169	,006	,685	-,090
eaf64	,044	,223	,090	,073	,660	,125
eaf16	-,017	,147	,085	,039	,655	,029
eaf48	,086	,341	-,065	-,003	,534	,082
eaf32	,061	,356	,102	-,031	,443	,152
eaf45	,283	,105	,306	,052	,095	,624
eaf53	,292	,162	,194	,097	,059	,601
eaf21	,300	,136	,082	,136	,019	,591
eaf37	,203	,048	,373	-,004	,040	,579
eaf28	,177	,215	,106	,074	,099	,349

**Análise Factorial da EEIV – Estudo Piloto –
(Anexo VI c)**

	1	2	3	4	5
eiev30	,736	,118	-,124	,075	,040
eiev14	,725	,002	-,094	-,023	-,001
eiev6	,706	-,038	-,028	,017	-,081
eiev45	,658	,209	-,277	-,067	-,063
eiev38	,654	,099	-,201	,069	,074
eiev22	,630	,148	-,197	,043	,189
eiev43	,630	,180	-,259	,024	,043
eiev42	,626	,181	-,076	,080	-,051
eiev18	,626	,176	,003	-,031	,089
eiev10	,604	-,026	,051	,036	,172
eiev12	,592	,346	-,159	,004	,116
eiev44	,551	,276	-,191	,060	,325
eiev34	,545	,300	-,181	,080	,182
eiev2	,531	-,114	,031	-,084	-,166
eiev20	,112	,753	,035	,045	,085
eiev36	,054	,692	,020	,032	-,072
eiev32	,059	,690	-,096	-,061	,214
eiev4	,057	,640	,114	-,032	,139
eiev24	,117	,636	-,062	,184	,138
eiev16	,257	,536	-,020	,101	,028
eiev28	,167	,526	-,098	,075	,279
eiev40	,202	,493	-,246	,191	,224
eiev8	,028	,449	-,064	,142	,091
eiev39	,188	-,438	,409	-,035	-,148
eiev46	,324	,362	-,024	,126	,032
eiev27	-,228	,040	,708	,087	-,104
eiev23	-,283	,074	,661	,066	,008
eiev35	,035	,037	,649	,110	,126
eiev19	-,333	,065	,568	,117	,045
eiev31	-,320	-,188	,568	,112	-,002
eiev7	-,192	,004	,540	,017	,022
eiev15	-,241	-,275	,476	,180	,031
eiev11	,035	-,282	,404	-,146	,292
eiev3	-,175	-,314	,389	,130	,105
eiev13	,196	-,074	,342	-,089	-,248
eiev25	,005	,138	,157	,829	,094
eiev29	-,010	,115	,021	,789	,215
eiev17	-,027	,141	,115	,749	,175
eiev5	,096	,157	-,104	,651	-,090
eiev21	,004	,039	,289	,552	-,077
eiev1	,220	-,193	,130	,295	,167
eiev41	,084	,183	-,056	,073	,693
eiev37	,177	,228	,117	,190	,604
eiev26	,357	-,092	,206	,052	-,530
eiev9	,143	,208	,238	,067	,459
eiev33	,211	,283	,104	,109	,444

Eliminaram-se os ítems: 9, 12, 13, 26, 34, 39, 44, 46

**Análise Factorial da EEIV – Último Estudo
(Anexo VI d)**

	Component				
	1	2	3	4	5
eeiv40	,678	-,006	,040	,137	-,078
eeiv38	,670	-,197	,083	,092	,031
eeiv34	,666	-,236	,093	-,001	-,129
eeiv30	,657	-,086	,132	,099	,012
eeiv26	,650	-,280	,122	,095	-,008
eeiv18	,648	-,204	,037	,116	-,053
eeiv14	,634	-,205	,070	,085	,037
eeiv6	,628	,006	,067	,105	-,235
eeiv10	,601	-,138	-,018	,023	,118
eeiv22	,600	-,198	,068	,075	,111
eeiv2	,535	,128	-,019	-,073	,115
eeiv15	-,219	,700	-,043	-,015	-,100
eeiv31	-,125	,669	-,127	-,054	-,018
eeiv23	-,231	,669	-,035	-,037	,158
eeiv27	-,252	,657	-,049	,017	,116
eeiv35	-,148	,633	-,058	,094	,153
eeiv19	-,233	,602	,027	,048	,045
eeiv3	-,157	,546	-,029	,047	,108
eeiv7	-,136	,511	-,016	-,015	-,010
eeiv11	,142	,404	-,258	,180	,019
eeiv42	,003	,370	-,039	-,092	,340
eeiv1	,112	,330	,011	,135	,300
eeiv12	,040	,028	,700	,037	,101
eeiv16	,026	-,119	,695	,064	,082
eeiv32	,010	-,069	,665	,049	-,087
eeiv4	,101	,003	,606	,233	-,011
eeiv28	,017	-,164	,542	,202	,084
eeiv20	,200	-,077	,521	,212	,090
eeiv8	,167	,002	,446	,258	,076
eeiv24	,034	-,100	,383	,261	,044
eeiv33	-,021	,035	,087	,709	,136
eeiv25	,191	,005	,072	,653	,096
eeiv29	-,015	,008	,125	,619	,188
eeiv41	,145	,131	,186	,583	,006
eeiv37	,083	,092	,158	,579	,081
eeiv39	,056	-,015	,159	,507	,019
eeiv36	,141	-,141	,255	,407	,225
eeiv21	-,083	,176	,084	,089	,801
eeiv9	-,070	,140	,036	,091	,797
eeiv17	-,025	,193	,120	,153	,735
eeiv5	,014	-,047	-,013	,176	,597
eeiv13	,143	,271	,112	,124	,548

Eliminaram-se os itens: 1 e 42.

**Análise Factorial da SCCI – Último Estudo
(Anexo VI e)**

	Component				
	1	2	3	4	5
scci33	,709	,072	,264	,178	,259
scci34	,702	,267	,262	,213	,197
scci35	,680	,252	,229	,193	,152
scci32	,671	,149	,086	,356	,156
scci39	,653	,240	,269	,231	,228
scci40	,623	,237	,233	,253	,051
scci25	,609	,148	,428	,115	,298
scci27	,587	,249	,127	,179	,240
scci28	,562	,297	,213	,174	,167
scci42	,542	,285	,201	,343	,048
scci37	,529	,268	,212	,183	,109
scci36	,526	,202	,255	,048	,238
scci26	,515	,274	,210	,197	,252
scci41	,477	,230	,293	,250	,104
scci24	,456	,253	,205	,211	,156
scci4	,182	,731	,120	,123	,369
scci11	,248	,678	,260	,124	,255
scci5	,116	,653	,068	,250	,288
scci20	,295	,610	,211	,267	-,016
scci21	,274	,583	,268	,204	,022
scci12	,185	,578	,209	,167	,066
scci29	,183	,559	,181	,188	,034
scci13	,243	,558	,188	,228	,121
scci10	,176	,519	,142	,178	,192
scci18	,168	,498	,059	,367	,119
scci23	,228	,271	,725	,107	,186
scci16	,275	,269	,708	,206	,186
scci19	,281	,267	,661	,180	,123
scci8	,218	,175	,604	,208	,231
scci15	,175	,286	,584	,299	,230
scci22	,213	,223	,579	,210	,183
scci17	,200	,106	,566	,131	,168
scci30	,267	,251	,099	,650	,070
scci14	,149	,238	,272	,580	,146
scci31	,255	,072	,217	,521	,186
scci38	,247	,187	,230	,516	,169
scci43	,259	,327	,123	,512	,167
scci6	,068	,214	,201	,419	,355
scci1	,224	,037	,213	,235	,678
scci2	,235	,299	,134	,084	,642
scci3	,141	,295	,183	,008	,598
scci9	,201	,129	,221	,129	,551
scci7	,200	,268	,298	,174	,481

**Análise Factorial da ESAT – Estudo Piloto
(Anexo VI f)**

	Component			
	1	2	3	4
sat13	,668	,057	,157	,100
sat6	,654	,120	,040	-,047
sat42	,640	,201	,271	-,110
sat33	,638	,169	,068	,101
sat20	,621	,234	,208	-,038
sat22	,614	,297	,040	-,077
sat46	,608	,232	,292	-,092
sat18	,607	,202	,058	-,058
sat45	,606	,225	,149	-,087
sat25	,547	,277	,182	-,134
sat8	,535	,279	,114	,026
sat14	,517	,162	,293	-,026
sat15	,506	,241	,207	-,122
sat9	,443	,287	,129	-,297
sat27	,434	,288	,156	,011
sat48	,408	,200	,298	-,055
sat51	,150	,746	,051	-,019
sat50	,250	,646	,166	-,005
sat10	,272	,615	,226	,057
sat36	,256	,607	,263	-,157
sat24	,189	,562	-,093	-,050
sat16	-,014	,555	,213	,091
sat37	,278	,519	,049	-,057
sat23	,290	,515	,196	-,306
sat3	,142	,503	,260	-,044
sat11	,167	,499	-,064	,087
sat4	,235	,489	,216	,026
sat44	,237	,486	,110	,125
sat31	,202	,478	,084	-,079
sat38	,160	,478	,087	-,049
sat52	,085	,477	,071	,270
sat30	,213	,470	,135	-,022
sat17	,109	,437	,177	,025
sat29	,219	,422	,283	,141
sat35	,136	,381	,206	,049
sat53	,277	,366	,121	,247
sat41	,011	,156	,778	,088
sat47	,112	,144	,775	,095
sat28	,210	,097	,649	-,006
sat21	,109	,159	,617	,268
sat1	,092	,171	,617	,180
sat34	,204	,249	,571	-,103
sat2	,109	,086	,536	-,008
sat7	,245	-,086	,486	,079
sat40	-,012	,315	,346	,334
sat49	,185	,223	,279	-,122
sat12	-,108	-,080	,000	,799
sat32	-,012	-,122	-,003	,782
sat26	-,146	,039	-,001	,763
sat19	,048	-,100	,093	,762
sat5	-,164	,005	,148	,694
sat39	,008	,210	,053	,630
sat43	,169	,237	,121	,294

**Análise Factorial da ESAT – Último Estudo
(Anexo VI g)**

	Component			
	1	2	3	4
sat13	,668	,057	,157	,100
sat6	,654	,120	,040	-,047
sat42	,640	,201	,271	-,110
sat33	,638	,169	,068	,101
sat20	,621	,234	,208	-,038
sat22	,614	,297	,040	-,077
sat44	,608	,232	,292	-,092
sat18	,607	,202	,058	-,058
sat43	,606	,225	,149	-,087
sat25	,547	,277	,182	-,134
sat8	,535	,279	,114	,026
sat14	,517	,162	,193	-,026
sat15	,506	,241	,207	-,122
sat9	,443	,287	,129	-,297
sat27	,434	,288	,156	,011
sat46	,408	,200	,298	-,055
Sat48	,150	,746	,051	-,019
Sat47	,250	,646	,166	-,005
sat10	,272	,615	,226	,057
sat36	,256	,607	,263	-,157
sat24	,189	,562	-,093	-,050
sat16	-,014	,555	,213	,091
sat37	,278	,519	,049	-,057
sat23	,290	,515	,196	-,206
sat3	,142	,503	,260	-,044
sat11	,167	,499	-,064	,087
sat4	,235	,489	,216	,026
sat44	,237	,486	,110	,125
sat31	,202	,478	,084	-,079
sat38	,160	,478	,087	-,049
Sat49	,085	,477	,071	,270
sat30	,213	,470	,135	-,022
sat17	,109	,437	,177	,025
sat29	,219	,422	,283	,141
sat35	,236	,381	,206	,049
sat50	,277	,366	,121	,247
sat41	,011	,156	,778	,088
sat47	,112	,144	,775	,095
sat28	,210	,097	,649	-,006
sat21	,109	,159	,617	,268
sat1	,092	,171	,617	,180
sat34	,204	,249	,571	-,103
sat2	,109	,086	,536	-,008
sat7	,245	-,086	,486	,079
sat12	-,108	-,080	,000	,799
sat32	-,012	-,122	-,003	,782
sat26	-,146	,039	-,001	,763
sat19	,048	-,100	,093	,762
sat5	-,164	,005	,148	,694
sat39	,008	,210	,053	,630