



Universidade do Minho
Escola de Psicologia

Camilo Ibraimo Ussene

**Desenvolvimento Vocacional de Jovens
Estudo com Alunos do Ensino Secundário
Moçambicano**

Camilo Ibraimo Ussene
**Desenvolvimento Vocacional de Jovens
Estudo com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano**

UMinho | 2011

Julho de 2011





Universidade do Minho

Escola de Psicologia

Camilo Ibraimo Ussene

**Desenvolvimento Vocacional de Jovens
Estudo com Alunos do Ensino Secundário
Moçambicano**

Doutoramento em Psicologia
Especialidade de Psicologia Vocacional

Trabalho efectuado sob a orientação da
**Doutora Maria do Céu Taveira de Castro
Silva Brás da Cunha**

Julho de 2011

DECLARAÇÃO

Nome: Camilo Ibraimo Ussene

Endereço Electrónico: yanidany2@gmail.com

Título da Tese: Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Estudo com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano

Orientadora: Maria do Céu Taveira de Castro Silva Brás da Cunha

Ano de conclusão: 2011

Ramo de conhecimento do Doutoramento: Psicologia, na área de especialização em Psicologia Vocacional

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 4 de Julho de 2011

(Camilo Ibraimo Ussene)

Julho de 2011

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado à memória de meu pai, por tudo que aprendi e pelo prazer que tive de desfrutar dos seus ensinamentos e que, infelizmente, perdi durante este doutoramento. Sem o seu incentivo e apoio, ao longo da minha vida, eu não seria capaz de conseguir muita coisa. Que Allah o tenha no céu! Descansa em paz Pai!

À minha esposa Paula e aos nossos filhos, Yanice e Dányal, com o desejo de que sintam este trabalho como vosso.

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar mais uma etapa de conhecimentos e experienciais na área da psicologia e da ciência em geral, gostaria de agradecer todas as pessoas que de uma forma directa ou indirecta têm vindo a enriquecer a minha vida e que por isso contribuíram para este trabalho e aprendizagem. A todos o meu MUITO OBRIGADO!

Contudo, há pessoas que têm uma relação imediata com este momento que vivo agora. A estas gostaria de agradecer nominalmente.

À Doutora Maria do Céu Taveira, minha orientadora, pelo acompanhamento incansável que me deu, pelo seu saber, pelo relevo das suas críticas, pelo seu cuidado no acompanhamento e orientação do trabalho. Serei eternamente grato por tudo que fez por mim tanto a nível científico como social.

À Universidade do Minho, instituição que bem me acolheu ao longo destes 3 anos.

Ao Instituto de Bolsas do Ministério de Educação de Moçambique pela aceitação do meu projecto de doutoramento e posterior encaminhamento para o IPAD.

Ao Instituto Português de Apoio ao Desenvolvimento (IPAD) pelo apoio financeiro da bolsa de estudos.

À Universidade Pedagógica de Moçambique, meu local de trabalho, por me ter dado mais uma oportunidade de formação.

A todos os Professores do doutoramento, por me enriquecerem com os seus conhecimentos e experiências e terem-me dado mais instrumentos de continuar a entender a vida e fazer ciência.

À Professora Doutora Laurinda Leite e ao Professor Doutor Leandro Almeida pelo apoio administrativo, moral, carinho, simpatia e amizade.

Às amigas, colegas do curso, que encontrei durante esta longa jornada de pós-graduação: Bendita (amiga de sempre de lá e de cá), Cristina, Daniela, Jeni, Joana, Liliana, Marisa, Martina, Nazaré, Sara, Susana, Susana Cerqueira e Patrícia. Sem vocês, este trabalho não teria tido este final.

A todos os moçambicanos, estudantes e trabalhadores em Braga, que compartilharam comigo os vários momentos do meu dia-a-dia e deste trabalho.

A todos os participantes deste estudo, reitero aqui o meu agradecimento, pela disponibilidade e empenho com que nele participaram e colaboraram.

Ao Senhor Manuel, a Dona Fátima e os seus filhos pelo carinho que me deram no café “Brasileiro”.

Ao meu sogro, Fernando Pais da Cruz, por ter tido tempo para olhar para os aspectos linguísticos desta tese e pelo carinho que ofereceu aos meus filhos nesta minha ausência.

Aos meus padrinhos, Ambrósia e Rodolfo Albasini e todos os seus familiares, por me terem feito sentir como mais um membro da família, em Ermesinde, o que me deu muitas vezes tranquilidade para prosseguir os estudos e superar a solidão.

À minha sogra Elvira, por tudo que tem feito por mim e pelos meus filhos.

À minha cunhada Adelaide, por ter “apoiado” a minha família e ter conseguido, que muitas vezes, eles não sentissem a minha “ausência”.

Aos meus irmãos, Ussene, Zaino, Ànate e Henrique, pela amizade que temos construído ao longo desta vida e pelos desafios que fomos traçando para o nosso bem familiar. Esta relação deu-me todo o incentivo para chegar até este nível académico. Que possamos continuar a entendermo-nos com maturidade, amor e novos desafios.

Aos meus pais, Ibraimo e Rossana, que me ensinaram que na vida tem de se ser humilde, responsável e honesto.

Recordo-me com carinho, quando, o meu pai, em toda a minha infância, me chamou “ Senhor doutor”. Consegui Pai! Eu sei que ele, onde quer que esteja, tem orgulho desta minha caminhada. A minha mãe, que tudo tem feito pelos filhos, aqui vai mais um momento de alegria. Obrigado Pais!

Aos meus filhos, Yanice e Dányal. A minha maior razão de viver e sonhar! Eu quero, a cada dia, ser e fazer melhor para vocês. Este esforço valeu a pena. Na distância física vocês conseguiram-me dar força para viver, trabalhar e perceber que também se pode desenvolver um projecto de carreira mesmo com filhos menores. Obrigado *Kyds!*

À minha eterna companheira, esposa e amiga Paula, por estar sempre presente com a sua magia e que com muito carinho e paciência me tem dado ânimo, para lutar e não esmorecer diante dos desafios da vida e por todos os projectos de vida que temos conquistado juntos. Este trabalho também é teu. Obrigado por estares presente em tudo aquilo que eu faço.

Khanimambo a todos!

RESUMO

Desenvolvimento de Carreira na Adolescência: Estudo com Alunos Moçambicanos do Ensino Secundário

O presente estudo, exploratório, destinou-se a avaliar as características do desenvolvimento vocacional e as necessidades de intervenção vocacional em contexto escolar, na sociedade moçambicana. Pretendeu-se avaliar os processos de exploração e de decisão vocacional, bem como os valores de carreira, de jovens da 12^a classe finalistas do ensino secundário moçambicano, com vista ao desenvolvimento mais sistemático de estudos e serviços de carreira, em ambiente escolar, na sociedade moçambicana.

A amostra inclui 314 alunos de ambos sexos, a frequentar a 12^a classe do ensino secundário da cidade da Matola e da cidade de Maputo de Moçambique, no ano lectivo de 2009. Os alunos preencheram medidas de exploração vocacional, decisão de carreira e dos valores de vida, nomeadamente, o *Career exploration Survey*, medida que visa avaliar a natureza do processo de exploração vocacional, o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire*, que tem como objectivo analisar as dificuldades de tomada de decisão de carreira de modo a apoiar o desenvolvimento vocacional e finalmente o *Life Values Inventory*, um instrumento que serve para avaliar os valores de vida.

Este estudo apresenta ainda duas abordagens do desenvolvimento de carreira dos adolescentes relacionados com as condições do contexto moçambicano do sistema educativo e profissional moçambicano e como este é disponibilizado aos jovens, bem como o papel da exploração, da tomada de decisão e dos valores. Os resultados deste contexto moçambicano, indicam que o processo de orientação vocacional é pouco praticado nas escolas. A revisão da literatura permitiu identificar ainda, a importância da exploração, das competências de tomada de decisão e dos valores, na exploração e desenvolvimento da carreira na adolescência.

Quanto aos resultados das análises estatística exploratórias e descritiva das respostas, indicam que os alunos moçambicanos desta amostra, em geral, tendem a registar níveis satisfatórios de *stress* face aos processos de exploração e decisão vocacional mais próximos e atribuem valor instrumental à exploração e importância à sua posição profissional preferida, e apresentam como valores de vida mais importantes a Responsabilidade, a Realização e a Preocupação com os Outros, o que reforça as suas

crenças de exploração e pode intensificar os seus envolvimento em novos comportamentos exploratórios.

Outro aspecto que foi possível identificar neste trabalho foram três perfis de exploradores, nomeadamente, os *Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional*, *Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional*, *Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional*, o que indica, para este contexto, alguns caminhos e/ou metodologias que podem ser desenvolvidos para a exploração e decisão de carreira dos alunos no contexto moçambicano.

Embora se considere necessária a realização de mais estudos que permitam avaliar a validade convergente e discriminativa da tradução portuguesa das escalas estudadas na população moçambicana, os resultados obtidos suportam a utilização destes instrumentos de análise de exploração vocacional, tomada de decisão de carreira e valores de vida em populações moçambicanas.

Palavras-chave: Exploração de Carreira, Tomada de Decisão, Valores de Vida, Adolescentes, Ensino Secundário, Moçambique

ABSTRACT

Career Development in Adolescence: Study with Mozambican Secondary Education Students

This exploratory study aimed to evaluate the characteristics of vocational development needs of vocational intervention in schools, in Mozambican society. It was intended to evaluate the processes of exploration and vocational decision, as well as the values of career, young people from grade 12 secondary school finalists in Mozambique, to develop more systematic studies and career services in the school environment in the Mozambican society.

The sample includes 314 male and female students, attending grade 12 secondary schools of the city of Matola and Maputo in Mozambique, in the academic year 2009. Students completed measures of career exploration, career decision and values of life, including the Career Exploration Survey, a measure that aims to assess the nature of the career exploration process, the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire, which aims to analyze the difficulties in career decision making to support the career development and finally the Life Values Inventory, an instrument used to assess the values of life.

This study also presents two approaches to career development of adolescents related to the conditions of the country context of the Mozambican education system and training and how it is made available to young people, and the role of exploration, decision making and values. The results of the Mozambican context indicate that the process of vocational guidance in schools is impractical. The literature review also identified the importance of exploration, the decision-making skills and values, career exploration and development in adolescence.

As for the results of exploratory and descriptive statistical analysis of the responses indicate that the Mozambican students in this sample, in general, tend to have satisfactory levels of stress compared to operating procedures, and vocational decision closer to the instrumental value and attach importance to their exploration and favorite professional position, and present values of life as most important responsibility, achievement and concern for others, which reinforces their beliefs and exploitation can intensify its involvement in new exploratory behavior.

Another aspect that was identified in this study were three profiles of explorers, including the Explorers with a little information about the vocational decision-making,

Explorers with information and confidence in relation to vocational decision making, Explorers more prepared and informed about the vocational decision-making, which indicates, in this context, some paths and / or methodologies that can be developed for the exploration and career decision of students in the Mozambican context.

Although it is considered necessary to carry out further studies to assess the convergent and discriminant validity of the Portuguese translation of the scales studied in the Mozambican population, the results support the use of these instruments for analysis of career exploration, decision-making career and life values in Mozambican populations.

Keywords: Career Exploration, Decision-Making, Life Values, Adolescents, Secondary School, Mozambique

ÍNDICE

INTRODUÇÃO GERAL	1
 PARTE A: ENQUADRAMENTO TEÓRICO	
CAPÍTULO 1	
Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Condições do Contexto Moçambicano.....	13
RESUMO	
ABSTRACT	
1. Introdução	19
2. O Contexto Físico e Socioeconómico Moçambicano	23
3. O Sistema Educativo Moçambicano.....	26
4. O Sistema Profissional Moçambicano.....	33
5. O Papel das Instituições Escolares.....	37
6. Referências.....	39
 CAPÍTULO 2	
Desenvolvimento Vocacional de Jovens: O Papel da Exploração, da Tomada de Decisão e dos Valores.....	45
RESUMO	
ABSTRACT	
1. Adolescência e Carreira.....	51
1.1. O Papel da Exploração	53
1.2. O Papel da Tomada de Decisão.....	54
1.3. O Papel dos Valores.....	56
2. Orientação e Desenvolvimento Vocacional: Implicações para a Intervenção.....	62
3. Conclusão.....	68
4. Referências.....	69
 PARTE B: ADAPTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE MEDIDA AO CONTEXTO MOÇAMBICANO	
CAPÍTULO 3	
Estudo do <i>Career Exploration Survey</i> com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano.....	83
RESUMO	

ABSTRACT	
1. Introdução.....	89
2. Método.....	93
2.1. Participantes.....	93
2.2. Instrumento.....	93
2.3. Procedimento.....	96
3. Resultados.....	96
4. Discussão.....	102
5. Conclusão.....	103
6. Referências.....	105

CAPÍTULO 4

Estudo do <i>Career Decision-Making Difficulties Questionnaire</i> com alunos do Ensino Secundário Moçambicano.....	111
--	-----

RESUMO

ABSTRACT

1. Introdução.....	117
2. Método.....	120
2.1. Participantes.....	120
2.2. Instrumento.....	121
2.3. Procedimento.....	122
3. Resultados.....	123
4. Discussão.....	129
5. Conclusão.....	130
6. Referências.....	131

CAPÍTULO 5

Estudo do <i>Life Values Inventory</i> (Parte I) com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano.....	137
--	-----

RESUMO

ABSTRACT

1. Introdução.....	143
2. Método.....	149
2.1. Participantes.....	149

2.2. Instrumento.....	149
2.3. Procedimento.....	152
3. Resultados	153
4. Discussão.....	160
5. Conclusão.....	161
6. Referências.....	163

CAPÍTULO 6

Estudo do <i>Life Values Inventory</i> (Parte II e III) com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano.....	169
--	-----

RESUMO

ABSTRACT

1. Introdução.....	175
2. Método.....	182
2.1. Participantes	183
2.2. Instrumento.....	183
2.3. Procedimento.....	184
3. Resultados.....	187
4. Discussão.....	194
5. Conclusão.....	195
6. Referências.....	196

PARTE C: ESTUDO EMPÍRICO:

CAPÍTULO 7

Estudo de Perfis Vocacionais com Alunos do Ensino Secundário Moçambicano.....	205
---	-----

RESUMO

ABSTRACT

1. Introdução.....	211
1. 1. A Adolescência como um Período Orientado para a Exploração e Decisão de carreira	212
2. Método.....	222
2.1. Objectivos.....	222
2.2. Participantes.....	222
2.3. Instrumentos.....	223

2. 4. Procedimento.....	225
3. Resultados.....	225
4. Discussão	230
5. Conclusão.....	231
6. Referências.....	235
CONCLUSÃO GERAL.....	245
REFERÊNCIAS.....	252
ANEXOS.....	261

Índice de Quadros

Quadro 1.1. Número de escolas por níveis de ensino	26
Quadro 1.2. Evolução dos efectivos do EP1, EP2, ESG1, ESG2 e ET	27
Quadro 1.3. Instituições de Educação Profissional	31
Quadro 3.1. Itens em cada dimensão e componente principal da versão portuguesa do CES (Taveira, 1997)	95
Quadro 3. 2. Estatística descritiva do CES com alunos moçambicanos (N= 314)	98
Quadro 3.3. Médias, desvios-padrão e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CES com alunos moçambicanos (N= 314).....	99
Quadro 3.4. CES: Análise Factorial com rotação Varimax (N= 314)	100
Quadro 3.5. Médias, Mínimos, Máximos e Alfa <i>Cronbach</i> da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)	101
Quadro 3.6. Distribuição e carga factorial alfa de Cronbach da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)	101
Quadro 4.1. Estatística descritiva do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N= 314)	125
Quadro 4. 2. Médias, desvios-padrão e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N= 314)	126
Quadro 4. 3. CDDQ34q Análise Factorial com rotação Varimax com alunos moçambicanos (N= 314)	127
Quadro 4.4. Médias, Mínimos, Máximos e Alfa Cronbach da solução de nove factores do CDDQ34q com alunos moçambicanos(N=314).....	128
Quadro 4.5. Distribuição e Carga Factorial Alfa de Cronbach da solução de nove factores do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N=314)	129
Quadro 5.1. Inventário dos Valores de Vida: Componentes principais, itens e sua explicação (Almeida & Pinto, 2002, 2004)	151-152
Quadro 5.2. Estatística descritiva do LVI com alunos moçambicanos (N= 314)	154
Quadro 5.3. Médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach da escala original do LVI com alunos moçambicanos (N= 314)	155
Quadro 5. 4. LVI: Rotação varimax com extracção de 12 factores com (N=314)	156
Quadro 5. 5. LVI: Distribuição e carga factorial da solução	

de 12 factores (N=314).....	157
Quadro 5. 6. Médias, Desvio Padrão e Alfa Cronbach da solução de 12 factores (N=314)	157
Quadro 5.7. Valores importantes de vida em alunos moçambicanos (N= 95)	159
Quadro 5.8. Valores de Vida Não Importantes em alunos moçambicanos (N= 95)	160
Quadro 6.1. Exemplo do registo das respostas dadas pelos estudantes da 12ª classe.....	186-187
Quadro 6.2. Categorias emergentes das respostas á questão Pessoas que mais admira	188
Quadro 6.3. Categorias emergentes das respostas á questão “Porque é que admiras?”	189
Quadro 6.4. Categorias emergentes das respostas á questão Se ganhasses a lotaria, o que faria ao dinheiro?”	189
Quadro 6.5. Categorias emergentes das respostas á questão Com que é que sonhas acordado?”	190
Quadro 6.6. Categorias emergentes das respostas á questão “Tens alguma experiência na vida em que te sentiste muito envolvido (a) ou	191
Quadro 6.7. Categorias emergentes das respostas á questão Ages de acordo com algum lema ou credo?”	192
Quadro 6.8. Distribuição dos valores de vida importantes e não Importantes	192
Quadro 6.9. Distribuição dos Valores nos Papéis de Vida	193
Quadro 7.1. Análise de <i>Clusters</i> : Frequência e percentagem de sujeitos por cluster (N=314)	226
Quadro 7.2. Análise de Clusters: Estatística descritiva (N= 314)	227
Quadro 7.3. Centros dos <i>clusters</i> e estatística F por dimensão vocacional	228
Quadro 7.4. Distâncias finais entre os centros dos clusters	228
Quadro 7.5. Distribuição das características sociodemográficas dos valores de vida (LVI) por perfil vocacional (N=60).....	229
ÍNDICE DE FIGURA	
Figura 2.A. Diagrama das diversas fontes dos valores	58

INTRODUÇÃO GERAL

“A educação do futuro deve-se preocupar com as Incertezas e mutações ligadas ao conhecimento.” (Morin, 2002, p 10)

No contexto das teorias psicológicas, a carreira é geralmente definida como uma sequência de actividades e atitudes relacionadas com a vida de trabalho e com o emprego, incluindo-se também aqui, as competências, os valores e as aspirações individuais (Guay, Ratelle, Senecal, Larose & Deschenes, 2006).

A carreira como um percurso individual é regulada por uma série de dimensões psicológicas, ou recursos, que estão na base da construção da identidade pessoal e social (Bright & Pryor, 2005). No âmbito vocacional, a construção da identidade assenta, por sua vez, em dois processos-chave, a exploração e a tomada de decisão.

A exploração consiste num processo psicológico que sustenta as actividades de procura e de processamento de informação relacionada com o próprio indivíduo e com o meio circundante, de modo a que sejam atingidos os objectivos vocacionais (Taveira, 2000). Este processo inclui a avaliação das qualidades pessoais, nomeadamente, os valores, as particularidades da personalidade, os interesses e as habilidades, e a exploração das oportunidades e barreiras sociais que se criam nos meios educacionais, profissionais e relacionais (Blustein & Flum, 1999; Flum & Blustein, 2000). A exploração desenvolvida na infância e na juventude torna-se importante para futuros processos de exploração vocacional. Neste caso, considera-se que se a exploração não for reforçada desde cedo e ao longo da educação de uma pessoa, o indivíduo pode experimentar conflitos e desenvolver comportamentos que o inibam ou o façam abdicar da exploração subsequente (Taveira, 2000).

Qualquer tentativa de exploração de carreira está inserida e, muitas vezes restrita às diversas mutações sociais e às influências culturais (Flum & Kaplan, 2006). A exploração de carreira é influenciada pela natureza das interacções entre a pessoa e o ambiente imediato (e.g., relações com os pais, com os pares) e pela influência dos ambientes e contextos sociais mais latos (e.g., escola, comunidade), bem como pelas características ou condições pessoais, como a idade, o sexo, talentos específicos, interesses, valores, entre outros. Podemos ainda adicionar a este vasto leque de influências, outros factores de natureza mais macro, como a geografia, o clima político e económico e as políticas educativas. A rede de contextos dinâmicos em que vivemos e nos desenvolvemos pode servir, quer como uma fonte positiva, quer como uma barreira, ao processo de exploração vocacional (Bright & Pryor, 2005; Krumboltz, 1998).

Blustein (2006) argumenta que um dos desafios para a exploração e a avaliação da carreira no século vinte e um, é a necessidade de se priorizar a diversidade cultural. A crescente globalização e a diversidade cultural no mundo do trabalho exigem que a avaliação da carreira seja relevante para todos os grupos culturais (Spokane, Fouad & Swanson, 2003). Neste sentido, só através de uma análise completa dos factores descritos e considerando o contexto mais amplo do indivíduo é que se pode compreender a necessidade e a capacidade do indivíduo em realizar com sucesso a exploração da carreira.

Estes aspectos assumem particular importância durante a adolescência e o início da vida adulta, dados os desafios identitários e sociais que muitos indivíduos defrontam nessas fases do seu crescimento e a conseqüente propensão para a exploração vocacional (Taveira, 1997).

Uma das contrapartidas que se pretende obter do processo de exploração é o avanço numa determinada tomada de decisão de carreira. Os processos decisórios são recorrentes ao longo da vida e ocorrem sempre, também eles, num contexto específico, caracterizado por uma série de factores que podem influenciar a decisão, como é o caso da rede de conexões e relações sociais do indivíduo (Gulati, Dialdin & Wang, 2002), ou das opiniões de outras pessoas importantes e relevantes para si. Tais circunstâncias têm efeitos sobre as percepções, atitudes e comportamentos vocacionais dos indivíduos (Renn & Vardaman, 2007).

Odom (2005), considera a este propósito que as pessoas significativas que influenciam as nossas decisões vocacionais podem-se encontrar, tanto no contexto institucional ou organizacional (e.g., docentes, supervisores, colegas, chefes), como fora dele (e.g., família e amigos). Podemos ainda afirmar que as percepções individuais relacionadas com a tomada de decisão são influenciadas pela percepção que os indivíduos têm das pessoas ou figuras significativas (Mossholder & Settoon, 2005).

De acordo com a teoria da decisão de Gati, Krausz e Osipow (1996), por exemplo, a decisão adequada é aquela que ajuda o indivíduo a alcançar os seus objectivos. Quem toma a decisão tem, geralmente, um grande número de alternativas para considerar e deve explorar e avaliar os atributos de cada uma dessas alternativas. Entretanto, algumas das características da tomada de decisão de carreira podem contribuir elas próprias para o desenvolvimento de dificuldades nesse mesmo processo (Gati *et al.*, 1996). Sendo assim, os indivíduos deverão ter um elevado número de competências individuais, traços fortes de personalidade, valores pessoais e

conhecimento desenvolvidos das características dos ambientes de trabalho, de modo a poderem decidir adequadamente.

Com efeito, a complexidade do processo de decisão de carreira pode levar à indecisão de carreira. Esta é definida como a incapacidade para seleccionar uma opção de ensino ou de carreira (Kelly & Lee, 2002). A indecisão decorre de dificuldades no processo de decisão de carreira e tem sido descrito como um dos mais significativos e complexos fenómenos no domínio da orientação vocacional (Germeijs & Deboek, 2003). Uma compreensão mais aprofundada da complexidade das dificuldades de tomada de decisão de carreira pode ajudar, tanto quem decide, como os profissionais de carreira, na identificação de intervenções apropriadas, que permitam construir respostas eficazes aos problemas específicos de decisão de carreira de quem tem que decidir (Gati *et al.*, 1996).

Neste sentido, os conselheiros de carreira são solicitados a auxiliar os alunos no seu processo de escolha vocacional o mais cedo possível de modo a apoiarem os indivíduos no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, e comportamentos orientados para a competência na tomada de decisão de carreira (Folsom & Reardon, 2001; Halasz & Kempton, 2000). Por exemplo, num vasto conjunto de países, estas competências são especialmente relevantes para os alunos finalistas do ensino secundário, já que estes são confrontados com múltiplas decisões a tomar, nomeadamente, decidir se querem ou não prosseguir os estudos, se sim, que curso e faculdade escolher, e em que carreira ou emprego se inserir ou criar, de modo a garantir empregabilidade após a sua formação universitária (Gore, 2005).

De acordo com Hackett (1995), os indivíduos com confiança nas suas capacidades de tomada de decisão de carreira, são mais propensos a envolverem-se em comportamentos de exploração de carreira. Por sua vez, os estudantes indecisos são considerados em ter habilidades reduzidas para resolver problemas e são descritos como tendo uma baixa auto-estima. Além disso, os estudantes indecisos mostram-se menos satisfeitos com as experiências académicas, são mais propensos a acreditar em mitos da decisão de carreira, enfrentam mais barreiras no processo de tomada de decisão de carreira e relatam ter sentimentos de inadequação (Serling & Betz, 1990).

Importa destacar que a indecisão tem sido considerada como um estado normal do desenvolvimento do ser humano (Santos, 2007; Silva, 1997). Com efeito, a indecisão está envolvida em todos os tipos de decisões que um indivíduo toma (Osipow, 1999).

Contudo, a indecisão crónica pode criar ansiedades que atravessam e podem bloquear todos os aspectos da vida (Gordon, 1998).

Os processos de exploração e de tomada de decisão, bem como a indecisão de carreira, têm sido investigados sobretudo na adolescência e início da vida adulta, em estudos realizados com estudantes do ensino básico, secundário e universitário, na situação de eminência de uma tomada de decisão (e.g., Bernardo, 2010; Faria, 2008; Faria & Taveira, 2006; Hughey, 2005; Menezes, 2005; Patton & Porfeli, 2007; Silva, A., 2009; Silva, J., 2009; Taveira, 2005; Taveira, & Pinto, 2008;). Esta linha de investigação denota um novo foco da pesquisa vocacional, comumente aceite na literatura da especialidade, mais orientado para processos psicológicos e psicossociais, em detrimento do foco clássico nos conteúdos da orientação e do desenvolvimento vocacionais (Athanasou & Esbroeck, 2008; Lent & Brown, 2008; Taveira & Silva, 2008). No entanto, os processos de exploração e de decisão de carreira não ocorrem num vazio e envolvem sempre o processamento cognitivo e afectivo de informação sobre o *self* em situação ou em projecção vocacional. Deste modo, consideramos importante conciliar, na pesquisa vocacional, a análise dos processos e conteúdos vocacionais mais salientes em cada etapa do crescimento e desenvolvimento pessoal. (Brown, Krane, Brecheisen, Castelino, Budisin, Miller & Edens, 2003; Hogan, & Holland, 2003). No final da adolescência, coincidente para muitos jovens com o final do ensino secundário, uma das dimensões de conteúdo da personalidade vocacional que pode influenciar de modo mais saliente o comportamento vocacional, são os valores de vida.

Brown (2002), com base nos resultados dos trabalhos de pesquisa de Super e Sverko (1995), considera os valores como um dos factores mais importantes do desenvolvimento de carreira. A maior parte dos teóricos do desenvolvimento da carreira descreve os valores de carreira como um subconjunto dos sistemas de valores mais global ou pessoal (Patton, 2002). No desenvolvimento de carreira, os valores dizem respeito à carreira e influenciam muitos aspectos, nomeadamente, os interesses, as atitudes, os objectivos, as crenças, a ética, as normas e os critérios de decisão (Dose, 1997).

Ao conceituar e definir os valores de carreira, a maioria dos teóricos do desenvolvimento de carreira têm construído as suas ideias baseadas nas teorias de Maslow (1954) e Rokeach (1973). Maslow (1954) investigou o homem numa vertente multidimensional, e identificou a existência de várias necessidades, desde as mais

básicas até as mais complexas que se relacionam num processo dinâmico. Este modelo, de acordo com Maslow (1954), apresenta cinco níveis, sendo que os dois primeiros (fisiológicos e de segurança) são denominados de necessidades primárias e os outros três (sociais, estima e realização pessoal) de necessidades secundárias. De acordo com este modelo, quando um nível de necessidade é satisfeita o indivíduo passa para outra necessidade. Noutro sentido, Rokeach (1973) diferenciou os conceitos de necessidades e valores. No seu modelo, as necessidades são biológicas, e os valores, representações cognitivas e transformações das necessidades biológicas. Este autor definiu como valores duradouros crenças relativamente estáveis ligadas a modos de conduta ou resultados. Contudo, a teoria vocacional de Brown (2002) realça as funções culturais e de vida, bem como os papéis do trabalho, no que respeita aos valores. Na sua teoria, as funções culturais e os papéis de trabalho agem em conjunto, como as principais variáveis que influenciam a escolha vocacional, a satisfação e o sucesso no trabalho. Brown (2002) enuncia uma série de proposições sobre o papel dos valores no desenvolvimento de carreira. Ele realça que valores de trabalho bem definidos e priorizados, tendo em conta uma dada cultura, são das influências mais importantes na escolha da carreira. Brown (2002) sugere ainda que, nas experiências de um indivíduo, a falta de ênfase na auto-avaliação dos pontos fortes e fracos, resultam na dificuldade de processamento das opções de carreira. Como resultado, haverá uma incompatibilidade entre os valores e o trabalho, o que conduz a uma menor satisfação e sucesso com o papel de trabalhador (Blustein, 2006).

De acordo com Kirkpatrick Johnson (2002), a experiência da própria educação pode influenciar os valores de carreira. Ela afirma que os jovens que têm acesso a educação têm mais vantagens sobre aqueles que não a têm. Aqueles desenvolvem habilidades, experiência e menos obstáculos na busca de obtenção dos seus objectivos de carreira. O nível de educação do indivíduo influencia o seu desempenho no trabalho, o que por sua vez, pode ser reflectido nos valores de carreira. Blustein (2006) observa que o acesso à educação e as oportunidades de desenvolver habilidades de trabalho essenciais não são iguais para todos os indivíduos. O conceito de encontrar oportunidades para a auto-expressão e a autodeterminação através do trabalho é relevante para apenas uma pequena percentagem de trabalhadores, em geral, aqueles que têm acesso às oportunidades educacionais e profissionais. Trabalhadores com poucas oportunidades educacionais são mais propensos a trabalhar simplesmente para

satisfazer as suas necessidades de sobrevivência e de poder (Blustein, 2006; Blustein, Kenna, Gill & Devoy, 2008).

A fim de melhorar a vida dos seus cidadãos, quanto às possibilidades e perspectivas de trabalho, muitos governos oferecem serviços de carreira, que apoiam a orientação vocacional e a colocação no emprego, directamente aos indivíduos, ou por intermédio do sistema educacional. Isso estimula a visão da retórica de carreira, mesmo para aqueles que têm sido relegados ao acesso a certas profissões ou a progressão dentro dela o que os leva a aspirarem a ter algum tipo de carreira (Gowler & Legge, 1989). Assim, os indivíduos podem explorar certas opções vocacionais por curiosidade e livre iniciativa, mas também porque se espera que o façam (Guichard & Dumora, 2008). Neste sentido, há uma necessidade de apoio vocacional aos cidadãos, reconhecendo o processo de exploração de carreira e fornecendo informações necessárias e suficientes para validar a experiência do indivíduo que explora (Ibarra, 2003).

Explorar e decidir sobre a carreira, sobre a vida, não se limita a algo que acontece numa única fase da existência de um indivíduo, mas sim, a um processo de transições e desenvolvimento ao longo do tempo. Estudar tais processos implica identificar e analisar os elementos mais significativos da construção da vida, para cada pessoa, onde se incluem o processo de escolha vocacional e o comportamento vocacional (Savickas, 2002). Nesta perspectiva, a carreira não tem só o seu aspecto objectivo e desenvolvimental de actividades num ambiente organizado, mas revela também uma componente subjectiva, que diz respeito às experiências e significados atribuídos à vida de trabalho, por cada pessoa, ao longo da sua existência.

Em sociedades como Moçambique, os serviços de apoio à exploração e decisão de carreira de jovens existem ainda de uma forma pouco convencional, decorrendo em poucas escolas, maioritariamente privadas, o que faz com que muitos alunos não tenham acesso a este apoio, apesar das leis indicarem alguns caminhos que possam contemplar esse trabalho e conseqüentemente desenvolverem as aspirações vocacionais dos adolescentes. Com base nesta constatação, torna-se necessário criar condições, investigativas e práticas, para a efectivação dessa proposta, de modo a que a escola pública possa cumprir melhor a sua função de educar para a cidadania, contribuindo, assim para a melhoria da vida das pessoas e da sociedade (Castiano, 2005).

As aspirações vocacionais dos adolescente e as suas expectativas têm sido vistas como factores determinantes para as escolhas de carreira durante a escolaridade, tanto a curto, como a longo prazo (Mau & Bikos, 2000; Schoon & Parsons, 2002) e reflectem-

se no futuro na mobilidade social e autoconceito de carreira dos adolescentes (Rojewski, 1995), aspectos deveras importantes em sociedades em desenvolvimento, como a sociedade moçambicana. Por sua vez, a mobilidade social e o autoconceito de carreira dos adolescentes também têm sido concebidas como preditores motivacionais importantes na futura carreira e posteriores níveis de instrução dos indivíduos (Chung, Loeb & Gonzo, 1996). Neste sentido, as aspirações vocacionais devem ser ajustadas desde a formação inicial para redução das expectativas demasiado irrealistas, de modo a que cada vez mais os adolescentes se tornem conscientes dos obstáculos pessoais e contextuais que os impedem de realizar as suas aspirações vocacionais (Super, 1990).

O presente estudo, exploratório, destina-se a avaliar as características do desenvolvimento vocacional e as necessidades de intervenção vocacional em contexto escolar, na sociedade moçambicana. Mais especificamente, pretende-se avaliar os processos de exploração e de decisão vocacional, bem como os valores de carreira, de jovens finalistas do ensino secundário moçambicano, com vista ao desenvolvimento mais sistemático de estudos e serviços de carreira, em ambiente escolar, naquele nível de ensino.

Do ponto de vista da sua estrutura, esta dissertação está dividida em oito capítulos principais, que correspondem a uma introdução geral ao estudo, sete estudos ou artigos sectoriais relacionados, e uma conclusão geral. O primeiro estudo sectorial é um artigo de natureza teórica, onde se caracteriza de modo perspectivado, a sociedade moçambicana, quer em termos demográficos e socioeconómicos, quer em termos educativos e sociais, revendo-se ainda algumas concepções e práticas de orientação escolar e profissional existentes naquele país. Este artigo revê também alguns aspectos teóricos relacionados com a temática em causa e como estes podem ajudar os processos de exploração vocacional no contexto educacional e profissional. O segundo artigo apresenta alguma contribuição teórica da literatura vocacional sobre a orientação vocacional, desenvolvimento de carreira, o papel da exploração, da tomada de decisão e dos valores. O terceiro artigo apresenta o método e os resultados principais de um estudo das qualidades métricas do *Career exploration Survey*, a medida escolhida para avaliar a natureza do processo de exploração vocacional de jovens moçambicanos, estudantes do ensino secundário. No quarto estudo, apresenta-se e discute-se os resultados das qualidades psicométricas do *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire*, com alunos moçambicanos a estudarem no ensino secundário. O quinto estudo apresenta e discute os resultados das qualidades psicométricas do questionário

Life Values Inventory, um instrumento que serve para avaliar os valores de vida, neste caso de alunos a estudarem na 12^a classe, em seis escolas secundárias moçambicanas. No sexto estudo, analisa-se e discute-se os resultados da análise qualitativa composta de exercícios com questões abertas, do questionário *Life Values Inventory*, com a amostra acima indicada. O sétimo estudo estuda-se as relações simultâneas existentes entre o *Career Exploration Survey* e o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* e ainda é feita uma análise de clusters dos elementos do *Life Values Inventory* analisados no estudo qualitativo desta mesma amostra.

Por último, apresenta-se um capítulo final de conclusões e perspectivas futuras para a investigação, destinado a reflectir sobre a investigação do processo e dos resultados da investigação de modo a indicar as necessidades de apoio à exploração e às dificuldades de tomada de decisão vocacional, bem como dos valores junto de alunos moçambicanos desta amostra que se encontram na eminência de uma decisão de carreira vocacional.

PARTE A

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

CAPÍTULO 1
Desenvolvimento Vocacional de Jovens: Condições do
Contexto Moçambicano

RESUMO

A investigação da exploração, decisão de carreira e valores na adolescência, contribui para o desenho das intervenções vocacionais nas escolas. Nesta revisão teórica, analisam-se os sistemas educacionais e profissionais moçambicanos e como é que estes disponibilizam aos jovens as condições de desenvolvimento vocacional naquele contexto específico. De acordo com a revisão da literatura sobre o desenvolvimento vocacional, e o levantamento bibliográfico e documental sobre a situação socioeducativa e económica moçambicana pode-se perceber que este processo de orientação vocacional e desenvolvimento dos valores é pouco praticado nas escolas, sendo até mais visível fora dela (e.g., Ministérios do Trabalho, da Educação e INEFP). Segundo se constatou, o que se faz na maior parte das escolas não se apresenta como um processo de orientação vocacional.

Com base nestes resultados teóricos, retiram-se implicações para o desenho e desenvolvimento de intervenções vocacionais na adolescência no contexto moçambicano.

Palavras-chave: Exploração de carreira, decisão de carreira, valores, Adolescentes, Moçambique.

ABSTRACT

The investigation of exploration, career decision and values in adolescence contributes to the design of interventions in vocational schools. In this theoretical review, we examine the educational systems and Mozambican professionals and how these provide young people with the conditions of vocational development that specific context. According to the review of the literature on career development, and bibliographic and documentary on the socio and economic situation in Mozambique can be seen that this process of career guidance and development of values is less practiced in schools, and even more visible outside (eg, Ministries of Labor, Education and INEFP). As it is found, which is done in most schools is not presented as a process of vocational guidance.

Based on these theoretical results we can withdraw implications for the design and development of vocational interventions in adolescence in the Mozambican context.

Keywords: career exploration, career decision, values, Adolescents, Mozambique.

1. Introdução

Este estudo visa apresentar as condições que o sistema educativo e profissional moçambicano disponibilizam aos jovens bem como outras condições de desenvolvimento vocacional naquele contexto, tendo por base a revisão da literatura sobre o conceito e a investigação do desenvolvimento vocacional, e o levantamento bibliográfico e documental sobre a situação socioeducativa e económica moçambicana.

Assim, no mundo actual, em constantes mudanças, as decisões de carreira já não se aplicam para toda a vida. Ao contrário das gerações anteriores, onde se terminava os estudos e se ia trabalhar num emprego até à reforma, hoje isso já não se verifica para muitas pessoas (OCDE, 2004; O’Riain, 2002; Oyebeade, 2003), visto os empregos serem redefinidos constantemente, contrariamente ao passado, onde os empregos eram estáveis e duradouros. Por estas e outras razões (e.g., globalização, problemas económicos, instabilidades sociais) é importante apostar no desenvolvimento de modelos e programas de intervenção vocacional que apoiem os indivíduos a lidar adequadamente com as suas carreiras (Savickas, 2002).

A orientação vocacional nas escolas, enquanto serviços de carreira, mesmo com o avanço dos desenvolvimentos científicos das últimas décadas, continua a ser um desafio em praticamente todas as sociedades. Independentemente do foco das preocupações nos diversos países, há ainda muitas questões por resolver e apurar (e.g., os valores, a cultura, as questões de género, a condição socioeconómica) (cf. Grispum, 1994).

Em Moçambique, a reintegração social de muitas crianças e jovens passa pela escola e esta por sua vez tem o dever de os orientar vocacionalmente. Será importante, neste âmbito, considerar os valiosos contributos da Psicologia Vocacional, que desde os anos 40 do século passado, tem oferecido perspectivas e resultados empíricos sobre o comportamento vocacional, e sobretudo, sobre os modelos e métodos de intervenção na carreira (cf. Taveira & Silva, 2008).

O desenho e avaliação de um modelo de intervenção vocacional nas escolas públicas de Moçambique pode constituir uma mais-valia, quer no desenvolvimento de teorias e práticas culturalmente mais ajustadas, quer no desenvolvimento de uma psicologia actual, ela própria, também, mais enriquecida pela investigação das realidades e problemáticas do continente africano. Neste contexto, considera-se importante criar novas perspectivas nas escolas e universidade públicas, onde a prática

vocacional não é realizada metódica e intencionalmente. Para tal, será importante proceder a um estudo profundo sobre as suas vantagens, os modelos e métodos a adoptar na intervenção vocacional, com a população da escola pública em Moçambique.

Com efeito, em Moçambique, os professores não têm condições para estar a par das descobertas científicas mais recentes, sendo mesmo que alguns não têm habilitações suficientes para orientar vocacionalmente e com a qualidade exigida os seus alunos. De destacar que oficialmente só os estudantes do curso de Psicologia Escolar da Universidade Pedagógica têm no terceiro ano de licenciatura uma disciplina denominada de Orientação Escolar e Profissional. Segundo alguns teóricos desta área, mesmo em países com níveis de desenvolvimento bastante superiores a Moçambique (e.g., Portugal), muitos profissionais também não têm conhecimento desse domínio de competências e não as aplicam nas suas práticas diárias (cf. Taveira, 2000).

Com esta dificuldade cognitiva dos profissionais e consequentemente da escola, a escolha dos jovens é afectada por mecanismos burocráticos da instituição que impede que os alunos revejam as suas opções à medida que avançam na sua formação. Põe-se em questão, nesse caso, dois tipos de escolhas, a da instituição e a dos adolescentes, onde se destaca o predomínio da primeira sobre a segunda. Este facto ocorre porque uma das possibilidades de estruturação dos cursos e dos currículos oferecidos transformou-se, ao longo dos tempos e como consequência de uma cultura escolar construída, torna-se na única alternativa oferecida aos alunos. As instituições que detêm o poder, na sua maioria, encarregaram-se de impor os seus programas curriculares e conteúdos específicos em detrimento da racionalidade dos alunos. Este aspecto foi constatado no processo de revisão curricular do ensino básico pelo Instituto Nacional para o Desenvolvimento da Educação (INDE, 1999) em parceria com o Ministério de Educação (MINED) que indicam no seu relatório final que a estrutura e o conteúdo do currículo desenvolvido nas escolas é inadequado e de pouca utilidade para os indivíduos, de acordo com as exigências sociais actuais (INDE/MINED, 1999).

As instituições, quando o aluno entra na escola, impõem a estes, uma necessidade de fazer escolhas, uma vez que vivemos em constantes limitações referentes aos factores económicos e às perspectivas governamentais, institucionais e familiares que compõem o nosso quotidiano. De acordo com Lima (2001), a escola deve ser entendida com a dimensão e constituição legal que possui instrumentos e elementos que possibilitam compreender a cultura construída da sociedade e a sua natureza

burocrática. Este aspecto leva a que as teorias da escolha vocacional evidenciem que a escola deve ser vista como um factor social preponderante para a exploração e decisões vocacionais (Guichard, 1995).

Autores como Vondracek e Skorikov (1997) assumem ainda mais, e afirmam que a escola é um factor importante na determinação dos interesses, valores e decisões vocacionais, mas, neste caso, ainda pouco estudada, apontando para a necessidade de se clarificar a relação entre desenvolvimento de carreira e as experiências escolares dos adolescentes. Estas considerações estão na base do interesse mais recente pelo estudo do papel da escola na orientação escolar e profissional dos jovens e do seu desenvolvimento de carreira a nível internacional (e.g., Athanasou & Esbroeck, 2008; Taveira, Coelho, Oliveira & Leonardo, 2004).

Lucchiari (1992) considera que a orientação vocacional deve ser parte integrante do processo educativo, o que levará a que as escolhas vocacionais se tornem parte integrante da formação do estudante, deixando de ser só um único momento de decisão, para fazer parte de um processo educativo organizado que agrupe a informação vocacional, discussões colectivas, actividades práticas, englobadas numa formação mais geral. Segundo aquele autor, a orientação vocacional constitui-se como uma importante área das práticas socialmente relevantes. Nesta perspectiva, a pessoa é vista como um ser construído ao longo do tempo, nas relações sociais, pelas condições sociais e culturais concebidas pela humanidade. Isto é, cada pessoa tem uma história e, portanto, é um ser em constantes mutações. As suas características são forjadas pelo tempo, pelas condições da sua sociedade e pelas relações que vive. A pessoa constrói, junto com as outras pessoas, as formas de satisfação das suas necessidades (Ashforth, 2001).

Vigotsky, o pioneiro da noção de que o desenvolvimento intelectual das crianças ocorre em função das interacções sociais e condições de vida., citado por Pereira (2010), enfatiza mais esta ideia e destaca que as mudanças que ocorrem na pessoa e que ajudam ao seu desenvolvimento ao longo da vida, estão relacionadas com as interacções que ocorrem entre o sujeito e a sociedade, a cultura e a sua história de vida, bem como as oportunidades e situações de aprendizagem. As interacções com os outros são, para além de importantes, fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo, visto que estes transportam informações culturais e ajudam como instrumentos de organização e de controlo do comportamento individual.

Segundo Vygotsky (2002), o indivíduo desenvolve a sua personalidade social através da interiorização do conteúdo intersubjectivo que, mediado pela linguagem, passa a ser intersubjectivo. Esse processo dá-se a nível individual, onde cada um assimila de uma forma particular as suas relações, configurando, neste sentido, a sua identidade pessoal. Essa identidade não é estática, mas sim dinâmica e mutável.

Ao longo deste trabalho, procura-se entender a questão do desenvolvimento vocacional tendo em conta uma identidade pessoal dinâmica ao longo da vida do indivíduo.

Assim, e de acordo com Pinto e Taveira (2010), os programas que se destinam a apoiar os indivíduos a gerir a sua carreira deverão ter como objectivo geral, ajudar o indivíduo, no que diz respeito ao melhoramento do conhecimento de si próprio, das oportunidades educativas e profissionais, dos papéis e estilos de vida, das tendências do mercado do trabalho, das capacidades de se envolver na procura de emprego e, também, no processo de tomada de decisão.

Os indicadores dos processos de orientação vocacional e de carreiras profissionais propostas para as escolas deveriam destacar mais uma nova relação entre educação e o trabalho, de modo a que o orientando apreenda conhecimentos importantes para o entendimento da pessoa, em todas as suas dimensões. Vários autores (e.g., Blustein, Chaves, Diemer, Gallagher, Marshall, Sirin, & Bhati, 2002; Gore, Kadish, & Aseltine, 2003; Lent, Brown & Hackett, 1994; Mortimer, Zimmer-Gembeck, Holmes, & Shanahan, 2002) destacam que a educação para carreira, tem como fim incentivar a compreender melhor o mundo do trabalho e desenvolver ideias claras em relação a si, bem como o meio social, no qual o indivíduo está inserido. Desta forma, destaca-se que o desenvolvimento de carreira e a intervenção no aconselhamento dos jovens para escolha vocacional, bem como para a transição da escola para o mercado de trabalho devem ter em conta os factores contextuais em que os indivíduos vivem e compreender as relações que se estabelecem entre eles. Neste sentido, a escola passa a ter mais significados para os alunos, visto que é a que os leva a perceber que os conteúdos escolares estão relacionados com as suas futuras realidades, facto que os pode motivar a estudar cada vez mais (Jackson & Nutini, 2002).

Herr (1993) contribuindo para as ideias acima descritas, afirma que as acções de apoio aos estudantes ou adultos, tendo como base um conjunto de exercícios, utilizando a educação para carreira, têm que incorporar no sistema educativo as finalidades e os

objectivos do desenvolvimento da carreira de modo que sejam abordados em todas as disciplinas, e ajudem os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos que aprendem e as exigências dos vários papéis sociais (Rodríguez-Moreno, 2008).

Neste sentido, e tendo em conta a realidade moçambicana faremos, a seguir, uma abordagem do contexto socioeconómico, educativo e profissional com vista a perceber as condições que são disponibilizadas aos jovens dessa realidade.

2. Características Gerais do Contexto Físico e Socioeconómico Moçambicano

Moçambique situa-se na costa sudeste de África, conta com uma superfície territorial de cerca de 799.380 km², sendo banhado pelo Oceano Índico ao longo de aproximadamente 2.470 km. Possui, ainda, cerca de 4.330 km de fronteiras terrestres, estando limitado, a norte, pela Tanzânia, a noroeste, pelo Malawi e Zâmbia, a oeste, pelo Zimbabwe e pela África do Sul e, a sul, pela Suazilândia e África do Sul. De acordo com o último censo populacional em 2007, Moçambique tinha uma população de 20 milhões e 854 mil habitantes, sendo que 51,6% eram mulheres e 48,4% homens, distribuídos por três grandes regiões e um total de onze províncias, a saber: (a) a região Norte, que compreende as províncias de Niassa, Cabo Delgado e Nampula; (b) a região Centro, com as províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala; (c) e a região Sul, que inclui as províncias de Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade.¹ A idade média da população era de 18 anos. A taxa de analfabetismo era de 51,9%, a prevalência do HIV era de 16,0% e a esperança de vida era de 47,9 anos. As principais religiões são a Católica e a Muçulmana. O clima é quente e húmido. A língua oficial do país é o Português, que coexiste entretanto com várias outras línguas nacionais, de origem Bantu (e.g., Maconde ou Shimakonde, Macua ou Emakhuwa, Xisena, Xitsonga e Xironga) (cf. INE, 2008).

De acordo com a Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO, 2009), em termos demográficos e socioeconómicos, Moçambique possui boas potencialidades agrícolas, agro-industriais, hídricas, mineiras e de turismo, assim como recursos florestais e marinhos, e uma excelente localização ferro-portuária no espaço geoestratégico da África Austral. O país tem uma rede hidrográfica que

1. De um modo mais específico, do ponto de vista administrativo e territorial, a República de Moçambique organiza-se em províncias, distritos, postos administrativos, localidades e povoações. As zonas urbanas estruturam-se em cidades, municípios e vilas (cf. CR, Art.7, 1990).

poderá constituir um factor decisivo na melhoria das condições agro-pecuárias, se for garantido o devido aproveitamento dos cursos hídricos. Os rios (e.g., Zambeze, Limpopo e Incomáti), permitem uma navegabilidade limitada de embarcações de pequeno calado, ou são mesmos inavegáveis (FAO, 2009).

Estas constatações têm sido feitas numa momento em que Moçambique sai de uma guerra civil que acabou há cerca de dezasseis anos e foi considerado pelos organismos da Organização das Nações Unidas (ONU), (e.g., FAO, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento PNUD, Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura UNESCO) como um dos países mais pobres e com capacidades muito limitadas. Desde então, o seu crescimento económico geral tem sido satisfatório e o Governo tem demonstrado um compromisso com a satisfação das necessidades dos seus cidadãos. Neste sentido, destaca-se a redução da pobreza absoluta, o aumento da cobertura do ensino primário e a redução da mortalidade materno-infantil. Moçambique é citado entre os países que maiores êxitos logram no crescimento económico, desde finais da década 1990. Este cenário tem sido confirmado principalmente pelos relatórios do Banco Mundial (B.M.) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) (cf. relatório do B.M., 2007; FMI, 2005).

Todavia, o Governo e os seus parceiros internacionais reconhecem que o crescimento tem sido desigual e muito dependente dos grandes projectos (e.g., Mozal e Vale do rio Doce), e que as desigualdades de rendimento estão a crescer e a pobreza ainda continua a ser um grande desafio. O combate à pobreza torna-se difícil visto que Moçambique está também entre os países do mundo com mais tendências a calamidades naturais (e.g., secas e cheias), e isto combinado com a fragilidade das instituições nacionais, leva a que o progresso seja frágil e susceptível alguns retrocessos (PNUD, 2009).

Por outro lado, a UNESCO (2008) realça que um factor que tende a retardar o desenvolvimento de Moçambique é o alastramento da pandemia do HIV/SIDA. Segundo esta organização, mais de 16% dos moçambicanos com idades compreendidas entre os 14 e os 49 anos estão infectados com HIV, o que poderá atrasar o desenvolvimento económico do país. O alastramento dessa doença a todo o território põe em causa o desenvolvimento da economia moçambicana, já que afecta sobretudo os adultos numa fase da vida produtiva e responsável, como é o caso dos professores,

enfermeiros, médicos, quadros superiores do Estado e de empresas, trabalhadores especializados, estudantes dos vários níveis de ensino entre outros.

Sendo assim e, de modo a atingirem-se os objectivos preconizados, o Governo de Moçambique tem vindo a implementar programas quinquenais através de planos económicos e sociais anuais denominados por Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), e são estes que estabelecem os parâmetros que orientam a acção governativa. Estes planos são consequência da Agenda 2025, visão nacional partilhada, que preconiza as linhas gerais de orientação, a médio e longo prazo, para o desenvolvimento integrado e equilibrado de Moçambique. Ele fornece uma base para a actuação dos sectores público, privado e a sociedade civil. Actualmente decorre a implementação do PARPA III (2010-2014) que mantém em comum as prioridades do desenvolvimento do capital humano em áreas como a educação, o emprego, a formação profissional, a saúde, a melhoria na governação, o desenvolvimento das infra-estruturas básicas, a agricultura, o desenvolvimento rural, o desenvolvimento de mecanismos de estímulo ao empreendedorismo e a melhoria na gestão macroeconómica e financeira, bem como o crescimento dos cidadãos e das instituições (cf. Conselho de Ministros, 2006).

Com este quadro socioeconómico de Moçambique e tendo em conta a idade média da população, dezoito anos, fica evidente que existe uma necessidade de se iniciar processos de desenvolvimento vocacional dos jovens em particular e da população em geral. De acordo com a UNESCO (2008), existe uma necessidade de preparação dos alunos e adultos para enfrentarem a actual realidade, cada vez mais frequente, das mudanças de carreira, onde o indivíduo pode ter períodos de desemprego ou então um emprego no sector informal. Esta preparação dos indivíduos passa por um processo de desenvolvimento vocacional que estipula, numa primeira fase, a necessidade do indivíduo ser capaz de ver no seu ambiente, problemas a resolver e tarefas a realizar. Essa descoberta implica uma exploração de informação e visões sobre o ambiente e sobre si própria face a esse mesmo ambiente. À medida que se começa a ser sensível aos problemas, pode-se aprender mais sobre as realidades do seu ambiente, e essa aprendizagem gera comportamentos exploratórios que se traduzirão na procura de novas informações (Albert & Luzzo, 1999).

3. O Sistema Educativo Moçambicano

A constituição da República de Moçambique consagra a educação como um direito e um dever de cada cidadão. No quadro da lei, o Estado permite a participação de outras entidades na educação dos cidadãos, incluindo organizações comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. O ensino público moçambicano é laico e a idade escolar começa aos 6 anos (cf. Boletim da República, 1992).

O compromisso que Moçambique e outros países africanos assinaram, em 2000, na cidade de Dacar, Senegal, indica, de entre outros objectivos, que cada país africano deve elaborar um plano nacional de educação e definir estratégias para que, até 2015, todas as crianças em idade escolar estejam a frequentar a escola e que respondam às necessidades educativas de todos os jovens e todos os adultos, assegurando um acesso equitativo aos programas adequados tendo como objectivo, a aquisição de conhecimentos, assim como as competências necessárias para a vida. Nos últimos anos, umas das mais evidentes consequências deste acordo tem sido o aumento do número de escolas e de alunos, bem como a implementação de programas de inserção social de jovens e adultos (cf. Castiano, 2005).

Nos quadros 1.1. e 1.2. apresentam-se, a título de exemplo, a evolução do número de escolas e de alunos desde 1998 até 2008.

Quadro 1.1. Número de escolas por níveis de ensino

Ano	EP1	EP2	ESG1	ESG2	Ensino Técnico		
					E	B	M
1998	6.114	381	74	13	3	23	7
2003	8.077	950	125	29	11	25	7
2008	9.649	2.210	285	76	23	27	12

Fonte: Relatório da Direcção de Planificação do MINED, 2008

Legenda: EP1 (Ensino Primário do 1º grau); EP2 (Ensino Primário do 2º grau); ESG1 (Ensino Secundário Geral do 1º ciclo); ESG2 (ensino secundário Geral do 2º ciclo); E (Elementar); B (Básico); M (Médio).

O Ministério de Educação (MINED) de Moçambique é quem se responsabiliza pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação (SNE) e preserva todos os objectivos e princípios por ela emanados. Neste sentido, cabe ao MINED a definição da política educativa bem como a sua aplicação. Neste contexto, a política nacional de educação em Moçambique está organizada de modo a assegurar o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma

qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade moçambicana (cf. INDE, 2001).

Quadro 1.2. Evolução dos efectivos do EP1, EP2, ESG1, ESG2 e ET

Ano	Ensino						
	EP1	EP2	ESG1	ESG2	Ensino Técnico		
					E	B	M
1998	1.910.189	180.107	63.787	9.485	398	14.421	3.271
2003	2.884.111	365.590	164.213	23.502	937	19.149	3.516
2008	4.176.966	723.337	412.305	70.474	3.068	23.318	5.309

Fonte: Relatório da Direcção de Planificação do MINED, 2008.

Legenda: EP1 (Ensino Primário do 1º grau); EP2 (Ensino Primário do 2º grau); ESG1 (Ensino Secundário Geral do 1º ciclo); ESG2 (ensino secundário Geral do 2º ciclo); E (Elementar); B (Básico); M (Médio).

De acordo com a Lei n° 6/92, do SNE, de 6 de Maio, a idade legal de admissão à primeira classe é de 6 anos, e o ensino é obrigatório e gratuito até à sétima classe de escolaridade do ensino primário. A educação tem por objectivos gerais: (a) erradicar o analfabetismo, de modo a proporcionar a todo o povo moçambicano, o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; (b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos, de acordo com o desenvolvimento do país e através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória; (c) assegurar a todos os moçambicanos, o acesso à formação profissional; (d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física, e uma elevada educação moral, cívica e patriótica; (e) formar o professor como educador profissional e consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos; (f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica; (g) desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; (h) educar a criança, o jovem e o adulto para o espírito da paz, tolerância e democracia; (i) educar as crianças e os jovens na prevenção e combate contra as doenças, particularmente, o SIDA, e outras de transmissão sexual (cf. INDE, 2001).

A estrutura geral do Sistema Nacional de Ensino (SNE) moçambicano é composta por quatro grandes grupos. O primeiro é o ensino pré-escolar, que se realiza em creches e jardins-de-infância e destina-se a crianças com idades inferiores a 6 anos.

Este ciclo de estudos serve como complemento da acção educativa da família e é facultativo. O segundo é o ensino escolar que compreende o ensino geral, que por sua vez compreende dois níveis: o ensino primário, com sete classes, distribuídas por dois graus, o primeiro grau, da 1ª à 5ª classe, e o segundo grau, da 6ª à 7ª classe. O ensino primário tem como objectivo fundamental, proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural. O ensino secundário compreende cinco classes distribuídas por dois ciclos: o primeiro ciclo, da 8ª à 10ª classe e o segundo ciclo, com a 11ª e 12ª classe. Este último é denominado de Ensino Pré-Universitário, designação que indica o seu carácter não terminal, constituindo-se como uma preparação para a universidade (Castiano, 2005).

Paralelamente, e como terceiro grupo, existe o ensino técnico-profissional que funciona nas escolas técnicas e nas empresas. As escolas técnicas dividem-se em três níveis: (a) o nível elementar, cujo modelo de ingresso é com a 4ª classe e mais uma frequência de três anos em escolas de arte de artes e ofícios; (b), o nível básico, cujo modelo de ingresso é com a 6ª classe mais uma formação de três anos em escolas básicas agrárias, comerciais e industriais; (c) e finalmente, o nível médio em que os jovens ingressam com a 9ª classe e têm uma formação de três anos em institutos comerciais, industriais e agrários. Para a entrada em todos estes níveis exige-se uma idade mínima de 15 anos e um certificado de conclusão dos níveis anteriores, respectivamente de 4ª classe para o elementar, da 6ª classe para o básico, e da 9ª classe para as escolas do nível médio.

Um aspecto geral é o sistema de equivalências: os alunos que terminam o nível elementar têm uma equivalência de 5ª classe se quiserem continuar a estudar no ensino geral, da mesma forma que os que terminam o nível básico têm uma equivalência de 9ª classe e os diplomados do nível médio correspondem ao término da 12ª classe do ensino geral, podendo, portanto, estes últimos, ingressar no ensino universitário (cf. Castiano, 2005).

Finalmente, o Ensino Superior, que assegura a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico, necessários ao desenvolvimento do país, destina-se aos graduados com 12ª classe do ensino geral ou equivalente. Este ensino tem um carácter nacional e realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias. Para sua admissão, os candidatos

são submetidos a um exame em duas áreas científicas, de acordo com o curso a que se candidatam. O resultado desse exame é que garante a entrada ou não na universidade. Neste momento, todas as províncias moçambicanas têm uma ou mais instituições do ensino superior, sendo umas estatais e outras privadas. Os cursos duram, em média, quatro a cinco anos e, na sua maioria, habilitam bacharéis e licenciados, exceptuando a Universidade Eduardo Mondlane, a Universidade Pedagógica e a Universidade Apolitécnica, que também diplomam mestres e doutores. Os currículos e programas do ensino superior, são aprovados pelo Ministro da Educação (cf. INDE, 2001; Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

O sistema educativo integra, ainda, modalidades especiais de ensino, nomeadamente, o ensino especial, o ensino de adultos, o ensino à distância, a formação de professores para os ensinos geral, e técnico-profissional, que se realiza em instituições especializadas, e finalmente o ensino vocacional, inserido em actividades dentro das disciplinas escolares, através de visitas a empresas, palestras e actividades extracurriculares nas diferentes disciplinas (cf. INDE, 1999).

As políticas dos subsistemas do Ensino Secundário Geral e do Ensino Técnico Profissional, por se tratarem dos contextos que mais influenciam, na actualidade, a carreira dos jovens aqui em discussão, serão tratadas com maior destaque. Sendo assim, abordaremos o Ensino Secundário Geral (ESG, 2º ciclo), base da nossa investigação. Este tem, como política geral, ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação dos estudantes em actividades produtivas. Para tal, os graduados do ensino secundário devem atingir um domínio sólido na língua portuguesa, matemática e ciências. O Ensino Secundário Geral pretende fornecer um ensino de elevada qualidade, acessível a um número cada vez maior de alunos, bem como ministrar cursos apropriados para desenvolver habilidades e atitudes, não só na perspectiva da continuação dos estudos, mas também, da inserção na vida laboral. Os objectivos mais específicos deste ensino são: (a) consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino primário, nas ciências naturais e sociais, na matemática, e nas áreas de cultura e educação estética; (b) preparar os alunos para a continuação dos estudos no ensino superior ou participar em actividades produtivas; e (c) desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente. O segundo ciclo do ensino secundário

geral registou, em 2008, um efectivo global de 70.474 mil alunos, dos quais 42,7% eram raparigas (cf. MEC, 2008).

Por sua vez, o Ensino Técnico Profissional (ETP), é dirigido pelo MINED na sua formação técnica, enquanto a formação profissional e estágios estão a cargo do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP), uma instituição sob tutela do Ministério do Trabalho. Este sistema de ensino tem como política geral, formar operários e técnicos de nível intermédio devidamente qualificados, para responder às necessidades de mão-de-obra qualificada nos diferentes sectores económicos e sociais do país. Assim, os cursos técnico-profissionais são planificados de modo a reflectir as necessidades do desenvolvimento da economia nacional e têm um carácter terminal. Em termos de estrutura, compreende os níveis elementar, básico e médio (SNE 1985).

Os objectivos do sistema de ETP são: (a) assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão; (b) desenvolver as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os a assumir uma atitude correcta perante o trabalho; (c) desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho; e (d) desenvolver conhecimentos sobre a saúde, a nutrição e a protecção do ambiente (cf. MEC, 2008).

Analisando o percurso feito em Moçambique no quadro legal e institucional no que ao quadro legal e institucional relativo à gestão do Ensino Técnico Profissional, constata-se que se registaram alguns recuos, mas também novos avanços, nomeadamente: O subsistema de Educação Técnico-Profissional, criado na Lei 4/83 e detalhadamente orientado nas linhas gerais do SNE, integrava o Ensino Técnico, a Formação Profissional e todas as inúmeras acções de treinamento de habilidades, sob uma mesma estratégia governamental de preparação dos cidadãos para a sua vida activa, permitindo uma variedade de vias de formação e definia uma terminologia única a ser adoptada no país nesta matéria, tendo sido baseada nas convenções da UNESCO e nas recomendações da Organização Internacional de Trabalho (OIT).

Estes princípios foram revogados ao substituir-se a Lei 4/83 pela Lei 6/92 que, no seu articulado, deixa de considerar o subsistema de Educação Técnico Profissional, para considerar apenas o Ensino Técnico Profissional restringindo a população-alvo, nos seus objectivos, a jovens em idade escolar, embora se preveja no articulado cobrir o acesso dos

adultos que acorram ao ensino nocturno. Porém, as acções de curta duração de formação profissional não são contempladas. A lei 6/92 fez recuar os esforços iniciados para orientar metodologicamente a sociedade na organização das premissas para o desenvolvimento de competências e habilidades (MINED, 2001).

Os principais doadores do Ensino Técnico e Profissional são a Dinamarca, a *American Recovery Organization* (ARO), a Finlândia, o Banco Africano para o Desenvolvimento (BAD) e a Agência Sueca para o Desenvolvimento Internacional (ASDI) (cf. Castiano *et al.*, 2005).

A rede escolar do ETP, em 2010, era constituída por um total de 97 instituições. Destas, 45 eram instituições públicas², sendo 10 escolas profissionais e 35 instituições que leccionavam os níveis básico e médio, 32 eram instituições semi-públicas³, onde havia 23 escolas profissionais e 9 que leccionavam os níveis básico e médio. As instituições privadas eram 13, sendo que havia 1 escola profissional e 12 que leccionavam os níveis básicos e médio. Finalmente, 7 instituições eram tuteladas por Ministérios⁴, sendo que existiam 1 escola profissional e 6 que leccionavam os níveis básico e médio (Quadro 1.3.).

Quadro 1.3. Instituições de Educação Profissional

Instituições do ETP	Escolas Profissionais	EP/B	Escolas Básicas	Institutos Médios	Escolas Básicas/Institutos Médios	Total
Públicas	10	0	12	8	15	45
Semi-públicas	21	2	6	1	2	32
Privadas	0	0	0	13	0	13
Outros sectores	1	0	1	4	1	7
Total	32	2	19	26	18	97

Deste modo, e tendo em conta a prioridade de expansão deste ensino, as acções ministeriais centram-se na reabertura das escolas de artes e ofícios, encerradas nos anos da guerra civil, e das escolas elementares agrícolas, devido ao papel que as mesmas deverão desenvolver na reactivação do tecido produtivo do país nas zonas rurais e na fixação das populações. Nos outros níveis do ensino técnico, mantém-se a actual rede de escolas, priorizando-se, no entanto, a racionalização da estrutura de especialidades no

² Públicas – são tuteladas integralmente pelo MINED.

³ Instituições semi-públicas – São instituições que foram criadas e são geridas pelas organizações da sociedade civil (ONG;s, organizações religiosas e outras), nas quais há comparticipação do Estado nas despesas de funcionamento (para pagamento do salários dos professores e o orçamento de funcionamento).

⁴ Foram incluídas apenas as instituições que colaboram com a DINET/MINED

nível básico e o apetrechamento de oficinas e laboratórios. Para além destes cursos, as escolas técnicas promovem também formações orientadas para o desenvolvimento de habilidades profissionais específicas para uma parte da população que delas necessite. Em todas as políticas do ensino técnico profissional, é dada uma atenção especial ao incremento da participação das raparigas (cf. INDE, 2001).

Com vista a um melhoramento do ETP, o governo tem vindo a desenvolver uma estratégia de desenvolvimento do Ensino Técnico-Profissional (2001-2011), parte integrante de um plano de educação para a materialização dos seguintes objectivos: (a) Expansão do acesso; (b) melhoria da qualidade da educação; e finalmente (c) desenvolvimento institucional. Esta política inclui acções prioritárias, com vista a integrar todos os esforços de formação para responder de maneira adequada aos desafios que se lhe colocam e equipar os moçambicanos com as competências profissionais necessárias nos diferentes sectores económicos e sociais. Nesta perspectiva, o Ensino Técnico Profissional deverá contribuir para uma satisfação da procura de habilidades e competências profissionais no mercado de trabalho e de emprego que resulte no aumento dos níveis de produtividade e de rendimento das indústrias e serviços. Deste modo, procura-se proporcionar aos jovens e adultos, habilidades e capacidades para desenvolverem iniciativas singulares de empreendimento económico de pequena e média escala num contexto, muitas vezes, sem vagas no mercado de trabalho formal (MINED, 2001).

Sendo assim, e se a escola moçambicana pretende desenvolver nos seus alunos, através dos vários subsistemas, uma preparação efectiva em relação ao mundo do trabalho, deve tomar em consideração que os processos de exploração e decisão vocacional entre outros, são complexos e que envolve várias variáveis afectivas e cognitivas, como para além de ter que preparar os adolescentes no que diz respeito aos conhecimentos sobre informações relacionadas com estratégias de procura de emprego, a dinâmica do mercado de trabalho, bem como outros aspectos. Tendo em vista uma preparação conveniente dos adolescentes em relação a estes aspectos, é importante que se introduzam mecanismos sistemáticos e continuados de intervenção especializada no âmbito da carreira, com o objectivo de estimular e acompanhar os jovens no processo de exploração vocacional e as suas necessidades naturais de inserção no mercado de trabalho (Kane & Warton, 2002; Savickas, 2001).

Este processo só pode ser eficiente, se houver uma aprendizagem sobre relação

entre as instituições educacionais e o mundo do trabalho. A escola deveria ter também como uma das suas missões, o papel de servir de elo de ligação entre os alunos e o mundo do trabalho. Este é um desafio que a instituição escolar pública e a área de orientação vocacional terão de enfrentar em comum de modo a cumprirem o seu papel de preparar os adolescentes para uma autonomia de escolha vocacional (Gore, Kadish, & Aseltine, 2003).

De acordo com Castiano (2005), se houver clareza sobre as várias propostas de educação que são apresentadas a partir das experiências acumuladas na transformação da educação, está-se menos tentado a copiar cegamente modelos que se alheiam da realidade moçambicana em termos de saberes, conteúdos e valores que devem ser veiculados na escola. Neste sentido, Hountondji (2008), indica que se tem que criar condições adequadas no sentido de possibilitar à África, a capacidade de proceder uma apropriação consciente e responsável do conhecimento disponível, bem como das discussões e interrogações desenvolvidas noutras partes do mundo. Segundo ainda este autor, esta apropriação deve-se interligar com uma reapropriação crítica dos conhecimentos internos de África e com uma apropriação crítica do próprio processo de produção e capitalização do conhecimento.

4. O Sistema Profissional Moçambicano

De modo a coordenar o sistema profissional moçambicano, o Conselho de Ministros criou através do Decreto nº 37/92 de 27 de Outubro, o Instituto Nacional do Emprego e Formação Profissional (INEFP) e determinou o seu estatuto orgânico. O INEFP, subordinado ao Ministério do Trabalho, tem delegações em todo o país e tem autoridade financeira e administrativa. O decreto acima citado destaca que compete ao Ministro do Trabalho criar as condições necessárias e determinar os actos respeitantes à implantação do INEFP, de modo a satisfazer as exigências das necessidades do cidadão e dos empregadores, e que o Governo deve desenvolver um mecanismo de operacionalização, de acordo com os princípios da Organização Internacional de Trabalho (OIT). Este acordo deve englobar os trabalhadores, empregadores e o próprio Estado, com o objectivo de se rentabilizar os recursos financeiros e patrimoniais, bem como o desenvolvimento de novas investigações e iniciativas de criação empreendedora de novas estruturas e programas de emprego (INEFP, 2008).

O INEFP, entidade de serviço público do Estado, com missão de gerir a implementação das políticas públicas do Governo em matéria de emprego e formação profissional, tem como competências, garantir e implementar estratégias de emprego e formação profissional em Moçambique, e garantir a execução das seguintes acções: (a) promoção de oportunidades de emprego; (b) informação e orientação profissional; (c) formação profissional dos candidatos a emprego; (d) promoção de emprego; (e) promoção do equilíbrio entre a procura e a oferta de emprego; (f) controlo da legalidade do funcionamento dos centros de formação profissional privados e agências privadas de emprego; (g) concepção e implementação de programas de formação profissional; e (h) a formação profissional por entidades públicas e privadas (cf. INEFP, 2008).

A população economicamente activa em Moçambique, é de cerca de 5.9 milhões de pessoas. Esta é constituída maioritariamente por trabalhadores por conta própria (52%) e trabalhadores familiares não remunerados (33.7%). Apenas 11.1% da população activa é assalariada, dos quais, 4.1% são absorvidos pelo Governo e sector público, e 6.9% são absorvidos pelo sector privado. Estima-se que ingressem anualmente no mercado de emprego cerca de 300.000 jovens. Estes exercem uma grande pressão sobre o mercado de emprego, que é incapaz de gerar postos de trabalho suficientes para os integrar (cf. Conselho de Ministros, 2006).

O censo às empresas de 2002, em Moçambique, indicava que as pequenas e médias empresas constituem 99% do sector privado (90% pequenas e 9% médias). Este grupo absorve mais de 80% da força de trabalho do sector privado, pelo que deve merecer uma atenção redobrada da parte do governo de Moçambique, em virtude da sua real contribuição para o crescimento económico e para o alívio à pobreza absoluta (cf. INE, 2002).

No âmbito da planificação das acções e metas para os primeiros cinco anos da implementação da Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique (EEFP), para 2008, definiu-se a meta de setenta mil beneficiários em programas de apoio ao emprego financiados pelo sector público e pelo sector privado, entre outros. A Estratégia de Emprego e Formação Profissional (EEFP) é um instrumento do Governo, transversal a todos os sectores do Estado e de acesso à dinâmica do sector empresarial privado. De acordo com o plano de implementação da EEFP em Moçambique, no ano de 2008, foi planificado beneficiar cento e cinquenta mil candidatos a emprego, distribuídos do seguinte modo: inserir no mercado do trabalho setenta mil candidatos a

emprego e formar oitenta mil desempregados, através de acções de formação profissional (INEFP, 2009).

No ano de 2008, os centros de emprego do INEFP existentes em todo o País intermediaram a colocação de 23.170 candidatos inscritos em diversas empresas, distribuídas pelos diversos sectores económicos. Do total dos colocados no período em referência, seis mil e setenta e seis eram mulheres. Os sectores que mais empregaram em 2008, foram a agricultura, a agro-pecuária e a agro-indústria, em que se destacaram as açucareiras da Maragra, Xinavane e Mafambisse e construção civil, no âmbito da implantação da infra-estrutura da mina de Moatize, na província de Tete. Foram ainda criados 164.814 novos empregos. Deste número, 23.170 empregos resultaram da actividade directa dos centros de emprego, nomeadamente através da colocação e da promoção do emprego. Acrescendo os 73.645 empregos resultantes do Fundo de Investimento de Iniciativas Locais (FIIL). O número total de empregos criados pela acção directa do Estado e colocações feitas pelos centros públicos de emprego foi de 96.815, o que ultrapassa a meta planificada de 70.000 no âmbito da Estratégia de Emprego e Formação Profissional para o ano de 2008, em 38.31% (cf. INEFP, 2009).

Com base nestas constatações e de modo a que se desenvolva mais acções para o desenvolvimento e melhoramento profissional, o INEFP (2009) indica a necessidade de se continuar a disponibilizar recursos aos distritos, para a promoção do emprego e o desenvolvimento socioeconómico. E ainda, a necessidade de o INEFP se tornar mais presente, ao nível distrital, para impulsionar as actividades de promoção do emprego e formação profissional, assim como administrar sistematicamente a informação sobre a evolução de cada distrito em matéria de emprego e formação profissional. Neste sentido, as diversas medidas de promoção de emprego levadas a cabo pelo INEFP, e as admissões nos sectores público e privado, ao longo do 1º semestre de 2009, proporcionaram, no seu conjunto, 45.542 empregos, destacando-se no total dos empregos criados as admissões directas com um peso de 38.5% (cf. INEFP 2009).

As estatísticas do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP, 2009), relativas ao desemprego registado No final do 1º semestre de 2009, com base nos dados recolhidos nos centros de emprego do INEFP existentes em todo o País eram de 185.587 candidatos a emprego, representando um crescimento de 11,2% em relação ao período homólogo. Deste número, 36.166 eram mulheres, representando 19,5% do total dos desempregados registados no final do período em referência. Do

total dos desempregados registados no final do 1º semestre de 2009, 86.360 candidatos procuravam o seu primeiro emprego e os restantes 99.227, procuravam um novo emprego. Os candidatos ao novo emprego constituem a maioria comparativamente aos candidatos ao primeiro emprego (cf. INEFP, 2009).

Os dados do INEFP (2009) em relação a 2004, indicam que as pessoas que procuraram emprego nesse ano apresentavam baixo nível académico, onde 90% tinha menos do que a 9ª classe, apenas 1.3% tinha o nível secundário concluído, 62% não tinham nenhuma qualificação ou nenhuma experiência profissional, o que, aliado à reduzida oferta de formação profissional, resultava na fraca empregabilidade daqueles grupos.

Neste sentido e de acordo com o INEFP (2005), o capital humano e o aumento da produtividade dependem fundamentalmente de investimentos na educação e saúde. O investimento na educação continua prioritário em Moçambique. A expansão da educação geral, da educação profissional e do ensino superior deve merecer uma atenção especial porque cria uma base propícia à inovação e ao desenvolvimento tecnológico e facilita a integração das pessoas no mercado de emprego. O ensino secundário geral e o ensino técnico profissional e o ensino universitário, têm como intenção criar oportunidades para escolha e inserção dos jovens e adultos para actividades economicamente activas, isto é, para o mercado de trabalho. Neste sentido, as direcções estudantis, em estreita ligação com os centros de emprego, deverão oferecer uma informação actualizada sobre as oportunidades de emprego e incentivar os graduados, individualmente ou em grupo, no estabelecimento de pequenas unidades de negócio, a partir dos fundos locais e regionais disponíveis.

De modo a operacionalizar um dos seus objectivos, o INEFP publicou, no ano de 2003, um manual de Classificação Nacional de Profissões de Moçambique (C.N.P.M), onde sistematiza todo um conjunto de profissões da população activa a nível nacional, e que dá também a conhecer as tarefas exercidas pelos trabalhadores, nos vários ramos de actividade económica. Esta classificação tem dois grandes objectivos. O primeiro a nível internacional, que visa facilitar os emigrantes que queiram trabalhar em Moçambique, e segundo, a nível nacional, como referencial para os serviços de formação profissional, orientação e informação profissionais, colocação e regulamentação do trabalho (cf. C.N.P.M, 2003).

5. O Papel das Instituições Escolares

O desenvolvimento vocacional na adolescência é um processo que implica uma forte exploração, diferenciação dos valores, interesses, necessidades, objectivos e tomada de decisão a vários níveis. É uma fase em que os jovens têm que tomar muitas decisões (Taveira, 2005).

Quando se está numa fase de transição da adolescência para a idade adulta, existe, por norma, uma necessidade de autonomia. Nesse sentido, a exploração para tomada de decisão vocacional e um conseqüente mercado de trabalho e/profissão, contribuem para este processo, pela percepção que os indivíduos têm de que trabalhar significa também um meio de tornar-se maduro e responsável (Chaves, Diener, Blustein, Gallagher, DeVoy, Casares, & Perry, 2004). Neste âmbito, ainda, a investigação indica que as pessoas que se envolvem em processos de exploração intencionais mais consistentes e sistemáticos, são mais propensas a escolher opções mais congruentes e a obter maior satisfação e realização vocacional com as suas escolhas (Silva, Taveira, & Ribeiro, 2009; Taveira, 1997). Sendo assim, é importante desenvolver, no sistema educativo, a iniciativa, a autonomia e a competência na exploração do meio e da *self* que estejam relacionados com o seguimento dos objectivos vocacionais (Taveira, 1997).

Em Moçambique este processo é pouco usado nas escolas, sendo até mais visível fora dela (e.g., Ministérios do Trabalho, da Educação e INEFP). O que se faz na maior parte das escolas não se apresenta como um processo de orientação vocacional. Müller (1988), salienta que não existe uma preocupação sistemática da escola em ensinar os alunos as habilidades de tomada de decisão. A escola não tem cumprido com alguns dos seus objectivos como por exemplo, ensinar a escolher, a pensar, a resolver conflitos, a reflectir sobre a realidade e se o faz, isso acontece de forma ocasional e desarticulada. A ausência dessas oportunidades na adolescência pode resultar em imaturidade e insegurança nos jovens e adultos (Stone & Mortimer, 1998).

Os agentes que lidam com os adolescentes e jovens adultos devem ter em conta que estes atribuem um valor importante ao factor económico relacionado com o trabalho e que no momento em que decidem ingressar no mundo do trabalho não vêm muitas das suas preferências vocacionais que tenham sido anteriormente cristalizadas e especificadas, numa exploração vocacional (Cohen-Scali, 2003).

Se as instituições que lidam com adolescentes e jovens em Moçambique

pretendem contribuir de modo eficaz no desenvolvimento de carreira destes, no mundo do trabalho e no seu desenvolvimento psicossocial, existem várias formas que podem seguir, como a educação para a carreira (Balbinotti, 2006; Jenschke, 2002; Watts, 2001), a orientação ocupacional (Montane, 1993), a preparação para a transição da escola para o trabalho (Savickas, 2001) ou para a procura de emprego (Sarriera, Câmara, & Berlini, 2000; Sarriera, Chies, Falck, Giacomolli, & Silva, 1994). Contudo, independente do modelo que possa ser adoptado na intervenção é importante considerar que o contexto (e.g., familiar, escolar, social e cultural) de cada adolescente é fundamental para uma intervenção adequada (Berger & Luckmann, 2002).

Tendo em conta que o desenvolvimento de carreira é influenciado pelo contexto social e económico e pelas oportunidades educacionais e de trabalho às quais cada indivíduo tem acesso, promover o desenvolvimento de carreira dos jovens deve ser um compromisso e uma tarefa de toda a sociedade de modo a que se avance no sentido de se desenvolver acções de intervenção eficientes e eficazes no contexto da educação nacional (Brooks, Cornelius, Greenfield, & Joseph, 1995; Stone & Mortimer, 1998).

Para finalizar, importa destacar que a teoria, a pesquisa e a prática da Psicologia Vocacional não devem evoluir isoladamente. A ciência psicológica, aplicada aos campos da educação, do trabalho, e da carreira, bem como outras tantas, são um projecto inerente à condição humana, e devem estabelecer o seu verdadeiro valor prático para os indivíduos e sociedade em geral. Este projecto deve ser voltado para uma sociedade sem barreiras em que o conhecimento intelectual e profissional possa ser desenvolvido e partilhado (cf. Rorty, 1999). Neste sentido, tendo em conta o que ficou referido, nomeadamente no que respeita ao contexto moçambicano sugere-se que o INEFP, os centros orientação vocacional, bem como todas as outras instituições existentes em Moçambique ligadas ao desenvolvimento da carreira partilhem os seus conhecimentos e projectos com outras instituições internacionais ligadas a área (e.g., Instituto de Orientação Profissional de Portugal; Associação Portuguesa para o Desenvolvimento da Carreira), de modo a que o processo de apoio aos adolescentes e a sociedade em geral seja praticado de acordo com as teorias e práticas internacionalmente desenvolvidas.

Estas acções, que se apresentam fundamentais, poderiam ser desenvolvidas em paralelo com mais estudos de avaliação das necessidades de desenvolvimento vocacional e orientação profissional no contexto moçambicano.

6. Referências

- Albert, A., & Luzzo, A. (1999). The role of perceived barriers in career development: A social cognitive perspective. *Journal of Counseling and Development, 77*, 431-436.
- Ashforth, B. (2001). *Role transitions in organizational life: An identity-based perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Athanasou, J., & Esbroeck, R. (eds) (2008). *International Handbook of Career Guidance*. New York: Springer Science.
- Balbinotti, M., & Tétreau, B. (2006). Questionário de educação à carreira: Propriedades psicométricas da versão brasileira e comparação transcultural. *Revista Brasileira de Orientação Profissional, 7*, 49-66.
- Banco Mundial. (2007). *Impacto de Desenvolvimento Miga – Relatório Anual*. Washington.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2002). *A construção Social da Realidade*. (18ª ed). Petrópolis: Vozes.
- Blustein, D. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior, 59*, 171-182.
- Blustein, D., Chaves, A., Diemer, M., Gallagher, L., Marshall, K., Sirin, S., & Bhati, K. (2002). Voices of the forgotten half: The role of social class in the school-to-work transition. *Journal of Counseling Psychology, 49*, 311-323.
- Boletim da República (BR). (1992). Publicação Oficial da República de Moçambique. 1ª Série-Número 38. Maputo. Minerva Central.
- Brooks, L., Cornelius, A., Greenfield, E., & Joseph, R. (1995). The relation of career-related work or internship experiences to the career development of college seniors. *Journal of Vocational Behavior, 46*, 332-349.
- Castiano, J. (2005), *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo. INDE.
- Castiano, J., Ngoenha, S., & Berthoud, G. (2005). *A longa Marcha dura “Educação para Todos” em Moçambique*. (2ª ed). Maputo. Imprensa Universitária, UEM.
- Chaves, A., Diener, M., Blustein, D., Gallagher, L., DeVoy, J., Casares, M., & Perry, J. (2004). Conceptions of work: The view from urban youth. *Journal of*

- Counseling Psychology*, 51, 275-286.
- Cohen-Scali, F. (2003). The influence of family, social, and work socialization on the construction of professional identity of young adults. *Journal of Career Development*, 29, 237-249.
- Conselho de Ministros. (2006). *Estratégia de Emprego e Formação Profissional em Moçambique 2006-2015*. Maputo.
- FAO.(2009).*Quadro das Demandas e Propostas de Guiné-Bissau para o Desenvolvimento de um Programa Regional de Cooperação entre Países da CPLP no domínio da Luta contra a Desertificação e Gestão Sustentável das Terras*. TCP CPLP/FAO -MADRRM.
- FMI. (2005). *Republic of Mozambique: 2005 Article IV Consultation*. Washington: Country Report n. ° 05/168.
- Gore, S., Kadish, S., & Aseltine, R. (2003). Career Centered High School Education and Post-High School Career Adaptation. *American Journal of Community Psychology*, 32, 77-88.
- Governo de Moçambique. (1983). *Lei n° 4/83: SNE*, Maputo, Imprensa Nacional.
- Governo de Moçambique. (1992). *Lei n° 6/92: SNE*, Maputo, Imprensa Nacional.
- Governo de Moçambique. (2006). *Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta 2006-2009 (PARPA II)*. Maputo.
- Grispum, M. (1994). *A Prática dos Orientadores Educacionais*. São Paulo: Cortez.
- Guichard, J. (1995). *La escuela y las representaciones de future de los adolescents*. Barcelona: Laertes.
- Herr, E. (1993). Contexts and influences on the need for personal flexibility for the 21st century, part I. *Canadian Journal of Counseling*, 27, 148-164.
- Hountondji, P. (2008). *Conhecimento de África, conhecimento de africanos: duas perspectivas sobre os estudos africanos*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais.
- INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico. Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.
- INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (2001). *Programa do Ensino Básico*. Maputo: INDE.
- Instituto Nacional de Estatística (2002). *Anuário Estatístico 2001*. Maputo: INE.

- Instituto Nacional de Estatística (2008). *Actualização das Projecções da População por Província 1997-2015*. (2ª ed). Série: Estudos Nº. 2. Maputo: INE.
- Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (2005). *Relatório Anual. Maputo*.
- Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (2008). *Relatório Anual. Maputo*.
- Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (2009). *Relatório Anual. Maputo*.
- INDE/MINED. (1999). *Plano Curricular do Ensino Básico- Objectivos, Política, Estrutura. Plano de estudos e estratégias de implementação*. Maputo: INLD.
- Jackson, A., & Nutini, D. (2002). Hidden resources and barriers in career learning assessment with adolescent vulnerable to discrimination. *The Career Development Quarterly*, 51, 56-57.
- Jenschke, B. (2002). Educação profissional em escolas em uma perspectiva internacional. In: R. S. Levenfus, D. H. P. Soares (orgs.). *Orientação vocacional ocupacional: Novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa*. São Paulo: ArtMed.
- Kane, J., & Warton, P. (2002). Vocational Education: The effects of Employment Preparation Programs on self-concept in low academic-achieving students. *Australian and New Zealand Journal of Vocational Education Research*, 10. 23-37.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lima, L. (2001). *A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica*. São Paulo: Cortez.
- Lucchiari, D. (1992). O que é orientação profissional? Uma nova proposta de atuação. Em Lucchiari, D. (Org.), *Pensando e Vivendo a Orientação Profissional*. São Paulo: Summus.
- Ministério do Trabalho, Direcção Nacional de Planificação e Estatísticas do Trabalho. (2004). *Boletim de Estatísticas do Trabalho*. Maputo.
- Ministério do Trabalho. (2003). *Classificação Nacional de Profissões de Moçambique. IEFP-INEFP*. (1ª ed). Maputo.

- Ministério da Educação (MINED). (2001). *Estratégia do Subsector de Alfabetização e Educação de Adultos. Educação Não-Formal, 2001-2005*. Maputo: MINED.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2008). *Relatório da 9ª Reunião Anual de Revisão do Plano Estratégico de Educação e Cultura*, Maputo. MINED.
- Montane, J. (1993). *Orientación Ocupacional*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Mortimer, J., Zimmer-Gembeck, M., Holmes, M., & Shanahan M. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 439-465
- Müller, M. (1988). *Orientação vocacional: contribuições clínicas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- OCDE (2004), *Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*, Paris: OCDE.
- O’Riain, S. (2002). High-tech communities: Better work or just more work? Contexts: *University of California Press*, 1, 36-41.
- Oyebade, S.(2003). Education and unemployment of youths in Nigeria: Causes, impacts and suggestions. In J.B. Babalola & S.O. Adedeji (Eds.), *Contemporary Issues in Educational Management: Books of Honour*. Department of Educational Management, University of Ibadan. Lagos, 45-65.
- Pereira, J. (2010). Educação Superior a Distância, Tecnologias de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil. *Revista de Economia Política de las Tecnologías de la información y comunicación*. XII, n. 2. Mayo-Agosto.
- Pinto, J., & Taveira, M. (2010). *Seminário de gestão pessoal da carreira: avaliação de um programa de intervenção psicológica no ensino superior*. Comunicação oral apresentada no “1º Seminário Internacional-Contributos da Psicologia em Contextos Educativos.” Braga. Universidade do Minho.
- PNUD. (2009). *Relatório Anual do para Moçambique*. Maputo. 2009.
- República de Moçambique. (1992). *Conselho de Ministros. Decreto nº 37/92*. Maputo. Minerva Central.
- República de Moçambique. (1985). *Sistema Nacional de Educação. Linhas Gerais e Lei n. 4/83*. Maputo. Minerva Central.
- Rodriguez-Moreno, M. (2008). A Educação para carreira: Aplicações à infância e a adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva (Coords), *Psicologia vocacional:*

- Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade Católica.
- Rorty, R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
- Sarriera, C., Câmara, G., & Berlimi, S. (2000). Elaboração, desenvolvimento e avaliação de um Programa de Inserção Ocupacional para Jovens Desempregados. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 13, 189-198.
- Sarriera, C., Chies, A., Falck, D., Giacomolli, A., & Silva, A. (1994). Escolha profissional e processo de inserção sócio-laboral: Dificuldades e alternativas. *Psico*, 25, 157-165.
- Savickas, M. (2001). Developmental perspective on vocational behavior: Career patterns, salience and themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 1, 49-57.
- Savickas, M. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. in D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 49-205.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Silva, A., Taveira, M., & Ribeiro, E. (2009). Mudanças no self de carreira em estudantes universitários, *Revista Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, 19, 283-292.
- Stone, R., & Mortimer, J. (1998). The effect of adolescent employment on vocational development: Public and educational policy implications. *Journal of Vocational Behavior*, 53, 184-214.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. 1ª Edição. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2005) Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord), *Psicologia escolar. Uma proposta científico - pedagógica* (pp. 143-178). Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M., & Silva, J. (2008). *Psicologia Vocacional: perspectivas para a*

intervenção. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Taveira, M. (Coord), Coelho, H., Oliveira, H., & Leonardo, J. (2004). *Desenvolvimento vocacional ao longo da vida: fundamentos, princípios e orientações*. Coimbra: Almedina.

UNESCO (2008), *EFA Global Monitoring Report 2008/09: Education for All by 2015, Will we make it?*

Disponível em: <http://www.unesco.org/en/efareport/reports/2008-mid-term-review> [consultado em 15/02/11].

Vondracek, F., & Skorikov, V. (1997). Leisure, school and work Activity preferences and their role in vocational identity development. *Career Development Quarterly*, 45, 322-341.

Vygotsky, L. (2002). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Watts, A. (2001). L'éducation en orientation pour les jeunes: les principes et l'offre au Royaume-Uni et dans les autres pays européens. *L'orientation scolaire e professionnelle*. 30, 92-104.

Capítulo 2
Desenvolvimento Vocacional de Jovens: O Papel da
Exploração, da Tomada de Decisão e dos Valores

RESUMO

O objectivo deste capítulo é rever a literatura vocacional para melhor compreender o papel da exploração, tomada de decisão e dos valores no processo de desenvolvimento de carreira dos adolescentes.

A exploração vocacional e as expectativas de carreira estão entre os factores mais importantes da tomada de decisão na adolescência (Mau & Bikos, 2000; Schoon & Parsons, 2002), e têm sido consideradas, também, var

iáveis importantes da motivação de carreira, das expectativas de desenvolvimento de carreira e da sua posterior realização (Chung, Loeb & Gonzo, 1996). As dificuldades na tomada de decisão na adolescência podem ter por base factores motivacionais e da personalidade, estudados por Gati, Krausz, e Osipow (1996) e aprofundados neste capítulo, também.

Por sua vez, um dos factores intimamente relacionados com os processos de exploração e de tomada de decisão de carreira, são os valores de vida e de carreira (Kim, Athinson & Yang, 2001). Os valores humanos têm sido objecto de investigação em diversas áreas no âmbito das ciências sociais, na tentativa de compreender e explicar o fenómeno humano, tanto na sua dimensão individual, quanto na sua dimensão colectiva (Rokeach, 1973; Super, 1995).

Palavras-chave: Adolescentes, Exploração Vocacional, Tomada de Decisão, Valores.

ABSTRACT

The purpose of this chapter is to review the literature to better understand the vocational role of exploration, decision making and values in the process of career development of adolescents.

The career exploration and career expectations are among the most important factors in decision making in adolescence (Mau & Bikos, 2000; Schoon & Parsons, 2002), and have been considered also important variables of career motivation, expectations career development and their subsequent performance (Chung, Loeb, & Gonzo, 1996). The difficulties in decision making in adolescence may be based on personality and motivational factors, studied by Gati, Krausz, and Osipow (1996) and depth in this chapter, too.

In turn, one of the factors closely related to the processes of exploration and career decision making, are the values of life and career (Kim, Athinson & Yang, 2001). Human values have been investigated in several areas within the social sciences in an attempt to understand and explain the human phenomenon, both in its individual dimension, and in its collective dimension (Rokeach, 1973; Super, 1995).

Keywords: Adolescent Vocational Exploration, Decision Making, Values.

1. Adolescência e Carreira

A adolescência é uma fase do desenvolvimento humano na qual ocorrem diversas mudanças no indivíduo, não só biológicas, cognitivas e psicológicas, mas também, mudanças relacionadas com os papéis sociais (Braconnier, & Marcelli, 2000). Nas sociedades actuais, o papel de profissional é um dos papéis sociais novos equacionado e, muitas vezes, assumido pelos adolescentes. Este facto coloca a adolescência como um momento da vida do individuo, de elevada importância para os processos de desenvolvimento e de escolha vocacional. (Bee, 1997; Steinberg 1999). Neste âmbito, apesar de alguns adolescentes demonstrarem algumas atitudes e comportamentos vocacionais que facilitam a auto determinação e avanço nas decisões de carreira, outros há, que vivem as transições vocacionais com dificuldades precisando de apoio vocacional (Guichard, 2005; Savickas, 2005).

No mundo moderno, fazer uma escolha vocacional e ou profissional não é uma decisão feita num só momento, mas sim um processo que envolve pequenas e grandes decisões, que se relacionam, para definir uma trajetória individual de desenvolvimento de carreira. O processo de tomada de decisão vocacional começa desde a tenra idade, isto é, a partir dos primeiros três ou quatro anos de vida (Super, 1990). A evidência deste facto torna-se visível quando a criança tem uma resposta pronta para a pergunta comum dos adultos: "O que queres ser quando cresceres?" e continua, de alguma forma, a tentar responder a esta questão ou à questão "Em que pessoa e trabalhador me quero transformar?" ao longo de todo o seu crescimento e desenvolvimento (Gushue, 2006).

As decisões de carreira que o indivíduo faz, começam em primeiro lugar, com as fantasias de carreira que a criança tem, a partir da exploração do ambiente e da identificação com os adultos, e continuam através da adolescência e idade adulta, envolvendo uma complexa síntese de componentes pessoais, sociais e ambientais (Emmerling & Cherniss, 2003). É um processo progressivo de construção identitária, para o qual o domínio da exploração e escolhas vocacionais contribuem significativamente (Taveira, 1997).

No século 21, no mundo de trabalho, os papéis e funções dos trabalhadores tornaram-se cada vez mais fluídos, e o conceito de carreira, tal como o conhecemos em meados da literatura vocacional do século passado, está constantemente em mudanças. As mudanças na economia e nas formas de trabalho, exigem que os adolescentes se preparem para as novas realidades do mercado de trabalho, desenvolvendo competências fortes de tomada de decisão relacionadas com a carreira, que se quer que

seja construída ao longo de toda a vida, com base nos papéis de trabalho remunerado e não remunerado e na relação destes com os restantes papéis de vida (Schwartz & Boehnke 2003).

Neste sentido, o ensino secundário ou médio torna-se um dos momentos em que os adolescentes começam a tomar decisões importantes sobre os seus percursos educativos e de carreira, bem como a identificar as suas aspirações e a definir os seus objectivos educacionais e profissionais. Portanto, é imperativo que esses jovens desenvolvam competências de modo a tomarem decisões de carreira e a definirem as opções viáveis para as suas futuras carreiras (Lapan, 2004).

As metas de carreira opcionais e viáveis podem ser definidas como objectivos de carreira com os quais os adolescentes estão comprometidos, e se prepararam activamente para alcançar, como objectivos mensuráveis, específicos, e que podem ser alcançados através de uma série de passos bem definidos (Taylor & Popma, 1990). Definir metas viáveis não significa, contudo, que os adolescentes devam ser dissuadidos, no processo de tomada de decisão de carreira, de considerar as opções de carreira que mais poderão interessá-los (Betz & Hackett, 2006; Luzzo, 1993).

Apesar disso, muitos adolescentes não têm as competências necessárias para tomar decisões relacionadas com a carreira e, portanto, o processo de decisão de carreira poderá não estar activado para o alcance de metas viáveis e satisfatórias (Gati, Krausz, & Osipow, 1996). As dificuldades registadas na escolha de carreira têm sido associadas ao conceito de maturidade de carreira, ou seja, a capacidade que os adolescentes têm de se capaz de fazer escolhas realistas e independentes relacionadas à carreira (Super, 1990).

Definir objectivos e opções viáveis de carreira é de facto uma tarefa importante para o desenvolvimento dos adolescentes. No entanto, os adolescentes podem enfrentar inúmeras barreiras, na tentativa de definir e atingir seus objectivos de carreira, incluindo os altos níveis de pobreza e ao fraco acesso aos recursos nas suas escolas. Portanto, esses adolescentes não podem desenvolver o conjunto de habilidades adequadas (e.g., desenvolvimento da tomada de decisão carreira e maturidade de carreira) necessárias para atingirem os seus objectivos de carreira (Gushue & Whitson, 2006).

Sendo assim, existe uma grande necessidade de intervenções de desenvolvimento de carreira que apoiem e facilitem a aquisição da capacidade dos estudantes para tomar decisões académicas e profissionais (Rojewski, 1995). Neste sentido, as instituições de ensino deviam ter a responsabilidade de prestar assistência ao

desenvolvimento de carreira desses alunos mas, de acordo com a prática comum, os serviços por elas oferecidos são, muitas vezes, insuficientes para atender às necessidades dos alunos (Goodson, 1981; OCDE, 2005).

Com efeito, diversos autores têm discutido questões relativas ao papel e às falhas da escola na preparação dos jovens para o mundo do trabalho (Bardagi & Hutz, 2001; Filmus, Kaplan, Miranda & Moragues, 2002; Hortza & Lucchiari, 1998; Magalhães & Redivo, 1998; Ramos & Lima, 1996; Sarriera & Verdin, 1996; Sarriera, Chies, Falck, Giacomolli & Silva, 1994). A escola tem dado muito destaque à aprovação dos seus alunos o que tem vindo a empobrecer o estímulo para o comportamento exploratório e o desenvolvimento de projectos vocacionais de modo esclarecido.

De acordo com Lassance, Grocks e Francisco (1993), a entrada na universidade tem sido vista como um percurso natural que é assumida pelos jovens que terminam o ensino médio. Neste sentido, a escolha de um curso universitário acaba, muitas vezes, por ser feita sem exploração vocacional suficiente e sem a definição de um projecto vocacional realista, fazendo com que as escolhas vocacionais dos jovens sejam realizadas com base na fantasia e em estereótipos.

As mudanças nos papéis sociais e os processos de desenvolvimento e escolha vocacional ocorrem dentro de um dado contexto sociocultural no qual o indivíduo está inserido (Beekhoven, De Jong, & Van Hout, 2003). Na sociedade moçambicana, por exemplo, o jovem que termina o ensino médio é normalmente influenciado pela comunidade escolar, pela família e pelos amigos, para escolher um curso superior ou uma profissão, o que torna relevante a investigação neste contexto educacional moçambicano sobre a escolha profissional e a assunção do papel de trabalhador destes jovens (Castiano, 2005).

1.1. O Papel da Exploração

Para que os adolescentes possam desenvolver e realizar de forma consciente e esclarecida, a escolha de uma profissão, é importante que reflectam sobre quem são, sobre quem gostariam de vir a ser, e que procurem e explorem informações sobre as diferentes profissões existentes, o mercado de trabalho, as possibilidades de formação profissional, entre outras, imaginando-se em várias profissões e testando hipóteses sobre o que é necessário pôr em prática para alcançar este autoconhecimento, bem como o conhecimento do mundo do trabalho o que resulta, em geral, por um processo de

exploração do *self* em relação às oportunidades escolares e profissionais (Fuqua, Blum, & Hartman, 1988).

Neste âmbito, e de acordo com a perspectiva adoptada neste trabalho (Taveira, 1997), o autoconhecimento e o conhecimento do mundo profissional não são semelhantes à exploração vocacional, mas sim ao resultado desta. A exploração vocacional é um processo psicológico, de foro interno, cognitivo motivacional, que consiste na procura de informação e teste de hipóteses sobre si em relação ao meio e para que seja considerado exploração vocacional deve ser consciente, intencional, sistemático e não espontâneo (Jordaan, 1963; Stumpt, Collareli & Hartman, 1983; Taveira, 1997). Mais recentemente, a exploração vocacional tem sido definida como um constructo multidimensional, que envolve o autoconhecimento e o conhecimento contextualizado do mundo do trabalho e que tem como objectivo central, fornecer subsídios ao indivíduo que o auxiliem na definição de auto conceitos vocacionais e na escolha de uma profissão (Zikic & Klehe, 2006).

Muitas vezes, como já referido, a exploração que os indivíduos realizam na adolescência não tem estas características, pois, ela é casual, fortuita, não planeada e nem intencional apesar de estar na origem do autoconhecimento e informação profissional que os jovens possuem (Taveira, 2000). Stumpf, Colarelli e Hartman (1983) desenvolveram uma medida de exploração vocacional, o Career Exploration Survey (CES), que permite avaliar este processo numa concepção multidimensional, que inclui não só as componentes mais cognitivas e observáveis, comportamentais, do constructo, como também, os componentes mais afectivos de satisfação e de stress envolvidos no mesmo, e que pode ser utilizado com benefício na investigação e na intervenção vocacional com adolescentes e jovens adultos.

1.2. O Papel da Tomada de Decisão

Como vimos, o processo de decisão de carreira na adolescência é um dos aspectos mais importantes que os adolescentes têm que realizar. A tomada de decisão de carreira está relacionada com o estilo de vida de um indivíduo bem como com a satisfação pessoal e vocacional (Betz & Taylor, 2006; Lounsbury, Tatum, Chambers, Owens, & Gibson, 1999; Taveira, 2010). De salientar que alguns adolescentes são capazes de tomar esta decisão muito rapidamente e com bastante facilidade, enquanto outros demonstram ter muitas dificuldades com este processo (Rounds & Tinsley, 1984;

Gati, Krausz & Osipow, 1996). Assim, para um aconselhamento de carreira efectivo, é importante saber quais são os factores que influenciam a tomada de decisão de carreira.

Neste contexto, Gati e colaboradores (1996) indicam que alguns factores motivacionais e da personalidade influenciam os adolescentes na tomada de decisão de carreira e enfatizam que este processo tem as mesmas características que qualquer outro processo decisório. Aqueles mesmos autores destacam ainda que o referido processo envolve a comparação e avaliação de alternativas e ter em conta os factores que o influenciam, escolhendo os sujeitos o que acham mais apropriado para si próprios a partir das várias possibilidades de carreira. Além disso, e de acordo com Osipow, Carney, Winer, Yanico e Koschier (1987), o processo de decisão de carreira tem algumas características específicas que devem ser levadas em consideração, nomeadamente, o facto de o indivíduo tomar decisões a partir de um conjunto de possibilidades de carreira, informações disponíveis e os vários aspectos relacionados com a profissão (e.g., a duração do processo educativo, a independência no trabalho, a remuneração).

De modo a incorporar nas análises individuais a decisão e a indecisão de carreira, Gati, e colaboradores (1996) desenvolveram um instrumento denominado de *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ), o qual, contrariamente às medidas anteriores, é uma medida desenvolvida com base na taxonomia teórica sobre as dificuldades que o indivíduo se depara no processo de tomada de decisão de carreira. A taxonomia representa um esforço para identificar diversas fontes de dificuldades na tomada de decisão de carreira. A referida taxonomia começa por dividir as dificuldades que ocorrem antes do início do processo de decisão e aquelas que ocorrem durante o processo. Essas dificuldades que ocorrem antes do processo envolvem a falta de disponibilidade resultante da falta de motivação e indecisão, e levam a crenças disfuncionais em relação às decisões de carreira. As dificuldades que ocorrem durante o processo de decisão estão subdivididas em falta de informação acerca de si, ocupações, formas de obtenção de informações, e informações sobre o próprio processo de tomada de decisão de carreira. Na categoria das informações inconsistentes estão incluídos os problemas resultantes de informações não confiáveis, os conflitos internos e conflitos externos.

O questionário CDDQ foi concebido para medir cada uma destas diversas questões, incluindo 44 itens que correspondem às 44 dificuldades identificadas no modelo teórico. Resultados de diversos estudos iniciais (Gati, Krausz, & Osipow, 1996;

Osipow & Gati, 1998; Gati, Osipow & Krausz, 1996) sugerem que o instrumento tem uma base psicométrica sólida e tem um forte potencial para aplicações nas intervenções vocacionais, já que a estrutura deste instrumento se presta a que se atinjam objectivos de aconselhamento de carreira. Os itens individuais podem ser analisados separadamente, com vista a identificar pistas de dificuldades na tomada de decisão, ou os problemas que podem ser tratados especificamente em aconselhamento. Como este instrumento é composto de uma série de escalas independentes, os valores da escala podem ser usados para determinar as fontes das dificuldades, ou podem ser aplicadas para apoiar a melhor tomada de decisão de carreira.

A realização de qualquer tipo de escolha envolve ganhos e perdas, pois no momento em que se faz a opção por um caminho, deixa-se de lado outros possíveis caminhos. Esta característica da escolha faz com que os adolescentes, quando colocados perante a situação de escolher uma formação ou profissão, passe por momentos de dúvida frente a este processo, ou seja, por um estado de indecisão vocacional. A indecisão vocacional é um constructo unidimensional contínuo e representa o grau de dúvida que o indivíduo sente frente às escolhas referentes ao seu futuro educacional ou profissional após o término de um nível de ensino (Chartrand, Elliot, Marmarosh & Caldwell, 1993; Taveira, 2000).

As intervenções que pretendem apoiar a orientação de carreira dos adolescentes (o sentido e certeza das escolhas vocacionais), bem como as intervenções que promovem o seu desenvolvimento da carreira (a mudança evolutiva de atitudes, competências e comportamentos relacionados com o planeamento e gestão pessoal da carreira) podem beneficiar do uso de modelos de medida da exploração do CES, e das dificuldades de tomada de decisão do CDDQ (Zikic & Klehe, 2006).

1.3. O Papel dos Valores

Na literatura vocacional, e fora dela, reconhece-se os valores como um outro componente importante da orientação e do desenvolvimento da carreira e da vida, sobretudo a partir dos anos intermédios da adolescência. Os valores são considerados como os sentimentos, as cognições, as experiências e emoções de cada indivíduo (Xiaohe, 1999). Embora esta visão determine que os valores são parte integrante do indivíduo, esse facto não ajuda a especificar a sua natureza ou função. Para este efeito, os investigadores dos valores propõem que, enquanto os animais agem por instinto e são pré-programados a responder a estímulos, os humanos agem de livre vontade e

escolhem como responder aos estímulos de acordo com seus valores (Gill, 2000). Ou seja, os valores humanos são de facto determinantes importantes das escolhas pessoais (Hultman & Gellermann, 2002).

A fim de compreender como é que os valores são capazes de ajudar a determinar as escolhas pessoais, é necessário explorar mais a sua suposta natureza. A literatura psicológica encara os valores como representando a importância que um indivíduo atribui às actividades, aos objectos ou a um resultado (Gellermann, Frankel & Ladenson, 1990; Graeber, 2001; Zimmerman, 2001). Os valores são critérios pessoais que julgam os objectos e factos desejáveis (Kiros, 1998) e, assim, influenciam a selecção de determinados comportamentos (Hultman & Gellermann, 2002).

Por outras palavras, os valores são padrões cognitivos e pessoais em relação ao que o indivíduo deseja ser, aquilo que é importante e desejado, tendo em conta as normas de conduta pessoais e socialmente aceitáveis (Westwood & Posner, 1997).

Na obra de Rokeach (1973, p. 5), um valor é definido como: *“Um valor é uma crença duradoura de que um modo específico de conduta ou estado final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo oposto ou alternativo de conduta ou estado final de existência”*.

Esta percepção apresenta a visão segundo a qual os valores representam necessidades intrínsecas e afectam o que a pessoa opta por fazer em resposta aos factores externos. Embora o valor seja um fenómeno interno, a motivação para o adoptar é vista como proveniente de um conjunto diversificado de fontes externas (Hodgkinson, 1996). Os indivíduos são continuamente influenciados por factores externos a adoptarem determinados valores como seus. Estas forças ou influências são consideradas como fontes dos valores (Hodgkinson, 1996).

Hodgkinson (1996) propôs um modelo de análise através de um diagrama representando as diferentes fontes dos valores que têm potencial de influenciar um indivíduo a adoptar certos valores como seus num determinado momento (Figura 2.A).

Nesta representação, os valores culturais externos são aqueles que se relacionam com o ambiente mais geral e incluem os relacionados com os valores implícitos e explícitos da cultura global, tais como os que são apresentados e promovidos principalmente pelos sistemas políticos e sociais.

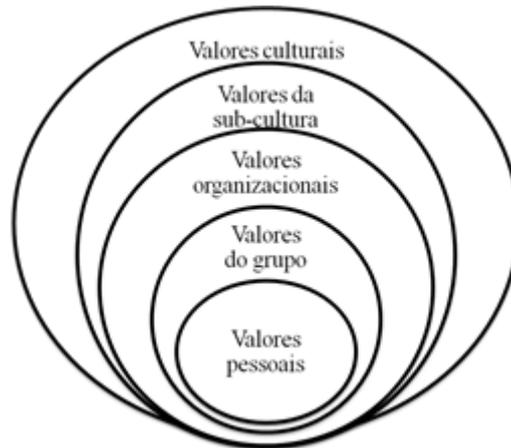


Figura 2.A. Diagrama das diversas fontes dos valores (Hodgkinson, 1996).

Abaixo destes valores encontram-se os valores sub-culturais e culturais, que são os valores dos ambientes no qual a pessoa vive e trabalha. Os valores sub-culturais estão associados com o ambiente imediato do indivíduo e seriam aqueles componentes relevantes destes indivíduos nos contactos sociais. Estes valores sub-culturais modificam e modulam de uma forma específica a cultura geral do indivíduo. O próximo par de valores, os valores do grupo e os valores organizacionais, estão associados com o dia-a-dia da pessoa e no trabalho. Imediatamente a seguir aos valores sub-culturais estão os valores formais do ambiente de trabalho, expressos em objectivos declarados e encobertos, políticas, procedimentos e propósitos da organização. Em seguida, os valores do grupo de pares são aqueles que são promovidos por outras pessoas com quem a pessoa tem alguma associação formal. Esta está orientada para os valores do grupo de trabalho, grupo social a que a pessoa pertence. O último núcleo interno representa as orientações de valores pessoais que já tenham sido inculcados na pessoa. Através das observações pessoais, experiências, e influências as pessoas regulam e desenvolvem as suas preferências sobre o que será melhor para si. Dentro deste processo formam-se os valores pessoais (Hodgkinson, 1996).

Hodgkinson (1996), Hultman e Gellermann (2002) indicam que estes valores têm como objectivo maximizar o bem-estar individual, e são os que mais influenciam e formam os indivíduos. Na sociedade pluralista que se vive hoje, as pessoas são menos susceptíveis de serem influenciadas por valores culturais de grupo, sub-culturais e organizacionais.

A adopção dos valores é uma escolha muito pessoal, onde os valores pessoais

são os dominantes. Neste sentido, a fonte de valores pessoais é vista como o centro deste modelo, mostrando que os valores pessoais antecedem todas as outras fontes de valores.

Os valores pessoais são vistos como a importância ou o valor que um indivíduo atribui a determinadas actividades, objectos ou resultados (Gellermann, Frankel, & Ladenson, 1990). Estes são os princípios e normas que são consideradas válidas e intrinsecamente desejáveis (Kiros, 1998) e, portanto, são concepções acerca do que em última análise, é bom e desejável para a vida humana (Graeber, 2001). Além disso, os valores pessoais são preferências individualmente seleccionadas para alcançar o sucesso (Sacks, 1997) e influenciam o comportamento dos indivíduos em todos os aspectos das suas actividades diárias (Schwartz, 1994). Desta forma, dentro de cada visão específica do mundo, cada indivíduo pode atribuir valores diferentes à mesma experiência (Brandt, 1996).

Nas teorias de desenvolvimento de carreira, os valores relacionam-se e influenciam muitos outros aspectos importantes, como interesses, atitudes, objectivos, crenças, ética, normas e critérios de decisão (Dose, 1997).

A maioria dos teóricos do desenvolvimento de carreira tem construído os seus conceitos e teorias, com base nas teorias de Maslow (1954) e de Rokeach (1973). Maslow (1954) usando os termos necessidades e valores alternadamente propôs que os seres humanos têm necessidades inatas de segurança, sociabilidade e auto-realização. Rokeach (1973) separou os conceitos de necessidades e valores. No seu modelo, as necessidades são biológicas e os valores a representação cognitiva transformada dessas necessidades biológicas. Ele definiu os valores como as crenças relativamente estáveis e duradouras, ligadas aos resultados ou modos de conduta do indivíduo. Mesmo que os valores sejam definidos como estáveis, Rokeach propôs que os valores mudam ao longo do tempo e que estes são influenciados pelas demandas da sociedade. Ele também explorou a ideia de que os valores eram importantes indicadores de escolhas e dos papéis profissionais (Spokane, 1991).

Os valores relacionados com o trabalho, denominados por valores de carreira ou valores de trabalho ou de emprego, são frequentemente mencionados como importantes nas teorias de planeamento de carreira (Brown, 2002; Feldman, 2002; Herr, Cramer & Niles, 2004). A maioria dos teóricos do desenvolvimento de carreira descreve os seus valores como um subconjunto de vida mais global ou sistemas de valores pessoais (Patton, 2002). Resumindo dezassete teorias para o desenvolvimento da carreira, Patton

e McMahon (2006) notaram que catorze dessas teorias reconhecem o papel dos valores no âmbito da escolha e desenvolvimento da carreira.

Os valores de carreira são mencionados em diversas teorias e, por isso, existem várias definições e formas de os conceitualizar, bem como interpretar como eles podem contribuir para o desenvolvimento de carreira. Brown (2002), com base nos resultados obtidos por Super e Sverko (1995) considera os valores de trabalho como a pedra angular da sua teoria baseada em valores de desenvolvimento de carreira. A teoria de Brown olha para o aspecto cultural, papéis de vida, bem como para os papéis de trabalho. Na sua teoria, as funções culturais e de trabalho agem em conjunto, como as primeiras variáveis que influenciam a escolha profissional, a satisfação no trabalho e o sucesso. Brown (2002) indica uma série de proposições sobre o papel dos valores no desenvolvimento de carreira. Ele acredita que, na cultura individualista que se vive, os valores de trabalho bem definidos e priorizados são as influências mais importantes na escolha da carreira. Afirma ainda que os valores de trabalho só podem funcionar dessa maneira, quando há opções profissionais disponíveis para satisfazer os valores do trabalho e recursos financeiros suficientes para implementar as escolhas. Brown (2002) refere ainda que a falta de experiência de um indivíduo no que respeita à auto-avaliação dos pontos fortes e fracos, resulta na dificuldade de processar correctamente as opções de carreira. Como consequência, haverá um desfazamento entre os valores e o trabalho, o que leva à pouca satisfação e pouco sucesso com o mesmo.

Apesar dos valores fazerem parte das teorias de construção de carreira, estes têm recebido pouca atenção no estudo do planeamento e desenvolvimento de carreira (Crace & Brown, 1996): a falta de destaque dos valores nas teorias do desenvolvimento de carreira é um descuido, ainda que o acto de escolher tendo em conta os valores prioritários do indivíduo resulte numa maior satisfação no trabalho. Para consubstanciar esta afirmação, observem-se os resultados de um estudo sobre os valores de trabalho com estudantes universitários do primeiro ano. Duffy e Sedlacek (2007) relatam nessa investigação que quase 50% dos participantes indicaram que estavam à procura de trabalho de acordo com os seus valores e que menos de 30% indicaram que estavam à procura trabalho de acordo com os seus interesses. Apesar deste tipo de resultados, pouca ênfase tem sido dada ao estudo do papel dos valores na teoria de desenvolvimento de carreira (Crace & Brown, 1996).

Na sua perspectiva teórica sobre o desenvolvimento humano, Super (1973), um dos primeiros teóricos da carreira a abordar os valores de trabalho, propôs uma distinção

entre os constructos psicológicos das necessidades, interesses e valores. Na teoria de Super, os valores de trabalho não são directamente observáveis. Pelo contrário, os valores de trabalho são uma construção operacionalmente definida com metas ou objectivos que se atingem através do empenho no trabalho (Macnab, Bakker, & Fitzsimmons, 2005; Super, 1973; Super & Sverko, 1995). Os valores de carreira representam assim uma tentativa do indivíduo em atender às suas necessidades psicológicas ou físicas (Dose, 1997; Super, 1995).

Por exemplo, Super (1995) refere que a necessidade de ajuda expressa-se no valor de trabalho como altruísmo. No modelo de Super, os interesses são vistos como mais específicos e reflectem os valores e actividades que uma pessoa pode realizar para satisfazer uma necessidade (Super, 1995). Super argumenta ainda que os valores são mais importantes do que os interesses na orientação de carreira, pois os valores fornecem um sentido de propósito. Super desenvolveu esforços consideráveis no que diz respeito a pesquisa do processo de definição dos valores de trabalho e concluiu, de entre outras coisas, como vincular o trabalho no contexto de outras formas de vida e funções culturais. No entanto, ele não discutiu em detalhe a natureza estática ou dinâmica dos valores. Ele indicou apenas que os valores de carreira podem mudar de acordo com a idade e a experiência do indivíduo (Zytowski, 1994).

A educação pode influenciar os valores de carreira em diversas formas. O nível de escolaridade pode influenciar nas oportunidades de trabalho, o que por sua vez, se reflecte nos valores de carreira. Blustein (2006) observa que o acesso à educação e às oportunidades de desenvolver as habilidades essenciais de trabalho, não são iguais e nem estão abertas a todos. O conceito de encontrar a auto-expressão e autodeterminação através do trabalho é privilégio para apenas alguns trabalhadores com acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Os trabalhadores com limitadas oportunidades de educação são mais propensos a trabalhar com o simples objectivo de satisfazer as necessidades de sobrevivência e de poder (Blustein, 2006; Blustein, Kenna, Gill & Devoy, 2008).

De acordo com Kirkpatrick-Johnson (2002) as experiências na educação podem influenciar os valores de carreira. Esta autora afirma que com acesso à educação, os jovens têm várias vantagens sobre aqueles que não a têm pois estes desenvolvem habilidades, adquirem competências e experiências que os ajudam a diminuir os obstáculos na sua busca para obtenção dos seus objectivos de carreira.

A fim de melhorar a vida dos seus cidadãos, quanto às possibilidades e perspectivas de trabalho, muitos governos oferecem serviços de orientação e de colocação vocacional directamente ou por intermédio do sistema educacional. Isso estimula a visão poderosa que tem sido a retórica de carreira, mesmo para aqueles que têm sido relegados ao acesso a certas profissões ou à progressão dentro dela o que os leva a aspirarem a ter algum tipo de carreira (Gowler & Legge, 1989). Os serviços de carreira beneficiarão da fundamentação teórica e do estudo dos processos de orientação e desenvolvimento da carreira, não só na adolescência e início da vida adulta, mas também, como poderemos concluir pelo que ficou referido até aqui, na infância, e ao longo de toda a vida adulta.

2. Orientação e Desenvolvimento Vocacional: Implicações para a Intervenção

A renovação da concepção de desenvolvimento de carreira a que se assiste, a partir da década de 50 do século passado, na literatura vocacional, deve-se à introdução e aplicação de teorias do desenvolvimento humano às questões de carreira (e.g., Super, 1953-1990). Nesta nova abordagem, a orientação de carreira, isto é, a realização de escolhas vocacionais deixa de ser entendida como a escolha de uma profissão através da simples equiparação entre características pessoais e das profissões num determinado momento da vida (Lima, 1989; Lobato, 2001; Taveira, 1997). Ao invés disso, o comportamento vocacional e de carreira passa a ser entendido como um processo que ocorre durante todo o ciclo de vida. Ligado a essa concepção desenvolvimentista está o conceito de carreira que deve ser entendido como a sequência de papéis desempenhados por uma pessoa ao longo de toda a vida. A escolha da profissão ou carreira passa a ser perspectivada como algo dinâmico, resultado de uma série de pequenas decisões, e não como uma decisão única e imutável (Super, 1990). O foco do estudo deixa de ser a orientação do comportamento vocacional, ou conteúdos da escolha profissional, e passa a ser o processo de desenvolvimento de atitudes, cognições e comportamentos relacionados com o planeamento da carreira, a autoconsciência e a construção de conhecimento vocacional, a exploração e o compromisso com opções de vida, a auto-eficácia, a autodeterminação e a auto-regulação no âmbito vocacional, entre outros. Os serviços de orientação vocacional perdem também primazia, e dão lugar, pelo menos na literatura vocacional, a uma panóplia de programas que incluem técnicas e intervenções quer de cariz remediativo, quer preventivo e promocional.

Considera-se entretanto que a psicologia do desenvolvimento de carreira como

área do conhecimento psicológico pode ser compreendida através dos modelos teóricos da psicologia diferencial, psicologia do desenvolvimento, psicologia social, psicologia do trabalho e psicologia da personalidade. Enquanto processo que ocorre durante a vida, o desenvolvimento da carreira incorpora factores biológicos, psicológicos, sociológicos e culturais que influenciam a escolha dos indivíduos. Trata-se, portanto, de uma área do conhecimento caracterizada pela interdisciplinaridade (Balbinotti, 2003; Super, 1990). Estas evoluções no estudo da carreira têm resultado em diversas implicações práticas, com impacto na educação e desenvolvimento dos adolescentes, em diferentes épocas e sociedades.

Existem vários termos que têm sido utilizados para nomear os serviços de carreira, nomeadamente: aconselhamento profissional, orientação vocacional, orientação de carreira, orientação profissional, serviços de desenvolvimento da carreira, e mesmo, serviços de carreira. Essas actividades incluem sessões individuais e em grupo, orientações, informações, realização de testes de avaliação psicológica vocacional, consulta psicológica e programas computadorizados ou apoiados pelo computador e pela internet. A terminologia evoluiu de acordo com a evolução da teoria e do contexto da sua utilização. No início do século vinte, a orientação profissional foi a expressão escolhida para ilustrar inovações levadas a cabo por educadores em início de carreira, quando aconselhavam os alunos sobre a importância do trabalho e as vantagens de procurar e obter informações sobre o mundo profissional (Zunker, 1998). Mais tarde, com o surgimento da psicologia diferencial, surgem os instrumentos para a avaliação das habilidades, interesses e traços da personalidade, de acordo com as exigências particulares das várias profissões (Dawis, 1992). Esta abordagem da orientação vocacional sofreu uma mudança com a teoria centrada no cliente de Roger (1942), nos anos 40 do século vinte, levando a que surgisse o aconselhamento não-directivo de carreira, onde os clientes controlavam os seus próprios destinos, com o apoio compreensivo de um conselheiro ou terapeuta vocacional.

Durante a segunda metade do século passado, de acordo com a visão dominante, a carreira tornou-se um processo desenvolvimental, e começou a usar-se o termo desenvolvimento vocacional. Mais recentemente, as mudanças significativas no ambiente de trabalho e na estrutura das ocupações (McClelland, Macdonald & MacDonald, 1998; Savickas, 1999; Watts, 1996), levam a que os indivíduos tenham que aprender a gerir as suas próprias carreiras, partindo do princípio da existência da complexa interacção de papéis de vida ao longo do tempo e da sua necessidade de

satisfação nesses vários contextos (Phillips, 1997; Pinto, 2010).

Neste sentido, o estudo do desenvolvimento da carreira ao longo da vida tornou-se um dos focos da psicologia aplicada à carreira, bem como as iniciativas de levar a cabo não só processos efectivos de aconselhamento vocacional como principalmente, uma estratégia de educação para a carreira permanente, ao longo e através de toda a escolaridade e vida profissional (Hoyt, 2005; Rodriguez- Moreno, 2008; Patton & McMahon, 1999).

Na realidade, prestar atenção às pessoas quanto às suas funções profissionais tem sido objecto de reflexão em diferentes culturas ao longo da história. Ballarine (2002) indica que essa atenção pode ser encontrada tanto nas obras dos antigos filósofos gregos Platão e Aristóteles, como também na Escolástica, na Idade Média, bem como no Renascimento e na Idade Moderna. Na Idade Média, o método de transmissão do conhecimento acontecia, predominantemente, através da aprendizagem. Nessa época, como relata Ariès (1973), a criança com sete anos de idade entrava para o mundo adulto. A partir dessa altura, ela era enquadrada numa outra família, onde permanecia com o papel de “aprendiz” de um ofício com um mestre artesão, de modo a que a comunidade conservasse os “mestres” que trabalhavam o couro, o fio, o metal, a madeira, entre outros. Contudo e, segundo a literatura, a orientação profissional nasceu somente no final do século XIX, a partir da revolução industrial, ganhando impulso com o desenvolvimento da Ciência e da Psicologia, sendo também influenciada por alguns acontecimentos históricos de relevo, como as duas grandes guerras mundiais e a depressão de 1930 (Coleman & Husén, 1985). O Iluminismo, surge entretanto, com uma outra visão do ser humano, já que considera o destino individual e a liberdade relativa na escolha das ocupações, uma consequência da democracia (Ballarrine, 2002). Portanto, nesta perspectiva, não é possível ignorar a relação entre o desenvolvimento da cultura iluminista e a sociedade industrial com a formação das teorias e técnicas para a orientação vocacional.

A orientação e o aconselhamento de carreira surgiram então no início do século passado, como referido, no mundo ocidental, com mais notoriedade nos Estados Unidos da América (EUA), onde se desenvolveu um sistema abrangente de teorias e de intervenções estratégicas ao longo da história da humanidade. Tudo começou com Frank Parson na aproximação que ele fez com a teoria do traço-factor no início do século XX, e lentamente evoluiu para se tornar hoje, no século XXI, uma disciplina relativamente consistente, com uma base teórica e empírica forte, com o potencial de se

desenvolver numa disciplina mais global nos próximos anos (Herr, 2008; McMahon & Patton, 2006; Zunker, 2002).

Enquanto instrumento, mais ou menos explícito, de acção política e social, fundamentado cientificamente por um *corpus* teórico e dispositivos diversos, a orientação vocacional tem sofrido, no entanto, algumas alterações paradigmáticas importantes, espelhando dessa forma as próprias modificações recentes que têm ocorrido nas sociedades ocidentais (Guichard & Hutean, 2001; Savickas, 2000).

Com efeito, as questões relacionadas com a formação profissional são relevantes em diferentes culturas e nacionalidades (Hesketh & Rounds, 1995; Leung, 2004). Na era da globalização da economia, todos os indivíduos são afectados por uma série de preocupações relacionadas com o trabalho, alguns dos quais são únicos em determinadas culturas, mas outros são comuns a muitos grupos culturais. A busca por finalidades de vida e significados, os processos para alguém se actualizar através da vida e do trabalho relacionado com diferentes papéis sociais, e os esforços das nações para lidar com problemas de emprego e desemprego, são exemplos de questões universais que parecem afectar muitos indivíduos de diversas culturas. Em relação aos processos de desenvolvimento de carreira, há experiências e preocupações que se podem partilhar, explorar e serem discutidas num cenário global (Richardson, 1993; Lips-Wiersma & McMorland, 2006).

Portanto, as questões sociais parecem ser agora tão ou mais relevantes do que a subjectividade pessoal face à carreira. A busca por adequar o indivíduo ao trabalho ou às possibilidades reais de uma maior mobilidade social e económica indica que, de facto, até certo momento da história, havia uma estreita relação entre o contexto socioeconómico e as concepções de orientação vocacional (Guichard & Hutean, 2001). Os termos vocação, ocupação e emprego são usados indistintamente para indicar actividades e posições de trabalho, enquanto a expressão carreira refere-se ao desempenho e posições dentro de uma vocação, profissão ou emprego, juntamente com uma infinidade de actividades associadas à vida de trabalho de um indivíduo. Assim, o uso do termo carreira na literatura vocacional contemporânea é, geralmente, mais inclusivo do que foi previamente concebido (Savickas, 2001; Zunker, 1998).

O desenvolvimento da orientação vocacional como uma disciplina global tem exigido um conjunto de referenciais teóricos com validade universal e aplicações, bem como modelos específicos da cultura que possam ser usados para explicar as questões do desenvolvimento de carreira e fenómenos de um nível específico (Guichard &

Hutean, 2001). Neste sentido, destacam-se, na história da literatura vocacional, algumas teorias, como o modelo de Traço-e-Factor de Parsons (1909), a teoria Desenvolvimentista de Super (1990), a teoria da Personalidade Vocacional e dos Ambientes de Trabalho de Holland (1950, 1997), a teoria de Aprendizagem Social da Tomada de Decisão de Krumboltz (1979, 1996) e a teoria da Construção da Carreira de Savickas (2002, 2005) (cf. Araújo, 2008; Arnold, 2004; Balbinotti, 2003; Bloch, 2005; Brown, 2002; Colozzi, 2004; Leung & Hou, 2005; Mitchell, Levin & Krumboltz, 1999; Osipow & Fitzgerald, 1996; Pope & Sveinsdóttir, 2005; Spokane, Meir & Catalano, 2000; Savickas, 2003; Super, 1980 e 1990; Watson & MacMahon, 2007; Wong & Leong, 2001; Zytowski & Swanson, 1994).

Estas teorias têm orientado e podem continuar a orientar quer as práticas dos serviços de carreira, quer a investigação no domínio. As teorias clássicas do desenvolvimento da carreira abordam sobretudo a problemática da tomada de decisão e da escolha profissional, com base no exercício das habilidades individuais, atitudes, aptidões, interesses e valores já desenvolvidos no indivíduo, como fonte para as escolhas de carreira. As teorias mais recentes consideram o desenvolvimento de carreira como um processo que se desenvolve ao longo da vida, onde o indivíduo se socializa, fazendo investimentos nas oportunidades de carreira e projectando-se sobre a sua continuidade no mundo trabalho (Pope & Sveinsdóttir, 2005).

Gysbers e Moore (1975, 1981) propuseram o conceito de desenvolvimento de carreira num sentido mais lato, isto é, a carreira como o percurso da vida (carreira-vida), numa tentativa de expandir e ampliar o desenvolvimento da carreira, de uma perspectiva profissional para uma perspectiva de vida, em que a ocupação e trabalho, têm um lugar e significado. Eles definiram o desenvolvimento de carreira ao longo da vida, como o autodesenvolvimento durante a vida através da integração de funções, definições e eventos da vida de uma pessoa. A palavra "vida" nesta definição significa que o foco é sobre o total da carreira da pessoa. A palavra "carreira", identifica e relaciona os papéis em que os indivíduos estão envolvidos (e.g., trabalhador, estudante, familiar e de cidadão); as configurações ou contextos em que os indivíduos se encontram (casa, escola, comunidade local de trabalho), e os eventos que ocorrem ao longo das suas vidas (e.g., trabalho, casamento, divórcio, reforma). Finalmente, a palavra "desenvolvimento" é usada para indicar que os indivíduos estão sempre em processo evolutivos. Segundo aqueles autores ainda, quando se usa em sequência, a expressão "desenvolvimento de carreira-vida" estamos a juntar todos aqueles

significados distintos, mas ao mesmo tempo, emerge um significado mais abrangente, com o desenvolvimento de carreira-vida a descrever a singularidade das pessoas, com os seus estilos de vida próprios. O desenvolvimento da carreira de cada indivíduo é considerado então como referência importante e constante ao longo da sua vida (Greenhaus, Callanan & Godshalk, 2000).

Com os novos conceitos sobre desenvolvimento de carreira, surge e desenvolve-se a ideia segundo a qual as pessoas de todas as idades e em todas as circunstâncias têm necessidades e preocupações de desenvolvimento de carreira, e neste sentido, a sociedade deveria projectar programas de desenvolvimento de carreira e serviços de aconselhamento, nomeadamente, em contexto escolar (Gysbers & Moore, 1981). Neste mesmo sentido, Super (1990), para responder a um conjunto de decisões e mudanças que ocorrem na carreira do indivíduo no seu papel de trabalho desenvolve, na sua teoria, uma perspectiva desenvolvimentista da carreira. A sua teoria focaliza os processos de inserção e adaptação do indivíduo no mercado de trabalho. As carreiras desenvolvem-se associadas a tarefas de desenvolvimento específicas de cada período etário. Os estádios de desenvolvimento de vida/carreira descritos por Super (1990) são os seguintes: (a) Crescimento, ou infância, (b) Exploração, ou adolescência, (c) Estabelecimento, ou adultez jovem, (d) Manutenção, ou adultez média, e (e) Declínio do papel de trabalhador, ou velhice (Collin & Young, 2000).

A fase da Exploração, objecto deste estudo, decorre, de acordo com Super (1990), entre os 14 e 24 anos de idade, período em que os indivíduos têm como tarefas de desenvolvimento de carreira, a cristalização, a especificação, e a implementação de uma escolha ocupacional. Quando os hábitos de produtividade, realização e planeamento coexistem, os indivíduos visualizam as suas possíveis alternativas de vida. Esta visualização pode cristalizar-se numa identidade vocacional, com as preferências correspondentes por um determinado grupo de ocupações e num certo nível de habilidade. A cristalização de uma preferência vocacional é uma tarefa evolutiva específica do início e meados da adolescência (14 aos 18 anos). Nesta época da vida dos adolescentes, a sociedade exige que estes comecem a desenvolver ideias relacionadas com os mercados de trabalho mais apropriados à sua situação, relacionando os seus autoconceitos e conceitos ocupacionais, que os capacitarão, caso seja necessário, para fazer escolhas alternativas, comprometendo-se com um tipo de educação e ou instrução que os levará na direcção de uma determinada ocupação específica. Através de um processo adequado de exploração vocacional, os adolescentes podem mudar

progressivamente de uma posição de escolha geral (e.g., estudar no domínio das artes), para uma escolha mais específica (e.g., vir a ser um artista plástico). A especificação de uma preferência vocacional ocorre tipicamente no período entre os 18 e os 21 anos. A idade em que ocorre a sua extensão varia em função do grau e tipo de educação pretendidos pelo jovem e da idade da entrada no mercado de trabalho (Super, 1990).

A decisão sobre uma preferência vocacional é uma tarefa da adolescência tardia e início da idade adulta. Espera-se, neste momento, que os adolescentes considerem as suas ideias ou preferência específicas e as transformem num facto concreto, através de uma educação especializada e da sua inserção numa posição ocupacional (McMahon & Patton, 2002).

Segundo algumas investigações, ao longo destes subprocessos de desenvolvimento vocacional, a exploração vocacional relaciona-se com resultados favoráveis, como a redução da indecisão na adolescência (e.g., Konistedt, 2008; Esteves, 2010), e o ajustamento académico e psicossocial de crianças (e.g., Araújo, 2009) e de jovens adultos (e.g., Soares & Taveira, 1998).

3. Conclusão

O objectivo deste capítulo foi identificar, através da revisão da literatura, o papel da exploração, tomada de decisão e dos valores no processo de desenvolvimento de carreira dos adolescentes, com retirada de implicações para a concepção das intervenções de carreira.

Esta revisão da literatura permitiu identificar a importância da exploração, das competências de tomada de decisão e dos valores, para a orientação e desenvolvimento da carreira na adolescência.

Orientados por esta revisão, foi possível desenvolver um corpo conceptual que indica que a exploração, decisões de carreira e valores como sendo componentes inter-relacionados da construção do *Self* no âmbito geral e da carreira (Hodgkinson, 1996). De facto, tendo em conta a instabilidade e a imprevisibilidade que caracterizam o actual mercado de trabalho, a construção da carreira exige, aos adolescentes, uma atitude de exploração constante em relação a si próprio e às oportunidades, tendo em conta diversos factores relacionados com o indivíduo e que tenha impacto nessa atitude de exploração. Além disso, nesta era de aprendizagem ao longo da vida, um dos objectivos das intervenções vocacionais com adolescentes pode ser, precisamente, ajudar o indivíduo a actualizar continuamente as suas competências no sentido de construir e

manter a sua empregabilidade (Herr, 2008; Van Esbroeck, 2008). Para Savickas (2004) a construção da carreira caracteriza-se de acordo com uma perspectiva contextual, e teoricamente inclusiva, tendo em conta os tipos de personalidade vocacional (e.g., capacidades, necessidades, valores e interesses dos indivíduos, relacionados com a carreira), encarados como possibilidades, visto que o desenvolvimento é consequência de uma adaptação ao ambiente e não do amadurecimento das estruturas internas do indivíduo. E, ainda, processo psicossocial como a exploração e a tomada de decisão, e a subjectividade, isto é, os significados pessoais que cada um constrói em redor das suas experiências e trabalho.

Conclui-se também que os valores influenciam o desenho da tomada de decisões, em muitos aspectos (e.g., direccionar as actividades, analisar as ideias). Neste sentido, durante o processo de exploração vocacional, uma compreensão dos valores pode aumentar a consciência do que constitui a concepção do processo decisório do indivíduo (Halstead & Taylor, 1996). O estudo da relação entre estas componentes na adolescência, em culturas e sociedades onde estas questões tem sido menos ou até nada investigadas, como é o caso da sociedade moçambicana, poderia ajudar a sustentar cientificamente o desenho de intervenções vocacionais em contexto escolar, para aquele grupo importante da população.

4. Referências

- Araújo, M. (2009). *Antecedentes, dinâmica e consequentes do desenvolvimento vocacional na infância*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Escola de Psicologia, Universidade do Minho.
- Ariés, P. (1973). *A História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos.
- Arnold, J. (2004). The congruence problem in John Holland's theory of vocational decisions. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 95-113.
- Ballarine, M. (2002). *A Atualidade da Orientação Profissional – uma reflexão sobre seus pressupostos teóricos e sua prática*. Dissertação de mestrado. São Paulo, Universidade de São Paulo.
- Balbinotti, A. (2003). A noção de maturidade vocacional na teoria de Donald Super. *Psicologia Reflexão e Crítica*, 16, 461-473.
- Bardagi, M., & Hutz, S. (2001). Trajetória acadêmica e satisfação com a escolha profissional em estudantes universitários em meio de curso. *Casa do Psicólogo*.

Porto Alegre.

- Bee, H. (1997). *O ciclo vital*. Porto Alegre. Artemed.
- Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H. (2003). Different courses, different students, same results? An examination of differences in study progress of students in different courses. *Higher Education*, 46, 37-59.
- Bell, D. (1991) *El advenimiento de la sociedad post-industrial. Un intento de prognosis social*. Madrid: Alianza.
- Betz, E. & Hackett, G. (2006). Career self-efficacy theory: Back to the future. *Journal of Career Assessment*, 14, 3-11.
- Betz, E., & Taylor, M. (2006). *Manual for the Career decision self-efficacy scale and CDSE – Short Form*. Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Bloch, D. (2005). Complexity, chaos and nonlinear dynamics: a new perspective on career development theory. *Career Development Quarterly*, 53, 194-207.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blustein, D., Kenna A., Gill, N., & DeVoy, J (2008). The psychology of working: A new framework for counselling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56, 294-308.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa. Climepsi Editores.
- Brandt, R. (1996). *Facts, values, and morality*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Brown, D. (2002). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. Em D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 3-24). San Francisco: Jossey Bass.
- Brown, D., Lent, R., & Larkin, K. (1989). Self-efficacy as a moderator of scholastic aptitude – academic performance relationships. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 64-75.
- Brown, D., & Brooks, L. (1996). Introduction to theories of career development and choice: Origins, evolution, and current efforts. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career development choice and development* (3^a ed., pp. 1-30). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Castiano, J. (2005), *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: INDE

- Chartrand, J., Rose, M., Elliot, T., Marmarosh, C., & Caldwell, C. (1993). Peeling back the onion: Personality, problem solving, and career decision-making style correlates of career indecision. *Journal of Career Assessment, 1*, 66–82.
- Chung, Y., Loeb, J., & Gonzo, S. (1996). Factors predicting the educational and career aspirations of black college freshmen. *Journal of Career Development, 23*, 127-135.
- Coleman, S., & Husén, T. (1985). *Becoming adult in a changing society*. Paris. Center for Educational Research and Innovation; Organization for Economic Cooperation and Development.
- Collin, A., & Young, R. (2000). *The future of career*. Cambridge: Cambridge.
- Colozzi, E. (2004). *Systematic career guidance services: A systematic approach to delivery career guidance services*. San Francisco, CA: National Career Development Association.
- Crace, R., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Dawis, R. (1992). The individual difference tradition in counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology, 39*, 7-19.
- Dose, J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 70*, 219-240.
- Du Toit, R., & de Bruin, P. (2002). The structural validity of Holland's RIASE-C model of vocational personality types for young black South Africa men and women. *Journal of Career Assessment, 10*, 62–77.
- Duffy, R., & Sedlacek, W. (2007). The work values of first-year college students: exploring group differences. *The Career Development Quarterly, 55*, 359-364.
- Emmerling, R., & Cherniss, C. (2003). Emotional intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment, 11*, 153-167.
- Esteves, S. (2010). *Reações Emocionais à Exploração e Indecisão Vocacional em Jovens Adolescentes*. Tese de Mestrado não publicada em Psicologia do Desenvolvimento e da Educação. Lisboa: Instituto Piaget.
- Feldman, C. (2002). Genres as Mental and Cultural Models: Interpretation in a Cultural Community. In F. Rastier and S. Bouquet (eds.), *Une Introduction aux Sciences de la Culture*. Paris: Presses Universitaires de France . France.

- Filmus, D., Kaplan, C., Miranda, A., & Moragues, M. (2002). *Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media en épocas de globalización*. Editorial Santillana, Buenos Aires. Argentina.
- Fuqua, R., Blum, R., & Hartman, W. (1988). Empirical support for the differential diagnosis of career indecision. *The Career Development Quarterly*, 36, 364-373.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gellermann, W., Frankel, M., & Ladenson, R. (1990). *Values and ethics in organization and human systems development: Responding to dilemmas in professional life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gill, F. (2000). The Meaning of work: Lessons from sociology, psychology and political theory. *Journal of Socio-Economics*, 28, 725-743.
- Goodson, I. (1981). Life histories and the study of schooling. *Interchange*, 11, 62 -76.
- Gowler, D., & Legge, K. (1989). Rhetoric in bureaucratic careers: Managing the meaning of management success. In M. Arthur, B. Lawrence & D. Hall (Eds.), *Handbook of careertheory*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Graeber, D. (2001). *Toward an anthropological theory of value: The false coin of our dreams*. New York: Palgrave.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Godshalk, V. (2000). *Career management*. (3rd ed.). New York: The Dryden Press.
- Guichand, J., & Hutean, N. (2001). *Psicologia da Orientação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Guichard, J. (2005). Life-long self-construction. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 5, 111-124.
- Gushue, G. (2006). The relationship among support, ethnic identity, career decision self-efficacy, and outcome expectations in African American high school students: Applying social cognitive career theory. *Journal of Career Development*, 33, 112-124.
- Gushue G., & Whitson M. (2006). The relationship of ethnic identity and gender role attitudes to the development of career choice goals among Black and Latina girls. *Journal of Counseling Psychology*, 53, 379–385.
- Gysbers, N., & Moore, E. (1975). Beyond career development--Life career development. *Personnel and Guidance Journal*, 53, 647-652.
- Gysbers, N., & Moore, E. (1981). *Improving guidance programs*. Englewood Cliffs, NJ:

Prentice-Hall.

- Halstead, J., & Taylor, M. (1996). *Values in education and education in values*. London: Falmer Press.
- Herr, E. (2008). Abordagem às intervenções de carreira: perspectiva histórica. In M. C. Taveira, & J. T. Silva, (Coord.). *Psicologia vocacional: perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Herr, E., Cramer, H., & Niles, G. (2004). *Career guidance and counselling throughout the lifespan* (6th ed.). Pearson. Boston.
- Hesketh, B., & Rounds, J. (1995). International cross-cultural approaches to career development. In W. Walsh & S. Osipow (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research, and practice* (2nd ed., 367-390). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Hodgkinson, C. (1996). *Administrative philosophy: Values and motivations in administrative life*. New York: Pergamon.
- Holland, J. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Holland, J. (1997a). *Making vocational choices: a theory of vocational personalities and work environments*. Odessa, FL: PAR.
- Holland, J. (1997b). *Making vocational choices* (3rd ed.). Odessa, FL: *Psychological Assessment Resources*.
- Hortza, S., & Lucchiari, S. (1998). A re-escolha profissional dos vestibulandos da UFSC de 1997. *Revista da ABOP*, 2, 97-110.
- Hoyt, K. (2005). Career education as a federal legislative effort. In K. B. Hoyt, *Career education: History and future* (pp. 3-74). Tulsa, OK: National Career Development Association.
- Hultman, K., & Gellermann, B. (2002). *Balancing individual and organizational values: Walking the tightrope to success*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kim, B., Athinson, D., & Umemoto, D. (2001). Asian cultural values and counseling process: current knowledge and directions for future research. *The Counseling Psychologist*, 29, 570-603.
- Kiros, T. (1998). *Self-construction and the formation of human values: Truth, language, and desire*. Westport, CN: Greenwood Press.
- Kirkpatrick-Johnson, M. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*. 80, 1307-1341.

- Königstedt, M. (2008). *Educação e carreira: Estudo de avaliação da eficácia de uma intervenção psicológica*. Dissertação de Mestrado. Braga: Universidade do Minho.
- Lapan, R. (2004). Career development across the K-15 years: Bridging the present to satisfying and successful future. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Law, S., Wong, S., & Leong, F. (2001). The cultural validity of Holland's model and its implications on human resource management: The case of Hong Kong. *The International Journal of Human Resource Management*, 12, 1-13.
- Lepper, M., Henderlong, J., & Gingras, I. (1999). Understanding the effects of the extrinsic reward on intrinsic motivation. Use and abuses of meta-analysis: comment on Deci, Koestner and Ryan (1999). *Psychological Bulletin*, 125, 669-676.
- Leung, A. (2004). Methodological issues in conducting vocational psychology research in Chinese communities. *Paper presented at the 28th International Congress of Psychology*, Beijing, China.
- Leung, A., & Hou, J. (2005). The structure of vocational interest among Chinese students. *Journal of Career Development*, 32, 74-90.
- Lima, M. (1989). *Estudo da maturidade vocacional em estudantes universitários*. Trabalho de Síntese não publicado para acesso à categoria de Assistente de Investigação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, Portugal.
- Lips-Wiersma, S., & McMorland, J. (2006). meaning and purpose in boundaryless careers. *Journal of Humanistic Psychology*, 46, 147-167.
- Lobato, C. (2001). *Maturidade vocacional e gênero: Adaptação e uso de instrumentos de avaliação*. Dissertação de mestrado não-publicada, Porto Alegre, universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Lounsbury, W., Tatum, E., Chambers, W., Owens, K., & Gibson, W. (1999). An investigation of career decidedness in relation to "Big Five" personality constructs and life satisfaction. *College Student Journal*, 33, 646-652.
- Luzzo, D. A. (1993). Value of career-decision-making self-efficacy in predicting career-decision-making attitudes and skills. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 194-199.
- Macnab, D., Bakker, S., & Fitzsimmons, G. (2005). *Career values scale: Manual and user guide*. Edmonton, AB, Canada.

- Magalhães, O., & Redivo, A. (1998). Re-opção de curso e maturidade vocacional. *Revista da ABOP*, 2, 7-28.
- Mau, C., & Bikos, M. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. New York: Harper.
- McClelland, A., Macdonald, F., & MacDonald, H. (1998). *Young people and labor market disadvantages: the situation of young people not in education or full-time work*, Discussion Skills Forum, Australia' youth: reality and risk, Sydney.
- McMahon, M., & Patton, W. (2006). *Career counseling: Constructivist approaches*. OX: Routledge.
- Mitchell, K., Levin, A., & Krumboltz, J. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling and Development*, 77, 5-25.
- O'Brien, K. (2001). The legacy of Parsons: Career Counselors and vocational psychologists as agents of social change. *Career Development Quarterly*, 50, 66-77.
- OCDE (2005). *Orientação Escolar e Profissional: Guia para Decisores*. OECD. Comunidade Europeia.
- Osipow, S. (1994). Moving career theory into the twenty-first century. In M. L. Savickas & R. W. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories. Implications for science and practice* (pp. 217-224). Palo Alto, CA: CPP Books.
- Osipow, S., Carney, C., Winer, J., Yanico, B., & Koschier, M. (1987). *The Career Decision Scale*, Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the career decision-making difficulties questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 6, 347-364.
- Osipow, S. & Fitzgerald, L. (1996). *Theories of career development* (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a Vocation*. Boston: Houghton-Mifflin.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development and systems theory: A new relationship*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Patton, W. (2002). Training for career development professionals: Responding to supply and demand in the next decade. *Australian Journal of Career Development*, 11, 56-62.

- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career counselling: Constructivist approaches*. (pp. 94-109). London: Routledge Phillips,
- Phillips, S. (1997). Toward and expanded definition of adaptive decision making. *Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Pinto, J. (2010). *Gestão pessoal da carreira: estudo de um modelo de intervenção psicológica com bolsheiros de investigação*. Tese de doutoramento não publicada. Braga: Universidade do Minho.
- Pope, M., & Sveinsdottir, M. (2005). Frank, we hardly knew ye: The very personal side of Frank Parsons. *Journal of Counseling & Development*, 83, 105-115.
- Ramos, G. & Lima, R. (1996). O secundarista e o processo de escolha da profissão. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 185, 191-219.
- Richardson, M. (1993). Work in people's lives: A location for counseling psychologists. *Journal of Counseling Psychology*, 40, 425-433.
- Rodríguez-Moreno, M. (2008). A educação para a carreira: Aplicação à infância e à adolescência. In M. C. Taveira & J. T. Silva, *Psicologia vocacional: Perspectivas para a intervenção* (pp. 29-58). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Roger, C. (1942). *Psicoterapia e consulta psicológica*. Lisboa: Moraes Editores.
- Rojewski, W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development*, 22, 33-48.
- Rojewski, W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 131-154). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rounds, B., & Tinsley, A. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S.D. Brown, & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (pp. 137-177). New York: Wiley.
- Rounds, J., & Tracey, T. (1996). Cross-cultural structural equivalence of RIASEC models and measures. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 310-329.
- Sacks, J. (1997). *The politics of hope*. London: Jonathan Cape.
- Sarriera, J., & Verdin, R. (1996). Os jovens à procura do trabalho: Uma análise qualitativa. *Psico*, 27, 59-70.
- Sarriera, J., Chies, A., Falck, D., Giacomolli, A., & Silva, A. (1994). Escolha profissional

- e processo de inserção sócio-laboral: Dificuldades e alternativas. *Psico*, 25, 157-165.
- Savickas, M., & Lent, R. (1994). *Convergence in Career Development Theories*. Palo Alto, California.
- Savikas, M., & Walsh, B. (Eds.) (1996). *Handbook of Career Counseling Theory and Practice*. Palo Alto, Ca.: Davies-Black Publishing.
- Savickas, M. (1999). The transition from school to work: a developmental perspective. *The Career Development Quarterly*, 47, 326- 336.
- Savickas, M. (2000). Renovating the Psychology of Careers for the Twenty-first Century. In *The Future of Career*. Edited by A. Collin and R. A. Young. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Savickas, M. (2001). Introduction: Envisioning the future of vocational psychology. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 167-170.
- Savickas, M. (2002). 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. (2003). Toward a taxonomy of human strengths: Career counseling contribution to positive psychology. In B. Walsh (Ed.), *Counseling Psychology and optimal human functioning* (pp. 229-249). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Savickas, M. (2004). Um modelo para a avaliação de carreira. Em L. Mexia Leitão (Org.). *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*.(pp.21-42).Coimbra: Quarteto.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Hoboken, NJ: Wiley.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 60, 262-28.
- Schwartz, S. (1994). Are there universal aspects in the structure and content of human values? *Journal of Social Issues*, 50, 19-45.
- Schwartz, S., & Boehnke, k. (2003). Evaluating the Structure of Humam Values with Confirmatory Factor Analysis. *Journal of Research in Personality*, 38, 230-255.
- Soares, P., & Taveira, M. (1998). *Career development of young adults: adaptation to college*. Paper apresentado na IV Spanish/Portuguese Conference on

- Psychopedagogy, Universidade do Minho, Portugal, Junho.
- Spokane, A. (1991). *Career intervention*. Englewood- Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Spokane, A., & Cruza-Guet, M. (2005). Holland's theory of vocational personalities in work environments. In S. D. Brown & R. T. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 24–41). Hoboken, NJ: Wiley.
- Spokane, A., Meir, E., & Catalano, M. (2000). Person-environment congruence and Holland's theory: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 57, 137–187.
- Steinberg, L. (1999). *Adolescence*. (5 Ed.). Boston: Mc Graw-Hille Colege.
- Stump, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. (1973). The Work Values Inventory. In D.E. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement* (pp. 189-205). Minneapolis: University of Minnesota.
- Super, D. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal Vocational Behavior*, 16, 282-296.
- Super, D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks Jossey-Bass
- Super, D. (1995). Values: Their nature, assessment and practical use. In D.E. Super and B. Šverko (Eds.), *Life roles, values and careers: International findings of the Work*.
- Super, D., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Swanson, J., & Gore Jr., P. (2000). Advances in vocational psychology theory and research. In S. D. Brown & R. W. Lent (Ed.), *Handbook of counseling psychology* (3th ed., pp. 233-269). New York: Wiley.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações ente a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Instituto

de Educação e Psicologia. Braga: Universidade do Minho

- Taylor, K., & Popma, J. (1990). An examination of the relationships among career decision-making self-efficacy, career salience, locus of control, and vocational indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 17-31.
- Tiedeman, D., & O'hara, R. (1963). *Career Development: Choice and Adjustment*. New York: College Entrance Examination Board.
- Young, R., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career Guidance in a Global World. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, (pp. 23-44). Springer Science.
- Watts, A. (1996). A framework for comparing careers guidance systems in different countries. *Bulletin of International Association for Educational and Vocational Guidance*, 58, 53-63.
- Westwood, R., & Posner, B.(1997). Managerial Values Across Cultures: Australia, Hong Kong and the United States, Asia Pacific. *Journal of Management*, 14, 31-66.
- Xiaohe, L. (1999). Economic and ethical values. In Kirti, B., Frang Tong L., Xuanmeng, Y., Xujin, Y., (Eds). *The bases of values in a time of change*. Chinese and Western, Washington DC..
- Zikic, J., & Klehe, U. (2006). Job loss as a blessing in disguise: The role of career exploration and career planning in predicting reemployment quality. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 391-409.
- Zimmerman, S. (2001). *Family policy: constructed solutions to family problems*. Thousands Oaks. California (USA): Sage publication.
- Zytowski, D. (1994). A Super contribution to vocational theory: Work values. *The Career Development Quarterly*, 43, 25-31.
- Zunker, V. (1998). *Career counseling: Applied concepts of life planning* (5th ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Zunker, V. (2002). *Career Counseling: Applied Concepts of Life Planning* (2nd Ed.). California: Brooks/Cole Publishing Company.

PARTE B

Adaptação dos Instrumentos de Medida ao Contexto Moçambicano

CAPÍTULO 3
Estudo do *Career Exploration Survey* com Alunos do
Ensino Secundário Moçambicano

RESUMO

Este estudo apresenta e discute os resultados das qualidades psicométricas do questionário *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983, versão adaptada por Taveira 1997) numa amostra de alunos moçambicanos (N=314), de ambos os sexos (rapazes n=120, 38,2%; raparigas n=194, 61,8%), a estudarem na 12^a classe, em seis escolas secundárias (públicas n=3; privadas n=3) da província de Maputo. Em termos de consistência interna dos itens do CES, nesta pesquisa, registam-se coeficientes *Alpha de Cronbach* em média de 0,83, superando o nível crítico de 0,70, normalmente assumido como mínimo exigido (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Nunnally & Bernstein, 1994). A análise dos valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO=0,709) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett ($p=0,00$) sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório. Como resultado, foi escolhida uma solução ortogonal de oito factores (Análise de Factores Principais), consistente com o modelo da medida, que explica 42,50% da variância total da exploração vocacional na amostra, com níveis de consistência interna que variam entre 0,57 (Factor 7, Quantidade e Satisfação com a Informação) e 0,83 (Factor 1, Stress com a Exploração e Decisão). Este é um primeiro estudo exploratório realizado com o CES em Moçambique, que indica que este instrumento apresenta evidências iniciais de validade e fidedignidade para uso investigativo no contexto moçambicano.

Palavras-chave: Exploração da Carreira, Desenvolvimento de Carreira, Ensino Secundário, Moçambique.

ABSTRACT

This paper discusses the results of the psychometric qualities of the questionnaire Career Exploration Survey (CES, Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983, adapted version Taveira 1997) in a sample of Mozambican students (N = 314), of both sexes (boys n = 120, 38.2%, girls n = 194, 61.8%), to study in grade 12 in six secondary schools (n = 3 public, private n = 3) of the province of Maputo. In terms of internal consistency of the items of the ESC in this research, there are Cronbach Alpha coefficients averaged 0.83, exceeding the critical level of 0.70, usually assumed to be the minimum required (Hair, Anderson, Tatham, & Black , 1998; Nunnally & Bernstein, 1994). The analysis of test values Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = 0.709) and significance level reported in Bartlett's sphericity test (p = 0.00) suggested the suitability of data for an exploratory factorial study. As a result, a solution was chosen eight orthogonal factors (Analysis of Key Factors), consistent with the model of the measure, which explains 42.50% of the total variance of career exploration in the sample, with levels of internal consistency ranging between 0, 57 (Factor 7, Quantity, and Satisfaction with Information) and 0.83 (Factor 1, with the Exploring Stress and Decision). This is a first exploratory study conducted in Mozambique with the CES, which indicates that this instrument provides initial evidence of validity and reliability for use in investigative Mozambican context.

Keywords: Career Exploration, Career Development, Secondary Education, Mozambique.

1. Introdução

A exploração cumpre um papel importante na vida dos adolescentes e tem sido descrita na literatura vocacional como um aspecto fundamental no desenvolvimento de uma carreira ao longo do ciclo da vida, ou mesmo como um estágio desse desenvolvimento, envolvendo a realização de uma série de tarefas evolutivas (Super, 1957; Super, Savickas & Super, 1996; Taveira, 2005). A exploração vocacional é considerada um comportamento intencional e voluntário, que possibilita a reunião de informações essenciais à formação do autoconceito (geral e vocacional), e facilitadora da organização da experiência, o que por sua vez, está associado a maior maturidade de carreira e ao conhecimento sobre o mundo do trabalho (Flum & Blustein, 2000; Jordaan, 1963).

A importância da exploração vocacional tem sido ressaltada nos últimos trinta anos, na literatura vocacional, o que resulta no aumento de interesse dos investigadores por este processo e em novos rumos da teoria e pesquisa sobre o processo (Bartley & Robitschek, 2000; Blustein, 1992, 1997).

Numa primeira fase, a exploração vocacional foi descrita e estudada como um comportamento de procura de informação e, mais tarde, como um estágio de desenvolvimento (cf. Taveira, 1997). Super (1963) incorporou o conceito de exploração na sua abordagem evolutiva da carreira, nomeando a segunda etapa do desenvolvimento de carreira como a etapa exploratória. Segundo este autor (Super, 1963), a exploração é um comportamento que acompanha o desenvolvimento vocacional ao longo do ciclo vital, mas é mais característico da adolescência, tendo em vista a natureza das tarefas evolutivas a que os indivíduos estão sujeitos nessa fase da vida.

A actividade exploratória tem por objectivo, então, desenvolver preferências antes da efectivação de uma escolha profissional e entrada no mundo do trabalho, sendo voltada tanto para o interior (*self exploration*) quanto para o exterior (*environmental exploration*) (Super, 1963).

Entretanto, autores como Blustein (1997) e Taveira (1997), sugerem que os objectos tradicionais da exploração - os estudos, as profissões e os empregos, devem ser substituídos pela exploração de papéis de vida, vistos como interligados - o papel de estudante, de trabalhador, familiar, de tempos livres e de cidadão - para dar corpo a um conceito de carreira mais ajustado às novas realidades socioculturais e económicas. Por sua vez, Flum e Blustein (2000) sugerem que a exploração deve ser concebida, não

como um estádio, mas antes como um processo psicológico de ciclo vital, que tem a função de permitir a adaptação do indivíduo, não só no âmbito vocacional, como na vida em geral.

Este processo engloba comportamentos específicos de procura de informações sobre si mesmo face ao mundo circundante e uma componente de atitude individual, referente à motivação para se comprometer em actividades exploratórias. Esta atitude tem sido designada mais recentemente por orientação exploratória do comportamento e um objectivo educativo em si mesmo (Flum & Kaplan, 2006).

Concluindo, a visão histórica da exploração unicamente como uma forma de procura de informação para adquirir conhecimento sobre o mundo profissional tem sido amplamente reconsiderada (Blustein, 1992; Taveira & Moreno, 2003). A exploração é agora encarada como uma parte essencial do desenvolvimento de carreira, e um elemento importante na tomada de decisão (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1997; Taveira & Moreno, 2003).

A teoria da aprendizagem social deu um contributo único para esta questão, indicando uma forma mais dinâmica, orientada para o processo, de pensar as decisões vocacionais (Krumboltz, Mitchell, & Jones, 1976; Mitchell & Krumboltz, 1984). Esta teoria inclui a idade, o sexo, a escolaridade e o nível socioeconómico, juntamente com as variáveis ambientais, como factores que podem servir para dar forma às escolhas de carreira. Brodzinski, Goyer, Scherer e Wiebe, (1989) propuseram também uma interacção recíproca entre os indivíduos e o seu ambiente, no processo de escolha vocacional.

Neste âmbito teórico, a exploração de carreira pode ser definida como um processo complexo em que os indivíduos se envolvem, de modo a obter e a aumentar o seu autoconhecimento e o conhecimento dos ambientes sociais, para finalmente, atingir as suas metas de carreira (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1992; Jordaan, 1963; Taveira & Moreno, 2003). Nesta perspectiva, a exploração vocacional abrange um vasto leque de actividades, incluindo a recolha de informações e conhecimentos sobre a procura de emprego, o planeamento de oportunidades de carreira e de vivência de papéis de vida (Levi & Ziegler, 1993).

Vários pesquisadores têm observado que a exploração e o desenvolvimento da carreira parecem ser fortemente influenciado por factores sociais e de grupo, que interferem entre si e com os factores individuais (Blustein, Prezioso, & Schulteiss,

1995; Fouad, Kantamenni, Smothers, Chen, Fitzpatrick, Guillen, & Terry 2008; Hotchkiss & Borow, 1996; Mitchell & Krumboltz, 1990). Neste ponto, são de referir como factores sociais, a cultura de origem, as diferenças em relação à cultura maioritária e as influências desta última. E, como factores de grupo, as questões de género, a raça ou etnia, as relações familiares, os modelos sociais, a classe social, a religião e a orientação sexual.

Kracke, (1997) por exemplo, observou que as percepções culturais negativas e as expectativas sociais podem impor menor *status* sobre os indivíduos e uma desvalorização do seu papel social que, por sua vez, pode resultar numa escolha de emprego ou escolhas de carreira limitadas, em oportunidades e acesso mais restritos a programas de formação, e em possibilidades de emprego estereotipadas. Contudo, a exploração de carreira aprofundada de forma adequada e sistemática, pode fornecer informações e questionamentos que ajudam a realizar escolhas mais claras e bem sucedidas para o indivíduo (Atkinson & Murrell, 1988).

Neste sentido, a abordagem proposta por Donald Super (1980) encara já estas complexidades de forma detalhada e precisa, permitindo uma abordagem simultânea dos factores individuais, sociais e de grupo, na exploração da carreira, com uma visão multifacetada do conceito (Super, 1980). Super (1980) analisou a carreira em termos de tempo gasto em funções e espaços diferentes da vida, reconhecendo a importância do papel da fluidez ao longo do tempo.

A progressão na carreira na teoria do autoconceito proposta por Super (1990) descreve cinco estádios de desenvolvimento, incluindo o crescimento (infância), a exploração (adolescência), o estabelecimento (juventude), a manutenção e o declínio (adulthood). Super postulou que certas tarefas profissionais são realizadas durante cada uma destas fases, de acordo com sequências identificáveis e previsíveis. A maturidade de carreira fornece um meio de medir o grau de desenvolvimento afectivo e cognitivo de carreira que um indivíduo atinge (Rojewski, Wicklein, & Schell, 1995).

A fase de exploração, em particular, pode ser considerada um período crucial no processo de desenvolvimento de carreira. A actividade exploratória normalmente é pensada, a partir desta teoria, como algo que ocorre de modo especial no início do ciclo de carreira, entre os 14 e 24 anos de idades (Lent, Brown, & Hackett, 1994; Super, 1957).

A exploração vocacional tem sido definida também como a auto-avaliação e

atividades de pesquisa externa que promovem a selecção de, a entrada e a adaptação a um papel profissional (Blustein, 1989; Stumpf *et al.*, 1983). É a partir dela que uma pessoa começa a iniciar os pensamentos e comportamentos que provavelmente a conduzirá a uma opção futura de carreira.

Se o indivíduo não se envolver com êxito na exploração, pode perverter-se quando chega a hora de entrar no mercado do trabalho e de escolher um emprego ou uma carreira (Bandura, 1986, 1994; Blustein, 1997; Lent, Brown & Hackett, 1994; Super, 1957), sugerindo-se a sua importância no processo de aconselhamento de carreira das populações, ao longo de toda a vida escolar. Stumpf e colaboradores (1983), operacionalizam muitas destas ideias num modelo e medida de exploração vocacional complexos, destinados à investigação, que colmatam muitas das dificuldades da avaliação psicológica deste constructo (Taveira, 2004). Com efeito, Stumpf e colaboradores (1983), desenvolveram uma medida multidimensional da exploração vocacional, o *Career Exploration Survey* (CES. Stumpf *et al.*, 1983) que tem permitido o desenvolvimento da pesquisa daquele constructo em diferentes culturas, incluindo a portuguesa (Taveira, 1997). Noutros estudos empíricos muitas das escalas do CES têm sido usadas para avaliar o compromisso afectivo com a organização (Blustein, 1989), bem como realizações de treinamento em organizações (Rowold, 2007).

No presente estudo, procuraremos explorar as qualidades psicométricas desta medida, na população moçambicana, de modo a decidir pelo seu uso na pesquisa vocacional.

A versão portuguesa do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983; adap. Taveira, 1997) é um instrumento de auto-relato, destinado à investigação, que avalia os factores comportamentais, e também, as dimensões cognitivo-motivacionais envolvidas no processo de exploração vocacional e os resultados antecipados com o mesmo (Taveira, 2000). Os 53 itens da versão portuguesa do CES avaliam doze dimensões da exploração, agrupadas em oito domínios e três componentes. Na componente das Crenças de Exploração, inclui-se o domínio das Crenças sobre o Mercado de Emprego, com as dimensões (i) Estatuto de Emprego, (ii) e Certeza dos Resultados da Exploração; o domínio das Crenças sobre o Valor Instrumental da Exploração, com as dimensões (iii) Instrumentalidade da Exploração Interna, e (iv) Instrumentalidade da Exploração Externa; e o domínio da Preferência Vocacional, que inclui a dimensão (v) Importância de obter a Posição Preferida.

Na componente dos Comportamentos de Exploração, inclui-se o domínio das Fontes da Exploração, com as dimensões da (vi) Exploração orientada para o Meio, e (vii) da Exploração orientada para Si Próprio/a; e ainda, o domínio do Como se explora, com a dimensão da (viii) Exploração Sistemática-Intencional, e o domínio do Quanto se explora, com a dimensão (ix) da Quantidade de Informação. Finalmente, a componente das Reacções à Exploração, com o domínio Afectivo, e a dimensão (x) Satisfação com a Informação, e o domínio do Stress e as dimensões do (xi) Stress na Exploração e do (xii) Stress na Tomada de Decisão (Taveira, 1997).

No seguimento da investigação já realizada em Portugal com a medida de exploração do CES, por Taveira e colaboradores (e.g., Soares, 1998; Afonso, 2000), este estudo tem como objectivo principal, testar as propriedades métricas e a aplicabilidade do CES (Stumpf *et al.*, 1983), na versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997), a estudantes moçambicanos da 12^a classe, uma fase de transição de carreira naquele contexto socioeducativo e por este motivo, mais propícia à activação do processo de exploração vocacional.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo integra um total de 314 alunos da 12^a classe do ensino secundário público e privado, da província de Maputo, na região sul de Moçambique, mais propriamente, das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (25,4%), e inscritos no ano lectivo de 2009. A escolha das turmas foi aleatória. Dos 314 alunos participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos ($M=17,05$; $DP=1,24$).

2.2. Instrumento

Career Exploration Survey (CES, Stumpf *et al.*, 1983), versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997). Esta versão do CES é constituída por 53 itens de resposta tipo *likert*, com cinco categorias de resposta nos itens 1-43 e sete nos itens 44-52. O último item (item 53) permite aos sujeitos indicar o número de domínios profissionais explorados até ao momento. Nos itens com escala de resposta de tipo *likert*, os valores de resposta variam entre um valor mínimo de 1 e um valor máximo de 5 ou 7 pontos, correspondendo o valor mínimo, por exemplo, a “muito pouca”, “muito

poucas vezes”, “probabilidade muito baixa”, “tensão mínima”, e o valor máximo a “muitíssima”, “muitas vezes”, “probabilidade muito alta”, “muita tensão”. A cotação do questionário efectua-se a partir do somatório do valor das respostas totais dadas ao conjunto de itens de uma mesma subescala. Os valores mais elevados traduzem a existência de crenças e reacções mais positivas à exploração e uma maior activação do processo exploratório (Taveira, 1997).

A estrutura dimensional e a consistência interna da primeira versão do CES foram avaliadas em dois estudos exploratórios, realizados com 241 jovens diplomados e 185 alunos universitários, respectivamente. O estudo da consistência interna das doze subescalas do CES revelou coeficientes que vão desde 0,67 (IE) até 0,89 (II) na amostra de diplomados, e desde 0,70 (IE) até 0,92 (SI) na amostra de universitários (cf. Stumpf, *et al.*, 1983).

De referir que, apesar da complexidade do modelo de exploração da medida CES, desde a década de 1980, as escalas de exploração de si próprio/a e de exploração do meio têm sido consideradas, só por si, medidas válidas da investigação da exploração da carreira, nos Estados Unidos (e.g., Bartley & Robitschek, 2000; Blustein 1988, 1989; Stumpf *et al.*, 1983), e na Europa (e.g., Haase, 2007).

Posteriormente, Blustein (1988) adapta a escala à população jovem norte-americana, obtendo valores de fidelidade satisfatórios para as dezassete subescalas desenvolvidas ($\alpha \geq 0,80$). Na década de noventa, Taveira (1997) avalia a dimensionalidade desta versão do CES em jovens alunos do ensino Básico e Secundário, a frequentar o 9º e 12º ano de escolaridade (cf. quadro 3.1).

A análise da consistência interna de cada um dos factores neste estudo apresentou valores satisfatórios que variam entre 0,63 a 0,82 nos alunos de 9º ano, e de 0,57 a 0,89, nos alunos de 12º ano. O valor médio global do coeficiente alfa é de 0,71 para o 9º ano e de 0,88 para o 12º ano (Taveira, 1997, 2000). A fidelidade e validade do CES foram demonstradas em outros estudos da mesma equipa, realizados com adolescentes (e.g., Afonso, 2000; Taveira, 1997; Soares, 1998), dando garantias para o seu uso na investigação.

No Quadro 3.1. mais adiante, apresenta-se a distribuição dos itens em cada dimensão e componente principal da versão portuguesa do CES (Taveira, 1997).

Quadro 3.1. Itens em cada dimensão e componente principal da versão portuguesa do CES (Taveira, 1997)

Dimensões	Subescala	Ítems
Exploração		
Crenças	Estatuto do Emprego (EE)	19,20,21
	Certeza nos Resultados da exploração (CR)	22,23,24
	Instrumentalidade Externa (IE)	25,26,27,28,29,30,31,36,37,38
	Instrumentalidade Interna (II)	32,33,34,35
	Importância de obter a posição preferida (IMP)	39,40,41, 42,43
Processo	Exploração do Meio (EM)	9,10,11,12,13
	Exploração de Si Próprio (ESP)	14,15,16,17,18
	Exploração Sistemática Intencional (ESI)	7,8
	Quantidade de Informação (QI)	1,2,3
Reacções	Satisfação com a Informação (SI)	4,5,6
	Stress na Exploração (SE)	44,45,46,47
	Stress na Decisão (SD)	48,49,50,51,52

Mais recentemente, Silva e Taveira (2010) adaptaram a versão portuguesa do CES à população de adultos pouco escolarizados (escolaridade inferior ao 9º ou 12º ano), tendo registado valores de alfa entre 0,60 (QI) e 0,88 (SD). Ao mesmo tempo, Rowold e Staufenbiel (2010) realizaram dois estudos para testar a dimensionalidade da versão alemã do CES, com alunos do ensino secundário e universitário alemães, tendo registado coeficientes entre 0,56 (IMP) e 0,88 (SI), no ensino secundário, e entre 0,72 (SE) e 0,84 (Foco, SI, SD), no ensino universitário. Este conjunto de análises demonstra que o uso do CES com diferentes amostras tem vindo a registar coeficientes de consistência interna satisfatórios.

O CES, como medida de exploração vocacional, suscita o desenvolvimento de outros instrumentos que analisam a exploração de carreira. (e.g., América, Brasil e China). Por exemplo, com base no CES e outros instrumentos, Bartley (1998), fez um estudo com 318 jovens americanos para analisar o efeito da combinação de vários predictores na exploração de carreira. Por sua vez, Teixeira e Gomes (2005) desenvolveram um instrumento de auto-relato para avaliar a contribuição do autoconceito, da auto-eficácia profissional, do comportamento exploratório, da participação em actividades académicas de formação, situação do mercado de trabalho e percepção pessoal de oportunidades profissionais na eminência da decisão de carreira, para estudantes brasileiros no fim do curso universitário, com pressupostos teóricos deste constructo. Outro estudo com base no CES foi desenvolvido por Cheung e Arnold (2008) com estudantes universitários em Hong Kong, China, para examinar as relações entre a exploração de carreira e as suas variáveis antecedentes.

2.3. Procedimento

Os dados foram colectados como parte do estudo mais alargado sobre as necessidades de intervenção vocacional de estudantes do ensino secundário, na sociedade moçambicana. Além do CES, os estudantes foram convidados a preencher, com ordenação de apresentação aleatória, outros dois questionários, o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b, versão adaptada por Silva, 2005) e o *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996, versão adaptada por Almeida & Pinto, 2002). Somente os dados do CES são apresentados para análise e discussão neste artigo. Antes da administração dos questionários foi feita uma consulta aos Directores e Directores Pedagógicos das escolas envolvidas na investigação, e a participação dos alunos foi livre e informada, tendo sido disponibilizado um tempo lectivo normal de aula para o preenchimento do questionário. Foi explicado o modo de administração das medidas aos alunos e garantido a confidencialidade das respostas no tratamento e apresentação dos resultados. O questionário foi preenchido num espaço de 15 a 20 minutos.

3. Resultados

O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 17.0 para Windows) e incluíram o recurso à estatística descritiva, à análise da consistência interna (alfa de *Cronbach*) e à análise factorial dos itens do CES. Os 52 itens do CES foram submetidos inicialmente a uma análise de componentes principais.

O índice Kayser-Meyer-Olkin (KMO) de adequação da amostra foi de 0,71, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo ($p < 0,001$), indicando a adequação dos dados para esse tipo de análise. Seis componentes apresentaram autovalores maiores do que 1, explicando 42,5% da variância total.

Em primeiro lugar, calculou-se a pontuação factorial para a amostra, obtendo-se a média de pontos e os desvios-padrão obtidos para cada um dos 52 itens do CES incluídos na análise (todos, excepto o item 53, de resposta aberta). Registaram-se médias com valores entre 1,99 e 4,66, e desvios-padrão com valores entre 0,99 e 2,05.

Outros resultados da análise descritiva mostram que os sujeitos percorreram a totalidade das possibilidades de resposta da escala disponível, entre os valores 1 e 5, nos itens 1 a 43 e entre os valores 1 e 7, nos itens 44 a 52. O padrão de resultados de cada

item apresenta uma mediana que varia entre 2 e 7 e maioritariamente, em torno dos valores 3 e 4.

Em relação à validade interna dos itens e tomando o critério fixado com limiar em 0,20, verifica-se que apenas os itens 1, 4, 5, 7, 8, 15, 17, 23, 26, 42, e 45 não atingem este valor. Os restantes itens apresentam uma validade interna entre 0,21 (item 40) e 0,43 (item 49).

Em termos de consistência interna dos itens do CES, estes apresentam coeficientes *Alpha de Cronbach* de 0,83, superando o nível crítico de 0,70 normalmente assumido como mínimo exigido (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998; Nunnally & Bernstein, 1994). Analisando o valor do *alpha* quando o item é eliminado, observa-se que a eliminação de qualquer um dos itens não afecta o índice global do factor *alpha*, mantendo-se os itens com valores entre 0,82 e 0,83.

Em seguida, a análise dos valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin ($KMO=0,709$) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett ($p=0,00$), sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório.

No quadro 3.2., mais abaixo, apresentam-se os resultados da análise descritiva das respostas ao CES.

Realizou-se, além disso, uma análise de componentes principais, com 52 dos itens do CES, sem especificação do número de factores; primeiro sem, e depois, com rotação ortogonal dos eixos (procedimento “varimax”) e normalização de Kaiser (“eigenvalue” igual ou superior a 1). Seguindo os mesmos procedimentos, realizou-se uma análise de factores principais do questionário, a partir da qual surge a solução escolhida, mais clara e coerente com o modelo de medida, e cujos resultados se apresentam em seguida.

Quadro 3. 2. Estatística descritiva do CES com alunos moçambicanos (N= 314)

Item/ Escala de Resposta	1	2	3	4	5	6	7	Média	(DP)	Mediana	Min	Max	Rite	α Cronbach se item eliminado
QI 1	22,0	44,6	15,6	14,3	3,5	-	-	2,33	1,077	2	1	5	,228	,828
QI 2	9,2	34,7	25,2	22,0	8,9	-	-	2,87	1,131	3	1	5	,194	,829
QI 3	9,6	28,7	21,3	30,9	9,6	-	-	3,02	1,168	3	1	5	,259	,828
SI 4	17,5	27,4	19,4	24,2	11,5	-	-	2,85	1,287	3	1	5	,168	,830
SI 5	15,0	25,5	20,4	24,2	15,0	-	-	2,99	1,304	3	1	5	,148	,830
SI 6	8,3	19,4	22,0	30,6	19,7	-	-	3,34	1,229	4	1	5	,237	,828
ESI7	28,0	20,7	28,3	15,6	7,3	-	-	2,54	1,251	3	1	5	,247	,828
ESI 8	36,0	20,7	22,3	15,0	6,1	-	-	2,34	1,270	2	1	5	,125	,831
EM 9	9,2	12,1	31,5	25,2	22,0	-	-	3,39	1,215	3	1	5	,306	,827
EM 10	52,9	14,0	18,2	10,8	4,1	-	-	1,99	1,233	3	1	5	,132	,830
EM 11	16,2	10,5	24,8	28,3	20,1	-	-	3,25	1,335	3	1	5	,259	,828
EM 12	19,7	14,0	29,9	18,5	17,8	-	-	3,01	1,354	3	1	5	,266	,828
EM 13	10,2	16,9	23,9	24,8	24,2	-	-	3,36	1,292	3	1	5	,354	,826
ESP14	5,1	8,0	17,2	29,9	39,8	-	-	3,91	1,159	4	1	5	,380	,825
ESP 15	10,5	11,5	22,9	30,9	24,2	-	-	3,47	1,264	4	1	5	,172	,830
ESP 16	9,2	11,8	24,2	23,6	31,2	-	-	3,56	1,291	4	1	5	,201	,829
ESP 17	12,4	17,5	22,9	24,2	22,9	-	-	3,28	1,327	3	1	5	,188	,829
ESP 18	7,6	9,6	23,9	22,6	36,3	-	-	3,70	1,261	4	1	5	,308	,827
EE 19	5,1	17,2	23,9	33,8	20,1	-	-	3,46	1,142	4	1	5	,285	,827
EE 20	6,4	10,2	35,0	28,0	20,4	-	-	3,46	1,116	3	1	5	,302	,827
EE 21	6,1	15,6	18,8	26,4	33,1	-	-	3,65	1,253	4	1	5	,263	,828
CR 22	17,5	15,3	26,8	25,2	15,3	-	-	3,05	1,311	3	1	5	,275	,827
CR 23	20,7	21,0	21,7	22,9	13,7	-	-	2,88	1,344	3	1	5	,198	,829
CR 24	9,9	15,6	25,2	22,3	27,1	-	-	3,41	1,301	3	1	5	,258	,828
IE 25	3,2	15,3	30,6	31,5	19,4	-	-	3,49	1,067	4	1	5	,247	,828
IE 26	3,2	12,4	30,6	35,7	18,2	-	-	3,53	1,027	4	1	5	,193	,829
IE 27	5,1	11,5	33,1	25,5	24,8	-	-	3,54	1,133	4	1	5	,307	,827
IE 28	2,9	12,7	23,2	33,1	28,0	-	-	3,71	1,095	4	1	5	,342	,826
IE 29	3,5	12,4	27,4	32,8	23,9	-	-	3,61	1,085	4	1	5	,322	,827
IE30	6,4	12,7	29,9	27,7	23,2	-	-	3,49	1,165	4	1	5	,324	,826
IE 31	1,6	8,0	27,1	35,7	27,7	-	-	3,80	,986	4	1	5	,251	,828
II 32	4,8	7,6	28,3	28,0	31,2	-	-	3,73	1,124	4	1	5	,333	,826
II 33	1,3	10,2	19,1	35,7	33,8	-	-	3,90	1,022	4	1	5	,297	,827
II 34	2,2	8,6	27,1	31,5	30,6	-	-	3,80	1,041	4	1	5	,237	,828
II 35	1,3	6,7	28,0	33,4	30,6	-	-	3,85	,975	4	1	5	,283	,827
IE 36	2,5	6,1	22,0	34,1	35,4	-	-	3,94	1,022	4	1	5	,341	,826
IE 37	2,9	8,6	27,7	33,4	26,1	-	-	3,75	1,064	4	1	6	,288	,827
IE 38	3,8	14,0	30,6	33,1	18,5	-	-	3,48	1,064	4	1	5	,290	,827
IMP39	3,2	6,1	15,0	26,4	49,4	-	-	4,13	1,077	4	1	5	,258	,828
IMP40	3,8	5,1	24,2	32,8	34,1	-	-	3,88	1,058	4	1	5	,212	,829
IMP41	2,5	3,2	15,6	24,2	54,5	-	-	4,25	,999	5	1	5	,245	,828
IMP42	2,2	8,0	21,3	31,5	36,9	-	-	3,93	1,049	4	1	5	,170	,829
IMP43	7,3	9,2	24,2	25,8	33,4	-	-	3,69	1,230	4	1	5	,318	,826
SE44	21,3	11,5	9,6	22,6	12,4	10,2	12,4	3,74	2,017	4	1	7	,306	,827
SE45	16,9	14,3	8,6	23,2	14,3	9,9	12,7	3,84	1,962	4	1	7	,195	,831
SE46	8,3	9,9	13,4	16,2	6,1	20,7	25,5	4,66	2,008	7	1	7	,286	,828
SE47	8,6	7,6	8,0	23,9	16,6	15,6	19,7	4,58	1,844	4	1	7	,369	,825
SD48	11,1	8,3	11,5	15,3	12,4	14,6	26,8	4,61	2,053	7	1	7	,426	,823
SD49	15,0	9,6	8,3	16,6	17,5	13,4	19,7	4,31	2,053	7	1	7	,317	,827
SD50	13,4	8,0	10,2	19,7	12,1	16,9	19,7	4,39	2,015	4	1	7	,353	,825
SD51	13,4	9,6	9,9	17,2	17,5	14,6	17,8	4,31	1,992	7	1	7	,378	,824
SD52	11,5	7,0	13,4	20,1	15,0	15,9	17,2	4,37	1,913	4	1	7	,393	,824

Legenda: QI – Quantidade de Informação; SI – Satisfação com a Informação; ESI – Exploração Sistemática Intencional; EM – Exploração do Meio; ESP – Exploração de Si Próprio; EE- Estatuto de Emprego; CR - Certeza dos Resultados; IE – Instrumentalidade Externa; II – Instrumentalidade Interna; IMP – Importância da Posição Preferida; SE – Stress na Exploração; SD – Stress com a Decisão.

No quadro 3.3., apresentam-se os resultados da análise estatística descritiva e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CES, na amostra em estudo.

Quadro 3.3. Médias, desvios-padrão e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CES com alunos moçambicanos (N= 314)

Escalas do CES	Itens (n)	M	DP	α Cronbach
<u>Crenças</u>				
EE	3	3,52	1,17	0,43
CR	3	3,12	1,32	0,59
IE	11	3,64	1,08	0,74
II	4	3,82	1,04	0,54
IMP	3	3,83	1,11	0,35
<u>Processo</u>				
EM	5	3,00	1,29	0,62
ESP	5	3,58	1,26	0,58
ESI	2	2,44	1,26	0,58
QI	3	2,74	1,13	0,55
<u>Reacções</u>				
SI	3	3,06	1,27	0,44
SE	4	4,21	1,96	0,63
SD	5	4,40	2,01	0,81
Total CES	52	3,42	1,33	0,57

Legenda: EE- Estatuto de emprego; CR - Certeza dos resultados; IE – Instrumentalidade externa; II – Instrumentalidade interna; IMP – Importância da posição preferida; EM – Exploração do meio; ESP – Exploração de si próprio; ESI – Exploração sistemática intencional; QI – Quantidade de informação; SI – Satisfação com a informação; SE – Stress na exploração; SD – Stress com a decisão.

O quadro 3.4. apresenta os resultados da análise factorial do CES com alunos moçambicanos.

A solução factorial escolhida resultou da análise de factores principais e explica 42,50% da variância total da exploração vocacional na amostra. Esta solução engloba um total de 51 itens, isto é, todos os itens com excepção do item 21. É uma solução que define, de modo mais claro, um total de oito factores, onde cinco factores apresentam níveis de consistência interna elevados conforme pode ser observado no quadro 3.5.

Quadro 3.4. CES: Análise Factorial com rotação Varimax (N= 314)

Item	FACTORES							
	1	2	3	4	5	6	7	8
QI 1	,039	-,059	,146	,163	-,165	-,068	,652	,183
QI 2	-,030	-,029	-,010	,099	-,043	,174	,659	,011
QI 3	,029	,065	,044	,242	-,009	,022	,448	,141
SI 4	-,151	,001	,207	,097	,116	,063	,439	,043
SI 5	-,090	,049	-,079	,129	,176	,118	,404	-,028
SI 6	,020	,182	,197	,154	,186	-,159	,302	-,089
ESI7	,089	,138	-,090	,040	,402	,019	,395	-,035
ESI 8	-,064	,086	-,218	-,004	,717	,104	,110	,056
EM 9	,033	,002	,058	,618	-,105	,201	,110	,071
EM 10	,073	-,174	-,117	,143	,637	,139	-,027	,051
EM 11	,010	,025	-,038	,733	,121	-,116	,105	,020
EM 12	,005	,029	-,030	,490	,315	-,096	,230	,050
EM 13	,057	,112	,059	,673	-,014	,029	,141	,054
ESP14	,127	,277	,123	,189	-,200	,375	,225	,101
ESP 15	-,009	,022	,071	-,096	,134	,540	,077	,072
ESP 16	-,004	,062	-,062	,071	,060	,662	,046	-,024
ESP 17	,095	-,117	,032	-,001	,122	,621	-,014	,070
ESP 18	,031	,222	,111	,340	-,160	,407	-,004	,072
EE 19	,001	,077	,119	,369	,065	,072	,201	,152
EE 20	,027	,193	,045	,334	,306	,059	,094	,020
EE 21	-,101	,299	,200	,276	,100	-,026	,239	-,050
CR 22	,103	-,057	,213	,152	,094	,061	,001	,653
CR 23	-,019	,025	-,158	,240	,407	,091	-,049	,533
CR 24	,028	,117	,066	,121	,042	-,003	,183	,589
IE 25	-,024	,496	,002	-,036	-,051	-,029	,165	,432
IE 26	,049	,417	-,148	-,146	-,077	-,002	,301	,375
IE 27	,059	,584	,011	,129	-,068	,216	-,206	,221
IE 28	,070	,553	,120	,213	-,130	,112	-,059	,075
IE 29	,015	,575	,322	,041	,069	,024	-,032	-,080
IE30	-,041	,596	,121	-,007	,152	,126	,121	,053
IE 31	,122	,437	,272	,063	-,083	-,201	-,070	,137
II 32	,107	,244	,403	,120	,001	,081	,013	,111
II 33	,026	,425	,184	-,065	-,002	,375	,122	-,113
II 34	,015	,153	,385	-,040	-,066	,239	,259	-,175
II 35	,128	,535	,135	,044	,054	-,039	,088	-,253
IE 36	,118	,515	,208	,212	-,205	-,030	,092	-,025
IE 37	,001	,221	,296	,250	,012	,387	,006	-,338
IE 38	-,028	,147	,315	,137	,028	,359	,171	-,146
IMP39	,086	,033	,612	,160	-,297	,169	-,043	,023
IMP40	,073	,063	,391	-,014	-,051	,036	,151	,078
IMP41	-,004	,277	,574	-,014	-,309	,116	,050	,024
IMP42	-,020	,242	,480	-,113	-,023	-,089	,030	,060
IMP43	,121	,101	,565	,139	,128	,000	-,038	-,035
SE44	,334	-,164	,215	,035	,565	,099	-,026	,113
SE45	,523	-,198	,051	-,103	,450	-,104	-,081	,138
SE46	,514	,048	,119	,016	-,050	-,012	,005	,096
SE47	,670	,106	,170	,003	,077	-,119	-,104	,048
SD48	,754	,157	-,086	-,018	-,067	,157	,062	,048
SD49	,693	,109	-,157	,015	,074	,152	-,122	-,048
SD50	,775	,091	-,115	-,043	-,017	,109	-,017	-,018
SD51	,729	-,026	,154	,070	,078	-,065	,020	-,094
SD52	,616	-,074	,235	,136	,074	-,011	,040	,017

No quadro 3.5. apresentam-se os resultados da estatística descritiva e coeficientes alfa de *Cronbach* para a solução de oito factores retida, com a medida CES.

Quadro 3.5. Médias, Mínimos, Máximos e Alfa *Cronbach* da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)

Factores	M	Min.	Max.	α <i>Cronbach</i>
F1	4,38	3,84	4,76	0,83
F2	3,79	3,59	3,94	0,76
F3	3,92	3,79	4,25	0,66
F4	3,39	3,26	3,47	0,64
F5	2,65	1,99	3,74	0,58
F6	3,59	3,28	3,91	0,63
F7	2,90	2,33	3,34	0,57
F8	3,12	2,88	3,41	0,59

No quadro 3.6. apresenta-se a distribuição e carga factorial alfa de *Cronbach* da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos.

Quadro 3.6. Distribuição e carga factorial alfa de *Cronbach* da solução de oito factores do CES com alunos moçambicanos (N=314)

Factores	Itens	Carga Factorial
F1	(SE) 45, (SE) 46, (SE) 47, (SD) 48, (SD) 49, (SD) 50, (SD) 51, (SD) 52.	.52, .51, .67, .75, .69, .78, .73, .62
F2	(IE) 25, (IE) 26, (IE) 27, (IE) 28, (IE) 29, (IE) 30, (IE) 31, (II) 33, (II) 35, (II) 36	.50, .42, .58, .55, .58, .60, .44, .43, .54, .52
F3	(II) 32, (II) 34, (IMP) 39, (IMP) 40, (IMP) 41, (IMP) 42, (IMP) 43	.40, .39, .61, .39, .57, .48, .57
F4	(EM) 9, (EM) 11, (EM) 12, (EM) 13, (EE) 19, (EE) 20	.62, .73, .49, .67, .37, .33
F5	(ESI) 7, (ESI) 8, (EE) 10, (SE) 44	.40, .72, .64, .57
F6	(ESP) 14, (ESP) 15, (ESP) 16, (ESP) 17, (ESP) 18, (IE) 37, (IE) 38	.38, .54, .66, .62, .41, .39, .36
F7	(QI) 1, (QI) 2, (QI) 3, (SI) 4, (SI) 5, (SI) 6	.65, .66, .45, .44, .40, .30
F8	(CR) 22, (CR) 23, (CR) 24	.65, .53, .59

O factor 1 compõe-se de oito itens com cargas factoriais acima de 0,50 (itens 45-52) e pertencentes às categorias *Stress* na Exploração e *Stress* na Decisão. O factor 2 agrupa dez itens, sete dos quais com saturações factoriais mais altas (itens 25, 27, 28, 29, 30, 35 e 36), referentes às dimensões Instrumentalidade Externa e Instrumentalidade Interna. O factor 3 compõe-se de sete itens, pertencentes à Importância da Posição Preferida, e parte à Instrumentalidade Interna. O factor 4 é composto por seis itens, das dimensões da Exploração do Meio e do Estatuto de Emprego. O factor 5 inclui quatro itens, das dimensões Exploração Sistemática-intencional, Exploração do Meio e *Stress*

na exploração. O factor 6 inclui sete itens, das dimensões Exploração de Si Próprio/a, Exploração do Meio e Stress com a Exploração. O factor 7 inclui seis itens, três da Quantidade de Informação e três da Satisfação com a Informação Finalmente, o factor 8 integra os três itens da dimensão Certeza dos Resultados (cf. Quadro 3.4.).

4. Discussão

O estudo efectuado demonstrou que a escala de avaliação da exploração de carreira, de modo geral, possui qualidades psicométricas fidedignas e satisfatórias para esta amostra. Quanto à consistência interna, pode-se fazer uma comparação com os resultados dos estudos de Taveira (1997), onde se registaram valores de consistência interna dos factores que variam entre 0,63 a 0,82 nos alunos de 9º ano, e de 0,57 a 0,89, nos alunos de 12º ano, com um valor médio global do coeficiente alfa de 0,71 para o 9º ano e de 0,88 para o 12º ano (Taveira, 1997, 2000). Os resultados deste estudo vão no mesmo sentido, sobretudo comparáveis aos encontrados por Taveira para o 9º ano de escolaridade, registando-se coeficientes alfa de Cronbach de 0,57 a 0,83, e um valor médio global do coeficiente alfa de 0,66.

Os resultados demonstram a independência de todas as dimensões que integram os oito domínios e as três componentes identificadas por Taveira (1997), nomeadamente, as Crenças, o Processo e as Reacções de exploração. A análise factorial desta amostra fica assim representada: o Factor 1 composto por três dos quatro itens da escala SE e todos os itens da escala SD. O factor 2 satura oito dos dez itens da IE e dois dos quatro da II. O factor 3 é composto por quatro dos cinco itens da IMP. O factor 4 satura quatro dos cinco itens da EM. O factor 5 agrupa todos os itens da ESI. O factor 6 satura todos os itens da ESP. O factor 7 agrupa todos os itens da QI e SI. Finalmente o factor 8 que apresenta todos os itens da escala CR.

Assim, os oito factores podem-se denominar de factor 1- *Stress* (indica a quantidade de stress antecipado que cada um sente no processo de exploração e tomada de decisão ao comparar com outros acontecimentos da sua vida), de factor 2 - Instrumentalidade (refere-se a probabilidade que o indivíduo tem de explorar a si próprio/a, a exploração do mundo profissional bem como a sua intencionalidade ou sistematização concorrem para atingir os objectivos vocacionais), de factor 3 - Importância da Posição Preferida (indica o grau de importância que se atribui à realização da preferência vocacional), de factor 4 - Exploração do Meio (refere-se ao

grau de exploração de profissões, empregos, e organizações realizadas nos últimos 3 meses), de factor 5 - Exploração Sistemática Intencional (mostra em que medida a procura de informação sobre o meio e sobre si próprio/a se realizou de um modo intencional e sistemático), de factor 6 - Exploração de Si Próprio/a (refere-se ao grau de exploração pessoal e de retrospecção realizada nos últimos 3 meses), de factor 7- Quantidade e Satisfação com a Informação (indica a quantidade de informação adquirida sobre as profissões, empregos, as organizações e sobre si próprio/a e ainda a satisfação sentida com a informação obtida se relaciona com os seus interesses, capacidades e necessidades), e finalmente, de factor 8 - Certeza dos Resultados (refere-se ao grau de certeza de vir a atingir uma posição favorável no mercado de trabalho).

Estes resultados são consistentes com a solução factorial exploratória registada por Taveira (1997) numa amostra de alunos do 12º ano do ensino secundário Português (n=325, 53% de raparigas, e uma média de idades de 17,7 anos). Neste primeiro estudo, a referida autora escolheu uma solução ortogonal mais diferenciada, de 12 factores, mas em que, tal como acontece no actual estudo, os indicadores das dimensões de Quantidade de Informação e Satisfação com a Informação saturam num só factor (F3), o que aliás também se verificou no estudo com a versão original do CES (Stumpf *et al.*, 1983) administrada a diplomados do ensino superior.

Este padrão recorrente de resultados pode ficar a dever-se ao facto de os itens destas duas dimensões surgirem juntas, no protocolo do questionário, e com uma mesma escala de resposta, influenciando o modo de resposta aos mesmos (Taveira, 1997). Ainda que, a este propósito, os autores da versão original do CES considerem que apesar de os itens daquelas dimensões saturarem num mesmo factor, estamos perante constructos teoricamente independentes (Stumpf *et al.*, 1983, In Taveira, 1997, p. 127), porque os indivíduos podem ter elevada quantidade de informação e ainda assim não estarem satisfeitos com a sua qualidade. Por outro lado, no estudo de Taveira (1997), tal como acontece no actual estudo, a Certeza dos Resultados, a Exploração do Meio, e a Exploração de Si Próprio/a, foram razoavelmente bem definidos, de acordo com as saturações significativas dos respectivos indicadores.

5. Conclusão

Este estudo teve como objectivo explorar as qualidades métricas do CES com alunos moçambicanos da 12ª classe. Quanto às conclusões relativas à consistência

interna, verificou-se que o CES é consistente, o que significa que as correlações inter-ítem são, no mínimo, satisfatórias, pelo menos para uso com os estudantes desta amostra. Os resultados obtidos com a análise de factores principais sugeriram a existência de várias dimensões subjacentes ao conjunto de itens, não correspondendo às expectativas teóricas da exploração vocacional. Contudo, os resultados indicam uma validade factorial do instrumento avaliado. Quanto à fidedignidade, os indicadores de consistência interna foram satisfatórios, indicando que a escala é confiável para a avaliação do constructo a que se propõe. Em resumo, a escala de exploração vocacional demonstra evidências de validade de constructo (através do procedimento de análise factorial) e de consistência interna, o que encoraja o seu uso em novos estudos com populações moçambicanas. A identificação das características do comportamento exploratório em estudantes pode resultar em informações essenciais à elaboração de projectos de intervenção nesta população, tanto no âmbito institucional quanto no aconselhamento de carreira.

Na distribuição factorial, pode-se perceber que todas as categorias estão representadas e que as interligações que existem não diferem, na essência, das que foram registadas em estudos anteriores do CES por Stumpf e colaboradores (1983) na América, por Taveira (1997) em Portugal, e na Alemanha por Rowold e Staufenbiel (2010). As propriedades psicométricas destas quatro versões sugerem que a estrutura factorial pode ser relativamente estável em todos os idiomas. Entretanto, mais pesquisas são certamente necessárias, a fim de testar a reprodutibilidade entre as culturas deste modelo de exploração da carreira. A validade do constructo do CES com alunos moçambicanos, pelos dados aqui apresentados, indica que as várias dimensões identificadas evidenciam, de certo modo, a importância da exploração na construção da carreira. Com base nos resultados apresentados, ainda, conclui-se que os indivíduos estudados apresentam níveis satisfatórios de *stress* face aos processos de exploração e decisão vocacional mais próximos, atribuem valor instrumental à exploração e importância à sua posição profissional preferida, o que reforça as suas crenças de exploração e pode intensificar os seus envolvimento em novos comportamentos exploratórios, visto que, de acordo com este modelo, quanto maior o nível de presença destas crenças, comportamentos, e reacções, maior é a propensão dos indivíduos em se envolver no processo de exploração da carreira (Stumpf *et al.*, 1983). Contudo, de salientar que o *stress* ou a ansiedade que se relaciona com a exploração pode

desenvolver respostas defensivas perante a actividade de exploração vocacional e a tomada de decisão e conseqüentemente poder influenciar negativamente as crenças do sujeito sobre praticabilidade do processo exploratório e os futuros comportamentos nesta área (Taveira, 2000).

Finalizando, devem-se levar em consideração as limitações deste estudo. Este foi apenas um primeiro estudo exploratório realizado com este instrumento em Moçambique, não sendo possível concluir definitivamente pela sua validade ou eficácia.

Neste sentido, novos estudos são necessários a fim de assegurar a pertinência desta escala para avaliação do comportamento exploratório, especialmente estudos com amostras diversificadas, que contemplem alunos em diferentes contextos de formação.

A escala de exploração vocacional aqui apresentada necessita de estudos complementares que ofereçam evidências mais robustas de validade, tais como o uso de análise factorial confirmatória para verificar a adequação dos dados ao modelo de doze factores proposto por Taveira (1997).

6. Referências

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida M., & Pinto, H. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de autor.
- Atkinson, G., & Murrell, P. (1988). Kolb's experiential learning theory: a meta-model for career exploration. *Journal of Counseling and Development*, 66, 374-377.
- Bandura, A. (1986). From thought to action: Mechanisms of personal agency. *New Zealand Journal of Psychology*, 15, 1-17.
- Bandura, A. (1994). Self - efficacy. In R. J. Corsini (Ed.), *Encyclopedia of psychology* (2nd ed., Vol. 3), (pp. 368-369). New York: Wiley.
- Bartley, D. (1998). *Career exploration: An examination of the combined effects of multiple predictors*. Unpublished doctoral dissertation. Texas University. Texas.
- Bartley, D., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: A multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Blustein, D. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 345-357.

- Blustein, D. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career self-exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.
- Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.
- Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across life roles. *The Career Development Quarterly*, 45, 260-274.
- Blustein, D., Prezioso, M., & Schulteiss, D. (1995). Attachment theory in career development: current status and future direction. *The Counseling Psychologist*, 23, 416-432.
- Brodzinski, J., Goyer, K., Scherer, R., & Wiebe, F. (1989). Differentiating among three measures of career preference. *Psychological Reports*, 65, 1275-1281
- Cheung, R., & Arnold, J. (2009). Antecedents of career exploration among Hong Kong Chinese university students: Testing contextual and developmental variables. *Journal of Vocational Behavior*, 10, 10-16.
- Crace, R., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.
- Fouad, N., Kantamneni, N., Smothers, M., Chen, Y., Fitzpatrick, M., Guillen, A., & Terry, S. (2008). Asian American Career Development: A qualitative analysis. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 43-59.
- Gati, I. & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Haase, C. (2007). *Agency and adaptive development in the transition from university to work: A longitudinal study*. Unpublished doctoral dissertation. Dresden: University of Dresden.
- Hair, J., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (1998). *Multivariate data analysis with readings*. New York : Prentice-Hall.
- Hotchkiss, L. & Borow, H. (1996). Sociologic perspectives on work and career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development*.

- Jordaan, J. (1963). Exploratory Behavior: the formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin & J.P. Jordaan. *Career development: self-concept theory*. NY: College Entrance Board (pp. 42-78).
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescents Career exploration. *The Career Development Quarterly*, 45, 341-350.
- Krumboltz, J., Mitchell, A., & Jones, G. (1976). A social learning theory of career selection. *The Counseling Psychologist*, 6, 71-81.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Levi, M., & Ziegler, S. (1993). The role of career exploration as a component of an effective guidance program in the transition. *Guidance & Counseling*, 8, 6-15.
- Hotchkiss, L., & Borow, H. (1996). Sociologic perspectives on work and career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp.281-334), (3rd ed.).San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1984). Social learning approach to career decision-making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development. Applying contemporary theories to practice* (pp. 235-280). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mitchell, L., & Krumboltz, J. (1990). Social learning approach to career decision making: Krumboltz's theory. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 145-196). San Francisco: Jossey-Bass.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory*. (3rdEd.). Nova Iorque. McGraw Hill.
- Rojewski, J., Wicklein, R., & Schell, J. (1995). Effects of Gender and Academic-Risk Behavior on the Career Maturity of Rural Youth. *Journal of Research in Rural Education*, 11, 92-104.
- Rowold, J. (2007). The effect of career exploration on subsequent training performance. *Human Resource Development International*, 10, 43-58.
- Silva, J. (2005). *Versão adaptada do Career Decision-Difficulties Making Questionnaire* (Policopiado). Coimbra: FPCE.

- Silva, F., & Taveira, M. (2010). Competências de exploração vocacional de adultos não universitários. In M.C. Taveira & A.D. Silva (Coord.), *Desenvolvimento Vocacional: Avaliação e intervenção* (pp. 183-196). Braga: APDC.
- Soares, A. (1998). *Desenvolvimento vocacional de jovens adultos: a exploração, a indecisão e o ajustamento vocacional em estudantes universitários*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.
- Super, D. (1963). Vocational development in adolescents and early adulthood: tasks and behaviors. In D.E. Super, R. Starishevsky, R. Matlin, & J.P. Jordaan. *Career Development: Self-concept theory*. NY: College Entrance Board.
- Super, D. (1980). A development theory: implementing a self-concept. In D.H. Montross & C.J. Schinkman (Eds.), *Career development in the 80's: theory and practice*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Super, D. (1990). A life-span, life-space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates, *Career choice and development*, (2nd Ed.) (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., Savickas, M., & Super, C. (1996). A 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.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutorado. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M. (2004). Exploração e Desenvolvimento Vocacional na Adolescência: contributos para uma abordagem sistemática e colaborativa. *Revista Psicologia e Educação*, III, 1, 109-120.
- Taveira, M. (2005) (Coord.). *Psicologia Escolar. Uma proposta científico-pedagógica*. Coimbra: Quarteto.
- Taveira, M., & Rodríguez-Moreno, M. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counselling*, 31, 189-207.

Teixeira, M., & Gomes, W. (2005). Decisão de Carreira entre Estudantes em Fim de Curso Universitário. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 3, 327-334.

CAPÍTULO 4
Estudo do *Career Decision-Making Difficulties*
***Questionnaire* com Alunos do Ensino Secundário**
Moçambicano

RESUMO

O estudo das dificuldades de tomada de decisão de carreira tem orientado, de forma importante, o apoio ao desenvolvimento vocacional dos adolescentes em idade escolar (cf. Taylor 2007). Um dos modelos e medidas que mais tem sido utilizado neste domínio é o Questionário de Dificuldades de Tomada de Decisão de Carreira (CDDQ; Gati, Krausz & Osipow, 1996, adap. de Silva & Ramos, 2005). Deste modo, este capítulo apresenta e discute os resultados do estudo das qualidades psicométricas do CDDQ, numa amostra de alunos moçambicanos (N=314), de ambos os sexos (rapazes n=120, 38,2%; raparigas n=194, 61,8%), a estudarem na 12^a classe, em seis escolas secundárias (pública n=3; privada n=3). Os resultados são discutidos com base na taxinomia das dificuldades de tomada de decisão de carreira de Gati *et al* (1996), e demonstram que o CDDQ pode ser utilizado no aconselhamento de carreira de jovens do ensino secundário moçambicanos.

Palavras-chave: Tomada de Decisão, Adolescentes, Ensino Secundário, Moçambique.

ABSTRACT

The study of difficulties in career decision-making has driven so important to support the career development of adolescent students (Taylor 2007). One of the models and measures that have been used more in this area is the Difficulties Questionnaire Career Decision Making (CDDQ; Gati, Krausz & Osipow, 1996, adapted. from Silva & Ramos, 2005). Thus, this chapter presents and discusses the results of the psychometric qualities of CDDQ in a sample of Mozambican students (N = 314), of both sexes (boys n = 120, 38.2%, girls n = 194, 61.8%), a study in 12th grade, six high schools (n = 3 public, private n = 3). The results are discussed based on the taxonomy of difficulties in career decision making of Gati et al (1996), and demonstrate that the CDDQ can be used in career counseling for young people in Mozambicans secondary schools.

Keywords: Decision Making, Adolescents, Secondary School, Mozambique.

1. Introdução

De acordo com Silva e Ramos (2005), a tomada de decisão constitui um processo fundamental no percurso de vida de uma pessoa. O indivíduo está constantemente a tomar decisões, embora, muitas vezes, estas possam ser simples, e não evidenciar a complexidade das suas funções mentais (e.g., as decisões sobre a roupa que vestimos, a comida que escolhemos). Muitas decisões, contudo, são mais complexas, e podem efectivamente influenciar o nosso futuro (e.g., a escolha de um curso ou profissão, casar, desistir de um curso).

Na Psicologia Vocacional, um dos constructos principais é a tomada de decisão, visto ser um factor vital do comportamento humano no processo de desenvolvimento vocacional (Silva, 1997).

Na adolescência, uma das decisões mais importantes que os jovens têm que tomar, é a escolha de uma carreira escolar e profissional. Os adolescentes concluem os seus estudos secundários com diferentes atitudes e expectativas face ao seu futuro profissional. Para alguns adolescentes, esta escolha, mesmo com várias opções possíveis, é relativamente simples e realiza-se antes de terminar o ensino secundário. Para outros, no entanto, o processo de decisão pode ser uma experiência particularmente difícil (Gati, Krausz & Osipow, 1996; Rounds & Tinsley, 1984).

Neste sentido, a escola exerce um papel importante para a maioria dos adolescentes, ao oferecer uma série de oportunidades de exploração no geral e particularmente, a exploração vocacional, onde os outros significativos, por sua vez, influenciam na construção da identidade dos indivíduos, assumindo também um papel base na forma como eles encaram a tomada de decisão vocacional (Papalia, Olds & Feldman, 2001). A família, como a fonte primária dos questionamentos, suporte e partilha, surge como o meio de desenvolvimento e construção dos adolescentes, o que faz que ela exerça uma poderosa influência na tomada de decisão dos adolescentes (Gonçalves & Coimbra, 1994; Gonçalves, 1998).

Embora exista de parte dos jovens um certo optimismo quanto ao seu futuro (Graham & McKenzie, 1995), a falta de conhecimentos sobre os desafios específicos em cada uma das áreas de actuação profissional, parece ser uma situação bastante comum (Arnundson, 1995; Perrone & Vickers, 2003). Apesar disso, alguns sentem-se confiantes nas suas capacidades, estabelecem planos profissionais e iniciam um percurso na tentativa de realizá-los. Outros, contudo, chegam no fim dos seus estudos sem saber muito bem o que fazer.

Estes que se mantêm vocacionalmente indecisos, precisam de ser apoiados de modo a adquirirem ou desenvolverem outro tipo de competências e de estratégias de resolução do seu problema. Para tal, será importante que o indivíduo faça uma exploração de si próprio e do meio que o rodeia. Estes dois factores, profundamente interrelacionados, têm um papel fundamental no processo de tomada de decisão vocacional (Taveira, 2000).

Desta forma, as metas vocacionais razoavelmente claras contribuem para orientar as acções e monitorizar progressos na carreira, facilitando a identificação de obstáculos e a correcção de rumos (Greenhaus, Callanan & Kaplan, 1994).

As abordagens teóricas e os modelos actuais sobre o comportamento vocacional têm como objectivo explicar a escolha e decisão da carreira, embora se observe que nem todas as abordagens o fazem com igual enfoque (Silva, 1997). Os modelos de teóricos de Gati, Krausz e Osipow (1999) e Peterson, Sampson, Reardon e Lenz (1996), por exemplo, indicam que a decisão de carreira é um processo lógico, sistemático e objectivo. Em contraste, outras perspectivas teóricas sobre a tomada de decisão de carreira têm enfatizado a incerteza (Gelatt, 1989), o acaso (Bright, Pryor, & Harpham, 2004; Mitchell, Levin, & Krumboltz, 1999), e contextos (Amundson, 1995). estas abordagens, indicam que às pessoas não se aplicam procedimentos estritamente racionais na tomada de decisões de carreira. De acordo com Amundson (1995), há uma necessidade de investigações empírica mais detalhadas que envolvam processos da vida real na tomada de decisões.

Os modelos de aconselhamento vocacional concentram-se, cada vez mais, no processo decisório, investigando os processos através dos quais os indivíduos tomam as suas decisões, como é que as melhores decisões podem ser tomadas, e como é que os indivíduos podem ser apoiados na tomada de decisões acertadas (cf. Gati Krausz, & Osipow, 1996; Santos, 2007; Savickas, 1989; Silva, 1997, 2004; Taveira, 2005). Contudo, em termos históricos, o interesse dos investigadores centrou-se, numa primeira fase, na indecisão e só, posteriormente, no processo de escolha ou decisão vocacional (Santos & Coimbra, 1994).

Katz, Norris, e Pears (1978), indicam que no momento das decisões de carreira, muitos os indivíduos tendem a usar a relevância pessoal como base para a selecção de informação. Esta estratégia de atenção selectiva sobre as opções de carreira realizada de forma inadequada pode reduzir as opções de carreira dos indivíduos (Mau & Jepsen, 1992; Svenson, 1979; Tversky, 1972).

Existem muitas definições de tomada de decisão. Gati e colaboradores (1996), por exemplo, enfatizam que o processo de decisão da carreira tem as mesmas características que qualquer outro processo decisório. O que significa que o processo de decidir vocacionalmente envolve uma pessoa e a sua escolha acerca do contexto em que se sente mais adequado(a). E isto, a partir de várias possibilidades de carreira, e com base na comparação e avaliação dessas alternativas. De referir, ainda, que estes processos de comparação e de avaliação são influenciados, tanto pelas características externas, como pelas características individuais.

Em geral, a decisão de carreira é definida, na literatura vocacional, como a competência que um indivíduo possui, para escolher e comprometer-se com uma certa direcção educacional ou profissional (Osipow, Carney & Barak, 1976). Um outro sentido dado à decisão de carreira é o de identidade vocacional (Spokane, 1996), ou seja, a clareza acerca dos objectivos, interesses, valores, habilidades, experiências do indivíduo e talentos escolares e profissionais. De acordo com Neiva (1996), a decisão de carreira também pode ser entendida como o comportamento em relação ao projecto profissional, isto é, a capacidade que um indivíduo tem para identificar os seus interesses profissionais, estabelecer os objectivos profissionais que espera alcançar, e traçar uma estratégia de acção coerente com esses objectivos. A tomada de decisão de carreira está intimamente ligada, também, à indecisão de carreira, entendida como o grau de incerteza face a objectivos, escolhas e projectos escolares e profissionais (cf. Gati *et al.*, 1996).

Cochran (1991) e Hall (1992), citados por Silva (1997) afirmam que a indecisão vocacional não deve ser encarada como algo extremamente negativo e marcante para o sujeito, mas antes como uma fase ou etapa normativa do desenvolvimento vocacional.

Segundo Kelly e Lee (2002) existem várias medidas de indecisão de carreira que têm sido criadas e utilizadas ao longo dos anos, no estudo da tomada de decisão e de indecisão, nomeadamente: o *Career Decision Scale* (CDS; Osipow, Carney, & Barak, 1976; Osipow, 1986), *Career Decision Profile* (CDP; Jones, 1989), *Career Factors Inventory* (CFI; Chartrand, Robbins, Morrill, & Boggs, 1990) e o *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ; Gati, Krausz, & Osipow, 1996).

De modo a identificar as pessoas que enfrentam dificuldades em tomar decisões de carreira, Gati e colaboradores (1996) desenvolveram uma taxinomia de dificuldades de tomada de decisão de carreira. A taxinomia é baseada na teoria da decisão, a qual tem vindo a desempenhar um papel importante na compreensão dos processos envolvidos na decisão de carreira. Os

mesmos autores desenvolveram também uma medida, com base no mesmo modelo, o *Career Decision Difficulties Questionnaire* (CDDQ) de modo a ser mais um contributo significativo para avaliar as dificuldades sentidas pelos indivíduos, nas várias fases da tomada de decisão (Osipow & Gati, 1998). As dez subcategorias que compõem esta taxinomia baseiam-se: (a) nas dificuldades típicas que surgem na fase do processo de tomada de decisão (b) na similaridade entre as fontes das dificuldades, (c) nos efeitos que as dificuldades podem ter no processo, e (d) no tipo de intervenção relevante para tratar, minimizar, ou superar as dificuldades existentes (Amir & Gati, 2006).

A validade e confiabilidade do CDDQ foram testadas em vários estudos, segundo o modelo teórico proposto por Gati e colaboradores. Assim, por exemplo, Osipow e Gati (1998) examinaram a validade do questionário das dificuldades de tomada de decisão de carreira e concluíram que os estudantes indecisos tinham resultados significativamente mais elevados no CDDQ. Em contrapartida a esta investigação, Lancaster, Rudolph, Perkins e Chris Patten (1999), após a investigação por eles realizada concluíram que os estudantes decididos têm a tendência de terem menos dificuldades na tomada de decisão do que os estudantes indecisos (Miller & Byrnes, 2001).

Embora a teoria da decisão de carreira ofereça uma base valiosa para conceituar e promover as boas decisões de carreira, os modelos normativos têm sido cada vez mais criticados por serem demasiado restritivos, matemáticos, muito racionais, unidimensionais e, finalmente, pouco capazes de explicar os diversos e complexos factores que influenciam o modo como os seres humanos realmente tomam decisões de carreira (Phillips, 1997).

Este estudo tem como objectivo principal, contribuir para o corpo teórico da taxinomia em análise, e testar as propriedades métricas e a aplicabilidade do CDDQ34q (Gati & Saka 2001b), na versão adaptada para a língua portuguesa por Silva (2005), a estudantes moçambicanos, a frequentar a 12ª classe, uma fase de transição de carreira naquele contexto sócio educativo.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo integra um total de 314 alunos da 12ª classe do ensino secundário público e privado das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (25,4%), na região sul de

Moçambique, inscritos no ano lectivo de 2009. A escolha das turmas foi aleatória. Dos 314 alunos participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos, com uma média de 17,05 anos e um desvio-padrão (DP) de 1,24 anos. O interesse em investigar os alunos da 12^a classe prende-se com o facto de estes alunos serem adolescentes, e poderem experimentar nesta fase da vida vários conflitos, como é o caso da decisão entre um curso universitário e uma carreira profissional (Larose & Boivin, 1998). Com efeito, visto a 12^a classe corresponder ao final do ensino secundário geral (cf. SNE, 1992), o Sistema Nacional de Ensino Moçambicano (SNE) exige aos adolescentes que se encontram nessa fase, aquela tomada de decisão de carreira. De acordo Taveira e Campos (1987), as grandes mudanças de identidade vocacional podem ocorrer na altura em que o sistema de ensino confronta os adolescentes com a necessidade de tomar decisões relacionadas com o seu projecto vocacional, podendo os jovens beneficiar nessas alturas de apoio profissional especializado.

2.2. Instrumento

Foi utilizado o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b e Silva, 2005), uma versão reduzida do questionário de avaliação das dificuldades na tomada de decisão de carreira desenvolvido originalmente (Gati *et al.*, 1996), para uso via internet e impresso, composto por duas partes. Na primeira parte, os alunos informam sobre a sua decisão ou indecisão de carreira, respondendo à pergunta "Já consideraste qual a área em que gostarias de te especializar ou qual a ocupação que gostarias de escolher?" no formato de resposta dicotómica. Em caso afirmativo, devem registar até que ponto estão confiantes na sua escolha, com base numa escala de resposta de 9 pontos (1= Nada confiante e 9 = Muito confiante). Os alunos com resposta positiva são classificados na categoria de decididos na carreira, enquanto os alunos com resposta negativa são classificados como alunos indecisos na carreira. A segunda parte do questionário é composta por um total de 34 itens de resposta numa escala tipo *likert*, com 9 pontos, em que 1 representa "Não me descreve" e 9 representa "descreve-me bem", e que pretendem avaliar três grandes categorias de dificuldades de tomada de decisão de carreira, cada uma das quais com dimensões específicas, permitindo incorporar nas análises individuais a indecisão e a decisão de carreira. Assim, uma dessas categorias descreve dificuldades que ocorrem antes do início do processo de decisão, ou seja, a Falta de Preparação ou Prontidão (*Lack*

of Readiness) resultante da Falta de Motivação, da Indecisão Generalizada, e das Crenças Disfuncionais.

As dificuldades que ocorrem durante o processo de decisão, envolvem (a) a Falta de Informação (*Lack of Information*,) que incorporam a Falta de Conhecimento acerca do Processo de Tomada de Decisão, a Falta de Informação acerca do *Self*, a Falta de Informação acerca das diversas Ocupações ou Profissões, e a Ausência de Fontes adicionais de Informação; e (b) Informação Inconsistente (*Inconsistent Information*), onde se incluem, os problemas resultantes de Informação Não Fidedigna, os Conflitos Internos e os Conflitos Externos. Os itens 7 e 12 do CDDQ são itens de validade, esperando-se que o item 7 atinja um valor superior a 4 e que o item 12 atinja um valor inferior a 5.

Os itens do CDDQ podem ser analisados separadamente, na pesquisa de pistas para identificar fontes de problemas de tomada de decisão que podem ser encontrados no processo de aconselhamento (Gati *et al.*, 1996).

Gati e colaboradores (1996), registaram índices de confiabilidade interna para a Falta de Informação (0,95) e Informações Inconsistentes (0,89), e para a escala total (0,94), mas índices de baixa confiabilidade para a subescala Falta de Prontidão (0,63). Albion e Fogarty (2002) e Ancaster e colaboradores (1999) também relatam uma baixa confiabilidade para a subescala falta de prontidão.

A consistência interna e confiabilidade do CDDQ, já foram testadas e suportadas em vários estudos (e.g. Amir & Gati, 2006; Gati & Saka, 2001a; Gati *et al.*, 1996; Kleiman & Gati, 2004; Kleiman, Gati, Peterson, Sampson, Reardon, & Lenz, 2004; Osipow & Gati, 1998).

Gati e colaboradores (1996) indicam que o alfa de Cronbach dos coeficientes de consistência interna para a amostra israelita e norte-americana foram de 0,78 e 0,77 respectivamente. Em outros estudos, Gaffner e Hazler (2002), e Osipow (1999), oferecem resultados que demonstram a validade e confiabilidade do CDDQ, referindo que esta medida é compatível com pesquisas anteriores sobre a indecisão de carreira.

2.3.Procedimento

Os dados foram colectados como parte de um estudo mais alargado sobre as necessidades de intervenção vocacional de estudantes do ensino secundário, na sociedade moçambicana. Além do CDDQ34q, os estudantes foram convidados a preencher outros questionários, nomeadamente,

o *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983, versão adaptada por Taveira 1997) e o *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996, versão adaptada por Almeida & Pinto, 2002). Somente os dados do CDDQ34q serão apresentados para análise e discussão neste capítulo.

Antes da administração dos questionários foi realizada uma consulta aos Directores e Directores Pedagógicos das escolas envolvidas na investigação, e a participação dos alunos foi livre e informada, tendo sido disponibilizado um tempo lectivo normal de aula para o preenchimento do questionário. Foi explicado o modo de administração das medidas aos alunos e garantido o anonimato das respostas. Os questionários foram preenchidos num espaço de 30 a 50 minutos.

3. Resultados

Apresentam-se os resultados da análise das qualidades psicométricas da escala do CDDQ34q com a amostra referida de alunos da décima segunda classe moçambicanos. O tratamento e análise estatística dos dados foram efectuados no programa SPSS (versão 17.0 para Windows) e incluíram vários procedimentos recomendados na literatura especializada (e.g., Angers, 1992; Bryman & Cramer, 1999; Cronbach & Meehl, 1955; Dassa, 1999; Nunnally, 1978; Pestana & Gageiro, 2003; Reis, 2001; Taylor, Bagby & Parker, 2003).

Na tabela 1 apresentam-se os resultados das análises descritivas das respostas ao CDDQ34q. No quadro 2 apresentam-se os resultados da análise estatística descritiva e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CDDQ34q na amostra em estudo.

Em primeiro lugar, calculou-se a pontuação factorial para a amostra, obtendo-se a média de pontos e os desvios-padrão obtidos para cada um dos 34 itens do CDDQ. Registaram-se médias com valores entre 3,51 e 6,51, e desvios-padrão com valores entre 2,51 e 3,08. Outros resultados da análise descritiva mostram que os sujeitos percorreram a totalidade das possibilidades de resposta da escala disponível (entre os valores 1 e 9) nos itens 1 a 34. O padrão de resultados de cada item apresenta uma mediana que varia entre 2 e 7, e maioritariamente, em torno dos valores 5 e 6.

Em relação à validade interna dos itens e tomando o critério fixado com limiar em 0,35, verifica-se que apenas os itens 2, 7, 8, 9, 10, 12 e 13 não atingem este valor. Os restantes itens apresentam uma validade interna entre 0,41 (item 11) e 0,68 (item 25).

Em termos de consistência interna dos itens do CDDQ34q, estes apresentam coeficientes *Alpha de Cronbach* de 0,91, superando o nível crítico de 0,70 normalmente assumido como mínimo exigido (cf., Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005). Analisando o valor do *alpha* quando o item é eliminado, observa-se que a eliminação de qualquer um dos itens não afecta o índice global do factor *alpha*, mantendo-se os itens com valores entre 0,91 e 0,92.

Em seguida, a análise dos valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO= 0,917) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett ($p=0,00$), sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório.

Os quadros 4.1. e 4.2 apresentam as análises estatísticas referentes ao CDDQ realizadas para este estudo.

Quadro 4.1. Estatística descritiva do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N= 314)

Item	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Média (DP)	Mediana	Min	Max	Ritc	α Cronbach se item eliminado
1	11,8	4,8	6,4	6,4	14,0	13,4	11,8	19,4	12,1	5,63(2,559)	6	1	9	0,455	0,912
2	11,1	4,8	5,4	10,2	11,8	9,6	11,5	8,6	27,1	5,87(2,732)	6	1	9	-0,164	0,920
3	32,2	5,4	12,1	8,3	10,5	5,7	8,9	7,3	9,6	4,06 (2,820)	4	1	9	0,496	0,911
4	47,8	7,3	2,5	6,4	7,0	6,4	8,3	5,1	9,2	3,51(2,932)	2	1	9	0,573	0,910
5	36,6	7,6	3,2	7,0	7,0	6,1	10,2	10,2	12,1	4,23 (3,082)	4	1	9	0,488	0,911
6	18,8	5,4	6,4	8,0	12,7	8,6	9,6	4,8	25,8	5,33 (2,962)	5	1	9	0,494	0,911
7	8,3	3,5	6,1	7,0	11,8	10,5	11,8	11,8	29,3	6,24 (2,601)	7	1	9	0,209	0,915
8	13,4	2,5	3,8	7,3	7,3	7,6	15,3	14,6	28,0	6,18 (2,778)	7	1	9	0,317	0,913
9	10,2	5,1	6,1	7,6	11,1	9,6	13,4	9,6	27,4	5,99 (2,707)	7	1	9	0,171	0,915
10	16,9	5,4	4,1	4,5	11,5	5,7	10,2	13,7	28,0	5,83 (2,987)	7	1	9	0,303	0,914
11	25,2	8,9	7,6	10,5	11,1	8,9	10,5	6,4	10,8	4,39 (2,776)	4	1	9	0,407	0,912
12	5,4	5,4	4,5	5,4	13,1	8,0	12,4	13,4	32,5	6,51 (2,513)	7	1	9	0,097	0,916
13	10,5	6,1	5,4	4,1	11,1	9,6	11,8	8,3	33,1	6,15 (2,791)	7	1	9	0,143	0,916
14	36,6	9,2	7,0	6,1	9,2	7,6	8,9	7,3	8,0	3,85 (2,846)	3	1	9	0,447	0,912
15	13,7	4,5	7,0	7,0	12,1	10,5	10,2	12,7	22,3	5,69 (2,778)	6	1	9	0,435	0,912
16	12,1	5,7	4,5	7,6	16,6	8,9	12,7	11,5	20,4	5,68 (2,675)	6	1	9	0,472	0,911
17	12,4	8,0	5,1	6,7	12,4	10,5	13,7	12,7	18,5	5,60 (2,720)	6	1	9	0,523	0,911
18	25,5	8,3	6,7	5,1	10,5	11,5	9,2	8,3	15,0	4,69 (2,949)	5	1	9	0,583	0,910
19	23,9	7,6	5,1	6,7	9,6	8,9	8,6	12,7	16,9	4,96 (3,015)	5	1	9	0,557	0,910
20	19,7	3,2	5,1	8,9	10,8	10,2	10,8	10,8	20,4	5,38 (2,897)	6	1	9	0,572	0,910
21	19,7	5,7	7,3	8,0	9,2	11,8	13,7	10,2	14,3	5,08 (2,818)	5,5	1	9	0,626	0,909
22	16,6	8,9	6,4	7,0	10,2	9,6	14,3	9,9	17,2	5,24 (2,838)	6	1	9	0,571	0,910
23	17,8	4,5	8,3	9,6	12,7	10,2	10,5	14,3	12,1	5,12 (2,728)	5	1	9	0,535	0,910
24	15,3	8,6	9,2	6,7	12,7	9,2	11,8	8,3	18,2	5,18 (2,804)	5	1	9	0,579	0,910
25	21,3	9,9	5,1	6,1	15,9	10,5	9,9	8,6	12,7	4,76 (2,801)	5	1	9	0,675	0,909
26	18,5	8,0	5,1	5,4	11,5	11,1	11,8	9,6	19,1	5,26 (2,896)	6	1	9	0,618	0,909
27	24,8	9,2	5,4	4,1	8,9	8,9	13,1	11,1	14,3	4,84 (2,996)	5	1	9	0,570	0,910
28	20,1	8,9	4,8	6,1	11,5	9,9	9,9	10,2	18,8	5,13 (2,948)	5	1	9	0,558	0,910
29	26,8	8,9	8,6	7,6	8,6	11,1	8,6	8,6	11,1	4,40 (2,861)	4	1	9	0,603	0,909
30	21,3	5,7	8,3	3,5	7,3	13,1	13,1	10,2	17,5	5,17 (2,944)	6	1	9	0,538	0,910
31	42,7	8,3	4,1	5,4	7,3	7,6	11,1	6,4	7,0	3,68 (2,879)	2	1	9	0,624	0,909
32	34,1	9,6	1,9	3,8	8,0	11,5	9,9	8,0	13,4	4,36 (3,068)	5	1	9	0,559	0,910
33	20,1	5,7	7,3	6,1	13,7	9,2	10,2	12,4	15,3	5,10 (2,856)	5	1	9	0,528	0,911
34	30,3	7,3	10,2	3,8	10,2	10,5	10,2	10,2	7,3	4,24 (2,826)	4	1	9	0,615	0,909

Quadro 4. 2. Médias, desvios-padrão e coeficientes de fiabilidade das escalas originais do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N= 314)

ESCALA	Nº ITENS	M	DP	α CRONBACH
Falta de Prontidão				
Falta de Motivação	3	5.19	2.70	0,11
Indecisão Generalizada	3	4.35	2.99	0,71
Crenças Disfuncionais	4	5.60	2.81	0,51
Falta de Informação				
Processo de Tomada Decisão	3	5,23	2,81	0,37
Self	4	5,23	2,84	0,73
Ocupações/Profissões	3	5,23	2,72	0,79
Fontes adicionais Informação	2	5,15	2,77	0,61
Informação Inconsistente				
Informação pouco fidedigna	3	4,95	2,89	0,75
Conflitos Internos	5	4,55	2,94	0,77
Conflitos Externos	2	4,67	2,84	0,55
Falta de Prontidão	10	5,66	4,84	0,61
Falta de Informação	12	3,92	5,13	0,78
Informação Inconsistente	10	5,21	6,71	0,81
Total CDDQ	32	4,93	5,56	0,88

Neste sentido, foi realizada uma análise de componentes principais, com 32 dos itens do CDDQ34q (retirados os itens de validade 7 e 12), sem especificação do número de factores; primeiro sem, e depois, com rotação ortogonal dos eixos (procedimento “varimax”) e normalização de Kaiser (“eigenvalue” igual ou superior a 1). Seguindo os mesmos procedimentos, realizou-se uma análise de factores principais do questionário.

A análise das soluções factoriais obtidas com tais procedimentos, teve em conta os seguintes critérios: (i) saturação igual ou superior a 0,35 de cada item no factor hipotético e apenas num único factor; (ii) rotação ortogonal (varimax) com 25 hipóteses máximas de convergência; (iii) rotação de factores entre 3 e 12; (iv) existência de alguma coerência entre a solução factorial e os itens que constituem cada uma das dimensões do CDDQ34q e que tivesse uma variância percentual total acima dos 50%.

A interpretação dos factores obtidos exigiu uma explicação sobre o porquê dos itens do instrumento não terem sido agrupados pelas três categorias separadamente o que fez com que outros modelos e métodos de extracção de factores fossem realizados (quartimax, oblimin etc.), mas os resultados obtidos não diferiram muito do exposto ou até ficavam mais complicados.

O quadro 4. 3. mostra o resultado da análise factorial varimax com nove factores obtida nos procedimentos estatísticos

Quadro 4. 3. CDDQ34q Análise Factorial com rotação Varimax com alunos moçambicanos (N=314)

Item	FACTORES								
	1	2	3	4	5	6	7	8	9
FM 1	0,187	0,113	0,344	0,082	0,169	0,121	0,233	0,519	-0,052
FM 2	-0,101	0,003	-0,075	0,020	-0,042	-0,732	0,023	0,038	0,134
FM 3	0,196	0,139	0,174	0,730	0,059	-0,140	0,042	0,013	0,197
IG 4	0,204	0,413	0,189	0,670	-0,029	-0,025	-0,009	0,196	0,011
IG 5	0,183	0,208	0,027	0,787	0,061	0,153	0,049	0,055	-0,127
IG 6	0,183	0,208	0,027	0,787	0,061	0,153	0,049	0,055	-0,127
CD 8	0,103	0,034	0,033	0,080	0,194	0,082	0,792	0,006	0,038
CD 9	0,084	0,212	0,039	-0,054	-0,119	-0,405	0,594	0,092	0,245
CD 10	0,216	0,386	-0,286	0,111	0,378	-0,272	0,189	-0,228	0,082
CD 11	-0,030	0,767	0,143	0,131	0,105	-0,158	0,055	0,067	0,037
EPTD 13	0,050	0,020	-0,027	0,040	0,078	-0,088	0,134	-0,020	0,885
EPTD 14	0,142	0,354	0,029	0,371	0,210	-0,071	-0,104	0,615	0,027
EPTD 15	0,203	-0,024	0,002	0,138	0,760	0,218	0,018	0,100	0,220
S 16	0,213	0,053	0,220	-0,028	0,789	0,003	0,119	0,124	-0,055
S 17	0,156	0,251	0,425	0,024	0,553	0,043	0,125	-0,033	-0,060
S 18	0,355	0,292	0,253	0,055	0,266	0,499	-0,065	0,140	0,247
S 19	0,506	0,185	0,216	0,035	0,038	0,476	0,111	0,223	0,097
OC 20	0,642	0,182	0,072	0,153	0,137	0,230	0,108	-0,244	0,097
OC 21	0,715	0,185	0,011	0,220	0,069	0,167	0,172	0,113	-0,076
OC 22	0,801	0,040	0,062	0,128	0,112	0,137	0,045	-0,143	0,028
MIA 23	0,693	0,085	0,093	0,080	0,102	-0,005	0,072	0,118	0,100
MIA 24	0,685	-0,079	0,226	0,186	0,239	-0,029	0,016	0,132	0,036
IPF 25	0,591	0,308	0,287	0,152	0,171	0,096	-0,024	0,210	-0,098
IPF 26	0,553	0,169	0,459	0,099	0,226	-0,079	-0,042	-0,026	0,003
IPF 27	0,252	0,232	0,622	0,191	0,133	0,050	0,068	0,181	-0,113
CI 28	0,483	0,243	0,446	0,075	-0,041	0,039	0,096	0,131	-0,101
CI 29	0,474	0,480	0,282	-0,012	0,154	0,028	-0,102	0,211	0,006
CI 30	0,171	0,124	0,696	0,164	0,132	0,256	0,024	0,059	0,141
CI 31	0,287	0,625	0,196	0,305	-0,056	0,110	0,081	0,267	0,040
CI 32	0,224	0,519	0,278	0,246	0,085	0,223	0,111	-0,138	-0,024
CE 33	0,263	0,273	0,461	0,159	0,318	0,103	-0,007	-0,389	-0,030
CE 34	0,289	0,619	0,117	0,324	0,014	0,286	0,082	0,054	-0,011

A solução factorial escolhida resultou da análise de factores principais e explica 65,60% da variância total da exploração vocacional na amostra, um índice considerado satisfatório para o processo de validação (e.g., Hair *et al.*, 2005). Esta solução engloba o total de 32 itens e define, de modo mais claro, um total de nove factores, os primeiros cinco dos quais apresentam níveis de consistência interna elevados conforme pode ser observado no quadro 4. 4.

Quadro 4.4. Médias, Mínimos, Máximos e Alfa Cronbach da solução de nove factores do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N=314)

Factor	M	Min.	Max.	Alfa de Cronbach
1	5,12	4,76	5,38	0,88
2	4,21	3,68	4,40	0,81
3	5,04	4,24	5,17	0,67
4	5,66	5,60	5,70	0,74
5	4,28	3,51	5,33	0,76
6	4,41	4,13	4,69	0,45
7	6,08	5,98	6,18	0,39
8	4,74	3,85	5,63	0,49
9	—	—	—	—

A solução factorial desta amostra ficou destruída do seguinte modo: O factor 1 compõe-se de nove itens - cinco com cargas factoriais mais altas (itens 20- 24) e pertencentes à categoria Falta de Informação, e três outros, pertencentes à categoria Informação Inconsistente. O factor 2 agrupa seis itens, três dos quais com saturações factoriais mais altas (itens 11, 31 e 34) e referentes às três categorias principais de Prontidão, Falta de Informação e Informação Inconsistente.

O factor 3 compõe-se de três itens da categoria Informação Inconsistente. O factor 4 é composto por quatro itens da categoria Prontidão. O factor 5 inclui três itens da categoria Falta de Informação. O factor 6 inclui dois itens, das categorias Prontidão e Falta de Informação. O factor 7 inclui dois itens da categoria Prontidão, e o factor 8 inclui outros dois itens, das categorias Prontidão e Falta de Informação, respectivamente. Finalmente, o factor 9 integra um item apenas, da categoria Falta de Informação (Quadro 4.5).

Quadro 4.5. Distribuição e Carga Factorial Alfa de Cronbach da solução de nove factores do CDDQ34q com alunos moçambicanos (N=314)

Factores	Itens	Carga Factorial
F1	19,20,21,22,23,24,25,26,28	.51, .64, .72, .80, .69, .69, .59, .55, .48
F2	10,11, 29,31,32,34	.39, .77, .48, .63, .52, .62
F3	27, 30,33	.62, .70, .46
F4	3,4,5, 6	.73, .67, .79, .45
F5	15,16,17	.76, .59, .75
F6	2, 18	-.73, .50
F7	8,9	.80, .60
F8	1,14	.52, .62
F9	13	.89

Após a apresentação das análises estatísticas faremos uma discussão dos dados obtidos.

4. Discussão

O estudo efectuado demonstrou que a escala de avaliação da tomada de decisão de carreira, de modo geral, possui qualidades psicométricas fidedignas e satisfatórias para esta amostra. Quanto à consistência interna pode-se fazer uma comparação com o trabalho Gati e colaboradores (1996).

Neste estudo, os coeficientes alfa de Cronbach são de 0,61 para a categoria Prontidão, de 0,78 para Falta de Informação, de 0,81 para a Informação Inconsistente e de 0,88 para a escala total, o que é consistente com os resultados obtidos em alguns dos estudos do CDDQ divulgados, como por exemplo, o estudo de Gati e Saka (2001), de Mau (2001), de Hijazi, Tatar, e Gati (2004), e de Loureiro e Taveira (2010), entre outros.

Contudo, os resultados apresentam-se miscigenados, não reproduzindo integralmente as três dimensões identificadas na literatura por Gati e colaboradores (1996), nomeadamente, a Prontidão, a Falta de Informação e a Informação Inconsistente. Alguns dados aditam-se ao modelo e outros não.

Os valores de homogeneidade das respostas aos itens que se obteve neste estudo são um pouco similares aos que têm sido encontrados por outros autores que estudaram as qualidades psicométricas do CDDQ (e.g., Gati *et al.*, 1996; Gati & Saka, 2001b; Lancaster *et al.*, 1999;

Mau, 2001; Morgan & Ness, 2003; Osipow & Gati, 1998) sendo que, em algumas escalas, são inferiores aos encontrados por outros investigadores que usaram igualmente a versão reduzida do CDDQ (e.g., Creed & Yin, 2006; Gati & Saka, 2001a; Hijazi et al., 2004; Kleiman & Gati, 2004).

As únicas subescalas que se encontram completas são as das Ocupações/Profissões e Falta de fontes adicionais de informação no factor 1, e Indecisão Generalizada no factor 4.

O factor 1 tem como predominante a categoria Falta de informação (6 itens), sendo que o factor 2 tem como categoria mais representativa as Dificuldades devidas a Informação Inconsistente. Os factores 3, 4, 5 e 7 apresentam categorias únicas, respectivamente, Dificuldades devidas a Informação Inconsistente, Prontidão e Falta de Informação. Os factores 6 e 8, cada um com dois itens, têm incluído categorias de Prontidão e Falta de Informação. Finalmente, o factor 9, com 1 item da categoria Falta de Informação.

Nesta distribuição factorial pode-se perceber que todas as categorias estão representadas, sendo a que mais predomina é a Falta de informação acerca do Processo de Tomada de Decisão, Self, Ocupações/Profissões e Fontes adicionais de informação.

5. Conclusão

Este estudo teve como objectivo verificar importantes qualidades métricas do CDDQ34q com estudantes moçambicanos. Quanto às conclusões relativas à consistência interna, verificou-se que o CDDQ34q é consistente, o que significa que as correlações inter-itens são, no mínimo, satisfatórias, pelo menos para uso com os estudantes desta amostra.

Quanto às conclusões relativas às restantes análises efectuadas, verificou-se que o CDDQ34q apresenta problemas de validade. Quase todas as medidas de adequação ao modelo de dificuldades de tomada de decisão apresentado por Gati, Krausz e Osipow (1996), estão em desacordo com os critérios padrões, de forma que não se pode garantir a adequação do modelo testado para a amostra estudada, com base nas mesmas, sendo necessário desenvolver o estudo de validade da medida em futuras análises.

Destaca-se a necessidade, também, de novos estudos, para testar outras importantes propriedades métricas do CDDQ34q, inclusive para outras populações específicas de adolescentes moçambicanos (como os estudantes de escolas rurais e universidades, por exemplo).

Embora se considere necessária a realização de mais estudos que permitam avaliar a validade convergente e discriminativa da tradução portuguesa da escala do CDDQ34q na população moçambicana, os resultados obtidos suportam a sua utilização como um instrumento de análise de Tomada de Decisão de Carreira em populações moçambicanas.

É necessário continuar a analisar as percepções quanto às dificuldades de tomada de decisão de carreira, tomando com mais destaque a Falta de informação acerca do Processo e as influências dessas mesmas percepções sobre o processo decisório. O CDDQ34q pode ser aplicado para novas pesquisas e na prática de aconselhamento de carreira em Moçambique.

Tendo o conhecimento das dificuldades específicas do processo de decisão de carreira pode-se melhorar a eficiência das práticas de aconselhamento de carreira. O CDDQ fornece um contexto para a forma de abordar cada cliente e permite ao profissional de orientação planificar e orientar o processo de aconselhamento. Especificamente, permite que os profissionais de aconselhamento melhorem a compreensão dos aspectos multidimensionais das dificuldades particulares no processo de decisão de carreira, já que o CDDQ tem o potencial de servir como um instrumento de diagnóstico e aconselhamento individual de carreira (Gaffner & Hazler, 2002).

6. Referências

- Almeida, M., & Pinto, H. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de Autor.
- Amir, T., & Gati, I. (2006). Facets of career decision-making difficulties. *British Journal of Guidance & Counseling*, 34, 4, 483-503.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la methodologie des sciences humaines*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Arnundson, N. (1995), An interactive model of career decision making. *Journal of Employment Counseling*, 32, 1 1-23.
- Bright, J., Pryor, R., & Harpbam, L. (2004). The role of chance events in career decision making. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 561-576.
- Bryman, A., & Cramer, D. (1999). *Quantitative data analysis: A guide for social scientists*. New York: Rout ledge.
- Chartrand, J., Robbins, S., Morrill, W., & Boggs, K. (1990). Development and validation of the Career Factors Inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 37, 491-501.

- Cronbach, L., & Meehl, P. (1955). Construct validity in psychological tests. *Psychological Bulletin*, 52, 281-302.
- Dassa, C. (1999). *Analyse multi dimensionnelle exploratoire et confirmative*. Montreal: Univesité de Montreal.
- Gaffner, D., & Hazler, R. (2002). Factors related to indecisiveness and career indecision in undecided college students. *Journal of College Student Development*, 43, 317-326.
- Gati, I., & Saka, N. (2001a). High school students' career related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-340.
- Gati, I., & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Gelatt, H. (1989). Positive uncertainty: A new decision-making framework for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 252-256.
- Gondim, S. (2002). Perfil profissional e mercado de trabalho: Relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. *Estudos de Psicologia*, 7, 299-309.
- Gonçalves, C. (1998). *A Influência da família no desenvolvimento vocacional de jovens e adolescentes*. Comunicação apresentada na 5ª Conferência Bienal da EARA, Budapeste.
- Gonçalves, C., & Coimbra, J. (1994). A Influência do Clima Psicossocial da Família no Desenvolvimento Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10, 43-52.
- Governo de Moçambique. *Lei n° 6/92: SNE*, Maputo, Imprensa Nacional, 1992.
- Graham, C., & McKenzie, A. (1995). Delivering the promise: The transition from higher education to work. *Education and Training*, 37, 4-11.
- Greenhaus, J., Callanan, G., & Kaplan, E. (1994). The role of goal setting in career management. *The International Journal of Career Management*, 7, 3-12.
- Jones, L. (1989). Measuring a three-dimensional construct of career indecision among college students: A revision of the Vocational Decision Scale--The Career Decision Profile. *Journal of Counseling Psychology*, 36, 477-486.
- Katz, M., Norris, L., & Pears, L. (1978). Simulated occupational choice: a diagnostic measure of competencies in career making. *Measurement & Evaluation in Guidance*, 10, 222-232.

- Kelly, K., & Lee, W. (2002). *Using the Myers-Briggs Type Indicator to facilitate career decision making for undecided students*. Roundtable discussion conducted at the annual NCDA Careers Across America Conference, Chicago, IL.
- Kleiman, T., & Gati, I. (2004). Challenges of Internet-based assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development, 37*, 41-55.
- Kleiman, T., Gati, I., Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., & Lenz, J. (2004). Dysfunctional thinking and difficulties in career decision making. *Journal of Career Assessment, 12*, 312-331.
- Lancaster, P., Rudolph, C., Perkins, S., & Patten, T. (1999). Difficulties in career decision making: A study of the reliability and validity of the Career Decision Difficulties Questionnaire. *Journal of Career Assessment, 7*, 393-413.
- Miller, D., & Byrnes, J. (2001). To achieve or not to achieve: A self-regulation perspective on adolescent's academic decision making. *Journal of Educational Psychology, 93*, 677-685.
- Mitchell, K., Levin, A., & Krumboltz, J. (1999). Planned happenstance: Constructing unexpected career opportunities. *Journal of Counseling & Development, 77*, 115-124.
- Neiva, K. (1996). Fim dos estudos universitários: Efeitos das dificuldades do mercado de trabalho na representação do futuro profissional e no estabelecimento de projetos pós-universitários dos estudantes. *Psicologia USP, 7*, 203-224.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric theory* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Osipow, S. (1986). *Career Decision Scale manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Osipow, S. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior, 55*, 147-154.
- Osipow, S., & Gati, I. (1998). Construct and concurrent validity of the Career Decision-Making Difficulties Scale. *Journal of Career Assessment, 6*, 347-364.
- Osipow, S., Carney, C., & Barak, A. (1976). A scale of educational-vocational undecidedness: A typological approach. *Journal of Vocational Behavior, 9*, 233-324.
- Papalia, E., Olds, S. & Feldman, R. (2001). *O Mundo da Criança*. Amadora: McGraw-Hill.
- Perrone, L., & Vickers, M. (2003). Life after graduation as a "very uncomfortable world": an Australian case study. *Education and Training, 45*, 69-78.

- Peterson, G., Sampson, J., Reardon, R., Lenz, J. (1996). A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making, In S. D. Brown Sc L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (pp. 423-476). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Phillips, S. (1997). Toward an expanded definition of adaptive decision making. *Career Development Quarterly*, 45, 275-287.
- Rounds, J., & Tinsley, H. (1984). Diagnosis and treatment of vocational problems. In S. Brown & R. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology*. New York: Wiley, 137-177.
- Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.
- Santos, P., & Coimbra, J. (1994). Desenvolvimento Psicológico e Indecisão Vocacional. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 10, 21-34.
- Savickas, M. (1989). Practice and research in career counseling and development. *Career Development Quarterly*, 38, 100-134.
- Silva, J. (1997). *Dimensões da indecisão da carreira. Investigação com adolescentes*. Dissertação de doutoramento não publicada. Coimbra: Universidade de Coimbra.
- Silva, J. (2004). Avaliação da indecisão vocacional. In L. Leitão (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Quarteto, 347-386.
- Silva, J. (2005). Estudo psicométrico da *My Vocational Situation* com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, 417-437.
- Silva, J., & Ramos, L. (2005). *Fiabilidade e validade da versão Portuguesa do questionário das dificuldades de tomada de decisão de carreira: Estudo piloto*. Coimbra. Portugal.
- Spokane, A. (1996). Holland's theory. In D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (3. ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 33-74.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Svenson, O. (1979). Process descriptions of decision making. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23, 86-112
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. 1ª Edição. Braga:

Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia,
Universidade do Minho.

Taveira, M. (2005). Comportamento e desenvolvimento vocacional na adolescência. In M.C. Taveira (Coord.), *Psicologia Escolar: Uma Proposta Científico – Pedagógica*. Coimbra: Quarteto, 143- 177.

Taveira, M., & Campos, B. (1987). Novas tecnologias de informação na orientação vocacional. *Cadernos de consulta psicológica*, 5, 81-94.

Tversky, A. (1972). Elimination by aspects: A theory of choice. *Psychological Review*, 79, 281 – 299.

CAPÍTULO 5
**Estudo do *Life Values Inventory* (Parte I) com alunos
do Ensino Secundário Moçambicano**

RESUMO

Os valores são considerados características relativamente estáveis dos indivíduos e das sociedades e, como tal, um constructo da pesquisa transcultural (Hofstede, 1980; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Schwartz, 1999).

Este estudo apresenta e discute os resultados das qualidades psicométricas do questionário Life Values Inventory (LVI, Crace & Brown, 1996, versão adaptada para língua portuguesa por Almeida & Pinto, 2002) numa amostra de alunos moçambicanos (N=314), de ambos os sexos (rapazes n=120, 38,2%; raparigas n=194, 61,8%), a estudarem na 12^a classe, em seis escolas secundárias (pública n=3; privada n=3).

Os resultados obtidos com a análise sugeriram a existência de várias dimensões subjacentes ao conjunto de itens, não correspondendo às expectativas teóricas de outras investigações deste instrumento. Contudo, os resultados indicam a validade factorial do instrumento. Os indicadores de consistência interna são, por sua vez, satisfatórios, indicando que a escala é confiável para a avaliação do constructo a que se propõe.

Palavras-chave: Valores de vida, Adolescentes, Ensino Secundário, Moçambique.

ABSTRACT

Values are considered relatively stable characteristics of individuals and societies and as such a construct of cross-cultural research (Hofstede, 1980; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Schwartz, 1999).

This paper discusses the results of the psychometric qualities of the questionnaire Life Values Inventory (LVI, Crace & Brown, 1996, version adapted to Portuguese by Almeida & Pinto, 2002) in a sample of Mozambican students (N = 314), both sex (boys n = 120, 38.2%, girls n = 194, 61.8%), a study in 12th grade, six high schools (n = 3 public, private n = 3).

The results obtained with the analysis suggested the existence of various dimensions underlying the set of items not meeting the expectations of other theoretical investigations of this instrument. However, the results indicate the factorial validity of the instrument. The indicators of internal consistency are, in turn, satisfactory, indicating that the scale is reliable for the evaluation of the construct that is being proposed.

Key-words: Life values, Adolescents, Secondary School, Mozambique.

1. Introdução

O processo de desenvolvimento da carreira, além de complexo, apresenta-se com diferentes variáveis, que influenciam e condicionam cada indivíduo e lhe conferem, em simultâneo, uma visão única da sua carreira (Brown, 2003).

Um das variáveis importantes no processo de decisão de carreira são os valores que cada indivíduo tem. Rokeach (1973) afirma que os valores são necessidades cognitivas que orientam os comportamentos individuais e padronizam o julgamento dos nossos comportamentos e dos outros. Para este autor, os valores são diferentes das necessidades, porque motivam o comportamento, mesmo depois de satisfeitos, e diferentes dos interesses, por lhe servirem de padrão.

Em geral, existe uma extensa e diversificada investigação dos valores. Por exemplo, pesquisas que analisam a relação entre os valores, atitudes, objectivos e comportamento (Rokeach, 1973), entre valores e cultura (Hofstede, 1980), entre valores e as relações trabalho e família (Zedeck, 1997), e entre valores e o mundo do trabalho (Elizur, Borg, Hunt & Beck, 1991; Elizur & Sagie, 1999; Super, 1980; Super & Šverko, 1995).

Neste sector da literatura, o estudo dos valores abrange quatro questões de investigação principais (a) a universalidade dos valores, (b) a influência dos valores no significado do trabalho, (c) a estrutura dos valores e as várias dimensões de valores no trabalho, e (d) a estabilidade dos valores ao longo do tempo.

Os valores são considerados características relativamente estáveis dos indivíduos e das sociedades e, como tal, variáveis relevantes também, em pesquisas transculturais (Hofstede, 1980; Kluckhohn & Strodtbeck, 1961; Schwartz, 1999). Com efeito, os comportamentos culturalmente originais são afectados por valores e sistemas de valor. Segundo Hofstede (1980), os padrões de cultura estão enraizados em sistemas de valores dos grupos populacionais. Constituem um factor com uma grande influência sobre o comportamento humano (Feather, 1992).

Uma vez interiorizados, os valores tornam-se um guia para a determinação do comportamento e das acções. Nesta linha, os valores são caracterizados, na literatura psicológica, como constructos hipotéticos que sustentam o comportamento humano (Hofstede, 1980, 2001; Rokeach, 1968; Super, 1995).

Autores, como por exemplo Kluckhohn (1951, p. 395), definem um valor humano como

"uma concepção desejável, explícita ou implícita, distintiva de um indivíduo ou característico de um grupo, que influencia a selecção de modos disponíveis, dos meios e fins das acções". Por sua vez, Rokeach (1973), define os valores como "uma crença duradoura de um modo específico de conduta ou de existência que é pessoalmente ou socialmente adoptado e que se encontra alicerçada num modo de conduta preexistente" (p. 5).

Super (1980, p. 284) define os valores como "um objectivo, ou estado psicológico, um relacionamento, ou uma condição material, que se pretende atingir". Hofstede (1980, p. 19) percebe os valores como "uma ampla tendência a preferir certos estados de coisas sobre os outros", e similarmente, Schwartz (1992, p.2) define os valores como "estados desejáveis, objectos, objectivos ou comportamentos, que transcendem as situações específicas e aplicada como padrões normativos para julgar e escolher entre os modos alternativos de comportamento". A teoria desenvolvida por Schwartz (1992) observa que cada valor humano expressa uma meta motivacional.

Roe e Ester (1999) concluíram que todas as definições que tratam os valores são construções latentes. Geralmente, a maioria das definições de valores aponta para uma avaliação subjectiva de um objecto que tem implicações na actividade humana e nas escolhas subsequentes. Na literatura psicológica e afins, uma das abordagens mais utilizadas para estudar os valores é a de Rokeach (1973, 1979).

Rokeach (1979) considerou que os valores representam normas através das quais as necessidades individuais são cumpridas, atendendo simultaneamente às exigências da sociedade, da moralidade e da competência. Ele distingue duas dimensões de valores, nomeadamente, os valores terminais e os valores instrumentais. Os valores terminais foram definidos por Rokeach (1973) como estados finais de existência idealizada e incluem valores como a igualdade, a liberdade, a felicidade, a sabedoria, a vida confortável e o auto-respeito. Os valores instrumentais foram definidos como os modos idealizados do comportamento utilizado para atingir os fins, e incluem valores como a abertura de espírito, o perdão, a honestidade e a responsabilidade (Berry, Portinga, Segall & Dasen, 1992). Para Rokeach (1979), os valores terminais e instrumentais são universais, pois há um número limitado de estados e comportamentos finais através dos quais os valores são realizados.

Ao nível individual, as necessidades são consideradas fundamentalmente as mesmas para todas as pessoas, mas é o sistema de valores de um indivíduo que irá variar de acordo com as

suas escolhas (Rokeach, 1979).

Schwartz e Bilsky (1987,1990), por sua vez, afirmam que os valores estão ordenados hierarquicamente segundo a sua importância e esta ordem hierárquica constitui o quadro para o comportamento e as avaliações. Segundo esses autores, ainda:

"Por meio da socialização e desenvolvimento cognitivo, os indivíduos aprendem a representar os seus requisitos, objectivos e valores da consciência, para usar termos culturalmente compartilhados para comunicar sobre esses objectivos e valores, e atribuir graus de importância para eles" (Schwartz & Bilsky, 1990, p. 878).

Ao nível do grupo, sugere-se que os membros da mesma cultura partilhem valores semelhantes (Erez, 1997). É possível, portanto, fazer inferências sobre os valores de nível cultural a partir dos valores emitidos pelos membros individuais que compõem a cultura (Hofstede, 1991; Schwartz, 1994).

Schwartz e Bilsky (1987, 1990) postularam uma estrutura psicológica universal de valores humanos. Estes autores afirmam que os domínios de conteúdo dos valores devem ser uma reflexão cognitiva de três necessidades básicas universais: as necessidades biológicas, as necessidades sociais, e as necessidades de sobrevivência e bem-estar. Em essência, as necessidades são universais e são cognitivamente representadas na forma de valores.

Esta ideia está de acordo com Rokeach (1979) quando põe a hipótese de que os valores são a representação cognitiva, não só das necessidades individuais e motivações, mas também da sociedade e das exigências da cultura. Para Schwartz e Bilsky (1987, 1990), a fim de construir uma estrutura de valores universal, três aspectos devem ser incluídos na definição de valores: o tipo de objectivo, o interesse e preocupação, e a motivação.

Uma das mais importantes contribuições teóricas de Super é a introdução do conceito de valores de trabalho para o desenvolvimento da carreira (Langley, 1999; Zytowski, 1994). Super (1995) incorporou o conceito de valores na teoria de desenvolvimento de carreira num nível muito prático. Ele sugeriu que, para se distinguir como o indivíduo procura atingir um objectivo, os valores individuais devem ser entendidos. Para Super (1973), os valores e os interesses derivam das necessidades: estes incluem a necessidade de alimento, abrigo ou reconhecimento conduzindo à acção, e acção motivadora de comportamento. Super (1973, p. 189) indica que, "a necessidade de ter, fazer, ou até mesmo a de ser, leva à acção, e a acção conduz a modos de

comportamento ou características que procuram objectivos formulados em termos genéricos (valores) ou em termos específicos (interesses)." Os valores são definidos por Super (1973, p. 190) como, " os objectivos que se pretende atingir para satisfazer uma necessidade ". Os valores são os objectivos comportamentais, enquanto os interesses são as actividades procuradas nesses valores. Além disso, um valor pode ser satisfeito em mais que uma actividade. Por exemplo, a necessidade de amor pode ser satisfeita através de vários meios, mas é o valor social realizado pelo indivíduo que se opõe a ele ou a ela em busca de amor, através de actos ilícitos. Assim, os valores são a motivação para o comportamento, enquanto os interesses são a manifestação desses valores (Super, 1973).

Os valores são considerados crenças fundamentais que orientam o nosso comportamento, e constituem uma componente importante na tomada de decisão. Dois valores, a Independência e Interdependência, são particularmente importantes, por determinarem, a par de outros factores, o estilo de tomada de decisão. As pessoas que têm como prioridade o valor da Independência são susceptíveis de apresentarem as suas próprias decisões com pouca referência a outros. Os indivíduos que têm na Interdependência o valor prioritário são susceptíveis de colocar as preocupações da sua família ou os desejos de outras pessoas significativas à frente dos seus valores quando tomam decisões (Crace & Brown, 1996).

O comportamento do indivíduo não é só influenciado pelos valores, mas também pelo julgamento que ele faz do comportamento dos outros, pertinente ao sistema social. Os valores têm a função de enquadrar as pessoas, de modo que elas permaneçam dentro do sistema social e executem as funções que lhes foram atribuídas (Katz & Kahn, 1978).

De acordo com Almeida e Tavares (2009), o Modelo Holístico dos Valores de Base de Duane Brown (1996b) *é visto como as lentes através das quais o sujeito se vê a si mesmo, aos outros e ao mundo. Os Valores são a base para os seus pensamentos, crenças, sentimentos e comportamento. São, também, a base para a avaliação que faz de si mesmo e dos outros* (p. 7).

Este modelo teórico faz uma abordagem aos diferentes papéis que o sujeito ocupa na vida e a importância que estes têm para si, tendo em conta que todos se interligam e que a tomada de decisão e a satisfação do sujeito dependem da forma como os seus valores se reflectem nos diferentes papéis e na medida em que conseguem permanecer fiéis a estes mesmos valores, nos diversos espaços sociais (Almeida & Tavares, 2009).

Brown (1996b) desenvolve, além disso, uma medida de valores, o *Life Values Inventory* (LVI; Crace & Brown, 1996), com a qual pretende operacionalizar a sua teoria.

Na tentativa de testar a sua teoria de estrutura psicológica universal dos valores humanos, Schwartz e Bilsky (1987, 1990), utilizando a tipologia de Rokeach (1973) como um princípio orientador, compararam dados de sete países, nomeadamente, da Alemanha, Áustria, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, Hong-Kong e Israel. Os seus resultados apoiaram a noção de que, com base nos três aspectos acima identificados, a estrutura dos sistemas de valores parece ser universal. A implicação de uma estrutura universal de valores para a pesquisa transcultural é que as comparações de valores entre as culturas serão mais abrangentes, se as dimensões de valor forem estudadas. Isto porque, comparando as dimensões de valor, em vez de comparar os valores individuais, as dimensões vão abranger todos os tipos de valores significativos, cujos significados são compartilhados (Erez, 1997).

Autores da literatura vocacional como Super (1990), Leong, (1991), e (Brown, 1996a) atribuíram um papel importante aos valores, quando se trata de aspectos ligados à tomada de decisão, e ao desenvolvimento e satisfação na carreira de diferentes indivíduos. Neste âmbito, alguns destes autores criaram escalas e inventários de avaliação dos valores de vida (Nevill & Super, 1986; Crace & Brown, 1996). Com esta evolução, muitas pesquisas têm sido realizadas nos últimos anos para se observar a relação entre as teorias dos valores e a profissão.

No estudo de Abu-Saad e Isralowitz (1997) com estudantes universitários das áreas de Humanidades e Engenharias utilizando a escala de Manhardt (1972), os resultados indicam que os estudantes de Engenharias valorizaram mais a Responsabilidade Administrativa, o Correr Riscos, a Estabilidade no Trabalho, a Supervisão de Outros e o Rendimento. Os alunos da área de Humanidades e Ciências Sociais obtiveram valores mais elevados na Contribuição Social, na Estimulação Intelectual, nos Interesses Culturais e Estéticos, na Diversidade e na Autonomia.

Num estudo realizado por Knezevic (1999) para se observar o sistema de valores de trabalho de 196 estudantes do Serviço Social, os resultados mais elevados relacionaram-se com a Auto-actualização e a Contribuição para a Sociedade.

Almeida e Pinto (2005) efectuaram um estudo uma amostra de 251 estudantes que visava caracterizar o sistema de valores de um grupo de estudantes universitários de diferentes áreas de formação (Humanidades e Tecnologias) através da utilização da versão portuguesa do *Life Values Inventory* (LVI, Brown & Crace, 1996). Os resultados dos valores observados como mais

importantes para o sexo feminino foram, em média: Realização (12,13), Preocupação com os Outros (12,33), Lealdade à Família e ao Grupo (12,19) e Responsabilidade (13,66). Os resultados do sexo masculino demonstraram que os valores mais importantes eram a Realização (12,09) e a Responsabilidade (13,20).

Ainda nesta amostra os estudantes da área de Humanidades destacaram na sua hierarquia de valores, a Preocupação com os Outros (12,30) e a Responsabilidade (13,59) como as mais importantes. Os estudantes da área de Tecnologias consideraram como valores mais importantes, a Realização (12,32) e a Responsabilidade (13,30).

Almeida e Fraga (2004) na investigação feita com 701 alunos do 12º ano de escolaridade com vista a identificar o sistema de valores, utilizando como instrumento o LVI, constataram que os valores que obtiveram médias mais altas foram a Responsabilidade (13,19), a Independência (12,12) e a Preocupação com os Outros (11,92). Os valores menos identificados foram a Compreensão Científica (8,79), a Espiritualidade (9,16) e a Humildade (9,58).

Duys e Shaw (2005) analisaram o sistema de valores de estudantes universitários do curso da área das Ciências a partir da Escala de Valores de Nevil e Super (1989), e identificaram que estes estudantes tinham índices mais elevados nos valores relacionados com a Segurança Económica, a Realização, o Desenvolvimento Pessoal, a Utilização de Capacidades e Recompensa Económica.

Entretanto, Fitzsimmons, Madill, Montgomerie e Stewin (2000) investigaram o sistema de valores de estudantes do sexo feminino da área de Engenharia, Ciências e Tecnologia através da Escala de Valores de Casserly, Fitzsimmons e Macnab (1985). Os resultados desse estudo indicam que os valores mais salientes nesta amostra foram o Desenvolvimento Pessoal, a Utilização de Capacidades, a Realização, as Relações Sociais, o Altruísmo, a Remuneração, o Prestígio e a Autonomia.

Num estudo mais recente, de Almeida (2005), realizado com uma amostra de 209 mulheres portuguesas (59 trabalhadoras, 65 estudantes e 85 trabalhadoras-estudantes), com a versão portuguesa do *Life Values Inventory* (Brown & Crace, 1996), com vista a caracterizar o seu sistema de valores, mostrou que os valores com médias mais altas foram: a Responsabilidade (13,61), a Preocupação com os Outros (12,40), a Realização (12,06), a Lealdade à Família e ao Grupo (12,05) e a Independência (11,62). Os valores considerados menos relevantes foram a Compreensão Científica (9,12) e a Humildade (9,49).

Este estudo teve como objectivo principal, testar as propriedades métricas e a aplicabilidade do Life Values Inventory (LVI; Crace & Brown, 1996), na versão adaptada para a língua portuguesa por Almeida e Pinto (2002), a estudantes moçambicanos, a frequentar a 12^a classe. Esta é o último ano do ensino secundário com várias escolhas profissionais e vocacionais possíveis, onde os valores e factores motivacionais exercem muita influência. Pretende-se explorar as qualidades métricas do LVI para decidir acerca da sua utilização no estudo e características de necessidade de desenvolvimento vocacional.

2. Método

2.1. Participantes

A amostra do presente estudo integra um total de 314 alunos da 12^a classe do ensino secundário público e privado das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (25,4%), na região sul de Moçambique, inscritos no ano lectivo de 2009. A escolha das turmas foi aleatória. Dos 314 alunos participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos (M= 17,05; DP =1,24).

2.2. Instrumento

Foi utilizado o Inventário dos Valores de Vida, (*Life Values Inventory*) (LVI), versão original desenvolvida Crace e Brown (1996), na versão adaptada para português por Almeida e Pinto (2002). O Inventário dos Valores de Vida é composto por três partes. A primeira parte é de natureza quantitativa. São apresentadas ao sujeito 42 crenças, sendo a tarefa deste classificar cada crença, com base numa escala de respostas tipo Likert com cinco categorias de respostas, em que 1 indica “quase nunca guia o meu comportamento”, 3 indica “por vezes guia o meu comportamento” e 5 indica “quase sempre guia o meu comportamento”. Esta primeira parte tem como objectivo também avaliar 14 valores, nomeadamente: Realização, Pertença, Preocupação com o Ambiente, Preocupação os Outros, Criatividade, Prosperidade Económica, Saúde e Actividade Física, Humildade, Independência, Lealdade à Família ou Grupo, Privacidade, Responsabilidade, Compreensão Científica e Espiritualidade (Almeida & Pinto, 2002).

O sujeito, nesta primeira parte do inventário, pode explorar quais são os seus cinco valores principais, bem como identificar em que medida cada crença guia o seu comportamento.

Na segunda parte, através de exercícios qualitativos compostos por questões abertas, o indivíduo é solicitado a reflectir ainda mais sobre os seus valores, respondendo a um conjunto de cinco questões (e.g., “Quem são as pessoas que mais admiras? Porque é que as admira?” e “Ages de acordo com um lema ou credo? Escreve alguns valores que possam estar relacionados com o lema da tua vida.”). Após a conclusão das respostas, o indivíduo deverá indicar os seus valores mais importantes e aqueles que, para ele, não são importantes.

Na terceira parte do inventário, o sujeito tem de identificar o (s) seu (s) valor (es) mais importantes, que espera que sejam satisfeitos nos quatro maiores papéis de vida, nomeadamente: trabalhador, estudante, familiar ou relações importantes e actividades na comunidade.

O LVI tem assim como objectivos principais, identificar: (a) os valores que os indivíduos esperam que sejam satisfeitos nos quatro papéis de vida, (b) os valores cristalizados e prioritários, (c) as fontes de conflitos entre papéis (interpapéis), (d) os pontos de conflitos ocorridos entre o trabalho e os valores do trabalhador (intrapapéis) e (e) a origem de conflitos de valores intrapessoais (Almeida & Pinto, 2004).

De acordo com Almeida e Pinto (2002), o LVI é um inventário de valores que procura fazer a ligação entre os questionários de valores no trabalho e os questionários de valores de vida em geral. Pode ser usado em diferentes contextos, no aconselhamento pessoal e vocacional, e em particular, como um auxiliar na tomada de decisão (e.g., decisões face à carreira, educação, relações com os outros e tempos livres).

O quadro 5.1. apresenta uma explicação dos componentes principais do LVI.

Quadro 5.1. Inventário dos Valores de Vida: Componentes principais, itens e sua explicação (Almeida & Pinto, 2002, 2004)

Componentes		Itens	Explicação
A	Realização	1+15+29	É importante aceitar novos desafios e trabalhar arduamente para melhorar. Indivíduos ambiciosos, capazes, corajosos, de confiança, com autocontrolo e orientação por objectivos. Actividades emocionantes e de risco.
B	Pertença	2+16+30	É importante ser aceite pelos outros e sentir-se parte integrante do grupo. Inclusão social de modo subtil ou demonstrando serem úteis e cordiais.
C	Preocupação com o ambiente	3+17+31	É importante proteger e preservar o ambiente. Indivíduos honestos, com grande preocupação com a beleza natural, autocontrolo e facilidade em perdoar. Possuidores de crenças relacionadas com a paz no mundo e equidade.
D	Preocupação com os outros	4+18+32	O bem-estar dos outros é importante. Indivíduos que acreditam na igualdade para todos e perseguem a harmonia interna, a beleza e a paz do mundo, o perdão dos outros e a empatia, são desinteressados pelo dinheiro. As profissões nas quais se sentem realizados são o ensino, profissões de ajuda de orientação.
E	Criatividade	5+19+33	É importante ter novas ideias ou criar coisas novas. Indivíduos que apresentam preocupação com as qualidades estéticas dos ambientes naturais e físicos. Imaginativos, inteligentes, ambiciosos, de “mente aberta”, idealistas, expressivos, capazes e corajosos. Uma distorção deste Valor acontece quando os indivíduos desempenham actividades rotineiras.
F	Prosperidade económica	6+20+34	É importante ser bem sucedido(a) a ganhar dinheiro ou a constituir património. Indivíduos ambiciosos, capazes, corajosos e lutam pela prosperidade e vida com emoção. São igualmente inteligentes, lógicos, procuram o prazer e valorizam a independência.
G	Saúde e actividade física	7+21+35	É importante ser saudável e fisicamente activo (a). Indivíduos que procuram o reconhecimento social, pelas actividades associadas ao culto do físico e à saúde. Gostam de ambientes limpos e saudáveis, de actividades emocionantes. Têm especial apetência para melhorar constantemente a sua aparência física ou saúde, através da adopção de hábitos de exercício físico e de uma alimentação saudável.
H	Humildade	8+22+36	É importante ser humilde e modesto(a) em relação ao que se faz. Indivíduos que possuem a qualidade de serem humildes e modestos perante as suas conquistas. Revelam-se como obedientes, gentis, leais e autocontrolados.
I	Independência	9+23+37	É importante tomar as suas próprias decisões e fazer as coisas à sua maneira. Indivíduos que se debatem pela sua liberdade individual e pela autonomia de expressão e de acção. Por vezes procuram o reconhecimento social com actos de independência. Ambiciosas, corajosas e procuram o prazer. Pretendem ser únicos e trabalham por isso. Este Valor revela-se quer pela acção, quer pela expressão ou decisões individuais.
J	Lealdade a família ou grupo	10+24+38	É importante ser considerado honesto e digno (a) de confiança. A segurança familiar assume uma importância extrema. Pessoas cooperativas, honestas, gentis, e auto controladas. Preocupação permanente com a família ou grupo, onde as suas necessidades pessoais podem ser preteridas.
K	Privacidade	11+25+39	É importante ter algum tempo ou lugar só para si. Pessoa que procuram a liberdade individual e podem em simultâneo valorizar a independência. Leitura, longos passeios ou viagens, ouvir música e outras actividades solitárias. Não ambicionam ser empreendedores.

Quadro 5.1 Inventário dos Valores de Vida: Componentes principais, itens e sua explicação (cont.)			
Componentes		Itens	Explicação
L	Responsabilidade	12+26+40	É importante ser considerado honesto e digno(a) de confiança. Pessoas ambiciosas, responsáveis, perdoam, são honestas, cooperativas, lógicas, autocontroladas e confiáveis.
M	Compreensão científica	13+27+41	É importante utilizar princípios científicos para compreender e resolver problemas. Pessoas lógicas, inteligentes, criativas, críticas, analíticas, curiosas, objectivas, independentes, reservadas e introspectivas. Orientam-se para as actividades científicas, como a leitura de publicações, demonstram apetência para a informática, matemática, tecnologia ou ciência.
N	Espiritualidade	14+28+42	É importante ter crenças espirituais e acreditar que somos parte de algo superior a nós. Pessoas que necessitam de harmonia interior e salvação. Honestas e obedientes para com as suas crenças espirituais, sonham mesmo com um mundo de paz e em harmonia. Prática de actividades religiosas (ir à igreja, entre outras). Adoram ou meditam sobre algo superior e expressam as suas convicções. Algumas pessoas, que não se identifiquem com nenhum tipo de religião, também podem ter este Valor como prioritário, deslocando-se para lugares de grande beleza natural ou centrando-se no universo espiritual através da meditação.

Após uma abordagem teórica em relação a temática em causa, seguem-se a apresentação dos dados obtidos na pesquisa de campo e sua interpretação.

2.3.Procedimento

As instituições escolares foram contactadas através das suas Direcções e após terem concordado participar no estudo, foi-lhes pedido que autorizassem a colaboração dos professores das turmas. As questões relacionadas com a confidencialidade dos dados foram asseguradas pelos investigadores, seguindo os procedimentos definidos no próprio questionário.

A administração do instrumento decorreu na sala de aula das turmas seleccionadas pela instituição, num tempo lectivo normal de aula, e foi pedido a cada aluno que preenchesse o questionário, incluindo os dados de identificação e sociodemográfico. Os questionários foram preenchidos num tempo de 20 a 25 minutos.

Os dados referidos foram colectados como parte integrante de um estudo mais alargado sobre as necessidades de intervenção vocacional de estudantes do ensino secundário, na sociedade moçambicana. Além do LVI, os alunos foram convidados a preencher outros questionários, nomeadamente, o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b, versão adaptada por Silva, 2005) e o *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira 1997). Neste artigo somente os dados do LVI serão apresentados para análise e discussão.

3. Resultados

Foi realizada uma análise quantitativa, para identificação das qualidades psicométricas do inventário LVI, e uma análise qualitativa das respostas ao inventário relativas à secção de explicitação e hierarquização de valores seleccionados pelos participantes da pesquisa.

No que concerne a análise quantitativa, os 42 itens do LVI foram inicialmente submetidos a uma análise factorial. O índice *Kayser-Meyer-Olkin* (KMO) de adequação da amostra foi de 0,86, e o teste de esfericidade de Bartlett mostrou-se significativo ($p < 0,0001$), indicando a adequação dos dados para esse tipo de análise. A análise de componentes principais extraiu 12 factores explicando 60,53% da variância. Em primeiro lugar, calculou-se a pontuação factorial para a amostra, obtendo-se a média de pontos e os desvios-padrão obtidos para cada um dos 42 itens do LVI. Registaram-se médias com valores entre 3,14 e 4,11 e desvios-padrão com valores entre 1,09 e 1,41. Outros resultados da análise descritiva mostram que os sujeitos percorreram a totalidade das possibilidades de escala de resposta disponível (entre os valores 1 e 5) dos itens. O padrão de resultados de cada item apresenta uma mediana que varia entre 3 e 5 e maioritariamente, em torno do valor 4.

Em relação à validade interna dos itens e tomando o critério fixado com limiar em 0,20, verifica-se que todos os itens atingem este valor. Os itens apresentam uma validade interna entre 0,26 (item 36) e 0,54 (item 33).

Em termos de consistência interna dos itens do LVI, estes apresentam coeficientes *Alpha de Cronbach* de 0,91, superando o nível crítico de 0,70 normalmente assumido como mínimo exigido (Tabachnick & Fidell, 2001). Analisando o valor do *alpha* quando o item é eliminado, observa-se que a eliminação de qualquer um dos itens não afecta o índice global do factor *alpha*, mantendo-se os itens com valores entre 0,90 e 0,91.

Os valores do teste de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) e do nível de significância registado no teste de esfericidade de Barlett, sugeriram a adequação dos dados para um estudo factorial exploratório. As médias, desvios-padrão, mediana, alfas de Cronbach, mínimo e máximos bem como os valores percentuais de todos os itens são apresentados no Quadro 5.2.

Quadro 5.2. Estatística descritiva do LVI com alunos moçambicanos (N= 314)

Item	1	2	3	4	5	M	DP	Mediana	Min	Max	Ritc	α Cronbach se item eliminado
LVI1	7,0	5,1	37,9	18,2	31,8	3,63	1,182	3,5	1	5	0,356	0,905
LVI 2	8,9	8,6	29,9	19,4	33,1	3,60	1,271	4,0	1	5	0,285	0,906
LVI 3	8,3	5,7	32,2	22,3	31,5	3,63	1,220	4,0	1	5	0,457	0,904
LVI 4	5,4	6,4	30,9	25,2	32,2	3,72	1,140	4,0	1	5	0,312	0,906
LVI 5	3,2	4,8	28,0	23,2	40,8	3,94	1,079	4,0	1	5	0,448	0,904
LVI 6	4,8	3,8	25,8	20,1	45,5	3,98	1,140	4,0	1	5	0,422	0,905
LVI 7	6,1	6,1	21,0	19,4	47,5	3,97	1,214	4,0	1	5	0,409	0,905
LVI 8	16,9	11,1	31,8	20,1	20,1	3,50	1,331	3,0	1	5	0,267	0,907
LVI 9	7,3	6,1	24,8	21,0	40,8	3,81	1,236	4,0	1	5	0,413	0,905
LVI 10	9,2	6,1	27,4	18,2	39,2	3,72	1,291	4,0	1	5	0,389	0,905
LVI 11	4,1	6,1	19,1	21,7	49,0	4,10	1,139	4,0	1	5	0,471	0,904
LVI 12	4,8	8,3	19,7	18,8	48,4	3,98	1,203	4,0	1	5	0,518	0,904
LVI 13	8,6	9,2	33,4	19,7	29,0	3,51	1,239	3,0	1	5	0,359	0,905
LVI 14	8,9	8,3	25,2	18,8	38,9	3,70	1,301	4,0	1	5	0,482	0,904
LVI 15	8,3	6,1	20,1	19,4	46,2	3,90	1,282	4,0	1	5	0,489	0,904
LVI 16	6,4	4,1	26,8	24,8	37,9	3,83	1,168	4,0	1	5	0,291	0,906
LVI 17	8,9	9,9	30,3	18,8	32,2	3,60	1,276	4,0	1	5	0,439	0,904
LVI 18	3,5	5,7	22,3	23,9	44,6	4,00	1,103	4,0	1	5	0,328	0,906
LVI 19	6,1	8,0	20,4	24,2	41,4	3,90	1,212	4,0	1	5	0,514	0,904
LVI 20	5,7	8,6	22,3	22,3	41,1	3,84	1,214	4,0	1	5	0,363	0,905
LVI 21	8,0	7,6	22,6	22,3	39,5	3,80	1,264	4,0	1	5	0,478	0,904
LVI 22	10,2	8,3	27,1	19,1	35,4	3,61	1,314	4,0	1	5	0,432	0,905
LVI 23	4,1	5,7	25,5	24,2	40,4	3,91	1,121	4,0	1	5	0,505	0,904
LVI 24	6,4	8,3	24,2	16,9	44,3	3,84	1,253	4,0	1	5	0,415	0,905
LVI 25	7,0	4,1	23,2	18,8	46,8	3,94	1,224	4,0	1	5	0,484	0,904
LVI 26	3,8	2,9	22,6	19,4	51,3	4,11	1,090	5,0	1	5	0,518	0,904
LVI 27	8,9	8,3	34,7	18,5	29,6	3,51	1,244	3,0	1	5	0,443	0,904
LVI 28	8,0	8,9	22,9	20,4	39,8	3,75	1,282	4,0	1	5	0,449	0,904
LVI 29	4,8	4,1	22,0	26,8	42,4	3,97	1,115	4,0	1	5	0,497	0,904
LVI 30	8,0	6,1	25,8	22,9	37,3	3,75	1,239	4,0	1	5	0,439	0,904
LVI 31	8,0	6,4	26,1	19,4	40,1	3,80	1,260	4,0	1	5	0,522	0,903
LVI 32	7,6	9,2	22,6	23,2	37,3	3,73	1,261	4,0	1	5	0,505	0,904
LVI 33	4,5	11,5	19,7	19,4	44,9	3,90	1,224	4,0	1	5	0,542	0,903
LVI 34	9,2	6,4	29,3	27,7	27,4	3,60	1,216	4,0	1	5	0,307	0,906
LVI 35	12,7	12,4	25,8	20,7	28,3	3,40	1,351	3,0	1	5	0,284	0,907
LVI 36	20,1	9,9	30,3	16,2	23,6	3,13	1,412	3,0	1	5	0,260	0,907
LVI 37	9,6	8,9	30,3	24,5	26,8	3,50	1,242	4,0	1	5	0,274	0,907
LVI 38	6,4	6,1	26,8	19,7	41,1	3,83	1,212	4,0	1	6	0,435	0,905
LVI 39	9,2	9,9	22,9	23,9	34,1	3,64	1,292	4,0	1	5	0,360	0,906
LVI 40	4,8	7,3	17,8	22,9	47,1	4,00	1,173	4,0	1	5	0,505	0,904
LVI 41	14,3	10,8	33,1	13,4	28,3	3,31	1,364	3,0	1	5	0,340	0,906
LVI 42	6,1	8,3	24,8	17,2	43,6	3,84	1,241	4,0	1	5	0,436	0,905

No quadro 5.3. apresentam-se os resultados de média, desvio-padrão e dos coeficientes alfas de Cronbach dos resultados brutos dos valores de vida obtidos na amostra em estudo.

Quadro 5.3. Médias, desvios-padrão e alfas de Cronbach da escala original do LVI com alunos moçambicanos (N= 314)

Escala	Nº	M	DP	α	Amostra	
	Itens				Cronbach	Americana
Realização	3	12,0	2,4	0,46	0,74	0,63
Pertença	3	11,2	2,5	0,42	0,77	0,67
Preocupação com o ambiente	3	11,0	3,0	0,69	0,86	0,73
Preocupação com os outros	3	12,0	2,6	0,56	0,69	0,73
Criatividade	3	12,0	2,5	0,57	0,86	0,75
Prosperidade económica	3	11,4	2,7	0,61	0,84	0,85
Saúde e actividade física	3	11,1	2,6	0,39	0,74	0,75
Humildade	3	12,0	2,4	0,45	0,64	0,57
Independência	3	11,2	2,5	0,42	0,55	0,22
Lealdade à família ou grupo	3	11,4	2,5	0,38	0,75	0,64
Privacidade	3	12,0	2,6	0,52	0,83	0,79
Responsabilidade	3	12,1	2,7	0,65	0,68	0,78
Compreensão científica	3	10,3	2,7	0,51	0,80	0,81
Espiritualidade	3	11,2	2,8	0,59	0,88	0,85
Total LVI	42	12,2	9,1	0,51		

Após a análise factorial foi feita uma análise dos componentes principais com rotação varimax com extracção de 12 factores e ponto de corte a 0.30. os resultados desta rotação varimax pode ser visto no quadro 5.4.

Quadro 5. 4. LVI: Rotação varimax com extracção de 12 factores com (N=314)

Item	FACTORES											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
LVI 1	0,130	0,194	0,652	0,195	-0,004	0,026	0,026	-0,053	-0,002	-0,014	-0,146	0,244
LVI 2	-0,043	-0,060	0,121	-0,009	-0,135	0,141	0,369	0,528	0,181	0,077	-0,054	0,235
LVI 3	0,029	0,090	0,651	0,015	0,199	0,102	-0,014	0,183	0,084	0,291	0,098	-0,001
LVI 4	0,051	0,090	0,051	,0121	0,319	-0,108	-0,098	0,724	0,007	-0,047	0,086	0,013
LVI 5	0,351	0,196	0,424	-0,004	0,053	-0,227	0,087	0,396	0,104	-0,065	0,065	0,166
LVI 6	0,315	-0,017	0,084	-0,030	0,054	0,014	0,557	0,224	-0,011	0,138	0,291	0,048
LVI 7	0,243	0,108	0,016	-0,103	0,148	0,152	0,123	0,128	0,144	0,267	0,498	-0,003
LVI 8	0,027	0,087	0,096	0,221	-0,089	0,226	0,034	0,093	0,113	-0,027	0,135	0,724
LVI 9	0,344	0,159	0,111	-,0150	0,240	-0,026	-0,008	0,116	0,521	0,018	0,201	-0,029
LVI 10	0,328	0,375	0,114	0,106	0,256	0,097	-0,098	-0,037	0,189	-0,174	-0,030	-0,003
LVI 11	0,191	0,326	-0,068	0,156	0,163	0,159	0,149	0,066	0,268	0,077	0,383	-0,371
LVI 12	0,380	0,258	0,137	-0,021	0,259	0,087	0,065	0,304	-0,033	0,155	0,171	0,030
LVI 13	0,074	0,016	0,161	0,053	0,220	0,709	-0,017	-0,120	0,024	0,124	0,126	0,124
LVI 14	0,149	0,143	0,087	0,092	0,147	0,687	0,164	0,200	-0,047	-0,014	0,020	0,029
LVI 15	0,386	0,204	-0,056	0,011	0,596	0,188	0,135	-0,011	0,152	-0,006	0,040	0,189
LVI 16	0,093	0,125	0,056	-0,021	0,275	0,249	0,388	0,179	-0,020	0,009	-0,517	-0,035
LVI 17	-0,024	0,023	0,492	0,017	0,622	0,171	0,073	0,103	0,129	0,078	-0,007	-0,013
LVI 18	0,093	0,169	0,060	-0,010	0,683	0,084	-0,036	0,181	-0,006	-0,018	0,044	-0,206
LVI 19	0,260	0,380	0,284	-0,046	0,282	-0,048	0,295	-0,002	0,341	-0,015	-0,042	-0,057
LVI 20	0,040	0,308	0,019	0,048	-0,020	0,104	0,748	-0,026	0,049	0,043	-0,023	-0,070
LVI 21	0,060	0,565	-0,039	0,171	0,093	-0,052	0,381	0,151	0,105	0,166	0,066	0,081
LVI 22	0,068	0,364	0,081	0,142	0,068	0,127	0,239	0,067	-0,018	-0,038	0,553	0,252
LVI 23	0,173	0,493	0,259	-0,111	0,174	0,176	0,136	0,045	0,209	0,085	-0,017	-0,051
LVI 24	0,039	0,684	0,160	0,045	0,096	0,203	0,029	0,075	-0,130	-0,152	0,253	-0,019
LVI 25	0,253	0,616	0,083	0,086	0,053	0,029	0,050	0,103	-0,016	0,277	0,001	0,025
LVI 26	0,479	0,307	0,081	-0,195	0,184	0,081	0,128	0,143	0,108	0,188	0,250	0,091
LVI 27	0,149	0,234	0,050	0,018	-0,090	0,526	0,183	0,020	0,426	0,057	-0,036	0,024
LVI 28	0,290	0,335	-0,095	-0,081	-0,024	0,353	-0,042	0,465	0,181	0,145	-0,122	0,122
LVI 29	0,766	0,177	0,081	0,034	0,114	0,079	0,088	0,018	0,056	0,076	-0,082	0,025
LVI 30	0,529	-0,035	0,086	0,304	-0,155	0,197	0,044	0,325	0,269	-0,116	-0,061	-0,155
LVI 31	0,316	0,038	0,648	0,170	0,020	0,217	0,057	0,127	0,036	0,006	0,120	-0,148
LVI 32	0,082	0,167	0,289	0,233	0,147	0,176	0,054	0,520	0,026	0,070	0,073	-0,248
LVI 34	0,114	-0,032	0,004	0,497	0,046	0,109	0,615	-0,155	-0,010	-0,073	0,077	0,053
LVI 35	0,007	0,038	0,029	0,739	0,043	-0,044	0,170	0,037	0,047	0,118	-0,017	0,033
LVI 36	-0,148	0,013	0,209	0,410	-0,081	0,230	0,089	0,080	0,483	-0,217	-0,019	0,091
LVI 37	-0,047	-0,065	-0,008	0,314	0,116	-0,010	-0,025	0,087	0,642	0,310	0,060	0,106
LVI 38	0,223	0,059	0,121	0,537	0,293	-0,074	-0,032	0,117	0,016	0,332	0,066	0,163
LVI 39	0,108	0,084	0,117	0,221	-0,023	0,083	0,087	-0,014	0,117	0,745	0,077	-0,058
LVI 40	0,540	0,188	0,179	0,166	0,111	0,183	0,014	-0,003	-0,214	0,350	0,139	0,079
LVI 41	0,094	0,096	0,171	0,582	-0,152	0,185	-0,056	0,110	0,097	0,092	0,019	0,027
LVI 42	0,117	0,214	0,233	0,220	-0,148	0,247	0,059	0,271	0,054	0,353	-0,018	-0,300

Após esta análise factorial e tendo em conta o ponto de corte a 0,30 procedeu-se o agrupamento da distribuição dos itens pelos respectivos factores, cujo resultado é apresentado no quadro 5.5.

Quadro 5. 5. LVI: Distribuição e carga factorial da solução de 12 factores (N=314)

FACTOR	ITENS	Carga Factorial
F1	12, 26, 29, 30, 33, 40	0,38, 0,48, 0,77, 0,53, 0,64, 0,54
F2	10, 19, 21, 23, 24,25	0,36, 0,38, 0,57, 0,49, 0,68, 0,62
F3	1, 3, 5, 31	0,65, 0,65, 0,42, 0,65
F4	35, 38, 41	0,74, 0,54, 0,58
F5	15, 17, 18	0, 60, 0,62, 0,68
F6	13, 14, 27	0,71, 0,69, 0,53
F7	6, 16, 20, 34	0,58, 0,39, 0,75, 0,62
F8	2, 4, 28, 32	0,53, 0,72, 0,47, 0,52
F9	9, 36, 37	0,52, 0,48, 0,64
F10	39, 42	0,75, 0,35
F11	7, 11, 22	0,50, 0,38, 0,55
F12	8	0,72

A estrutura factorial obtida com a amostra estudada não é semelhante à estrutura identificada nos estudos americanos (Crace & Brown, 1996) que deram origem ao Inventário de Valores de Vida, aos que foram identificados e no estudo de adaptação do mesmo instrumento para a população portuguesa (Almeida & Pinto, 2002).

Diversos itens saturam em factores diferentes do esperado. Este resultado, pode constituir uma especificidade da cultura moçambicana.

Quadro 5. 6. Médias, Desvio Padrão e Alfa Cronbach da solução de 12 factores (N=314)

Factor	M	DP.	Alfa de Cronbach
1	3,95	1,17	0,77
2	3,85	1,23	0,72
3	3,60	1,20	0,67
4	3,51	1,31	0,58
5	3,82	0,89	0,63
6	3,58	0,93	0,63
7	3,81	1,18	0,59
8	3,70	1,24	0,58
9	3,48	1,30	0,43
10	3,74	1,27	0,46
11	2,95	1,30	0,53
12	---	---	---

Em relação à análise qualitativa da percepção da hierarquia de valores pelos participantes da pesquisa, somente 95 amostras foram consideradas, visto que as outras apresentavam erros no

seu preenchimento (e.g., em branco ou incompletos). Os resultados destes alunos são apresentados nos quadro 5.7. e 5.8.

Quadro 5.7. Valores importantes de vida em alunos moçambicanos (N= 95)

N		Vi 1	Vi 2	Vi 3	Vi 4	Vi 5	Vi 6	Vi 7	Vi 8	Vi 9	Vi 10	Vi 11	Vi 12	Vi 13	Vi 14
95	1º	31 (32,6)	2 (2,1)	2 (2,1)	6 (6,3)	3 (3,2)	8 (8,4)	1 (1,1)	17 (17,9)	3 (3,2)	6 (6,3)	2 (2,1)	7 (7,4)	1 (1,1)	6 (6,3)
95	2º	8 (8,4)	13 (13,7)	5 (5,3)	9 (9,5)	7 (7,4)	5 (5,3)	2 (2,1)	10 (10,5)	10 (10,5)	10 (10,5)	---	13 (13,7)	2 (2,1)	1 (1,1)
93	3º	5 (5,4)	---	4 (4,3)	14 (15,1)	13 (14,0)	6 (6,5)	12 (13,0)	9 (10,0)	9 (10,0)	7 (7,5)	5 (5,4)	6 (6,5)	1 (1,1)	2 (2,2)
86	4º	9 (10,5)	3 (3,5)	2 (2,3)	3 (3,5)	6 (7,0)	8 (9,3)	2 (2,3)	12 (14,0)	7 (8,1)	6 (7,0)	6 (7,0)	18 (21,0)	---	4 (5,0)
77	5º	5 (6,5)	---	3 (3,9)	8 (10,4)	4 (5,2)	6 (7,8)	7 (9,1)	7 (9,1)	---	8 (10,4)	10 (13)	10 (13,0)	2 (2,6)	3 (3,9)
64	6º	3 (4,7)	1 (1,7)	3 (4,7)	5 (7,8)	4 (6,3)	---	5 (7,8)	5 (7,8)	4 (6,3)	4 (6,3)	5 (7,8)	17 (26,6)	2 (3,1)	6 (9,4)
TOTAL		61	19	19	45	37	33	30	59	40	40	26	71	8	22

Legenda: Vi1-Realização; Vi2-Pertença; Vi3-Preocupação com o ambiente; Vi4-Preocupação com os outros; Vi5-Criatividade; Vi6-Prosperidade económica; Vi7-Saúde e actividade física; Vi8-Humildade; Vi9-Independência; Vi10-Lealdade à família ou grupo; Vi11-Privacidade; Vi12-Responsabilidade; Vi13-Compreensão científica; Vi14- Espiritualidade.

De acordo com o quadro 5.7, o valor Realização foi o mais indicado como sendo o valor de vida mais elevado na amostra em estudo. Além deste, Os valores Pertença, Preocupação com os outros e Responsabilidade são os que mais foram indicados.

Quadro 5.8. Valores de Vida Não Importantes em alunos moçambicanos (N= 95)

N	Vn	Vni													
	i1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
79	1º	4	20	6	2	2	13	2	2	6	1	7	---	8	6
56	2º	5	11	3	4	2	5	2	1	5	---	10	---	4	4
31	3º	1	2	4	3	3	---	4	---	2	1	3	---	4	4
15	4º	---	1	3	---	1	2	---	1	2	---	3	---	1	1
10	5º	---	1	1	1	1	---	1	---	---	---	2	1	1	1
7	6º	---	---	---	---	1	1	1	---	---	1	---	---	2	1
TOTAL		10	35	17	10	10	21	10	4	15	3	25	1	20	17

Legenda: Vi1-Realização; Vi2-Pertença; Vi3-Preocupação com o ambiente; Vi4-Preocupação com os outros; Vi5-Criatividade; Vi6-Prosperidade económica; Vi7-Saúde e actividade física; Vi8-Humildade; Vi9-Independência; Vi10-Lealdade à família ou grupo; Vi11-Privacidade; Vi12-Responsabilidade; Vi13-Compreensão científica; Vi14- Espiritualidade.

Em relação aos valores menos importantes, numa amostra total de 95, só 79 responderam a este ponto. Nota-se assim que estes alunos sentem alguma dificuldade em mencionar quais são os seus valores menos importantes. Contudo, os que responderam, 75, indicam o valor Pertença foi o menos importante, seguido dos valores, Prosperidade Económica e Privacidade respectivamente (ver Quadro 5.8.).

De acordo com Almeida e Pinto (2002), indivíduos que demonstram que o valor Pertença é o menos importante indicam que não vêm necessidade de aceitação pelos outros e não vêm a importância de fazerem parte de um grupo. Quanto ao valor prosperidade económica, o segundo mais apontado como menos importante, estes alunos demonstram que para eles não é importante ser sucedido (a), ganhar dinheiro e constituir património. O terceiro valor mais indicado como menos importante, privacidade, demonstra que estes alunos não consideram ser importante ter algum tempo ou lugar só para si.

4. Discussão

De acordo com o quadro 5.3. os valores das médias obtidas são sempre muito superiores a 10, destacando-se o valor da escala de *Responsabilidade* com a média de 12,01 e os valores das escalas de *Realização*, *Preocupação com os outros*, *Criatividade*, *Humildade e Privacidade* com média de 12,0. Tendo em conta os índices relativos ao

desvio-padrão de cada valor, pode-se afirmar que as médias obtidas são pouco diferenciadas, na medida em que existe uma dispersão assinalável dos resultados. Os seis valores mais elevados da amostra com alunos moçambicanos são, por ordem decrescente, *Responsabilidade* (12,1), *Realização* (12,0), *Preocupação com os outros* (12,0), *Criatividade* (12,0), *Humildade* (12,0) e *Privacidade* (12,0). Os valores mais baixos foram registados para as dimensões *Compreensão científica* e *Preocupação com o ambiente* (10,1 e 11,2, respectivamente). Convém no entanto referir que ambas as dimensões revelam desvios-padrão acentuados (3,0 e 2,7), indicando alguma variabilidade nas respostas dadas pelas participantes. Observando os índices dos alfas de Cronbach pode-se verificar que estes são baixos e variam entre 0,38 na dimensão *Lealdade à família ou grupo* e 0,69 para *Preocupação com o ambiente*. Na amostra americana os índices variam entre, 0,55 para dimensão *Independência*, e 0,88 para dimensão *Espiritualidade* enquanto para a amostra portuguesa os índices variam entre 0,22 para dimensão *Independência* e 0,85 para dimensão *Espiritualidade* e *Prosperidade económica* (Crace & Brown, 1996).

Os resultados que se observam no quadro 5.7., na sua maioria, assemelham-se aos de Almeida e Pinto (2003) no estudo realizado para caracterizar o sistema de valores de estudantes universitários de diferentes áreas de formação (Humanidades e Tecnologias), onde os valores mais destacados foram a *Responsabilidade* (13,66), a *Preocupação com os Outros* (12,33), a *Lealdade à Família e ao Grupo* (12,19) e a *Realização* (12,13) para o sexo feminino, e para o sexo masculino foram a *Responsabilidade* (13,20) e a *Realização* (12,09).

5. Conclusão

Este estudo teve como objectivo verificar as qualidades métricas do LVI com alunos moçambicanos. Quanto aos resultados relativos à consistência interna, verificou-se que o LVI é consistente, o que significa que as correlações inter-itens são, no mínimo, satisfatórias, pelo menos para uso com os estudantes desta amostra. Os resultados obtidos com a análise de componentes principais sugeriram a existência de várias dimensões subjacentes ao conjunto de itens, não correspondendo às expectativas teóricas de outras investigações deste instrumento. Contudo, os resultados indicam uma validade factorial do instrumento verificado. Quanto à fidedignidade, os indicadores de

consistência interna foram satisfatórios, indicando que a escala é confiável para a avaliação do constructo a que se propõe.

De acordo com Brown (2003), cada indivíduo desenvolve um número relativamente reduzido de Valores prioritários, que os organiza num sistema.

Para darmos resposta aos nossos objectivos, efectuámos a análise quantitativa e qualitativa dos dados, que nos permitiu identificar o sistema de valores de vida dos alunos desta amostra. Assim, o sistema de valores de vida prioritários mais destacados, foram em ambas as abordagens (quantitativa e qualitativa) os valores Responsabilidade, Realização e a Preocupação com os Outros.

Segundo Brown (2003), os valores resultam da informação que se obtém entre o meio ambiente e as características de cada indivíduo, e confirmam a sua capacidade de auto-regulação e auto-eficácia.

Quando observamos os resultados obtidos através do LVI, destacam-se, conforme já mencionado anteriormente, os valores de Responsabilidade, Realização e Preocupação com os Outros. Estes valores, de acordo com Crace e Brown (1996), são característico de indivíduos que acreditam na igualdade para todos e perseguem a harmonia interna, a beleza e a paz do mundo, o perdão dos outros e a empatia, o desinteresse pelo dinheiro, a honestidade, a lógica, o autocontrole, a confiança e a orientação por objectivos.

Segundo Almeida e Lopes (2004), um dos contributos deste inventário (LVI), estende-se à formação de equipas e a outras actividades que exijam uma tomada de decisão e/ ou relacionamento interpessoal, constantes. Esta afirmação pode levar-nos a concluir que estes alunos apresentam uma facilidade de relacionamento interpessoal e um processo de tomada de decisão, coadjuvado pelos guias orientador dos seus comportamentos, isto é, os valores de vida. Assim, podemos concluir que estes alunos, apresentam-se motivados, desafiam-se a si próprios, são autocontrolados, têm confiança e orientam-se por objectivos, factos de extrema importância para orientação da carreira vocacional.

A versão portuguesa do LVI parece ser um instrumento válido e fiel para a avaliação dos valores de vida em amostras de jovens moçambicanos.

De acordo com Almeida e Lopes (2004), encontram-se actualmente a decorrer estudos transculturais sobre a adequação do instrumento com populações dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOPS). O LVI trata-se então de um

instrumento que pode enriquecer a variedade de formas de avaliação existentes nas áreas da orientação de carreira e em particular da Psicologia Vocacional, que se tem ultimamente tornado mais activa quer em termos de intervenção nas escolas quer em termos de investigação (Feather, 1992).

A utilidade do LVI é assegurada na área da orientação e planeamento da carreira ao longo da vida de cada indivíduo. O seu contributo é reconhecido em áreas como a formação de equipas ou outras actividades que exijam permanentemente tomada de decisão e/ou relacionamento interpessoal (Almeida & Lopes, 2004).

Para finalizar sugere-se que para um estudo mais definitivo, das necessidades de desenvolvimento vocacional dos estudantes, em Moçambique, o instrumento devia ser mais desenvolvido tendo em conta aspectos como a diversidade cultural e a linguagem utilizada. Na eventual replicação deste estudo atenção especial deve ser dada ao rigor no preenchimento adequado do inventário.

6. Referências

- Abu-Saad, I., & Isralwitz, R. (1997). Gender as determinant of work values among university students in Israel. *The Journal of Social Psychology*, 137, 749-743.
- Almeida, M. (2005). Life Values Inventory: Um Estudo com Mulheres Potuguesas. *Análise Psicológica*, 23, 187-199.
- Almeida, M., & Fraga, S. (2004). Os valores em estudantes do 12º ano de escolaridade: estudos com o LVI. Em M.C. Taveira, H. Coelho, H. Oliveira & J. Leonardo (Eds), *Desenvolvimento Vocacional ao Longo da Vida: Fundamentos, Princípios e Orientações* (pp. 269-276). Coimbra: Almedina.
- Almeida M., & Pinto, H. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de autor.
- Almeida, M., & Pinto, H. (2004). Life Values Inventory (LVI): Portuguese Adaptation Studies. *The Canadian Journal of Career Development*, 2, 28-34.
- Almeida M., & Pinto, H. (2005). *Life values inventory: studies with higher education students*. Fedora Publications, 191-203.
- Almeida, L., & Tavares, P. (2009). Valores de vida em estudantes universitários de cursos tecnológicos e de humanidades. *Avaliação Psicológica*, 8, 7- 25.

- Berry, J., Poortinga, Y., Segall, M., & Dasen, P. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Brown, D. (1996a). A holistic, values-based model of life role decision making and satisfaction. In D. Brown et al (Eds.). *Career choice and development* (3rd ed.). 337-372. San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (1996). Brown's values-based holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Assoc (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.) (pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2003). *Career information, career counselling, and career development*. (8.^a ed.). Boston: Pearson Education.
- Crace, R., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Casslerly, C., Fitzmmons, G., Macnab, D. (1985). *Technical manual for life roles inventory values and salience*. Edmond, Alberta: Psychometrics Canadá.
- Duys, D., & Shaw, T. (2005). Work values of mortuary science students. *The Career Development Quaterly*, 53, 348-352.
- Elizur, D., & Sagie, A. (1999). Facets of personal values: A structural analysis of life and work values. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 73-87.
- Elizur, D., Borg, I., Hunt, R., & Beck, I. (1991). The structure of work values: A cross-cultural comparison. *Journal of Organizational Behaviour*, 12, 21-38.
- Erez, M. (1997). A culture-based model of work motivation. In P. C. Earley & M. Erez (Orgs.), *New perspectives on International Industrial/Organizational Psychology*, 194-242. San Francisco: The New Lexington Press.
- Feather, N. (1992). Values, valences, expectations and actions. *Journal of Social Issues*, 48, 109-124.
- Fitzmmons, G. et al. (2000). Young women's work values and role salience in grade 11. *The Career Development Quaterly*, 49, 16-28.
- Gati, I., & Saka, N. (2001b). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills, California: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the mind*. London:

McGraw-Hill.

- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. (2nd edition). Beverly Hills, California: Sage.
- Katz, D., & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations*. New York: Wiley. 838.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons and E.A. Shils (Eds.), *Towards a general theory of action* (pp. 338-433). New York: Harper and Row.
- Kluckhohn, C., & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. Evanston, Row-Peterson.
- Knezevic, M. (1999). Social work students and work values. *International Social Work*, 42, 419-430.
- Langley, R. (1999). Super's theory. In G.B. Stead and M.B. Watson (Eds.), *Career Psychology* (pp. 67-90). Pretoria: Van Schaik.
- Leong, F. (1991). Career development attributes and occupational values of asian american and white high school students. *The Career Development Quarterly*, 39, 221-230.
- Manhardt, P. (1972). Job orientation of male and female college graduates in business. *Personnel Psychology*, 25, 361-368.
- Nevill, D., & Super, D. (1986). *The Salience Inventory: Theory, application and research*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.
- Roe, R., & Ester, P. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 1-21.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free Press.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 1-65). New York: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yooch (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory method and applications* (pp. 85-

- 119). Thousand Oaks, California: Sage.
- Schwartz, S. (1999). A theory of cultural values and some implications for work. *Applied Psychology: An International Review*, 48, 23-47.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of human values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 878-891.
- Silva, J. (2005). Estudo psicométrico da *My Vocational Situation* com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, 417-437.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1973). The Work Values Inventory. In D.E. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement* (pp. 189-205). Minneapolis: University of Minnesota.
- Super, D. (1980). A life-span, life space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282-298.
- Super, D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development (3rd ed.)* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D. (1995). Values: Their nature, assessment and practical use. In D.E. Super and B. Šverko (Eds.), *Life roles, values and careers: International findings of the Work importance study* (pp. 54-61). San Francisco: JosseyBass..
- Super, D., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tabachnick, B., & Fidell, L. (2001). *Using multivariate statistics*. (4th edition). New York: Harper Collins.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Zedeck, S. (1997). Commentary on diversity and work-family values. In P.C Earley and M. Erez (Eds.), *New perspectives on international/organizational psychology* (pp. 319-332). San Francisco: The New Lexington Press.

Zytowski, D. (1994). A Super contribution to vocational theory: Work values. *The Career Development Quarterly*, 43, 25-31.

CAPÍTULO 6
Estudo do *Life Values Inventory* (Parte II e III) com
Alunos do Ensino Secundário Moçambicano

RESUMO

Com este estudo pretendeu-se caracterizar os valores de um grupo de estudantes moçambicanos, a frequentar a 12^a classe. Foi utilizado o Inventário dos Valores de Vida Life Values Inventory (LVI; Crace & Brown, 1996), na versão adaptada para a língua portuguesa por Almeida e Pinto (2002). Este estudo contou com uma amostra de 314 estudantes do ensino secundário moçambicano. Da análise qualitativa realizada os resultados mostram que estes alunos admiram a família, outros significativos e personalidades. Na família estes alunos destacam os pais e em relação às personalidades indicam políticos e figuras sociais por apresentarem valores como a Preocupação com os Outros, Lealdade à Família e ao Grupo, Realização e Responsabilidade. Os resultados encontrados revestem-se de relevância para a discussão e investigação dentro desta área temática no contexto moçambicano.

Palavras-chave: Valores, Alunos, Ensino Secundário, Moçambique.

ABSTRACT

This study aimed to characterize the values of a group of Mozambican students, attending the 12th grade. We used the Life Values Inventory (LVI; Crace & Brown, 1996), in the version adapted to Portuguese by Almeida and Pinto (2002). This study involved a sample of 314 secondary school students in Mozambique. Qualitative analysis of the results show that these students admire the family, significant others and personalities. In these families the parents and students stand in relation to the personalities and political figures indicate Socias by presenting values like concern for others, loyalty to the Family and the Group, Realization and Responsibility. The results have relevance to the discussion and research within this thematic field in the Mozambican context.

Keywords: Values, Students, Secondary School, Mozambique.

1. Introdução

Os valores humanos são tão importantes quanto o ar que respiramos. Sem eles, dificilmente se poderia sobreviver. São regras individuais ou princípios que regem uma pessoa nas suas acções quotidianas dentro das suas condições de vida na sociedade. Estes resultam dos ensinamentos e experiências aprendidas no decurso de vida do Homem. Nasceram na família e são modificados ou reestruturados na vida escolar, profissional e social (Lindbeck, 1997).

Ainda de acordo com Lindbeck (1997), os valores mais do que contribuir para a dignidade das pessoas ajudam a dar identidade, história, significado e harmonia nas relações com os outros e a natureza. Neste contexto e com a justificativa e a importância respectiva, os processos de formação, desenvolvimento, restabelecimento e prática dos valores e atitudes positivas são um imperativo actual e um compromisso inevitável com a qual temos todos de responder e, em especial, para os trabalhadores quem têm responsabilidades acrescidas pela natureza delicada das suas funções e responsabilidades.

Para muitos autores, os valores podem ser a base da tomada de decisão para muitas actividades da vida (Aliotta, 2002; Connor & Becker, 2003; Leichtentritt & Rettig, de 2001; Kouzes & Posner, 2002; Mosconi & Emmett, 2003).

Como os valores de carreira são mencionados em diversas teorias, existem várias definições, bem como muitas interpretações de como os valores podem contribuir para a progressão na carreira. Nas teorias de desenvolvimento de carreira, os valores relacionam-se e influenciam muitos outros aspectos do desenvolvimento de carreira, como interesses, atitudes, objectivos, crenças, ética, normas e critérios de decisão (Dose, 1997).

De acordo com Almeida e Tavares (2009, p.1):

[o] “*termo valor já foi associado a crenças (Rokeach, 1968, 1973), necessidades (Super, 1973), objectivos (Bilsky & Schwartz, 1987), critérios para definir objectivos (Locke, 1976) e atitudes (Ajzen & Fishbein, 2005; Chaiken & Eagly, citados por Dose, 1997). No entanto, os autores concordam que os valores são o padrão ou o critério (Kilmann, 1981; Rokeach, 1968, 1973; Bilsky & Schwartz, 1987) a partir do qual se traçam objectivos, e que guiam a acção do indivíduo, sendo relativamente estáveis e duradouros (Atkins, Meglino & Ravlin, 1989; Rokeach, 1968, 1973). A maioria dos autores defende também que*

os valores se desenvolvem a partir da influência da cultura, da sociedade e da personalidade.”

A maioria dos teóricos do desenvolvimento de carreira têm descrito os valores de carreira como um subconjunto de vida mais global ou sistemas de valores pessoais (Patton, 2000). Num resumo de dezassete teorias de desenvolvimento de carreira, Patton e McMahon (2006) verificaram que catorze dessas teorias reconhecem o papel dos valores.

Se, por um lado, há valores definidos como "absolutos" (entendida como a priori e não vinculados a objectos ou experiências específicas sociais), a perspectiva psicossocial considera os valores como mediadores entre as instâncias de motivação mais profunda de um indivíduo e do contexto social em que este está inserido e é formado. Boerci, Castelos e Gullotta (2000) enfatizam que os indivíduos que procuram oportunidades de carreira num determinado contexto sociocultural só o atingem quando há coincidência (ou pelo menos sem conflito) entre os seus valores e os contextos profissionais.

Sverko e Vizek (1995, p.6) consideram os valores como "*uma objectiva, ou estado psicológico, um relacionamento, ou condição material, que se procura atingir.*" A visão apresentada por Šverko e Vizek (1995) foi de que os valores são determinados principalmente pelo processo de socialização, que por sua vez influenciam o grau da sua importância.

Goodspeed (2002) observou que, como a sociedade muda, as características e dinâmicas que fazem parte da história e da cultura também mudam, fazendo com que haja também expectativas em relação às próximas gerações. Essas gerações representam os próximos líderes culturais e estarão na vanguarda da cultura em mudança. Um espaço da sociedade onde a mudança está sempre presente é o trabalho, e essa mudança deve ser pesquisada na relação com os valores. Harpaz, Honig e Coetsier (2002, p. 232), por sua vez, afirmam que a geração mais jovem é rápida em integrar "as novas tecnologias e estilos de vida ", criando assim uma nova direcção das características culturais, para desenvolver e influenciar as normas culturais. Da mesma forma, Zavalloni (1980) assinalou que, em paralelo com as mudanças sociais drásticas, os valores culturais podem ser perspectivados como um produto emergente, devido à interacção social e aos processos intrapsíquicos entre os grupos.

Na literatura, a abordagem mais amplamente utilizada para estudar os valores é a

de Rokeach (1973, 1979). Rokeach (1979) considerou que os valores representam normas através das quais as necessidades individuais são cumpridas atendendo simultaneamente, às exigências da sociedade, da moralidade e da competência. Ele distingue duas dimensões de valores, nomeadamente, os valores terminais e instrumentais. Os valores terminais foram definidos por Rokeach (1973) como estados finais de existência idealizada e incluem valores como a igualdade, liberdade, felicidade, sabedoria, vida confortável e o auto-respeito. Os valores Instrumentais foram definidos como os modos idealizados do comportamento, utilizado para atingir os fins e inclui valores como a abertura de espírito, perdão, honestidade e responsabilidade (Berry, Poortinga, Segall, & Dasen, 1992).

Para Rokeach (1979) os valores terminais e instrumentais são universais, pois há um número limitado de fins de estados e comportamentos através dos quais os valores se concretizam. Ao nível individual, as necessidades são consideradas fundamentalmente as mesmas para todas as pessoas, mas é o sistema de valores do indivíduo que irá variar de acordo com as suas escolhas.

Schwartz e Bilsky (1987, 1990) afirmam que os valores estão ordenados hierarquicamente segundo a sua importância e esta ordem hierárquica constitui o quadro para os comportamentos e as suas avaliações. Segundo aqueles mesmos autores, "por meio da socialização e desenvolvimento cognitivo, os indivíduos aprendem a representar os requisitos e valores da consciência, para usar termos culturalmente compartilhados para comunicar sobre os objetivos e valores, e atribuir graus de importância para eles" (Schwartz & Bilsky, 1990, p. 878).

Extrapolando a partir do nível individual para o nível grupal Erez (1997), sugere que os membros da mesma cultura partilham valores semelhantes. Sendo assim, é possível fazer inferências sobre os valores de nível cultural a partir dos valores emitidos por membros individuais que compõem a cultura.

Diferentes autores como (e.g., Hofstede, 1991; Schwartz, 1994; Schwartz e Bilsky, 1987, 1990), postulam inclusive uma estrutura psicológica universal dos valores humanos. Afirmam que os domínios dos conteúdos dos valores devem ser uma reflexão cognitiva de três necessidades básicas universais: as necessidades biológicas, as necessidades sociais e as necessidades de sobrevivência e bem-estar. Em essência, as necessidades são universais e são cognitivamente representados na forma de valores.

Uma das contribuições teóricas mais importantes na introdução do conceito de

valores de trabalho para o desenvolvimento da carreira é a de Super (Knezevic, 1999; Zytowski, 1994). Super (1995) introduz na teoria de desenvolvimento de carreira o conceito de valores num nível mais prático. Ele postula que, para se perceber como o indivíduo procura atingir um objectivo, deve-se entender os seus valores individuais. Para Super (1973), os valores e os interesses derivam das necessidades (e.g., alimento, abrigo ou reconhecimento) que conduzem à acção e que por sua vez motivam o comportamento.

Os valores são definidos por Super (1973, p. 190) como, " objectivos que se pretende atingir para se satisfazer uma necessidade."

Nesse sentido, Locke (1991) afirma que os valores são elementos mediadores nos processos motivacionais e que transformam as necessidades em objectivos e intenções, sendo esta última processos conscientes. As necessidades não podem ser convertidas em metas a menos que tenham uma representação cognitiva em forma de valores, isto é: "As metas podem ser vistas como aplicações de valores para situações específicas" (Locke, 1991, pp. 292).

Para Schwartz e Bilsky (1987, 1990), a fim de construir uma estrutura de valor universal, três aspectos devem ser incluídos na definição de valores: tipo de objectivo, interesse e motivação. Na tentativa de testar a sua teoria de uma estrutura psicológica universal dos valores humanos, Schwartz e Bilsky (1987, 1990), utilizando a tipologia de Rokeach (1973) de valores como um princípio orientador, compararam dados de sete países, nomeadamente Alemanha, Áustria, Espanha, Estados Unidos da América, Finlândia, Hong Kong e Israel. Os seus resultados reforçaram a noção de que, com base nos três aspectos identificados, a estrutura dos sistemas dos valores parecem ser universais. A implicação desta constatação para a pesquisa transcultural é que as comparações de valores entre as culturas serão mais abrangentes, se forem estudadas as dimensões dos valores, isto é, o tipo de objectivo, interesse e motivação. Isto porque, comparando as dimensões dos valores, em vez de comparar os valores individuais, as dimensões vão abranger todos os tipos de valores significativos, cujos significados são compartilhados.

Brown (2002) é outro dos autores, desta vez, da Psicologia Vocacional, a estudar os valores. Este autor, com base nos resultados da Super e Sverko (1995), considera os valores de trabalho como a pedra angular da sua teoria dos valores de progressão na carreira. A teoria de Brown olha para os papéis culturais e de vida, bem como para os

papéis de trabalho. Na sua teoria, as funções culturais e de trabalho agem em conjunto, como as principais variáveis que influenciam a escolha profissional, a satisfação no trabalho e o sucesso. Brown (2002) apresenta uma série de proposições sobre o papel dos valores no desenvolvimento de carreira. Ele acredita que, na cultura individualista, os valores de trabalho, se bem definidos e hierarquizados, são as influências mais importantes na escolha da carreira. Afirma ainda que os valores só podem funcionar quando há opções profissionais disponíveis para satisfazer os valores do trabalho e recursos financeiros suficientes para implementar as escolhas. Ele propõe ainda que se dê ênfase à experiência de um indivíduo na auto-avaliação dos pontos fortes e fracos, para minimizar as dificuldades no processamento da informação sobre as opções de carreira.

A teoria de carreira (Brown, 2002; Brown & Crace, 1996) destaca a centralidade dos valores individuais como característica principal, bem como as relações entre os valores e o contexto sociocultural (cf. Patton, 2000).

Como os valores são crenças básicas que orientam o comportamento, eles são um importante componente da nossa tomada de decisão. De entre muitos valores dois são particularmente importante para determinar o estilo de tomada de decisão, nomeadamente, a independência e a interdependência (Crace & Brown, 2002). As pessoas que destacam mais o valor Independência são susceptíveis de tomar as suas próprias decisões tendo pouca referência os outros. Os indivíduos que priorizam mais o valor interdependência têm a tendência de colocar como principal preocupação, quando tomam decisões vocacionais, a sua família ou os desejos de outros significantes à frente dos seus valores (Crace & Brown, 2002).

Blustein (2006) sugere a este propósito que a educação pode influenciar os valores de carreira de muitas formas. Por exemplo, as influências do nível e tipo de oportunidades oferecidas pelos sistemas educativo e profissional, podem reflectir-se nos valores de carreira. Ele refere ainda que o acesso à educação e as oportunidades para desenvolver habilidades essenciais não são iguais para todos, o que pode determinar, em último caso, o sistema de valores de carreira dos indivíduos de uma dada sociedade ou contexto de trabalho.

Estas ideias vão ao encontro das de Kirkpatrick-Johnson (2002), para quem a experiência educacional pode influenciar os valores de carreira, na medida em que o acesso à educação pelos jovens tem várias vantagens sobre aqueles que não o têm, como

o desenvolvimento de habilidades, a obtenção de credenciais e experiências que ajudam a suprir barreiras no alcance dos seus objectivos de carreira.

Rowe e Snizek (1995) referem que as diferenças registadas no sistema de valores estão ligadas à educação e ao prestígio ocupacional. Num estudo com mais de 7.000 trabalhadores de vários grupos profissionais, estes investigadores verificaram que os valores de trabalho (e.g., satisfação, criatividade, humildade) estavam positivamente relacionados com o nível de escolaridade dos indivíduos. Outros estudos também têm indicado que quando o indivíduo se envolve em processos educacionais estes influenciam os valores relacionados com a ascensão na carreira. Havendo uma relação entre os valores intrínsecos e a formação escolar dos indivíduos, existem mais possibilidades dos valores de carreira manifestarem-se com mais intensidade nos indivíduos com mais escolaridade (Warr, 2008).

Kirkpatrick e Johnson (2002) constataram que os alunos com experiências educacionais mais destacadas dão menos ênfase ao valor estabilidade no emprego e uma maior ênfase ao valor influência social. Por sua vez, Duffy e Sedlacek (2007) verificaram que os estudantes que procuram cursos mais difíceis e com prestígio, como os cursos do ensino superior, apresentam valores intrínsecos mais elevados do que os estudantes que almejam simplesmente um diploma de curso médio.

Warr (2008) avaliou a importância de uma série de valores do trabalho e identificou que os trabalhadores altamente escolarizados, quando comparados com os trabalhadores menos escolarizados, valorizavam mais um trabalho interessante, um emprego que satisfizesse as suas habilidades, onde pudessem alcançar algo de novo, usando iniciativas e a partir do qual fossem úteis à sociedade e tivessem oportunidades para o seu desenvolvimento.

Um elemento a destacar é a capacidade do indivíduo mudar os seus valores. Ao contrário do que acontece com as atitudes e interesses, os sistemas de valores tendem a ser estáveis ao longo do tempo, mas essa estabilidade não significa imutabilidade e muito menos que os valores sejam inatos, mas simplesmente que, num contexto de trabalho e social orientada para flexibilidade (e incertezas) é um aspecto individual, a ter amplamente em conta (Boerci, Castelos & Gullotta, 2000).

Os valores ajudam os adolescentes a perceberem e a assimilarem as diferenças entre eles e os outros. A formação de valores começa com a capacidade de realizar esta distinção. Se os adolescentes não forem capazes de ultrapassar esta tarefa da

adolescência então poderão estar menos capazes de se perceberem como capazes de se inserirem na sociedade. Este conhecimento é parte integrante do processo de maturidade e surge da reflexão, isto é, parar para pensar como tem vivido nos grupos em que participa (eg., família, amigos, actividades de lazer, desportivas, culturais, religiosas), para perceber quais são os valores, interesses e aptidões que o ajudam a pensar sobre o que quer ser no futuro (Thompson, Aranda & Robbins, 1999).

As dimensões dos valores são importantes para a investigação, visto que facilitam as comparações interculturais. Kluckhohn e Strodtbeck (1961) distinguiram cinco orientações que os valores podem tomar para diferenciar as culturas, nomeadamente, a natureza humana (bom/mau), a posição em relação à natureza humana (subjugação/mestria), o tempo (passado/futuro), a actividade (ser/fazer) e o relacional (linearidade/individualismo).

Durante seis anos, ele realizou um estudo em 50 países sobre os valores no ambiente de trabalho, com o objectivo de determinar como é que a cultura influencia os valores. Da análise dos resultados Hofstede (2001) identificou quatro dimensões em que os países poderão ser diferentes, nomeadamente: distância do poder, aversão à incerteza, masculinidade-feminilidade e o colectivismo-individualismo. A distância do poder refere-se à medida que os indivíduos aceitam a distribuição desigual do poder, das funções e dos recursos. A incerteza tem a ver com o grau em que membros de uma sociedade se sentem desconfortáveis ou ameaçados por situações ambíguas. O individualismo-colectivismo descreve o posicionamento do indivíduo em relação ao grupo no âmbito social. A masculinidade é vista como a prevalência de valores como a ambição, a agressividade em relação aos valores, como nutrir simpatia e igualdade. trabalho de Hofstede, embora seja considerada a pedra angular de pesquisa de valor cultural, atraiu algumas críticas (House, Wright, & Aditya, 1997).

Parece evidente que exista uma relação entre os valores e os objectivos dos indivíduos e as profissões que estes possam escolher. Na área da Psicologia vocacional têm sido muitos os autores que têm demonstrado uma preocupação com a avaliação dos valores (Roe & Ester, 1999).

Em busca das razões pelas quais os valores são importantes no campo da escolha vocacional, Niles (2001) cita três autores, pela pertinência das suas afirmações: Super, (1970, p.12). que considera que "os valores indicam aquilo que as pessoas se comprometem, e as situações que vivem", Harrington, (1996, p. 62), que afirma que "o

esclarecimento dos valores é fundamental para se escolher uma profissão", e Savickas, Passen e Jarjoura, (1996, p. 87) que referem que "os valores reflectem os objectivos das pessoas e dão significado ao processo de planeamento de carreira".

Da mesma forma, Dose (1997) argumenta que os valores têm implicações para a carreira, para as preferências de ambiente que o indivíduo escolhe, bem como para as decisões que toma.

Partindo do pressuposto teórico que afirma que os valores são representações cognitivas e necessidades universais, agrupando estes em necessidades biológicas, sociais e tentando perceber as exigências sociais e institucionais para a sobrevivência e o bem-estar do grupo, a teoria desenvolvida por Schwartz (1992) indica que cada valor expressa uma meta motivacional. Neste sentido e, dependendo da natureza dos objectivos pode-se chegar a uma estrutura dinâmica de classificação muito abrangente que cubra a totalidade das tipologias que possam existir.

Os valores são vistos como cruciais para a selecção e posterior satisfação dos papéis de vida (Dawis, 1991). Muitos pesquisadores têm investigado o papel dos valores humanos nas aspirações vocacionais, considerando que os valores influenciam as decisões de carreira e outras formas de vida (Dawis & Lofquist, 1984; Judge & Bretz, 1992; Ravlin & Meglino, 1987). A relação entre os valores e as organizações (Chatman, 1989; Ostroff & Judge, 2007) tem sido vista como algo que aumenta a satisfação nos papéis de vida do indivíduo (e.g., Kristof-Brown, Zimmerman & Johnson, 2005; Meglino & Ravlin, 1998; Verquer & Wagner, 2003). Os valores são muitas vezes utilizados pelos alunos do ensino médio e estudantes universitários para explorarem as profissões e para os auxiliarem nos seus processos de escolha vocacional (Mortimer & Lorence, 1979; Rounds & Armstrong, 2005).

Pelos múltiplos usos dos valores nas organizações e nos aconselhamentos vocacionais pode-se assumir que os valores são relativamente estáveis e mediadores entre as necessidades individuais e o ambiente social que mudam de conteúdo, o nível de importância e as relações dentro de um complexo sistema de valores (Boerchi, Castelli, & Gullotta, 2000).

2. Método

Este estudo teve como objectivo principal, analisar a parte qualitativa do Life Values Inventory (LVI; Crace & Brown, 1996), na versão adaptada para a língua

portuguesa por Almeida e Pinto (2002), a estudantes moçambicanos, a frequentar a 12^a classe. Nesta fase do ensino secundário os estudantes têm que fazer uma escolha de carreira e para tal os valores tornam-se muito importantes.

2.1.Participantes

A amostra do presente estudo integra um total de 314 alunos da 12^a classe do ensino Secundário público (50%) e privado (50%) das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (20,4%), na região sul de Moçambique, inscritos no ano lectivo de 2009. A escolha das turmas foi aleatória. Dos 314 alunos participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos (M=17,05; DP=1,24).

2.2.Instrumento

Foi utilizado o Inventário dos Valores de Vida, (*Life Values Inventory (LVI)*), versão original desenvolvida Crace e Brown (1996), na versão adaptada para português por Almeida e Pinto (2002). O Inventário dos Valores de Vida (LVI) é composto por três partes. A primeira parte é de natureza quantitativa. A segunda e a terceira partes, as que abordaremos neste estudo, são compostas de exercícios qualitativos com questões abertas, onde o indivíduo é solicitado a reflectir sobre os seus valores, respondendo a cinco questões, nomeadamente: “Quem são as pessoas que mais admiras? Porquê?”, “Se ganhasses a lotaria e tivesses milhões de meticais, o que farias com o dinheiro?”, “Sobre o que sonhas quando estás acordado(a)?” Estão estes sonhos de alguma forma relacionados com os valores apresentados?”, “Tens alguma experiência na vida em que te sentiste muito envolvido(a) ou realizado(a)? Se sim porquê?”, “Ages de acordo com um lema ou credo?” (Almeida & Pinto, 2004). No fim desta segunda parte o indivíduo é solicitado a preencher quais são os valores que considera mais importantes e os não importantes.

Na terceira parte o indivíduo tem que identificar quais são os valores mais importantes que o possam satisfazer em quatro dos maiores papéis de vida, nomeadamente: trabalhador, estudantes, família e relações importantes, lazer e actividades de comunidade (Almeida & Pinto, 2004).

2.3.Procedimento

Os dados foram colectados como parte de um estudo mais abrangente com vista a identificar as necessidades de intervenção vocacional de estudantes do ensino secundário, na sociedade moçambicana. Além do LVI, os alunos foram convidados a preencher outros questionários, nomeadamente, o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001, versão adaptada por Silva, 2005a) e o *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983, versão adaptada por Taveira 1997). Neste artigo somente os dados qualitativos do LVI serão apresentados para análise e discussão.

Após este levantamento dos dados, realizou-se uma análise de conteúdos, segundo o método de Bardin (2008), das 720 respostas dadas pelos alunos. De acordo como Bardin (2004, p. 37), a análise de conteúdo é “*um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) e conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) desta mensagem.*”

Para realização desta análise alguns procedimentos foram tomados, nomeadamente: antes da pré-análise observou-se todos os questionários da amostra de modo a perceber se os mesmos estavam devidamente preenchidos. Dessa revisão, observou-se que 168 alunos não tinham preenchido correctamente e só 146 o tinham totalmente preenchido correctamente. De realçar que este número elevado de respondentes com falhas nos questionários, divide-se em dois grupos, a saber. O primeiro são aqueles que não perceberam o questionário e /ou responderam coisas completamente desconexas com o solicitado ou então não responderam. No segundo grupo estão os alunos que não responderam nada na parte qualitativa por duas razões principais: (a) o tempo lectivo em que foram administrados os questionários (os dois últimos tempos do turno), levou a que muitos alunos, ao verem outros colegas entregar, entregassem sem terem concluído. (b) a falta de hábito em participar em inquéritos destes géneros.

Acrescentar ainda que o investigador administrou estes questionários em salas de aulas com 50 a 60 alunos sozinho o que também dificultou a verificação no acto da entrega de todos os questionários.

Sendo assim, e tendo em conta que este é um primeiro trabalho do género em Moçambique, optamos por fazer uma análise com os dados existentes de modo a ter-se uma primeira visão dos valores em alunos da 12^a classe no contexto moçambicano.

Dos 146 questionários válidos, foi seleccionada aleatoriamente uma amostra de 60, para a análise de conteúdo uma vez que os dados acima deste N não apresentavam novas informações.

No processo de recolha de dados, no uso dos instrumentos e técnicas, também é necessária uma validação da análise procedida pelo pesquisador. Existem diversas formas de se realizar essa validação (Bardin 2002). As categorias e subcategorias que apresentaremos resultam da avaliação e validação do material por dois juízes e são o resultado de um acordo superior a 50% entre estes.

Após estas decisões preliminares foi feita uma pré-análise do material de uma forma flutuante (primeiras leituras de contacto com os textos), para se avaliar a quantidade e o tipo de conteúdos existentes nos inquéritos, com a intenção de se perceber quais as impressões gerais e orientações do material em causa. Para realização desta análise não se estabeleceu nenhuma hipótese de investigação, visto que este trabalho visa simplesmente explorar uma realidade (Bardin, 2008).

Na fase seguinte, procedeu-se à codificação dos dados brutos dos inquéritos, realizando procedimentos como o recorte, a agregação e a enumeração, com vista a ter-se uma imagem exacta dos conteúdos existentes. Para o tratamento das respostas foi utilizada a técnica da análise categorial que, de acordo com Bardin (2002), é uma operação de classificação do texto em unidades, ou seja, é o momento de descobrir os diferentes núcleos de sentido que constituem a comunicação, e posteriormente, realizar o seu reagrupamento em classes ou categorias.

Assim, na fase de exploração do material, tivemos a etapa da codificação, na qual foram feitos recortes em unidades de contexto e de registo. De acordo com Bardin (2002), a *unidade de registo* (UR), apesar de dimensão variável, é o menor recorte de ordem semântica que se liberta do texto, podendo ser uma palavra-chave, um tema, objectos, personagens, entre outros. Já a *unidade de contexto* (UC), em síntese, deve fazer compreender a unidade de registo, exactamente igual da frase para a palavra. Posteriormente realizou-se a fase da categorização, que se caracteriza em grandes enunciados que englobam um número variável de temas, segundo o seu grau de intimidade ou proximidade, e que possam através da sua análise, exprimir significados e

elaboraões importantes que atendam aos objectivos do estudo e criem novos conhecimentos, proporcionando uma visão diferenciada sobre os temas propostos Bardin (2002). Nesta etapa da análise dos conteúdos existentes optou-se por utilizar as catorze categorias previamente definidas por Crace e Brown (1996), com excepção da primeira parte da questão um, onde fomos buscar outros tipos de categorias nomeadamente, família e outros significativos e personalidades.

De seguidas as categorias foram reunidas de acordo com cada pergunta do questionário, de modo a que, na análise dos resultados, se pudesse identificar a tendência global predominante neste grupo de sujeitos.

De modo a que se perceba como se registou, codificou e categorizou-se os dados da investigação, apresentamos no quadro 6.1. um exemplo das cinco questões. (Para uma análise mais abrangente sobre o tipo de resposta relacionadas com as categorias cf., anexo 1).

Quadro 6.1. Exemplo do registo das respostas dadas pelos estudantes da 12ª classe.

Sujeito	Unidade de contexto	Unidade de registo	Codific.	Categorização
1. Quem são as pessoas que mais admiras?				
A1	F	<u>Tio e irmão.</u>	-Tio - Irmão 2 1 1	Família e Outros Significativos - Tios - Irmãos
A 51	F	<u>Eduardo Mondlane. Samora Machel</u>	- Eduardo Mondlane - Samora Machel 2 2	Personalidades -Políticas
1. Porque é que as admira?				
A1	F	<u>Tomam decisões importantes. Ajudam.</u>	-Tomam decisões - Ajudam i=1 d=1	Independência - Tomam decisões. Preocupação com os Outros - Ajudam.
A 51	F	<u>Lutaram muito para paz em Moçambique.</u>	<u>Lutaram para paz</u> d=29	Preocupação com os outros - Lutaram para paz
2. Se ganhasses a lotaria e tivesses milhões de meticais, o que farias com o dinheiro?				
A11	M	<u>... parte do dinheiro para fazer investimentos para mim e a maior dava a aqueles que precisam mais de dinheiro do que eu, ...</u>	- <u>investimentos para mim</u> - <u>Dava a aqueles que precisam mais de dinheiro.</u> i=5 d=4	Independência - investimentos para mim. Preocupação com os outros -Dava a aqueles que precisam.
A12	F	<u>Investiria o dinheiro em projectos de ordem social ...</u>	- <u>Investiria o dinheiro em projectos de ordem social</u> d=5	Preocupação com os outros - Investiria em projectos de ordem social
3. Se sonhas acordado(a), descreve sobre o que sonhas.				
A 44	F	<u>Sonho em ajudar aqueles que mais necessitam</u>	<u>ajudar aqueles que mais necessitam</u> d=31	Preocupação com os outros - Ajudar quem mais necessita.
A 58	M	<u>Sonho em ganhar muito dinheiro</u>	- <u>Ganhar dinheiro</u> f=24	Prosperidade económica - Ganhar dinheiro
4. Tens alguma experiência na vida em que te sentiste muito envolvido(a) ou realizado(a)				
A16	F	<u>Ter chegado a 12ª classe e apoiar a minha mãe e irmã.</u>	- <u>chegado a 12ª classe</u> - <u>apoiar a minha mãe e irmã.</u> a=12 j=1	Realização - Chegado a 12ª classe Lealdade a família ou o grupo - Apoiar a minha mãe e irmã.
A 55	F	<u>É a minha própria independência.</u>	- <u>Minha independência.</u> i=3	Independência - Independência.

(Cont.) Quadro 6.1. Exemplo do registo das respostas dadas pelos estudantes da 12ª classe					
5. Ager de acordo com um lema ou credo?					
A 31	M	<u>Nunca faças aos outros aquilo que não queiras que façam a ti.</u>	<u>Nunca faças aos outros aquilo que não queiras que façam a ti.</u>	d=14	Preocupação com os outros - Nunca faças aquilo que não queiras que façam a ti.
A 59	F	<u>Ajo de acordo com aquilo que acho certo e que não vá prejudicar ninguém</u>	<u>-De acordo com aquilo que acho certo.</u> <u>-Não vá prejudicar ninguém</u>	i=10 l=23	Independência - De acordo com aquilo que acho certo Responsabilidade -Não vá prejudicar ninguém

Na última fase, do tratamento e inferência à interpretação, permitiu que os conteúdos recolhidos se constituíssem em dados quantitativos e/ou análises reflexivas, em observações individuais e gerais das questões. Para tal utilizamos a frequência indicando o número de vezes que as categorias foram aparecendo em cada resposta dos alunos. Cada vez que a frequência aumenta maior é a sua influência nos resultados para a análise. Esta frequência absoluta foi depois transformada em frequência relativa expressa em percentagens.

O objectivo desta análise consiste em recolher os principais aspectos dos valores que ao longo dos inquéritos foram sendo indicados e enquadra-se na sua essência nas catorze categorias previamente determinadas por Crace e Brown (1996).

3. Resultados

Para que tivéssemos indicadores em relação aos nossos objectivos, conforme já mencionados, efectuámos uma análise qualitativa e quantitativa dos dados da parte dois e três do questionário em estudo o que nos permitiu identificar os valores de Vida dos alunos desta amostra.

Pela variedade de questões e respostas dadas pela amostra seleccionada, para esta análise, iremos apresentar os resultados questão por questão.

Da análise realizada às várias questões foi possível observar, de acordo com o quadro 6.2, que na primeira questão (“Quem são as pessoas que mais admira”) que duas categorias sobressaem na resposta a questão um. Família e Outros Significativos e Personalidades, sendo que a primeira categoria apresenta uma frequência maior (69). Nestas duas categorias foi feita uma subdivisão e na categoria da Família e outros Significativos os elementos que se seguem foram os mais mencionados na sequência que se apresenta: Mãe (38.3%), Pai (21.6%) e Pais (15.0%). De destacar ainda que outros elementos foram mencionados como se pode observar no quadro 2. Na categoria Personalidades destacam-se duas subcategorias. Políticas (e.g., Samora Machel e

Nelson Mandela), com 41.6% e sociais e artísticas (e.g., Alice Mabota e Nelson Nhachungue), com 26.6%. de modo a exemplificar observe-se algumas respostas das por alguns indivíduos:

“ *Alice Mabota, pai, mãe e Eduardo Mondlane...* ”(A 44).

“ *Nelson Mandela, Samora Machel...* ” (A 50).

Quadro 6.2. Categorias emergentes das respostas á questão
“Pessoas que mais admira”

Família e Outros Significativos	Frequência	%
Mãe	23	38.3
Pai	13	21.6
Pais	9	15.0
Irmãos	2	3.3
Irmã	5	8.3
Irmão	2	3.3
Tios	1	1.6
Tia	2	3.3
Tio	2	3.3
Primo(A)	5	8.3
Avô	1	1.6
Namorado	2	3.3
Amigos	1	1.6
Padrasto	1	1.6
Total	69	
Personalidades		
Sociais e artísticas	16	26.6
Políticas	25	41.6
Total	41	

Ainda nesta questão, os indivíduos foram questionados sobre os Porquês de admirarem essas pessoas e das suas respostas destacaram-se os valores Realização, Preocupação Com os Outros, Lealdade a Família e ao Grupo e Responsabilidade como os valores que mais se relacionam com a figura materna e paterna (e.g., *sensibilidade para com as necessidades dos outros* A12) . Os valores Humildade e Independência foram também, nesta ordem, os mais mencionados como pode ser observado no quadro 6.3.

Quadro 6.3. Categorias emergentes das respostas á questão
“Porque é que admiras?”

Valores	Frequência	%
Realização	55	91.6
Pertença	0	0
Preocupação com o ambiente	0	0
Preocupação com os outros	32	53.3
Criatividade	2	3.3
Properidade Económica	1	1.6
Saúde e Actividade Física	0	0
Humildade	12	20.0
Independência	18	30.0
Lealdade a Família e ao Grupo	26	43.3
Privacidade	1	1.6
Responsabilidade	24	40.0
Compreensão Científica	6	10.0
Espiritualidade	2	3.3

Na questão (“Se ganhasse a lotaria, o que faria ao dinheiro?”), muitos indivíduos mencionam os valores Independência (63.3%), Preocupação com os outros (58.3%), Lealdade a Família e ao Grupo (53.3%), como os valores que seguiriam, conforme pode ser visto no quadro 6.4. Neste sentido eles indicam que:

“Ajudaria a minha família e amigos que pudesse...”(A 30).

“formava-me profissionalmente...”(A 56).

Nesta questão os valores Pertença, Preocupação com o ambiente, Responsabilidade e Espiritualidade não foram mencionados.

Quadro 6.4. Categorias emergentes das respostas á questão
“Se ganhasse a lotaria, o que faria ao dinheiro?”

2. Valores	Frequência	%
Realização	3	5.0
Pertença	0	0
Preocupação com o ambiente	0	0
Preocupação com os outros	35	58.3
Criatividade	3	5.0
Properidade Económica	11	18.3
Saúde e Actividade Física	3	5.0
Humildade	1	1.6
Independência	38	63.3
Lealdade a Família e ao Grupo	32	53.3
Privacidade	2	3.3
Responsabilidade	0	0
Compreensão Científica	1	1.6
Espiritualidade	0	0

Na resposta à terceira questão (“Com que sonhos acordado?”), como pode ser observado no quadro 5, muitos indivíduos sonham com a Preocupação com os outros

(60.0), Prosperidade Económica (41,6%), Realização (40,0%) e Lealdade a Família e ao Grupo (40,0%):

Sonho em ter dinheiro suficiente que dê para me sustentar e com esse dinheiro possa ajudar aos outros (família, amigos, pobres)... (A11).

Sonho em ganhar milhões para mim e para ajudar os pobres e os órfãos (A 34).

Nesta questão os valores Pertença, Preocupação com o ambiente e Compreensão Científica não foram mencionados.

Quadro 6.5. Categorias emergentes das respostas á questão
“Com que é que sonhas acordado?”

Valores	Frequência	%
Realização	24	40.0
Pertença	0	0
Preocupação com o ambiente	0	0
Preocupação com os outros	36	60.0
Criatividade	4	6.6
Properidade Económica	25	41.6
Saúde e Actividade Física	2	3.3
Humildade	2	3.3
Independência	14	23.3
Lealdade a Família e ao Grupo	24	40.0
Privacidade	4	6.6
Responsabilidade	8	13.3
Compreensão Científica	0	0
Espiritualidade	1	1.6

Na quarta questão (“Tens alguma experiência na vida em que te sentiste muito envolvido(a) ou realizado”), alguns indivíduos indicaram diferentes actividades para indicarem o valor Realização (46.6%), tais como, “*Quando consegui dispensar na 10ª classe*” (A4) e “*a minha avó ensinou-me como gerir um negócio*”. (A17)

De destacar que nesta questão muitos indivíduos responderam não ter nenhuma experiência (36.6 %).

Quadro 6.6. Categorias emergentes das respostas á questão “Tens alguma experiência na vida em que te sentiste muito envolvido(a) ou realizado?”

Valores	Frequência	%
Realização	28	46.6
Pertença	10	16.6
Preocupação com o ambiente	0	0
Preocupação com os outros	0	0
Criatividade	4	6.6
Properidade Económica	0	0
Saúde e Actividade Física	0	0
Humildade	5	8.3
Independência	3	5.0
Lealdade a Família e ao Grupo	2	3.3
Privacidade	0	0
Responsabilidade	3	5.0
Compreensão Científica	2	3.3
Espiritualidade	1	1,6
Não têm experiência	22	36.6

Ao terminar esta fase do questionário, na quinta questão (“Ages de acordo com algum lema ou credo”), observou-se que os indivíduos, para o valor Responsabilidade (38.3%) afirmam por exemplo que

“É importante ser considerada honesta e digna de confiança” ...”(A 30).

Foi também possível identificar que alguns indivíduos possuem como lema ou credo de vida a Preocupação com os outros (36.6%),

“Preocupação com o seu semelhante, bem estar do próximo...””(A 58).

O valor Humildade foi também identificado (26.6%) como pode ser observado,

“Evitar louvores por objectivos atingidos” (A12).

Nesta questão, os indivíduos mencionaram todos os valores, como pode ser verificado no quadro 6.7.

Quadro 6.7. Categorias emergentes das respostas á questão
“Ages de acordo com algum lema ou credo?”

Valores	Frequência	%
Realização	11	18.3
Pertença	10	16.6
Preocupação com o ambiente	2	3.3
Preocupação com os outros	22	36.6
Criatividade	2	3.3
Properidade Económica	4	6.6
Saúde e Actividade Física	3	5.0
Humildade	16	26.6
Independência	10	16.6
Lealdade a Família e ao Grupo	7	11.6
Privacidade	3	5.0
Responsabilidade	23	38.3
Compreensão Científica	1	1.6
Espiritualidade	9	15.0

Terminada esta segunda parte os indivíduos foram solicitado a preencher quais eram os valores que consideravam mais importantes e os não importantes.

Porque os alunos tinham somente que enumerar esses valores, somente fizemos um levantamento quantitativo dos mesmos. Com base nesse procedimento elaborou-se o quadro 6.8.

Quadro 6.8. Distribuição dos valores de vida importantes e não Importantes

Valores Importantes		
Valores	Freq.	%
Preocupação Com os Outros	39*	65,0
Realização	29*	48,3
Honestidade	19*	31,6
Preocupação Com o Ambiente	17	28,3
Humildade	16	26,6
Privacidade	15	25,0
Independência	10	18,3
Criatividade	6	10,0
Valores não Importantes		
Prosperidade Económica	27*	45,0
Privacidade	16*	26,6
Humildade	15*	25,0
Independência	14	23,3

Desta análise, observou-se que o valor Preocupação Com os Outros apresenta um maior número de respostas (65,0 %) quando os indivíduos listavam os seus valores mais importantes, seguidos do valor Realização (48,3%) e depois do valor Humildade. o valor Criatividade foi aquele que apresentou um menor número de respostas (10,0 %). Nas resposta a quais eram os valores não Importantes, o valor Prosperidade Económica foi o mais mencionado (45, 0 %) seguido do valor Privacidade (26, 6 %). De destacar

que os sujeitos da amostra só mencionaram como valores não importantes os que são apresentados no quadro 6. 8.

Na terceira e última parte do questionário os indivíduos tiveram que identificar quais eram os valores mais importantes que o possam satisfazer em quatro dos maiores papéis de vida, nomeadamente: trabalhador, estudantes, família e relações importantes, lazer e actividades de comunidade (Almeida & Pinto, 2004).

O quadro 6.9. indica a distribuição relativa das respostas dos alunos desta amostra.

Quadro 6.9. Distribuição dos Valores nos Papéis de Vida

Valores	N	%
Trabalho		
Realização	24	40,0
Humildade	21	35,0
Honestidade	18	30,0
Preocupação Com os Outros	15	25,0
Responsabilidade	15	25,0
Estudo		
Realização	33	55,0
Humildade	15	25,0
Criatividade	12	20,0
Responsabilidade	9	15,0
Compreensão Científica	6	10,0
Família e Relações Importantes		
Preocupação Com os Outros	35	58,3
Lealdade à Família e ao Grupo	27	45,0
Humildade	16	26,6
Responsabilidade	12	20,0
Saúde a Actividade Física	6	10,0
Lazer e Actividades na Comunidade		
Privacidade	24	40,0
Preocupação Com os Outros	21	35,0
Saúde a Actividade Física	15	25,0
Espiritualidade	11	18,3
Humildade	9	15,0

Na comparação dos valores com os diferentes papéis de vida e verificou-se que no Papel Trabalho, os valores mais vezes mencionados foram Realização (40,0%) e Humildade (35,0 %).

No Papel Estudante foi possível observar novamente que os valores Realização (55,0%) e Humildade (25,0 %) tiveram resultados mais elevados, em relação aos restantes valores de vida.

No que diz respeito ao Papel Família e Relações Importantes, o valor Preocupação Com os Outros com 58,3% de respostas e o valor Lealdade à Família e ao Grupo (45,0%) foram os mais destacados pelos indivíduos.

Finalmente, no papel Lazer e Actividades de Comunidade os valores Privacidade (40.0%) e Preocupação com os Outros (35.0%) foram os mais destacados.

4. Discussão

Numa primeira fase, os alunos desta mostra foram solicitados a indicar quem eram as pessoas que mais admiravam. Os resultados mostram que as pessoas que eles mais admiram são em duas vertentes, nomeadamente, família e outros significativos e personalidades. Na família estes alunos destacam, na sua maioria, os pais e em relação às personalidades indicam políticos e figuras sociais. Estes destacam que estes indivíduos apresentam os valores Preocupação Com os Outros, Lealdade à Família e ao Grupo, Realização e Responsabilidade como os mais importantes para as suas condutas de vida.

No seguimento da análise feita às restantes questões deste instrumento o valor Preocupação Com os Outros é o que mais é mencionado pelos alunos, seguido da Lealdade à Família e ao Grupo, Realização e Responsabilidade respectivamente. De acordo com Crace e Brown (1996), os indivíduos que apresentam o valor Preocupação com os Outros cristalizado têm características de se preocuparem com o bem-estar dos outros, trabalham para um equilíbrio interno, para a beleza, para a paz do mundo, para a igualdade, para o perdão, para a empatia e denotam pouco interesse pelas coisas materiais. Quem tem como valor a Lealdade à Família e ao Grupo tem tendência a seguir as tradições e expectativas da família ou do grupo. Estas pessoas são consideradas cooperativas, honestas, gentis e autocontroladas. O valor Responsabilidade mostra que o indivíduo demonstra ser alguém em quem se pode confiar. Estes indivíduos consideram-se ambiciosos, responsáveis, que perdoam, honestas, cooperativas, lógicas, autocontroladas e confiáveis. (Almeida & Tavares, 2009)

Crace e Brown (1996), destacam ainda que os indivíduos que se orientam pelo valor Realização aceitam novos desafios e trabalham com muito afinco para melhorarem os seus desempenhos. Estes indivíduos são vistos como corajosos, de confiança, ambiciosos, capazes, com uma orientação para objectivos e com controlo pessoal. Estas pessoas podem, ainda, gostar de actividades emocionantes que envolvam

risco.

As características destes quatro valores mais mencionados pelos alunos ao longo deste artigo apresentam-se muito importantes para o desenvolvimento de carreira e escolha vocacional para as actuais mudanças e transformações socioeconómicas em Moçambique.

Contudo, os valores têm que se apresentar cristalizados, ou seja, o indivíduo identifica-os claramente como sendo importante para si e os usa no seu dia-a-dia e nas suas escolhas.

5. Conclusão

Este estudo teve como objectivo principal, analisar a parte qualitativa do Life Values Inventory (LVI; Crace & Brown, 1996), na versão adaptada para a língua portuguesa por Almeida e Pinto (2002), a estudantes moçambicanos, a frequentar a 12^a classe.

Na teoria de Brown (1996; 2002) citado por Almeida e Pinto (2004) não são indicados quais são os valores prioritários no desempenho de cada papel de vida. Ainda relacionado com este aspecto, Super e Sverko (1995) afirmam igualmente a existência de valores que são prioritários para alguns papéis de vida, mas não indicam quais são esses valores, nem em que papéis de vida são prioritários.

Da análise dos dados os indivíduos da amostra atribuem, na ordem que segue, mais importância nas suas vidas à família, aos amigos, no trabalho (honesto e responsável) e finalmente a prosperidade económica, onde o trabalho ocupa um papel muito importante. Os resultados desta amostra mantêm a tendência encontrada por outros autores (e.g., Almeida & Pinto, 2004; Super & Sverko, 1995) em colocar o item "trabalho" depois da "família" (Alotaibi, 1997; Alonso, 1998).

Estas características poderão também influenciar no trabalho que os adolescentes possam escolher para os seus projectos vocacionais. Niles (2001) destaca que o trabalho é de elevada importância para os indivíduos pois, este é uma oportunidade de auto-expressão, de motivação e capacidade de adaptação às suas carreiras.

Ao colocarem como mais importante o valor Preocupação com os Outros, estes alunos demonstraram possuir o valor interdependência. De acordo com Crace e Brown (2007), se os indivíduos dão mais destaque ao valor interdependência têm a tendência

de colocar como principal preocupação, quando tomam decisões vocacionais, a sua família ou os desejos de outros significantes à frente dos seus valores.

Estes resultados poderão indicar alguns caminhos para o processo de orientação vocacional para esta realidade em particular. Neste sentido e de acordo com Almeida e Tavares (2009), as decisões que possam ser realizadas ao se planejar a vida vocacional e profissional e durante o percurso escolar devem reflectir o sistema de valores de cada um, assentando naqueles que são, para o indivíduo, os valores mais importantes.

De acordo com Almeida & Lopes (2004) a teoria de Brown (1996; 2002) precisa de outras investigações de modo a que se consolide cada vez mais, sobretudo na relação entre os valores e os papéis de vida.

Entretanto, sem ser uma abordagem final do tema, a contribuição deste estudo pode fornecer, a um campo ainda inicial em Moçambique, dados sobre as prioridades dos valores dos adolescentes. Sabendo que os valores orientam a escolha vocacional das pessoas poderá ser importante entender mais acerca do contexto psicossocial em que se realizam estas escolhas.

Após os resultados descritos ao longo do artigo, considera-se interessante realizar alguns estudos longitudinais de modo a verificar as correlações entre os valores e os vários papéis de vida no decorrer do processo vocacional dos indivíduos.

6. Referências

- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson, & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aliotta, L. (2002). Time for a values checkup. *Case Management*, University of Phoenix 9, 1-3.
- Almeida, L., & Pinto, R. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de autor.
- Almeida, L., & Lopes, M. (2004). O Inventário dos Valores de Vida (LVI): Estudos com adultos trabalhadores. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2, 189-206.
- Almeida, L., & Pinto, H. (2004). Life Values Inventory: Portuguese Adaptation Studies. *Journal of Career Development*, 3, 28-34
- Almeida, L., & Tavares, P. (2009). Valores de vida em estudantes universitários de

- cursos tecnológicos e de humanidades. *Avaliação Psicológica*, 8, 153-168.
- Alonso, M. (1998). *Formación en prácticas y socialización laboral*. Madrid, tesis doctoral.
- Alotaibi, H. (1997). *El significado de trabajo (meaning of work) en Arabia Saudí y España*. Madrid, tesis doctoral.
- Atkins, C., Meglino, B., & Ravlin, E. (1989). Work Values approach to corporate culture. *Journal of Applied Psychology*, 74, 424-432.
- Bardin, L. (2002). *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo*. 19ª Ed. Lisboa/Portugal: Edições 70.
- Berry, W., Poortinga, H., Segall, H., & Dasen, R. (1992). *Cross-cultural psychology: Research and applications*. New York: Cambridge University Press.
- Bilsky, W., & Schwartz, S. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53, 550-562.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Boerchi, D., Castelli, C., & Gullotta, A. (2000). I valori professionali per l'orientamento: un excursus teorico e un nuovo inventario sui valori professionali. *Giornale Italiano di Psicologia dell'Orientamento*, 1, 21-34.
- Brown, D. (1996). Brown's values-based holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Assoc (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.) (pp. 337-372). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brown, D. (2002). The role of work values and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 465-509). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, D., & Crace, R. (1996). *The Life Values Inventory professional manual*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Brown, D., & Crace, R. (2007). *The Life Values Inventory professional manual*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Chatman, J. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14, 333-349.

- Connor, P., & Becker, B. (2003). Personal values systems and decision making styles of public managers. *Public Personnel Management*, 32, 155-180.
- Crace, R., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Crace, R., & Brown D. (2002). Life values inventory. A values assessment guide for successful living. *Life-Values.com*. consultaa 3 de Junho, 2010, de: <http://www.life-values.com/lvi.html>.
- Dawis, R. (1991). Vocational interests, and preferences. In M. D. Dunnette, L. M. Hough (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, 2, 833-871, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists.
- Dawis, R., & Lofquist, L. (1984). *A psychological theory of work adjustment*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dose, J. (1997). Work Values: An Integrative Framework and Illustrative Application to Organizational Socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 7, 219-241.
- Duffy, R., & Sedlacek, W. (2007). The work values of first-year college students: Exploring group differences. *Career Development Quarterly*, 55, 359-364.
- Erez, M. (1997). A culture-based model of work motivation. In P. Earley and M. Erez (Eds.), *New perspectives on international/organizational psychology* (pp. 193-242). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gati, I., & Saka, N. (2001). Internet-based versus paper-and-pencil assessment: Measuring career decision-making difficulties. *Journal of Career Assessment*, 9, 397-416.
- Goodspeed, P. (2002). Explorations of meaning of work: The contributions of qualitative research. Acedido em 14/11/2010, no sítio da internet: <http://www.education.duq.edu/institutes/PDF/papers2002/Goodspeed.pdf>.
- Harpaz, I., Honig, B., & Coetsier, P. (2002). A cross-cultural longitudinal analysis of the meaning of work and the socialization process of career starters. *Journal of World Business*, 37, 230-244.
- Harrington, S. (1996). The Effect of Codes of Ethics and Personal Denial of Responsibility on Computer Abuse Judgements and Intentions, *MIS Quarterly*, 257-278.

- Hofstede, G. (1980). *Culture`s consequences international differences in work-related values*. New bury park, CA: Sage.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and Organisations: Software of the mind*. London: McGraw-Hill.
- Hofstede, G. (2001). *Culture`s consequences II: comparing values, behaviors, institutions & organizations across nations*, Beverly Hills, CA: Sage.
- House, R., Wright, N., & Aditya, R. (1997). Cross-cultural research on organizational leadership: A critical analysis and a proposed theory. In P. Earley and M. Erez (Eds.), *New perspectives on international/organizational psychology* (pp. 535-625). San Francisco: Jossey-Bass.
- Judge, T., & Bretz, R. (1992). Effects of work values on job choice decision. *Journal of applied psychology*, 77, 261-271.
- Kilmann, R. (1981). Toward a unique/useful concept of values for interpersonal behaviour: a critical review of the literature on value. *Psychological Reports*, 48, 939-959.
- Kirkpatrick-Johnson, M. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*. 80, 1307-1341.
- Kluckhohn, C., & Strodtbeck, F. (1961). *Variations in value orientations*. New York: Harper Collins.
- Knezevic, M. (1999). Social work students and work values. *International Social Work*, 42, 419-43
- Kouzes, J., & Posner, B. (2002). *The leadership challenge* (3rd ed.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Kristof-Brown, A., Zimmerman, R., & Johnson, E. (2005). Consequences of individuals`fit at work: A meta –analysis of person-job, person- organization, person-group, and person-supervisor fit. *Personnel Psychology*, 58, 281-342.
- Langley, R. (1999). Super`s theory. In G.B. Stead and M. B. Watson (Eds.), *Career psychology in the South African context* (pp. 67-79). Pretoria: J. L. Van Schaik.
- Leichtentritt, R., & Rettig, K. (2001). Values underlying end-of-life decision: A qualitative approach. *Health and social work*. 26, 150-159.
- Lindbeck, A. (1997). The swedish experiment. *Journal of Economic Literature*, 35, 1273–1319.

- Locke, E. (1976), The nature and causes of job satisfaction, em Dunnette, M. (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally, 1297-1349.
- Locke, E. (1991). The motivation sequence, the motivation hub and the motivation core. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 288–299.
- Meglino, M., & Ravlin, C. (1998). Individual values in organization: concepts, controversies, and research. *Journal of Management*, 24, 351-381.
- Meglino, M., Ravlin, C., & Adkins, L. (1989). A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 74, 424-432.
- Mortimer, J., & Lorence, J. (1979). Work experience and occupational value socialization: a longitudinal study. *American Journal of Sociology*, 84, 1361-1385.
- Mosconi, J., & Emmett, J. (2003). Effects of a values clarification curriculum on high school students' definition of success. *Professional School Counseling*, 7, 68-78.
- Niles, G. (Ed.) (2001). *Adult Career Development: concepts, issues and practices*. Third Edition. *National Career Development Association*. Tulsa, OK.
- Ostroff, C., & Judge, T. (2007). *Perspectives on organizational fit*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Patton, W. (2000). Changing career: The role of values. In A. Collin, R. A. Young, A. Collin & R. A. Young (Eds.), *The future of career*. (pp. 69-82). New York, NY US: Cambridge University Press.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting and Practice*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Ravlin, T., & Meglino, R. (1987). Effects of values on perceptions and decision making: A study of alternative work values measure. *Journal of Applied Psychology*, 72, 666-673.
- Roe, R., & Ester, P. (1999). Values and work: Empirical findings and theoretical perspective. *Applied Psychology. An Internacional Review*, 48, 1-21.
- Rokeach, M. (1968). *Beliefs, attitudes and values: A theory of organization and change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: The Free Press.
- Rokeach, M. (1979). *Understanding human values*. New York: The Free Press.

- Rounds, J., & Armstrong, P. (2005). Assessment of needs and values. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 305-329). Hoboken, NJ: Wiley.
- Rowe, R., & Snizek, W. (1995). Gender differences in work values. *Work & Occupations, 22*, 215-229.
- Savickas, M., Passen, A., & Jarjoura, D. (1996). Career concern and coping as indicators of adult vocational development. *Journal of Vocational Behavior, 33*, 82-98.
- Silva, J. (2005a). *Versão adaptada do Career Decision-Difficulties Making Questionnaire* (Policopiado). Coimbra: FPCE.
- Silva, J. (2005b). Estudo psicométrico da *My Vocational Situation* com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia, 39*, 417-437.
- Schwartz, S. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. In M. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology, 25*, 1-65. Orlando, FL: Academic Press.
- Schwartz, S. (1994). Beyond individualism and collectivism: New cultural dimensions of values. In U. Kim, H.C. Triandis, C. Kagitcibasi, S.-C. Choi & G. Yooch (Eds.), *Individualism and collectivism: Theory method and applications* (pp. 85-119). Thousand Oaks, California: Sage.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1987). Toward a universal psychological structure of human values. *Journal of Personality and Social Psychology, 53*, 550-562.
- Schwartz, S., & Bilsky, W. (1990). Toward a theory of the universal content and structure of human values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of Personality and Social Psychology, 58*, 878-891.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartmann, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior, 22*, 191-226.
- Super, D. E. (1970). *Work values inventory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Super, D. (1973). The Work Values Inventory. In D.E. Zytowski (Ed.), *Contemporary approaches to interest measurement* (pp. 189-205). Minneapolis: University of Minnesota.
- Super, D. (1995). Models of career development. In Ferreira-Marques, J., & Rafael, M. (Eds.), *Actas conferência internacional “ serviços de orientação para os anos 90”*. (pp. 45-66). Lisboa AIOSEP.

- Super, D. (1995). Values: Their nature, assessment and practical use. In D.E. Super and B. Šverko (Eds.), *Life roles, values and careers: International findings of the Work*.
- Super, D. & Šverko, B. (Eds.). (1995). *Life roles, values and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sverko, B., & Vizek, V. (1995). Studies in the meaning of work: Models and some of the findings. In D.E. Super & B. Sverko (eds.), *Life Roles, Values and Careers in International Perspective* (pp. 3-21). San Francisco: Jossey Bass.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Thompson, L., Aranda, E., & Robbins, S. (2000). *Tools for teams: Building effective teams in the workplace*. Boston: Pearson Custom Publishing.
- Warr, P. (2008). Work values: Some demographic and cultural correlates. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 81, 751-775.
- Zavalloni, M. (1980). Values. In H.C. Triandis and R.W. Brislin (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology* (Vol. 5., pp. 73-120). Massachusetts: Allan Bacon.
- Zytowski, D. (1994). A Super contribution to vocational theory: Work values. *The Career Development Quarterly*, 43, 25-31.
- Verquer, M., & Wagner, S. (2003). A meta-analysis of relations between person-organization fit and work attitudes. *Journal of Vocational Behavior*, 63, 473-489.

PARTE C
ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO 7
Estudo de Perfis Vocacionais com Alunos do Ensino
Secundário Moçambicano

RESUMO

Este estudo teve como objectivo principal, estudar as relações simultâneas existentes entre dimensões do processo de exploração vocacional tal como é avaliado pelo *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983) na versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997), e as dificuldades de decisão, tal como são avaliadas pelo *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ; Gati & Osipow, 2000, 2002) na versão adaptada por Silva (2005). Os participantes incluem uma amostra de 314 alunos da 12^a classe do ensino secundário moçambicano, de ambos os sexos (rapazes n=120, 38,2%; raparigas n=194, 61,8%), e média de idades de 17,5 anos, inscritos em 2009, em escolas das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (20,4%), na região sul de Moçambique. A análise de *clusters* realizada (*K-means clustering*) permitiu perceber as particularidades desta amostra em relação à forma como as diversas dimensões e categorias vocacionais se emparelham em agrupamentos de sujeitos, obtendo-se três perfis vocacionais distintos: *Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional*, *Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional*, *Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional*.

Num segundo estudo, foram considerados os alunos da amostra que responderam validamente ao *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996; adaptação de Almeida & Pinto, 2002), num total de 60 (43 mulheres e 17 homens, com uma média de idades de 17,5). Procedeu-se à análise de distribuição do sexo, idade e valores de vida dos estudantes por cada perfil vocacional, verificando-se que os alunos do perfil um, com uma maioria de mulheres, valorizam ocupações onde possam concretizar valores de preservação do Ambiente, a Responsabilidade, a Realização, a Criatividade e a Privacidade e Independência; os alunos do perfil dois, quase todas mulheres, e os mais velhos da amostra, valorizam sobretudo a Responsabilidade, a Preocupação com os Outros, a Criatividade, e a Privacidade; e os alunos do terceiro perfil, onde se integram mulheres em maior número também, e os mais novos da amostra, valorizam sobretudo actividades onde possam concretizar valores de Responsabilidade, Privacidade, Pertença, Espiritualidade, e Realização.

Palavras-chave: Exploração e Decisão de Carreira; Valores; Desenvolvimento Vocacional; Adolescentes; Moçambique.

ABSTRACT

This study's main objective was to study the simultaneous relations between dimensions of career exploration process is evaluated as the Career Exploration Survey (CES, Stumpf et al., 1983) in the version adapted to Portuguese by Taveira (1997), and the difficulties of decision, as they are evaluated by the Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ; Osipow & Gati, 2000, 2002) in the version adapted by Silva (2005). Participants include a sample of 314 students in grade 12 secondary school in Mozambique, of both sexes (boys $n = 120$, 38.2%, girls $n = 194$, 61.8%) and average age of 17.5 years, enrolled in 2009 schools in Maputo (79.6%) and Matola (20.4%), in southern Mozambique. The cluster analysis performed (K-means clustering) allowed to perceive the peculiarities of this sample in relation to how the various dimensions and vocational classes are matched in groups of subjects, obtaining three different vocational profiles: Explorers with a little information regarding vocational decision making, Explorers with information and confidence in relation to vocational decision making, Explorers more prepared and informed in relation to vocational decision making.

In a second study considered students in the sample who responded validly to the Life Values Inventory (LVI, Crace & Brown, 1996; adaptation of Pinto & Almeida, 2002), a total of 60 (43 women and 17 men with an average age 17.5). Proceeded to the analysis of gender distribution, age and values of life of students in each vocational profiling, verifying that a student profile, with a majority of women, value jobs where they can achieve values of preservation of the Environment, Responsibility, achievement, creativity and independence and privacy; profile two students, almost all women, and the oldest sample value above all the responsibility, concern for others, Creativity, and Privacy, and the students third profile, where women comprise a greater number too, and the newest sample value above activities where they can achieve values of Responsibility, Privacy, Membership, Spirituality, and Achievement.

Keywords: Career Exploration and Decision, Values, Vocational Development; Adolescents; Mozambique.

1. Introdução

O interesse pelo desenvolvimento de carreira tornou-se evidente no início do século XX (e.g., Parsons, 1909), e tem evoluído ao longo das décadas num importante campo de estudo sobre as relações e a vida de trabalho das pessoas. Naturalmente que as pessoas têm trabalhado desde o início da sua existência com a finalidade de sobrevivência. No entanto, só mais recentemente foi considerado o potencial psicológico que existe quando se escolhe e se constrói uma identidade pessoal através do trabalho ou de uma carreira profissional (e.g. Super, 1953-1990; Savickas, 1989; Guichard, 2011).

Elder (1992) recorda-nos que estudar a vida das pessoas é um interesse persistente das ciências sociais, onde se pode incluir a ciência psicológica e, dentro dela, a Psicologia Vocacional. Nestes últimos campos de pesquisa, uma das questões que tem interessado os investigadores é o impacto das transições impostas internamente ou externamente, a propósito do desempenho de diferentes papéis de vida (e.g., o papel de estudante, profissional, familiar, cidadão). A investigação sobre os percursos de vida humana tem estudado trajectórias ou padrões de vida seguindo o aumento gradual da idade e as funções e transições de papéis de vida correspondentes (Mortimer & Shanahan, 2003), a sua ordenação e duração em cada fase e ao longo do tempo (Elder, 1992; Young & Collin, 2004). Este tipo de investigação tem permitido compreender o curso e intensidade da mudança comportamental, no domínio da carreira (e.g., Super & Overstreet, 1960) e com isto estudar verdadeiramente o desenvolvimento vocacional, ou seja, o processo de mudança de determinados comportamentos vocacionais, como é o caso da exploração e do compromisso vocacionais. Apesar de importante, este tipo de pesquisa exige *designs* de investigação longitudinal, complexos, e por isso, só muito excepcionalmente levados a cabo por alguns investigadores (e.g., Brown, & Krane, 2000; Richardson, Constantine, & Washburn, 2005; Savickas, 2005).

É reconhecido que o desenvolvimento da carreira é essencialmente um processo individual, ainda que interactivo e construtivo, já que envolve relações sociais e transacções com os restantes sistemas de vida, e a construção da identidade no domínio vocacional (Guichard, 2005; Savickas, 2005). O trabalho pioneiro de Super (1980) sobre a noção de que a progressão na carreira é um processo de desenvolvimento e de implementação do autoconceito lançou as bases para outras pesquisas e teorias que se têm vindo a desenvolver neste domínio. Algumas destas teorias (e.g., a teoria da

correspondência vocacional de Holland, 1997; a teoria narrativa da construção da carreira de Savickas, 2002) examinam o papel dos processos psicológicos subjectivos na escolha vocacional e a sua interacção com o ambiente. Savickas (2002) conceptualiza uma personalidade vocacional composta de habilidades, necessidades, valores e interesses. Ele propõe que as pessoas explorem e interpretem as informações sobre as suas características para criar um autoconceito vocacional que se torne relativamente estável até ao final da adolescência. Esta estabilidade ajuda a dar continuidade na carreira do indivíduo.

Características pessoais, então, como o autoconceito, os interesses, as aspirações e os valores, são identificados como determinantes das escolhas vocacionais, em conjunto com as múltiplas oportunidades ambientais (Young, & Collin, 2004), onde se inclui o apoio e estilo de educação parental, o sistema de educação escolar, as políticas e práticas de trabalho, de emprego e de orientação e desenvolvimento vocacional (OCDE, 2005). A exploração mais ou menos sistemática que os indivíduos realizam destas oportunidades, e do envolvimento e compromisso pessoal face às mesmas, é um processo que está na base do desenvolvimento vocacional dos indivíduos e que por isso, privilegiamos para análise, neste estudo.

1.1. A adolescência como um período orientado para a exploração e decisão de carreira

A adolescência tem sido vista como um período propício para a construção de identidade no domínio vocacional, com base nos processos de exploração e decisão, em que os valores assumem também um destaque especial.

Como já referido anteriormente (Ussene, capítulo 3) a exploração vocacional foi teorizada numa perspectiva desenvolvimentista, sobretudo a partir do ensaio teórico sobre o tema publicado em meados do século passado, por Jordaan (1963), colaborador de Donald Super. A importância da exploração de carreira tornou-se entretanto mais valorizada nos últimos dez anos, devido ao seu papel não só como componente da maturidade vocacional dos indivíduos, como também, porque tem sido apresentada como um processo psicológico chave para apoiar as pessoas a lidar com as múltiplas e rápidas mudanças que actualmente ocorrem nos mundos escolar, profissional e social, de muitas das sociedades (Bartley & Robistschek, 2000; Blustein, 1992, 1997; Hiebert, 2010; Taveira, 1997).

Com efeito, a noção mais tradicional da exploração de carreira como sendo simplesmente uma forma de procura de informações para adquirir conhecimentos vocacionais (e.g., características das profissões e do *self*), tem sido amplamente reconsiderada (Blustein, 1992, Taveira & Moreno, 2003). A exploração de carreira é agora definida como uma parte essencial do desenvolvimento de carreira e um elemento importante na tomada de decisão de carreira ao longo de toda a vida (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1997; Taveira & Moreno, 2003).

A exploração de carreira pode ser definida então como um processo psicológico complexo que envolve os indivíduos na obtenção e melhoria do seu autoconhecimento e do ambiente, de modo a alcançarem objectivos de carreira valorizados (Atkinson & Murrell, 1988; Blustein, 1992; Jordaan, 1963; Taveira & Moreno, 2003). A exploração de carreira engloba uma grande quantidade de actividades, onde se inclui a recolha de informações e conhecimentos sobre o trabalho, e a planificação de oportunidades e opções de carreira (Levi & Ziegler, 1993). Trata-se de comportamentos relacionados com a carreira, tais como, reflectir sobre os valores de vida e interesses, falar com pessoas sobre as características e oportunidades das profissões, sobre as aprendizagens relacionadas com as habilidades e competências necessárias ao crescimento na carreira (Betz & Voyten, 1997).

Percebe-se entretanto, que somente através da exploração sistemática e aprofundada, as pessoas podem reunir informações e construir compromissos que irão ajudá-las a fazer escolhas de carreira claras e bem-sucedidas (Atkinson & Murrell, 1988). Nesdale e Pinter (2000) demonstraram que os indivíduos que participam em actividades de exploração (e.g., reflectir sobre o *self*, preparar currículos, responder a anúncios, e entrevistas), quando procuram emprego, têm mais probabilidade de obterem esse emprego. Por seu turno, Jepsen e Dickson (2003) demonstram que quando as pessoas exibem persistência na procura de um emprego e elaboram cartas de recomendações, as suas hipóteses de sucesso e de obtenção de empregos gratificantes também é maior. É importante então que a exploração de carreira tenha uma estrutura adequada e envolva a realização de várias actividades para os indivíduos terem sucesso na procura de emprego (Jepsen & Dickson, 2003). Contudo, é de realçar também que os processos de exploração de carreira são variados em função do seu objectivo, âmbito e função. Estes processos de exploração de carreira são projectados para servir várias finalidades e populações estudantis, como a inserção de alunos no ensino superior, ou

então, o ajustamento académico de estudantes do ensino superior com algumas dificuldades no curso que escolheram (Folsom & Reardon, 2001). Com efeito, as acções de exploração intencionais, ou seja, aquelas que são feitas pelo próprio sujeito com vista a organizar-se para a tomada de decisões vocacionais, contribuem para a elaboração de projectos de vida dos jovens em processo de formação escolar. Neste sentido, existe uma expectativa em relação às decisões de carreira relacionadas com estes comportamentos prévios de exploração (Tokar, Withrow, Hall & Moradi, 2003).

Blustein (1997) destaca que a motivação para explorar as carreiras é na maior parte intrínseca e desenvolve-se a partir da curiosidade natural, autodeterminação e desejo. Se um indivíduo não tem os recursos adequados para ser devidamente preparado, e não recebe reforços e incentivos específicos, a tarefa de explorar no âmbito da carreira pode vir a ser bastante desagradável e ineficaz (Blustein, 1997). Por outro lado, quando os indivíduos incorporam as suas próprias necessidades, desejos, valores e aspirações na sua exploração de carreira, isto enriquece a sua experiência de carreira. Assim, as pessoas tendem a explorar as suas carreiras como resposta a factores internos, mas essa motivação pode aumentar quando o processo se torna significativo para eles (Atkinson & Murrell, 1988).

As fontes de auto-eficácia também podem ter muito impacto na exploração da carreira e de várias formas. Acredita-se que as realizações passadas influenciam no desempenho da exploração da carreira, porque os sucessos do passado na procura e obtenção de um emprego podem afectar a motivação e as crenças de modo a que o indivíduo seja, no futuro, bem-sucedido nessa tarefa de exploração (Bandura, 1982). Por outro lado, a persuasão verbal por parte dos outros, pode afectar a confiança do indivíduo na sua capacidade para explorar a carreira, bem como o tipo de informação que estes deveriam explorar (Bandura, 1982). As aprendizagens indirectas através de interacções com os outros podem aumentar também a probabilidade das pessoas explorarem as suas carreiras, pois estes costumam comparar-se aos outros (Bandura, 1982). Além disso, a excitação emocional pode ser um factor determinante no processo de exploração, porque se a ansiedade é muito alta para se obter um trabalho, o indivíduo normalmente pode adiar, colocando de lado a exploração para fazer algo que crie menos ansiedade. Para promover a exploração de carreira, semelhante às crenças de carreira de auto-eficácia, é necessário utilizar-se as fontes de uma maneira positiva (Bandura, 1982).

Sendo assim, as habilidades de tomada de decisões são decorrentes da avaliação das possibilidades, das consequências possíveis das decisões e da probabilidade segundo a qual essas consequências podem produzir-se, incluindo ainda um sistema de valores de vida que apoiam na nessa tomada de decisão e na avaliação das consequências futuras.

Com a evolução das teorias vocacionais a concepção de exploração vocacional também tem evoluído, onde cada teórico tem vindo a contribuir com ideias novas para a conceptualização dos processos de desenvolvimento vocacional. Assim, por exemplo, quando os teóricos da aprendizagem social aplicaram o seu paradigma ao desenvolvimento de carreira, a natureza complexa desse campo tornou-se mais clara (Bandura, 1982; Mearns, 2009; Ormrod, 1999). No que respeita ao papel dos factores de contexto (e.g., o reforço e a modelagem) nos comportamentos vocacionais (e.g., o comportamento exploratório), tal como nos evidenciam Blustein e Phillips, (1988), nenhuma das abordagens analisam estas complexidades de forma tão detalhada e precisa como a abordagem de *life-span life-space* para o desenvolvimento da carreira proposto por Donald Super (1990).

Segundo a teoria de Super, o desenvolvimento vocacional é um processo que vai desde a infância até à velhice, devido às várias mutações que vão ocorrendo no indivíduo bem como no meio social e que levam a que as escolhas vocacionais, uma das fases do processo vocacional, sejam resultado da interacção entre o indivíduo e a sociedade que ele se integra (Gonçalves, 1995). De acordo com Vondraceck (1990), Vondraceck e Fouad (1994) e Vondraceck, Lerner e Schulenberg (1986), citados por Gonçalves (1995), a sequência das contribuições de Super para a investigação sobre o desenvolvimento vocacional, durante os anos 80, levou a que muitos investigadores abordassem, de forma sistematizada, 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 desenvolvimental. Esta abordagem indica 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 (Gonçalves, 1995).

Nesta abordagem, a exploração, em particular, pode ser considerada um período crucial no processo de desenvolvimento de carreira e uma componente essencial da

maturidade da carreira (Patton, & Creed, 2001). Em geral, a exploração de carreira, é definida na perspectiva desenvolvimentista como a auto-apreciação e actividades externas de pesquisa que fornecem ao indivíduo informações que servem para o apoiar na selecção, entrada e ajustamento numa ocupação (Blustein, 1989; Stumpf, Colarelli & Hartman, 1983). É durante este fase que o indivíduo começa a ter pensamentos e comportamentos que provavelmente levarão a uma escolha de carreira (Betz & Voyten, 1997).

Se o indivíduo não se envolver com sucesso na exploração, ele/ela pode vacilar, quando chega a hora de entrar no mundo do trabalho e escolher um emprego ou carreira que não corresponde adequadamente às suas necessidades profissionais (Jepsen & Dickson, 2003).

A exploração vocacional é um processo, então, através do qual o indivíduo prepara-se, constrói-se, mantém-se e/ou muda-se e vive o papel profissional. Este processo, ainda que muito pertinente na adolescência, não se circunscreve a um determinado momento, ou seja, 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. Ou seja, 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, Lerner, & Schulenberg, 1986).

O período crítico da Exploração na adolescência é abordado em diversas teorias vocacionais (Bandura, 1986; Blustein, 1995; Lent, Brown, & Hackett, 1994; Super, 1957), o que sugere a sua importância relativa para o processo de carreira como um todo. A actividade exploratória normalmente é prevista ocorrer no início do ciclo de carreira, especialmente entre os 14 e 24 anos de idades (Super, 1957). A altura de grande importância neste processo é provavelmente durante o ano final do ensino secundário e entrada na universidade, quando os estudantes escolhem uma carreira académica, formando interesses relevantes, e que persistem ao longo da sua formação e actividades ocupacionais (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

A revisão do tema da exploração efectuada por Taveira (1997) permite verificar que a pesquisa com estudantes universitários identificou uma matriz de condições ou características intrapessoais importantes para a exploração de carreira, incluindo o direccionamento para objectivos (Blustein, 1989), processos motivacionais (e.g., a orientação da autonomia, orientação de controlo e orientação impessoal) (Blustein, 1988), o estilo de tomada de decisão vocacional (e.g., sentir-pensar e extroversão-introversão) (Blustein & Phillips, 1988), a iniciativa para o crescimento pessoal (Robitschek & Cook, 1999), a identidade do ego (e.g., exclusão, moratória, difusão e realização de identidade) (Blustein, Devenis & Kidney, 1989), crenças de exploração (e.g., Instrumentalidade externa e a importância de se obter a posição preferida) (Stumpf & Lockhart, 1987), e a auto-eficácia na tomada de decisão de carreira (Betz & Hackett, 1981; Blustein, 1989; Layton, 1984; Lent, Brown & Larkin, 1984; & Taylor & Betz, 1983). Um factor ambiental associado a exploração de carreira na literatura é a ansiedade contextual (e.g., *stress* na exploração e *stress* na decisão) (Blustein & Phillips, 1988). No entanto, da investigação, incluindo os factores internos, bem como os externos até agora representam apenas uma pequena parte da variedade associada à exploração de carreira, sugerindo que outros factores possam estar envolvidos neste processo.

Neste sentido, torna-se importante favorecer, em contexto escolar, oportunidades de exploração de diversas questões aos adolescentes e jovens adultos, tais como: os seus valores, os seus pontos fortes e fracos, os seus objectivos, as suas oportunidades educacionais e de carreira, as suas percepções sobre os modelos e as influências de outras pessoas significativas nas suas vidas e finalmente o mundo do trabalho (Harris & Dewdney (1994). O planeamento da carreira exige que estes indivíduos procurem activamente as informações necessárias sobre as suas opções alternativas, aprendam sobre as suas habilidades, atitudes, valores e interesses e descubram as oportunidades educacionais e de carreira (Herr & Johnson, 1989).

Na busca das razões pelas quais os valores são importantes no campo da escolha vocacional, Super, Osborne, Walsh, Brown e Niles, (1992) citam três autores, pela pertinência das suas afirmações: "os valores reflectem os objectivos das pessoas e dão significado ao processo de planeamento de carreira" (Savickas, 2005), "o esclarecimento dos valores é fundamental para se escolher uma profissão" (Harrington, & Harrington, 1996), "os valores indicam aquilo com que as pessoas se comprometem,

e as situações que vive " (Super, 1970). Da mesma forma, Dose (1997) argumenta que os valores do trabalho têm implicações para a carreira que a pessoa escolhe, o ambiente de trabalho e tomadas de decisões. Dentro de algumas das teorias desenvolvidas no campo da Psicologia Vocacional os valores também estão muito presentes (e.g., Ginzberg, Ginsburg, Axelrad & Herma, 1951; Gottfredson, Lofquist & Super).

Para Ginzberg, Ginsburg, Axelrad e Herma (1951) as variáveis envolvidas na escolha vocacional são a realidade (resposta às pressões ambientais), a quantidade e a qualidade da educação, os factores emocionais e de personalidade, e os valores do indivíduo. Super (1957) argumenta que o padrão de valores de trabalho (que é uma das cinco dimensões de maturidade vocacional) é composto de interesses, o padrão de maturação, o gosto pelo trabalho, a preocupação para o sucesso no trabalho, a independência vocacional e a aceitação de responsabilidade. Super acredita que a satisfação no trabalho e na vida depende de como o indivíduo encontra saídas para por em prática as suas habilidades, interesses, traços da personalidade e valores.

Sverko e Vidovic (1995) afirmam que a natureza dinâmica dos valores são usualmente operacionalizadas como metas relativamente estáveis, da forma como os factores situacionais externos possam afectar a posição hierárquica das metas de uma pessoa. Dessa maneira, as mudanças políticas, sociais, dentre outras, ou ainda as oportunidades não previstas podem influenciar as pessoas na redefinição das suas metas e, conseqüentemente dos seus valores. Ralston, Holt, Terpstra e Kai-Cheng (2008) destacam ainda a influência de elementos culturais e ideológicos no fenómeno da mudança na hierarquia dos valores. A harmonia da hierarquia dos valores de uma pessoa também poderá ser afectada por motivos internos. Segundo Hofstede (1984), uma mudança na percepção a respeito de uma determinada situação pode, por exemplo, gerar um conflito interno e, conseqüentemente, uma reorganização de hierarquia de valores no campo pessoal. Um processo de alteração de valores pode ocorrer, por exemplo, através de um exercício de tomada de consciência, em que uma pessoa avalia as suas prioridades com relação ao tipo de pessoa que acredita ser e aquilo que acredita que deveria ser (Braithwaite & Blamey, 2001).

Neste sentido, os valores podem influenciar o processo de exploração vocacional. A exploração tem vindo a ser investigada, entre outros, no contexto da pesquisa de tomada de decisão. Assim, por exemplo, na adolescência, Harris e Dewdney (1994), numa investigação interdisciplinar sobre o comportamento que dificulta o

acesso a informação em vários contextos, identificaram algumas barreiras com que os adolescentes se deparam. A primeira barreira identificada é que os jovens não têm a verdadeira noção de quais são as informações necessárias. Os adolescentes confrontados com a tomada de decisões relacionadas com a carreira, podem não entender que, para tomar uma decisão vocacional de modo esclarecido, são necessários vários tipos de informação (e.g., autoconhecimento, oportunidades educacionais, pré-requisitos educacionais no que diz respeito ao conteúdo e alcance, as fontes de assistência financeira, as fontes de apoio pessoal, como obter e melhorar as competências na procura de emprego e a identificação de possíveis obstáculos ao desenvolvimento da carreira).

A segunda barreira é não saberem onde encontrar as informações necessárias. Poucos adolescentes percebem que muito dessa informação será útil para tomada de decisão vocacional e outros não sabem onde obter essa informação, ou mesmo se essa informação poderá estar completamente disponível. Peng (2004) afirma que existem alguns alunos que não conseguem perceber as relações significativas que existem entre o que eles aprendem na escola e o que irão fazer no mundo de trabalho. Este facto indica que há uma necessidade de reprogramação da ajuda que se tem que dar aos estudantes de modo a que estes se tornem mais confiantes e seguros na sua capacidade de definir e alcançar objectivos académicos e de carreira.

A terceira barreira é a falta de consciência da existência de fontes de informação. Os pais, colegas, professores, orientadores e os sistemas de informação formal, como centros de recursos de carreira ou bibliotecas podem ser capazes de fornecer vários tipos de informação. A dúvida que subsiste é como é que essas fontes são úteis e se os adolescentes reconhecem essas fontes como potenciais para o tipo de informação que procuram.

Outra barreira na exploração de informação é a informação necessária poder simplesmente não existir. Outras barreiras identificadas por Harris e Dewdney (1994) incluem a falta de habilidades de comunicação, a falta de autoconfiança, desânimo das fontes próximas das informações, atrasos verificados na procura de informação, informações imprecisas ou inadequadas e dispersão da informação, onde as informações precisas são complexas e requerem a ajuda de várias fontes.

A exploração está intimamente ligada, como vimos, ao processo de tomada de decisão vocacional. Nos processos de tomada de decisão de carreira os adolescentes

podem ser confrontados com alguma ou todas essas barreiras visto que nesta nova fase do seu desenvolvimento estes sentem-se muitas vezes confusos, procurando por uma nova e mais clara definição de que são e quem querem ser (Seligman, 1994). Neste sentido, sendo a tomada de decisão mais um processo da exploração de carreira, esta deve ter em consideração todas estas incertezas e possíveis estilos de tomada de decisão dos adolescentes (Branconnier, & Marcelli, 2000).

Harren (1979) classifica o estilo de tomada de decisão de acordo com duas dimensões: o grau de procura activa de informação e o grau de dependência cognitiva ou intuitiva (emocional) nos processos para tomada de decisões. As categorias de Harren são: racional (caracterizada pela busca de informação sistemática, lógica e objectiva na tomada de decisões), intuitiva (conduta intencional, procuram pouca informação, confiando mais na autoconsciência e factores emocionais para tomar decisões relacionadas com a carreira) e dependentes (passivas, não tomando medidas para superar as lacunas encontradas, e não assumem as responsabilidades pessoais pelas decisões).

Blustein (1988) estudou a relação entre os processos motivacionais e de exploração vocacional e destaca que (1) a exploração de carreira varia na forma como os indivíduos desenvolvem e sustentam a motivação; (2) a orientação da autonomia e do controlo estão positivamente relacionados com a auto-exploração e a tomada de decisões de carreira e (3) o lócus de controlo interno é o maior vaticinador da exploração da carreira. Os resultados do estudo sugerem que a relação entre a motivação e os comportamentos exploratórios podem reflectir a função de exploração de carreira como fornecedor de meios para a realização da autodeterminação profissional.

Blustein, Davenis, & Kidney (1989) pesquisaram a relação entre o processo de formação da identidade e o desenvolvimento da carreira e concluíram que a exploração e o compromisso no processo de desenvolvimento da identidade estão intimamente relacionados com as tarefas paralelas do desenvolvimento de carreira e que os indivíduos que tinham níveis mais elevados de exploração de carreira também procuravam mais informação sobre o desenvolvimento da sua identidade. Os resultados do estudo sugerem que os indivíduos envolvem-se em comportamentos de exploração ao longo das duas fases de formação da identidade e do desenvolvimento de carreira.

Sendo assim, os obstáculos para busca de informação podem ser classificados como: (a) da sociedade, aquelas que impedem a disponibilidade dos recursos

necessários para satisfazer as necessidades do sistema social, (b) institucional, aquelas que resultam de uma incapacidade ou falta de vontade de um provedor institucional para obter as informações necessárias para um determinado tipo de busca de informações; (c) psicológico, quando um indivíduo é incapaz de perceber as suas necessidades de natureza informativa, não consegue obter as informações necessárias dos fornecedores adequados, ou aceitar, por razões psicológicas, a possibilidade de que uma ausência de informação pode ser superada, (d) física, tais como a falta de acessibilidade física para pessoas portadoras de deficiência e (e) intelectual, quando um indivíduo não possui a formação necessária ou conhecimento para obter as informações necessárias (Dervin, 1992).

Os adolescentes estão envolvidos em vários papéis sociais e qualquer tentativa de exploração vocacional está inserida e, muitas vezes altamente condicionada por diversas influências sociais e culturais. As escolhas de carreira são influenciadas pelo ambiente familiar, social, contexto ambiental, bem como características referentes a idade, sexo, talentos específico, interesses, valores entre outros (Flum & Kaplan, 2006).

Adicionando a este vasto leque de influências são também questões mais amplas, a geografia, o clima político e económico. Assim, o contexto dinâmico em que vivemos pode ser um impulsionador ou uma barreira no processo de exploração (Bright & Pryor, 2005; Krumboltz, 1998).

Blustein (2001) argumenta que um dos desafios para avaliação da carreira no século 21 é a necessidade de afirmar a diversidade cultural. A crescente globalização e a diversidade cultural no mundo do trabalho exige que a avaliação da carreira seja relevante para todos os grupos culturais (Spokane, Fouad, & Swanson, 2003). Assim, é somente através da análise completa dos factores descritos, considerando o contexto mais amplo do indivíduo que se pode compreender a necessidade e a capacidade individual para se realizar com sucesso a exploração da carreira.

Savickas (2002) indica que as preferências vocacionais, que compõem a personalidade vocacional, mudam durante o percurso de vida do indivíduo. Ele argumenta que a aplicação objectiva do uso de traços pessoais para encontrar uma combinação de trabalho precisa de ser reforçada por uma experiência pessoal subjectiva de fazer aceção de situações. Esta perspectiva pessoal ajuda as pessoas a tornarem-se mais flexíveis para descobrirem os seus papéis de vida e encontrarem um propósito para guiar os seus comportamentos de carreira. A teoria de Savickas dá grande importância

ao envolvimento activo do indivíduo no processo de criação da sua carreira e à adaptação ao meio ambiente. Embora não discuta directamente, Savickas realça o papel dos valores da carreira neste processo, como forma do indivíduo se engajar no processo de criação de uma carreira significativa (Roe & Lunneborg, 1991).

Neste sentido, torna-se importante estudar o processo de exploração, os modos a partir dos quais as pessoas processam e apreendem a informação importante para tomada de decisões, com as dificuldades de tomada de decisões sentidas nesse processo, visto que as carreiras têm vindo a mudar dramaticamente com as novas tecnologias disponíveis actualmente e aquelas que emergem. Esta reforma exige novas acções que possam dar mais ênfase em processos que ajudem as pessoas a fazerem as suas escolhas vocacionais que desenvolvam um plano de vida que os permita ter uma harmonia e um equilíbrio nos vários papéis de vida que venham a desempenhar (Woodd, 2000).

2. Método

2.1. Objectivos

De acordo com o que ficou referido anteriormente, este estudo tem como objectivo principal, estudar as relações simultâneas entre as dimensões avaliadas pelo *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983) e as dimensões avaliadas pelo *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ; Gati & Osipow, 2000, 2002), com vista à identificação de perfis vocacionais de alunos do ensino secundário moçambicano. A análise destes perfis terá em conta, também, a avaliação das respostas abertas à parte qualitativa do *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996) e as características sociodemográficas de uma amostra da população.

2.2. Participantes

Os participantes deste estudo foram 314 alunos da 12^a classe do ensino secundário público e privado das cidades de Maputo (79,6%) e Matola (20,4%), na região sul de Moçambique, inscritos no ano lectivo de 2009. Dos 314 participantes, 194 são mulheres (61,8%) e 120 são homens (38,2%), com idades que variam entre os 15 e 24 anos ($M=17,05$; $DP=1,24$).

2.3. Instrumentos

As medidas utilizadas foram, respectivamente, o Career Exploration Survey (CES, Stumpf et al., 1983, versão adaptada por Taveira, 1993), e o Career Decision-Making Difficulties Questionnaire (CDDQ, Gati, Krausz & Osipow, 1996, adaptado por Ramos, 2005), instrumentos que foram previamente utilizados para uma investigação mais abrangente de modo a analisar as qualidades psicométricas dos mesmos. Foi utilizada ainda a parte qualitativa do *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996, versão adaptada por Almeida & Pinto, 2002).

A versão do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf et al., 1983; adap. Taveira, 1997) utilizada neste estudo, é constituída por 53 itens e é um instrumento de auto-relato, desenvolvido com a intenção de desenvolver e consolidar alguns instrumentos de avaliação da exploração vocacional existentes, avaliando os factores comportamentais, dimensões cognitivo-motivacionais que possam estar envolvidas no processo de exploração vocacional e os resultados antecipados do processo de exploração (Taveira, 2000). Os indicadores do CES avaliam doze dimensões da exploração que se agrupam em três componentes: as (a) Crenças de Exploração, que incluem crenças relacionadas com o (i) Estatuto de Emprego, (ii) a Certeza dos Resultados da Exploração, (iii) a Instrumentalidade da Exploração Interna, (iv) a Instrumentalidade da Exploração Externa, e a (v) Importância de obter a Posição Preferida; o (b) Comportamentos de Exploração, que incluem as dimensões de (vi) Exploração orientada para o Meio, (vii) a Exploração orientada para Si Próprio, (viii) a Exploração Sistemática-Intencional, e (ix) a Quantidade de Informação; e, (c) as Reacções à Exploração, que incluem as dimensões de (x) Satisfação com a Informação, (xi) Stress na Exploração e (xii) Stress na Tomada de Decisão (Taveira, 1997).

Quanto ao *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka, 2001b e Silva, 2005), este apresenta na sua primeira parte, uma pergunta onde os alunos informam sobre a sua decisão ou indecisão de carreira, respondendo à pergunta "Já consideraste qual a área em que gostarias de te especializar ou qual a ocupação que gostarias de escolher?" no formato de resposta dicotómica. Em caso afirmativo, devem registar até que ponto estão confiantes na sua escolha, com base numa escala de resposta de 9 pontos (1=Nada confiante e 9 = Muito confiante). Os alunos com resposta positiva são classificados na categoria de decididos na carreira, enquanto os alunos com resposta negativa são classificados como alunos indecisos na

carreira. A segunda parte do questionário é composta por um total de 34 itens de resposta numa escala tipo *likert*, com 9 pontos, em que 1 representa “Não me descreve” e 9 representa “descreve-me bem”, e que pretendem avaliar três grandes categorias de dificuldades de tomada de decisão de carreira, cada uma das quais com dimensões específicas, permitindo incorporar nas análises individuais a indecisão e a decisão de carreira. Assim, uma dessas categorias descreve dificuldades que ocorrem antes do início do processo de decisão, ou seja, a Falta de Preparação ou Prontidão (*Lack of readiness*) resultante da Falta de Motivação, da Indecisão Generalizada, e das Crenças Disfuncionais.

As dificuldades que ocorrem durante o processo de decisão, envolvem (a) a Falta de Informação (*Lack of Information*,) que incorporam a Falta de Conhecimento acerca do Processo de Tomada de Decisão, a Falta de Informação acerca do *Self*, a Falta de Informação acerca das diversas Ocupações ou Profissões, e a Ausência de Fontes adicionais de Informação; e (b) Informação Inconsistente (*Inconsistent Information*), onde se incluem, os problemas resultantes de Informação Não Fidedigna, os Conflitos Internos e os Conflitos Externos. Os itens 7 e 12 do CDDQ são itens de validade, esperando-se que o item 7 atinja um valor superior a 4 e que o item 12 atinja um valor inferior a 5.

Os itens do CDDQ podem ser analisados separadamente, na pesquisa de pistas para identificar fontes de problemas de tomada de decisão que podem ser encontrados no processo de aconselhamento (Gati *et al.*, 1996).

Finalmente, o último instrumento foi o Inventário dos Valores de Vida, (*Life Values Inventory (LVI)*), versão original desenvolvida Crace e Brown (1996), na versão adaptada para português por Almeida e Pinto (2002). O Inventário dos Valores de Vida (LVI) é composto por três partes. A primeira parte é de natureza quantitativa e apresentada ao sujeito 42 crenças, sendo a tarefa deste classificar cada crença, com base numa escala de respostas tipo Likert com cinco categorias de respostas, em que 1 indica “quase nunca guia o meu comportamento”, 3 indica “por vezes guia o meu comportamento” e 5 indica “quase sempre guia o meu comportamento”. Esta primeira parte tem como objectivo também avaliar 14 valores, nomeadamente: Realização, Pertença, Preocupação com o Ambiente, Preocupação os Outros, Criatividade, Prosperidade Económica, Saúde e Actividade Física, Humildade, Independência, Lealdade à Família ou Grupo, Privacidade, Responsabilidade, Compreensão Científica e

Espiritualidade (Almeida & Pinto, 2002). O sujeito, nesta primeira parte do inventário, pode explorar quais são os seus cinco valores principais, bem como identificar em que medida cada crença guia o seu comportamento.

Na segunda parte, através de exercícios qualitativos compostos por questões abertas, o indivíduo é solicitado a reflectir ainda mais sobre os seus valores, respondendo a um conjunto de cinco questões (e.g., “Quem são as pessoas que mais admiras? Porque é que as admira?” e “Ages de acordo com um lema ou credo? Escreve alguns valores ... que possam estar relacionados com o lema da tua vida.”). Após a conclusão das respostas, o indivíduo deverá indicar os seus valores mais importantes e aqueles que, para ele, não são importantes.

Na terceira parte do inventário, o sujeito tem de identificar o (s) seu (s) valor (es) mais importantes, que espera que sejam satisfeitos nos quatro maiores papéis de vida, nomeadamente: trabalhador, estudante, familiar ou relações importantes e actividades na comunidade.

2.4. *Procedimento*

Todos os participantes do estudo foram recrutados por meio de uma amostragem aleatória. Estes foram orientados a responder todas as perguntas sobre todos os instrumentos na ordem apresentada e que os mesmos fossem respondidos de forma honesta e precisa. Os participantes preencheram os questionários durante uma sessão normal de aula na presença do pesquisador. Foi garantido o anonimato e aos participantes não foram entregues um *feedback* individual sobre as suas respostas.

3. Resultados

De modo a identificar as relações simultâneas existentes entre o *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983) versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997) e o *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ; Gati & Osipow, 2000, 2002) adaptado por Silva, 2005, nos estudantes moçambicanos desta amostra, a frequentar a 12ª classe, realizou-se uma análise de *clusters*. De acordo com Pestana e Gageiro (2000, p.429), “A análise de *clusters* é um procedimento multivariado para detectar grupos homogéneos nos dados, podendo os grupos ser constituídos por variáveis ou casos.”

Nesta análise utilizou-se o procedimento não-hierárquico *k-means* que consiste na transferência de um indivíduo para o *cluster* cujo centróide se encontra a menor distância (Hair, Anderson, Tatham, & Black, 2005; Reis, 2001; Pérez, 2001), com o método de menor distância (*Nearest neighbor*), usando a distância euclidiana quadrada como medida de dissimilaridade entre sujeitos. Foi solicitada a extração de três grupos. Esta sequência de procedimentos é considerada a mais adequada (Gómez-Suaréz, 1999, citado por D'Ancona, 2002).

A análise dos dados realizou-se com base no programa *Statistic Program for Social Sciences* (SPSS; versão 17.0 para Windows).

A seguir discorre-se sobre a amostra, colecta e tratamento dos dados.

O quadro 7.1. apresenta os resultados da análise de *clusters*, destinada a classificar os indivíduos em grupos que se distingam entre si por apresentarem padrões diferenciados de exploração e decisão de carreira. Verifica-se a classificação de cada um dos 314 sujeitos na solução refinada com o método K-Means, com K=3.

Quadro 7.1. Análise de *Clusters*: Frequência e percentagem de sujeitos por cluster (N=314)

Cluster	N	%
1	99	31,5
2	128	40,8
3	87	27,7

Os resultados indicam uma distribuição relativamente equitativa dos participantes pelos três *clusters*, com o segundo *cluster* a registar uma frequência mais elevada de alunos.

No quadro 7.2. apresentam-se a estatística descritiva da análise de clusters.

Quadro 7.2. Análise de Clusters: Estatística descritiva (N= 314)

Factores	Min- Max teóricos	Ponto médio	Amplitude na amostra	Míni mo	Máximo	Média	Desvio Padrão	Variância
CES Exploração vocacional								
Crenças								
CR (f8)	3-15	13	12,00	3,00	15,00	9,34	2,93	8,64
IE e II (f2)	10-50	30	32,00	18,00	50,00	36,85	5,95	35,46
II e IMP (f3)	7-35	21	22,00	13,00	35,00	27,40	4,33	18,78
EE e EM (f4)	6-30	18	22,00	8,00	30,00	19,92	4,58	21,00
Processo								
ESI, EM e SE (f5)	4-20	12	16,00	4,00	20,00	10,60	3,94	15,53
ES, EM e SE (f6)	7-35	21	27,00	8,00	35,00	25,16	4,73	22,38
Reacções								
QI e SI (f7)	6-30	18	23,00	7,00	30,00	17,39	4,06	16,51
SE e SD (f1)	8-56	32	48,00	8,00	56,00	35,06	10,65	113,46
CDDQ Dificuldades de Decisão								
FI	9-81	36	72,00	9,00	81,00	46,12	18,52	343,26
II	6-54	30	48,00	6,00	54,00	26,89	11,89	141,51
II	3-27	15	24,00	3,00	27,00	15,10	6,81	46,47
FP	4-36	20	32,00	4,00	36,00	17,12	8,99	80,92
FI	3-27	15	24,00	3,00	27,00	16,96	6,60	43,67
FP + FI	2-18	10	16,00	2,00	18,00	10,56	3,39	11,53
FP	2-18	10	16,00	2,00	18,00	12,16	4,32	18,72
FP + FI	2-18	10	16,00	2,00	18,00	9,48	4,40	19,37
FI	1-9	5	8,00	1,00	9,00	6,15	2,79	7,79

Legenda (CES): EE-Estatuto de emprego; CR - Certeza dos resultados; IE – Instrumentalidade externa; II – Instrumentalidade interna; IMP – Importância da posição preferida; EM – Exploração do meio; ES – Exploração de si próprio; ESI – Exploração sistemática intencional; QI – Quantidade de informação; SI – Satisfação com a informação; SE – Stress na exploração; SD – Stress com a decisão; (CDDQ): FP- Falta de Prontidão; FI-Falta de Informação; II- Informação Inconsistente

Os resultados do quadro 7.2 indicam que, em média, os alunos da amostra global registam níveis baixos a moderados de crenças relacionadas com a exploração vocacional, e de exploração sistemática e intencional de si face ao mundo escolar e profissional e de oportunidades de emprego, e que estão pouco ou nada satisfeitos com a quantidade de informação vocacional obtida até ao momento, que consideram ser pouca, e antecipam níveis moderados de *stress* face às próximas actividades de exploração e decisão vocacional. No que respeita às dificuldades percebidas com a tomada de decisão, em média, os alunos da amostra registam níveis moderados nas categorias de falta de prontidão, falta de informação e informação inconsistente.

O quadro 7.3. apresenta as médias (centros) dos *clusters* e a estatística F para cada dimensão do CES e do CDDQ.

Quadro 7.3. Centros dos *clusters* e estatística F por dimensão vocacional

Centro do Cluster					
Dimensão	CES Exploração Vocacional			Média	F
	1	2	3		
SE+ SD	40,77	34,61	29,25	35,06	32,79
IE + II	36,64	35,65	38,87	36,85	8,04
II + IMP*	26,76	27,53	27,95	27,40	1,87
EE + EM*	20,35	19,05	20,75	19,92	4,27
ESI+EM + SE	13,16	9,84	8,83	10,60	40,06
ES+EM +SE*	25,18	25,05	25,28	25,16	,06
QI + SI	16,96	16,76	18,82	17,39	7,79
CR	10,39	8,73	9,06	9,34	10,11
CDDQ Dificuldades de Decisão					
Categoria	1	2	3	Média	F
FI *	65,18	47,18	22,86	46,12	533,05
II*	38,45	25,70	15,51	26,89	195,9
II *	20,96	15,16	8,37	15,10	158,50
FP*	23,68	17,66	8,89	17,12	104,73
FI	20,54	17,40	12,28	16,96	47,49
FP + FI	12,30	10,02	9,37	10,56	22,78
FP	13,76	11,49	11,36	12,16	10,35
FP + FI	12,08	9,67	6,24	9,48	55,11
FI	6,70	5,88	5,93	6,15	2,78

Legenda (CES): SE-Stress na exploração; SD-Stress com a decisão; IE – Instrumentalidade externa; II – Instrumentalidade interna; IMP – Importância da posição preferida; EE-Estatuto de emprego; EM – Exploração do meio; ESI – Exploração sistemática intencional; QI Quantidade de informação; SI – Satisfação com a informação; CR - Certeza dos resultados; ES – Exploração de si próprio; (CDDQ): FI- Falta de Informação; II- Informação Inconsistente; FP- Falta de Prontidão.

No quadro 7.4. apresentam-se os valores de distâncias finais entre os centros dos clusters. Verifica-se que as maiores distâncias se apresentam entre os centros dos clusters 1 e 2 e 2 e 3, respectivamente.

Quadro 7.4. Distâncias finais entre os centros dos clusters

Cluster	1	2	3
1			
2	3,718		
3	2,422	3,669	

Após esta análise dos clusters das inter-relações entre os resultados da amostra no CES e no CDDQ, procurou-se incorporar neste estudo, a informação obtida no estudo qualitativo do LVI, apresentado no capítulo anterior deste trabalho e realizado com um total de 60 sujeitos da amostra do presente estudo ou seja, dos 314 alunos fez-se uma escolha aleatória destes 60 sujeitos, sendo que 43 são mulheres e 17 são homens

e com uma média de idade de 17,5 anos. Procurou-se analisar então a distribuição de cada um dos 60 sujeitos com respostas ao LVI, por cada um dos clusters identificados, bem como as suas características sociodemográficas. Os resultados desta nova análise são apresentados no quadro 5 mais abaixo.

Neste sentido, em relação aos 60 elementos da amostra referidos, verificou-se que os sujeitos se distribuíam nos 3 clusters da seguinte forma: o cluster 2, é o que mais sujeitos, tem classificados, seguido pelo cluster 1 e, finalmente, pelo cluster 3. Nos três clusters existem mais raparigas (71,7%) do que rapazes (28,3%). A média de idade para os três clusters é de 17,5 (Quadro 7.5).

Quadro 7.5. Distribuição das características sociodemográficas dos valores de vida (LVI) por perfil vocacional (N=60)

	<u>Perfil 1</u> (n= 22) Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional	<u>Perfil 2</u> (n= 26) Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional	<u>Perfil 3</u> (n= 12) Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional	Total	%
Sexo					
Homens	8	6	3	17	28,3
Mulheres	14	20	9	43	71,7
Idade (Média)	17,5	17,7	17,3	17,5	
Valores de Carreira-Vida	Média	Média	Média	Média dos três Clusters	
Realização	12,0*	12,4	12,0	12,3*	
Pertença	11,5	11,6	12,7*	11,9	
Preocupação com o ambiente	12,7*	11,3	10,5	11,5	
Preocupação com os outros	11,3	12,6*	11,9	11,9	
Criatividade	11,9	12,5*	11,9	12,1	
Prosperidade económica	10,7	11,6	11,8	11,0	
Saúde e actividade física	11,3	11,6	11,0	11,3	
Humildade	10,1	10,2	10,7	10,3	
Independência	11,8	11,6	10,8	11,4	
Lealdade à família e ao grupo	11,4	11,8	11,2	11,5	
Privacidade	11,9	12,0	12,9*	12,3*	
Responsabilidade	12,6*	13,1*	13,0*	12,9*	
Compreensão científica	11,1	10,2	10,8	10,7	
Espiritualidade	11,3	11,7	12,6	11,9	

Tendo esta composição demográfica foi-se verificar como se distribuíam os 14 valores em cada um dos clusters (anexo1). Com base nesta distribuição, calculou-se a média geral dos valores nos clusters correspondente (quadro 7.5).

4. Discussão

No que concerne aos resultados do quadro 7.3 e no que diz respeito à exploração, de registar que o Cluster 2 corresponde aos indivíduos com menor pontuação, O Cluster 1 aos indivíduos com uma classificação média, enquanto o Cluster 3 classifica os indivíduos com as pontuações médias mais elevadas nas diversas dimensões do CES.

De acordo com a leitura do quadro 7.3, as variáveis que mais contribuíram para diferenciar os três grupos de alunos foram, a Falta de Informação (F=583,32), a Informação Inconsistente (F=354,40), a Falta de Prontidão (F=115,08), a Falta de Prontidão e a Falta de Informação (F=77,89), a Exploração sistemática intencional, Exploração do meio, Stress na exploração (F=40,06), e o Stress na exploração e Stress com a decisão (F=32,79). As variáveis que menos diferenciam os grupos foram, a Exploração de si próprio, Exploração do meio, Stress na exploração (F=0,06), a Instrumentalidade interna, Importância da posição preferida (F=1,87), o Estatuto de emprego, Exploração do meio (F= 4,27) e a Quantidade de informação com a Satisfação com a informação (F=7,79).

Ainda referente aos resultados do quadro 3 e no que diz respeito às dificuldades de decisão de carreira o *cluster* 1 classifica os sujeitos com as pontuações médias mais elevadas, seguida do cluster 2, e finalmente o cluster 3.

Com base nas características das análises estatísticas de cada cluster, denominou-se os três clusters retidos da seguinte forma: perfil 1, *Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional*, perfil 2, *Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional*, e finalmente o perfil 3 *Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional*.

Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional. O primeiro agrupamento caracteriza o processo de exploração e decisão de carreira de um grupo de 99 (31,53%) alunos, de ambos os sexos e de várias idades. São os alunos com os valores mais altos de dificuldades de decisão e os que apresentam as

crenças, os comportamentos e as reacções mais ou menos construtivas de exploração vocacional e revelam estar com *stress* muito elevado. Apesar do *stress* com a exploração e da insatisfação com a informação obtida, envolvem-se no processo de exploração e não têm certeza dos resultados que vão obter nessa exploração.

Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional. O segundo agrupamento caracteriza o processo de exploração e dificuldades de decisão de um grupo de 128 (40,76%) alunos, de ambos os sexos. São os alunos com valores menos elevados nas dimensões de exploração. Apresentam valores moderados nas categorias de tomada de decisão, revelando possuir uma suficiente quantidade de informação relativamente ao mercado de trabalho e têm certeza dos resultados que vão obter nessa exploração.

Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional. O terceiro agrupamento, por sua vez, caracteriza um grupo de 87 (27,71%) alunos. São os alunos com os valores mais altos nas crenças, processos e reacções de exploração e menores valores em relação às categorias das dificuldades de decisão. Apesar de terem as crenças, os processos e as reacções menos positivas em relação à exploração, o que indica que não se envolvem na exploração, encontram-se bastante satisfeitos com a informação que possuem e estão prontos para tomada de decisão em relação aos dois grupos anteriores.

Na análise ao quadro 7.5. escolheu-se somente três dos valores mais importantes, visto não existirem diferenças significativas entre os terceiros e os quartos valores, e nesse sentido, observou-se que o cluster 1 apresenta as médias mais altas nos valores Preocupação com o ambiente (12,7), Responsabilidade (12,6) e Realização (12,0). Por sua vez o cluster 2 é composto pelas médias mais altas nos valores Responsabilidade (13,1), Preocupação com os outros (12,6) e Criatividade (12,5) e. Finalmente o cluster 3 é composto maioritariamente pelos valores Responsabilidade (13,0), Privacidade (12,9) e Pertença (12,7). De um modo geral este grupo de alunos apresenta, em média, como valores mais importantes, a Responsabilidade (12,9), a Realização (12,3) e Privacidade (12,2).

5. Conclusão

O objectivo deste estudo foi identificar as relações simultâneas existentes entre as dimensões do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983) versão adaptada

para a jovens moçambicanos por Ussene e Taveira (2010), apresentada no capítulo 3 deste trabalho, e as dimensões avaliadas pelo *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ; Gati & Osipow, 2000, 2002) versão adaptada à população jovem moçambicana por Ussene e Taveira (2010), apresentada no capítulo 4 deste trabalho, e da relação deste com o Inventário dos Valores de Vida, (*Life Values Inventory, LVI*), versão original desenvolvida Crace e Brown (1996), na versão adaptada para português por Almeida e Pinto (2002), nos estudantes moçambicanos desta amostra, a frequentar a 12^a classe. A análise de clusters realizada permitiu entender as particularidades desta amostra em relação à forma como as diversas dimensões e categorias se emparelham em agrupamentos de sujeitos obtendo-se três grupos distintos de alunos.

Os 3 perfis representam agrupamentos de alunos que possuem reacções elevadas de *stress* em relação à exploração e a decisão e de crenças moderadas em relação à Instrumentalidade interna e externa e no que diz respeito às dificuldades de decisão esta mostra tem um índice moderado de falta de informação e informação inconsistente. Estes perfis são constituídos, na sua maioria, por raparigas o que pode indicar que possa ser uma forma particular de exploração e dificuldades de decisão vocacional relacionado com a própria inserção social da mulher na sociedade moçambicana e ainda com aspectos culturais específicos desta amostra em particular e da sociedade em geral. Os factores internos e externos de acordo com Bandura (1982) podem ter muito impacto na exploração e decisão da carreira. Segundo este autor, os problemas relacionados com aspectos motivacionais podem desenvolver *stress* e consequentemente influenciar no desempenho da exploração da carreira levando ao insucesso nas decisões vocacionais o que pode afectar a motivação e as crenças do indivíduo e por sua vez interferir nos futuros processos de orientação vocacional.

Neste sentido é aconselhável que se utilize as fontes de exploração e decisão de carreira de uma forma positiva de modo a desenvolver uma exploração de carreira eficaz tendo em conta, no caso deste estudo, os valores dos indivíduos.

Foi possível identificar, na amostra, três padrões diferenciados de exploração vocacional e dificuldades de decisão de carreira (Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional, Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional, e Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional), o que indica, de acordo com as

teorias que suportam estes instrumentos, a necessidade de se considerar, nas intervenções vocacionais, as particularidades pessoais e do desenvolvimento vocacional de cada aluno e de grupos específicos de alunos, quando se desenvolve um processo de orientação vocacional dos indivíduos. Para esta amostra em particular, e de modo a delinear-se intervenções que sejam praticáveis nesse contexto, seria interessante calcular-se um índice de diferenciação para estes três clusters.

A intervenção psicológica vocacional ajuda os adolescentes, a saberem lidar com estas situações de *stress* e falta de informação. Esta pode facilitar a actividade exploratória, reduzindo a ansiedade, o *stress* emocional, e os sentimentos de depressão que surgem no momento de escolha vocacional, e no planeamento de uma carreira futura, particulares aos adolescentes nesta fase de desenvolvimento (Blustein, Prezioso, & Schultheiss, 1995; Larose & Boivin, 1998).

A análise de cluster destes três instrumentos e no que diz respeito a esta amostra, pode-se identificar um grupo de alunos com índices de *stress* motivado pela falta de informação.

Os indivíduos do perfil 1 têm como valores principais a Preocupação com o ambiente, a Responsabilidade, e a Realização. Os indivíduos com estes valores consideram-se ser honestos, com preocupação com a beleza natural do ambiente, autocontrolados, inteligente, criativo, críticos, curiosos, precisos, independentes, reservados, introspectivo, ambiciosos, capazes, com controlo sobre si mesmo e sobre a sua vida, sendo orientado para objectivos. Estas características deste aluno indicam que apesar de serem exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional, apresentam valores que esperam ver satisfeitos. No que respeita ao perfil 2 os indivíduos têm como valores principais a Responsabilidade, Preocupação com os outros e a Criatividade. Estes indivíduos revelam-se ser ambiciosos, responsáveis, honestos, cooperativos, lógicos, autocontrolados, confiáveis, acreditam na igualdade para todos, procuram a beleza e a paz no mundo, o perdão dos outros e a empatia, não se preocupam com o dinheiro, são prestáveis, imaginativos, inteligentes, ambiciosos, expressivos, capazes e corajosos. Este perfil de alunos com exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional, apresenta quase que uma semelhança com o primeiro perfil mas, o facto de apresentarem nesta fase com informação e confiança em relação ao processo de exploração e decisão vocacional, significa que os seus valores encontram-se cristalizados. Finalmente, no perfil 3 os

indivíduos apresentam como valores prioritários a Responsabilidade, a Privacidade e a Pertença. Os indivíduos que apresentam estes valores consideram-se ambiciosos, responsáveis, honestos, cooperativos, lógicos, autocontrolados, confiáveis, procuram liberdade individual, valorizam a sua independência e procuram o seu reconhecimento social e a inclusão grupal. Os alunos deste perfil, exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional, apresentam-se nesta amostra como os que se encontram melhor preparados para desempenharem esta actividade de exploração e tomada de decisão.

Observando os três perfis no geral, estes apresentam como valores prioritários a Responsabilidade, a Realização e a Privacidade. Estes resultados, como a excepção do valor Privacidade, foram também identificados em estudos de Almeida e Lopes (2004) e Almeida e Brito (no prelo).

Com base nas análises feitas às várias partes do LVI (Ussene, cap. 5 e 6) foi possível identificar que nos três estudos os valores sempre mencionados como prioritários por parte dos alunos desta amostra foram a Realização e a Responsabilidade.

Estes perfis apresentam-se na sua generalidade, com valores médios muito aproximados, o que indica uma homogeneidade entre eles, fazendo com que se possa fazer uma intervenção de desenvolvimento vocacional, possa ser feita em grupo mas respeitando algumas particularidades específicas. Estes indivíduos apresentam características importantes para se integrarem num processo organizado de exploração vocacional por possuírem, dentre várias características a responsabilidade, a cooperação, a ambição, a igualdade para todos, a inclusão social e a harmonia interior.

O desenvolvimento vocacional é um processo através do qual se constrói e se vive o papel vocacional e o que dele se prepara. Este processo não se circunscreve a um determinado momento, ou seja, não se inicia na adolescência e termina com a entrada no mundo do trabalho, mas ocorre ao longo do ciclo de vida (Schulenberg, Vondracek & Crouter, 1984). Não se processa por acaso porque o indivíduo, de forma estruturada, integra no seu sistema pessoal os diversos desafios do contexto do desenvolvimento e contribui para a transformação do próprio contexto. Ou seja, o indivíduo 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 *et al.*, 1986).

A especialmente entre os 14 e 24 anos de idades (Super, 1957). A altura de grande importância neste processo é provavelmente durante o final do ensino secundário e na faculdade, quando os estudantes escolhem uma carreira académica, formando interesses e valores relevantes, e que persistem no ensino e actividades vocacionais e profissionais (Lent, Brown, & Hackett, 1994).

Finalmente, de acordo com os resultados aqui apresentados, acha-se importante realizar no futuro, estudos longitudinais que verificassem as correlações entre estas variáveis no percurso de exploração vocacional dos indivíduos. Contudo, sem ser uma abordagem conclusiva do tema em causa, a contribuição deste estudo poderá fornecer para Moçambique, que ainda se inicia nesta temática de orientação de carreira, alguns subsídios em relação aos valores, exploração e tomada de decisão vocacional dos adolescentes na população moçambicana.

6. Referências

- Afonso, M. (2000). *Exploração vocacional de jovens: condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o sexo*. Dissertação de Grau de Mestre. Braga: Universidade do Minho.
- Almeida, L., & Pinto, R. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de autor.
- Atkinson, G., & Murrell, P. (1988). Kolb's experiential learning theory: a meta model for career exploration. *Journal of Counseling & Development*, 66, 374-377.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bartley, D., & Robitschek, C. (2000). Career exploration: a multivariate analysis of predictors. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 63-81.
- Betz, N., & Hackett, G. (1981). The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men. *Journal of Counseling Psychology*, 28, 399-410.
- Betz, N., & Vuyten, K. (1997). Efficacy and outcome expectations influence career exploration and decidedness. *Career Development Quarterly* actividade exploratória normalmente é prevista ocorrer no início do ciclo de carreira,

, 46, 179-189.

Blustein, D. (1988). The relationship between motivational processes and career exploration. *Journal of Vocational Behaviour*, 32, 345-357.

Blustein, D. (1989). The role of goal instability and career self-efficacy in the career self-exploration process. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 194-203.

Blustein, D. (1992). Applying current theory and research in career exploration to practice. *Career Development Quarterly*, 41, 174-184.

Blustein, D. (1995). A context-rich perspective of exploration across life roles. In M. Savickas (Chair), *Career development - A reappraisal In honor Of Donald E. Super*. Symposium conducted at the annual convention of the American Psychological Association, New York.

Blustein, D. (1997). A context-rich perspective of career exploration across the life roles. *Career Development Quarterly*, 45, 260-274.

Blustein, D. (2001). Extending the reach of vocational psychology: Toward an inclusive and integrative psychology of working. *Journal of Vocational Behavior*, 59, 171-182.

Blustein, D., Davenis, L., & Kidney, B. (1989), Relationship between the identity formation process and career development. *Journal of Counseling Psychology*. 36, 196-202,

Blustein, D., & Phillips, S. (1988). Individual and contextual factors in career exploration. *Journal Vocational Behavior*, 33, 203-216.

Blustein, D., Prezioso, M., & Schulteiss, D. (1995). Attachment theory in career development: current status and future direction. *The Counseling Psychologist*, 23, 416 -432.

Braithwaite, V., & Blamey, R. (2001). Consenso, estabilidade y significado en los valores sociales abstractos. In Ros, María Gouveia, Valdiney V. (Org.), *Psicologia Social de los Valores Humanos*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Branconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da Adolescência*. Lisboa: Climepsi.

Brodzinski, J., Goyer, k., Scherer, R., & Wiebe, F. (1989). Differentiating among three measures of career preference. *Psychological Reports*. 65, 1275-1281.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Brown, D. (1991). Brown's values based, holistic model of career and life-role choices and satisfaction. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed.) (pp.337-372). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, S., & Krane, N. (2000). Four (or five) sessions and a cloud of dust: Old assumptions and new observations about career counseling. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of counseling psychology* (3rd ed., pp. 740-766). New York: Wiley.
- Bright, J., & Pryor, R. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53, 291-304.
- Crace R., & Brown D. (1996). Values in life role choices and outcomes: A conceptual model. *The Career Development Quarterly*, 44, 211-223.
- D'Ancona, M. (2002). Análisis multivariable. Teoría y práctica en la investigación social. Madrid: Editorial Síntesis.
- Dervin, B. (1992). From the mind's eye of the user: the sense-making qualitative-quantitative methodology. In: Glazier, J., & Powell, R. *Qualitative Research in information Management*. Englewood, C.º Libraries Unlimited, p. 61-84.
- Dose, J. (1997). Work values: A integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 219-24
- Elder G., Jr. (1992). Life Course. In E. F. Borgatta & M. L. Borgatta (Eds.), *Encyclopedia of sociology* (pp. 1120-1130). New York: Macmillan.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational Psychologist*, 41, 99-110.e
- Folsom, B., & Reardon, R. (2001). The effects of college career courses on learner outputs and (technical Rep. No. 26). Tallahassee, FL: The Center for the Study of Technnology in Counseling and Career Development.
- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of difficulties in career decision making. *Journal of Counseling Psychology*, 43, 510-526.
- Ginzberg, E., Ginsburg, S., Axelrad, S., & Herma, H.(1951). *Occupational choice*. New York: Columbia University.
- Gonçalves, C. (1995). Orientação vocacional e família. *Noesis*, 35, 39-42. Brasil.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations [monograph]. *Journal of Counseling Psychology*, 28,

545.579.

- Guichard, J. (2005). *Theoretical frames for the new tasks in career guidance and counseling*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional AIOSP: Carreiras e contextos: Novos desafios e tarefas para a orientação. Lisboa, Portugal.
- Guichard, J. (2011). *How to help people develop their careers and design their lives in Western Societies at the beginning of the 21st Century?* Seminário apresentado no seu Doutorado Honoris Causa, na Universidade de Lisboa. 11 Maio.
- Hair, Jr., Anderson, R., Tatham, R., & Black, W. (2005). *Análise multivariada de dados*. 5.ed. Porto Alegre: Bookman.
- Harren, V. (1979). A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocation Behavior*, 14, 119-133.
- Harrington, T., & Harrington, J. (1996). Explorer habilidade. Itasca, IL: Riverside
- Harris, R., & Dewdney, P. (1994). *Barriers to information: how formal help systems fail battered women*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Herr, E., & Johnson, E. (1989). General Employability Skills for Youths and Adults: Goals for Guidance and Counseling Programs. *Guidance & Counseling* 4. 15-29.
- Hiebert, B. (2010). Raising the profile of career guidance: educational and vocational guidance practitioner. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 9, 3-14.
- Hofstede, G. (1984). *Cultures's consequences: international differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- Holland, J. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3rd ed.). Odessa, FL: PAR.
- Jordaan, J. (1963). Exploratory Behavior: the formation of self and occupational concepts. In D.E. Super, R. Starisshevsky, R. Matlin & J.P. Jordaan. *Career development: self-concept theory*. NY: College Entrance Board (pp. 42-78).
- Jepsen, D., & Dickson, G. (2003). Continuity in life-span career development: career exploration as a precursor to career establishment. *Career Development Quarterly*, 51, 217-233

- Krumboltz, J. (1998). Improving career development theory from a social learning perspective. In M. Savickas & R. Lent (Eds.), *Convergence in career development theories*. Palo Alto, CA: CPP Books.
- Larose, S., & Boivin, M. (1998). Attachment to parents, social support expectations, and socioemotional adjustment during the high school-college transition. *Journal of Research on Adolescence*, 8, 1–27.
- Layton, P. (1984). Self-efficacy, locus of control, career salience and women's career choice (Doctoral dissertation, University of Minnesota, 1984). *Dissertation Abstracts International*, 45, 2672-B.
- Lent, R., Brown, S., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45, 79-122.
- Lent, R., Brown, S., & Larkin, K. (1984). Relation of self-efficacy expectations to academic achievement and persistence. *Journal of Counseling Psychology*, 31, 356-362
- Levi, M., & Ziegler, S. (1993). The role of career exploration as a component of an effective guidance program in the transition. *Guidance & Counselling*, 8, 6-15.
- Lucas, I., & Ruivo, A. (2009). Valores de vida dos docentes do Ensino Superior – área da saúde. *Revista de Ciências da Saúde da ESSCVP*. Vol 1. Portugal.
- Mearns, J. (2009). Teoria da aprendizagem social. In H. Reis & S. Sprecher (Eds), *Enciclopédia das relações humanas* (vol.3) (pp. 1537-1540). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mortimer, J., & Shanahan, M. (Eds.). (2003). *Handbook of the life course*. New York: Kluwer.
- Nesdale, D., & Pinter, K. (2000). Self-efficacy and job-seeking activities in unemployed ethnic youth. *Journal of Social Psychology*, 140, 608-614.
- OCDE (2005). *Orientação Escolar e Profissional: Guia para Decisores*. OECD. Comunidade Europeia.
- Ormrod, J. (1999). *Aprendizado Humanos* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
- Patton, W., & Creed, P. (2001). Developmental issues in career maturity and career decision status. *The Career Development Quarterly*, 49, 336-351.

- Peng, H. (2004). Taiwanese Junior College Student`s Needs for and Perceptions of a Carrer Planning Course. *Psychological Reports*: Volume 94, Issue , pp. 131-138.
- Pérez, César (2001); *Técnicas Estadísticas con SPSS*; Pearson Educación, SA; Madrid.
- Pestana, Maria H.; Gageiro, João N. (2000); *Análise de Dados para Ciências Sociais: A complementaridade do SPSS*, 2ª edição; Edições Sílabo; Lisboa.
- Ralston, D., Holt, D., Terpstra, R., & Kai-Cheng, Y. (2008). The impact of national culture and economic ideology on managerial work values: study of the Unites States, Russia, Japan and China. *Journal of International Business Studies*, 39, 8-26.
- Richardson, M., Constantine, K., & Washburn, M. (2005). New directions for theory development in vocational psychology. In W. B. Walsh & M. L. Savickas (Eds.), *Handbook of vocational psychology: Theory, research and practice* (3rd ed., pp. 51-82). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Robitschek, C., & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of vocational behavior*, 54, 127-141.
- Roe, A., & Lunneborg, P. (1991). Personality Development and Career Choice. In D. Brown, & L. Brooks (Eds.), *Career Choice and Development*. San Francisco, California: Jossey-Bass Publishers.
- Rounds, J. (1990). The comparative and combined utility of work value and interest data in career counseling with adults. *Journal of Vocational Behavior*, 37, 32-45.
- Savickas, M. (1989). Career-style assessment and counseling. In T. Sweeney (Ed.), *Adlerian counseling: A practical approach of new decade*. Muncie, IN: Accelerated Development.
- Savickas, M. (2002). Career construction: A developmental theory of vocational behavior. In D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.) (pp. 149-205). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Savickas, M. (2005). The theory and practice of career construction. In S. D. Brown & R. L. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 42-70). Oxford: John Wiley & Sons.
- Schulenberg, J., Vondracek, F., & Crouter, A. (1984). The influence of family on the vocational development. *Journal of marriage and the family*, 46, 129-143.

- Seligman, L. (1994). *Developmental Career Counseling and Assessment*. Thousand Oaks: Sage Publications
- Silva, J. (2005). Estudo psicométrico da My Vocational Situation com alunos do 9º ano de escolaridade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39, 417-437.
- Spokane, A., Fouad, N., & Swanson, J. (2003). Cultural-centered career intervention. *Journal of Vocational Behavior*, 62, 453-458.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartman, K. (1983). Development of the career exploration survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Stumpf, S., & Lockhart, M. (1987). Career exploration: Work-role salience, work preferences, beliefs, and behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 30, 258-269.
- Stumpf, S., Colarelli, S., & Hartmann, K. (1983). Development of the Career Exploration Survey (CES). *Journal of Vocational Behavior*, 22, 191-226.
- Super, D. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. (1957). *The psychology of careers*. NY: Harper & Row.
- Super, D. (1970). *Manual para o Inventário de valor do trabalho*. Houghton Mifflin, Boston.
- Super, D. (1980). A life span, life space approach to career development. *Journal Vocational Behavior*, 16, 282-296.
- Super, D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks Jossey-Bass
- Super, D., & Overstreet, P. (1960). *The vocational maturity of ninth-grade boys*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Super, D., Osborne, W., Walsh, D., Brown, S., & Niles, S. (1992). Developmental career assessment and counseling: The C-DAC. *Journal of Counseling and Development*, 71, 74-80.
- Sverko, B., & Vidovic, V. (1995). Studies of Meaning of Work: Approaches, Models, and Some of the Findings. In Super, Donald E; Sverko, Branimir. *Life Roles, Values and Careers*, 1st ed. San Francisco: Jossey- Bass. Inc.
- Taveira, M. (1997). *Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.

- Taveira, M. (2000). Exploração vocacional: teoria, investigação e prática. *Psychologica*, 26, 5-27.
- Taveira, M., & Moreno, M. (2003). Guidance theory and practice: the status of career exploration. *British Journal of Guidance & Counseling*, 31, 189-208.
- Taylor, K., & Betz, N. (1983). Applications of self-efficacy theory to the understanding and treatment of career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 22, 63-81.
- Tokar, D., Withrow, J., Hall, R., & Moradi, B. (2003). Psychological separation, attachment security, vocational self-concept crystallization, and career indecision: A structural equation analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 50, 3-19.
- Vondracek, F. (1990). Counseling from normative and non-normative influences on career development. *The Career Development Quarterly*, 40, 291-301.
- Vondracek, F., & Fouad, N. (1994). Development contextualism: an integrative framework theory and practice. In Savikas, M. & Lent, L. (Eds), *Convergence in career development theories: implications for science and practice* (pp. 207-214). Palo Alto, California: Counseling Psychologist Press.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career development: A Life-span development approach*. New Jersey: LEA, pub.
- Vondracek, F., Lerner, R., & Schulenberg, J. (1986). *Career Development: A life-span development approach*. New Jersey: LEA, pub.
- Woodd, M. (2000). The move towards a different career patterns: are women better prepared than men for a modern career? *Career Development International*, 5, 99-105.
- Young, R., & Collin, A. (2004). Introduction: Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.

CONCLUSÃO GERAL

“ Se apenas houvesse uma única verdade,
não se poderiam pintar cem
telas sobre o mesmo tema.”

(Pablo Picasso)

O objectivo desta tese foi avaliar as necessidades de intervenção vocacional em contexto escolar, na sociedade moçambicana.

Sendo assim, o trabalho foi estruturado em cinco estudos que se mostraram de extrema importância para o alcance destes objectivos, uma vez que permitiram a relação de informações obtidas por diferentes metodologias e teorias sobre o desenvolvimento e decisão de carreira na adolescência.

Poucas investigações sobre o desenvolvimento vocacional têm sido feitas em Moçambique. Pode-se mesmo dizer que não existe tradição de investigação em desenvolvimento vocacional naquele país. São poucos os exemplos de investigadores ou centros universitários que estão a desenvolver ou até a estimular este tipo de trabalho. Da pouca pesquisa moçambicana existente sobre o aconselhamento de carreira e desenvolvimento vocacional, esta tem-se dedicado a estudos qualitativos descritivos, em detrimento do desenvolvimento de instrumentos de pesquisa que possam permitir prever ou explicar o comportamento ou mesmo identificar padrões comportamentais na população moçambicana. Este facto tem dificultado o desenvolvimento das teorias no contexto moçambicano e mesmo estudos comparativos transnacionais.

Com este estudo, pretendemos dar um primeiro passo para a adaptação de medidas de subprocessos e conteúdos do desenvolvimento vocacional, com significado na adolescência, e que possam ser utilizados para efeitos de pesquisa e avaliação de necessidades de intervenção em Moçambique. Espera-se, assim, que este trabalho possa servir de base a futuras investigações nesta área da psicologia.

Neste sentido, procura-se nesta fase de reflexão, levantar algumas questões que possam suscitar a curiosidade científica nesta área. A nível internacional, tem havido uma crescente preocupação dos pesquisadores da área de psicologia vocacional com as questões do desenvolvimento da carreira e, especificamente, com as dificuldades de tomada de decisão, onde se inere muitas vezes o estudo da exploração, e com os valores de carreira em alunos/estudantes do ensino secundário e universitário.

Em termos gerais, a revisão teórica e dos estudos empíricos levada a cabo neste trabalho, permite concluir que a exploração da carreira tem um impacto

significativo sobre o desenvolvimento vocacional, promovendo a maturidade vocacional e a cristalização do autoconceito (e.g. Roeding, 1989; Savickas, 2005). Para além disso, a exploração da carreira tem um impacto positivo no processo de tomada de decisão, na procura de emprego, na realização de estágios, na satisfação e realização vocacional (e. g., Blustein, 1989; Steffy, Shaw & Noe 1989; Stumpf & Hartman, 1984; Werbel, 2000). Mais se conclui que a exploração de carreira contribui para a adaptação vocacional no primeiro ano dos estudantes universitários (Soares & Taveira, 1998), e que está relacionada com a motivação para o crescimento pessoal (Urakami, 1996) e para a identidade vocacional (Robitschek & Cook, 1999).

Por seu lado, as aspirações vocacionais dos adolescentes e as suas expectativas têm sido vistas como importantes factores determinantes das escolhas de carreira de ensino a curto prazo bem como a longo prazo (Mau & Bikos, 2000; Schoon & Parsons, 2002) e como um reflexo da mobilidade social dos adolescentes no futuro e o conceito que possam a vir ter em relação a carreira (Rojewski, 1995). Estes aspectos também têm sido considerados variáveis importantes na motivação para a carreira e para posteriores realizações profissionais.

Há evidências também para pensar que a maioria dos alunos termina a escola secundária com bastantes deficiências em relação à informação e conhecimento que possuem sobre o mundo escolar, profissional e do emprego. Este facto tem sido atribuído a uma notável ausência de educação vocacional, quer no nível primário, quer no ensino secundário. Esta omissão de educação para carreira, preparação da carreira, como a preparação técnica e programas de aprendizagem no currículo escolar, pode limitar as suas aspirações e as experiências e projectos profissionais dos jovens. Relacionado com isso está o facto dos alunos raramente fazerem visitas de estudo para explorarem o mundo de trabalho fora da escola, participam em palestras relacionadas com a carreira ou em aprendizagem por observação que exponham os estudantes a diferentes tipos de trabalho e situações que os possam auxiliar na escolha dos seus estudos futuros e profissões. Em vez disso, a escolha da profissão é determinada muitas vezes pelos resultados escolares dos alunos (e.g., apenas os que têm as melhores notas na escola projectam continuar e colocam hipóteses vocacionais alternativas, e escolhem), ou com base em alguma informação vocacional explorada causalmente e de modo pouco intencional, facto que não indica a sua maturidade formativa e de desenvolvimento vocacional.

Ora o papel fundamental das pretensões vocacionais e expectativas no desenvolvimento da carreira dos adolescentes é reflectido na maioria das teorias da carreira realizadas ao longo do último meio século (Rojewski, 2005). Com efeito, quando os adolescentes se tornam cada vez mais maduros ou prontos para decidir quanto às suas carreiras, começam a considerar com mais relevo as suas habilidades, interesses e valores na formação das suas aspirações vocacionais. Neste sentido, eles ajustam de modo mais realista as suas aspirações vocacionais em relação às aspirações fantasiosas que tinham inicialmente e, de seguida, conscientes dos obstáculos pessoais e contextuais que impedem a realização dessas aspirações, promovem estratégias que desenvolvam mecanismos adequados para o seu desenvolvimento de carreira e decisões acertadas.

Mais recentemente, tem havido uma maior ênfase em teorias da carreira que abordam os factores externos que possam impedir ou restringir as aspirações vocacionais dos adolescentes. Schoon e Parsons (2002) indicam que a ênfase tradicional relacionada com factores individuais para o desenvolvimento das aspirações vocacionais não é suficiente para reconhecer as limitações das circunstâncias sociais em que adolescentes vivem, enfatizando que, para muitos adolescentes o "desenvolvimento vocacional depende mais da estrutura de oportunidades existentes do que a escolha" (Schon & Parsons, 2002, p. 262), uma perspectiva também defendida por outros autores (Furlong & Biggart, 1999; Rojewski, 1995).

Assim sendo e, porque a exploração da carreira e os comportamentos são um produto da relação do indivíduo com a sociedade, ambas as dimensões individual e social devem ser consideradas nas intervenções. Assim, as intervenções individuais ou colectivas requerem uma consideração dos aspectos cognitivos e emocionais dos clientes, bem como do seu contexto social e cultural. As intervenções sociais exigem um grupo e organização focada em acções destinadas a alterar esses mesmos grupos sociais e instituições de modo a que promovam a exploração de atitudes e comportamentos individuais de carreira.

É importante que os profissionais tenham em consideração as diferenças culturais associadas aos modos ou processos de tomada de decisão da carreira. E também estar ciente dos diferentes estilos que uma pessoa possa adoptar nas suas abordagens à tomada de decisão e ser sensível aos contextos socioculturais do indivíduo é essencial no aconselhamento efectivo.

Embora possa existir uma forma racional que possa ser positiva para a tomada

de decisão da carreira, esta pode não ter um impacto uniforme em diferentes grupos. Impor rigidamente um determinado estilo pode ser culturalmente insensível e por sua vez criar efeitos adversos ou consequências sociais negativas. Em vez de aplicar um única abordagem no método de aconselhamento, os conselheiros, podem ter em conta e aplicar várias formas de conceber o melhor processo de tomada de decisão de carreira, de modo a que estas ajudem os indivíduos a desenvolverem estilos diferentes de tomada de decisão que sejam socialmente ou culturalmente apropriados (e.g., Blustein & Flum, 1999; Gottfredson, 2002; Afonso & Taveira, 2001).

A falta de maturidade de carreira dos alunos do ensino secundário pode estar relacionada com os papéis e as atitudes de discriminação, expectativas sociais, culturais e estereótipos existentes no desenvolvimento das suas carreiras. A maturidade de carreira é influenciada pela idade, raça, etnia, esforço pessoal, competência, estatuto socioeconómico, importância do trabalho e sexo (Naidoo, 1998). A complexa interacção desses factores afecta a prontidão dos indivíduos para terem sucesso em apreenderem as tarefas apropriadas para os vários estágios de desenvolvimento de carreira.

Com efeito, o desenvolvimento da carreira é fortemente influenciado por factores sociais (Blustein et al, 2008; Hotchkiss & Borów, 1990; Mitchell & Krumboltz, 1990). Conte (1983) observou que as imagens culturais negativas e as expectativas sociais podem impor nos indivíduos um *status* inferior e de desvalorização, o que, por sua vez, pode resultar em oportunidades restritas de emprego, escolhas de carreira e acesso a possibilidades de programas de formação.

Outros factores também têm implicações e podem criar perturbações no desenvolvimento da carreira e nas decisões vocacionais, nomeadamente, as diferenças da língua, os valores de vida e a estrutura educacional e profissional. No processo de decisão de carreira, os adolescentes devem estar sempre preocupados em procurar novas informações sobre si, sobre as escolhas educativas e sobre as futuras carreiras vocacionais e profissionais. McMahon e Watson, (2007) consideram, no entanto, que as decisões apropriadas não são feitas exclusivamente através do fornecimento ou a aquisição de informações, mas também na consideração do contexto em que vivem e que operam. McMahon e Watson descrevem alguns elementos contextuais, tais como o sistema educacional, que funciona como um dos filtros através dos quais a informação é processada e avaliada.

Apesar de um reconhecimento internacional que indica que a transição do ensino secundário poder ter um impacto sobre o comportamento na decisão de carreira,

tem havido poucas pesquisas que analisem o desenvolvimento do comportamento na decisão de carreira.

Torna-se preciso mudar o paradigma de intervenção vocacional para modelos que enquadrem a prática de actividades multifacetadas do sujeito de forma mais abrangente, ou seja, modelos que assentem a sua estrutura não só nas questões individuais, mas também, nas questões sócio culturais.

Tendo em conta todos os aspectos teóricos conclusivos até agora abordados e a realidade moçambicana, conclui-se também acerca da necessidade de começar a introduzir nesta sociedade programas de educação e intervenção para a carreira a vários níveis escolares e profissionais, de modo a agrupar a educação genérica à profissionalizante.

Neste sentido, os novos desafios da orientação vocacional em Moçambique passam pela necessidade de, a partir das concepções teóricas, desenhar intervenções com base em metodologias que contemplem a diversidade de objectivos e de transições de uma multiplicidade de sujeitos, influenciados por factores de pertença grupal, mas únicos e singulares, em interacção em contextos sócio culturais diferentes.

Estas acções, criarão novas relações entre a escola e a sociedade e conseqüentemente levarão a que os indivíduos a enfrentem as suas carreiras como um processo ao longo da vida e que lhes irá ajudar na tomada de decisões de carreira conscientes, que reflectam sobre os seus pontos fortes e fracos, que conheçam as oportunidades que o trabalho e a educação oferecem, que adquiram e obtenham habilidades e conhecimentos necessários para a vida profissional e social.

Uma segunda conclusão mais geral pode ser feita em relação aos cinco estudos realizados.

Nos Estudos I, II e III procurou-se testar as propriedades métricas e a aplicabilidade do *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983), versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997), do *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* (CDDQ34q, Gati & Saka 1996, 2000), na versão adaptada para a língua portuguesa por Silva (2005) e do *Life Values Inventory* (LVI, Crace & Brown, 1996), na versão adaptada para português por Almeida e Pinto (2002), em estudantes moçambicanos, a frequentar a 12ª classe, uma fase de transição de carreira no contexto socioeducativo moçambicano.

Importa realçar que ao longo dos vários estudos fomos apresentando as respectivas conclusões e que nesta fase do trabalho iremos apresentar uma conclusão

mais genérica.

No que diz respeito às qualidades métricas os três estudos indicam que os instrumentos são consistentes, e que as correlações inter-itens são satisfatórias, para a amostra estudada, em especial no que respeita ao CES e CDDQ.

Contudo, existem algumas diferenças na análise factorial das componentes principais em relação aos modelos originais bem com os adaptados em Portugal para língua portuguesa.

Estes resultados mostram que um único estudo não é suficiente para validar ou não validar um constructo baseado numa abordagem teórica. Nesta medida, os nossos resultados não devem ser considerados isoladamente quando se analisam os prós e os contras das estruturas dos instrumentos. Além disso, a configuração empírica, bem como a amostra em estudo deve ser levada em conta.

No entanto, juntamente com os resultados anteriores a partir de análises estruturais de alguns questionários dos três instrumentos aqui analisados, os resultados apresentados parecem ser bastantes encorajadores para se ter a ideia de que com as estruturas apresentadas por esta amostra, outras investigações poderão ser feitas na população moçambicana tendo em conta alguns aspectos mencionados por vários outros autores (e.g. Afonso & Taveira, 2001; Blustein & Flum, 1999; Gottfredson, 2002) no que respeita ao desenvolvimento destas medidas e ao estudo dos constructos envolvidos.

Nos três primeiros estudos, o que mais se destacou foram indicadores favoráveis à exploração e orientação da carreira vocacional, o que nos leva a considerar que estas percepções, dos alunos da amostra, demonstram uma boa predisposição e existência de crenças e reacções mais positivas à exploração e para eles encararem os processos de desenvolvimento vocacional. De acordo com Teixeira, M; Bardagi, M. e Hutz, C. (2007):

A identificação das características do comportamento exploratório em estudantes pode resultar em informações essenciais à elaboração de projectos de intervenção[...] tanto no âmbito institucional quanto no aconselhamento de carreira.

Por último, os dois últimos estudos tiveram como objectivo, analisar a parte qualitativa do *Life Values Inventory* (LVI; Crace & Brown, 1996) e as relações existentes entre o *Career Exploration Survey* (CES, Stumpf *et al.*, 1983) versão adaptada para a língua portuguesa por Taveira (1997) e o *Career Decision-Making*

Difficulties Questionnaire (CDDQ; Gati & Osipow, 2000, 2002) adaptado por Silva (2005), nos estudantes moçambicanos desta amostra, que frequentam a 12^a classe.

Nestes dois estudos finais foi possível perceber a existência de três padrões diferenciados de exploração vocacional e dificuldades de decisão de carreira, onde se destacam os Exploradores com pouca informação em relação à tomada de decisão vocacional, Exploradores com informação e confiança em relação à tomada de decisão vocacional, e Exploradores mais preparados e informados em relação à tomada de decisão vocacional, e que apresentam como valores prioritários a Responsabilidade, a Privacidade e a Pertença. Esta constatação pode indicar formas específicas de intervenções vocacionais, de acordo com as particularidades pessoais e de grupo no contexto moçambicano.

Outra conclusão que se pode ter referente a estes estudos é que reconhecer e compreender os valores dos adolescentes pode contribuir com elementos muito ricos para uma intervenção, individual ou em grupo, ao nível do aconselhamento vocacional, uma vez que os adolescentes ao tomarem consciência dos seus valores podem indicar caminhos para o delineamento de intervenções vocacionais. Ao se despertar nos jovens esta questão dos valores, pode-se incentivar não só a exploração e a planificação individual da carreira, mas também estimular uma exploração mais alargada e por isso mais completa, abrangendo todas as possibilidades e uma planificação mais consciente e realista, favorecendo a auto-estima, a autoconfiança e contribuindo para uma identidade saudável. De acordo com Almeida e Lopes (2004):

“a utilidade do LVI é assegurada na área da orientação e planeamento da carreira ao longo da vida de cada indivíduo. O seu contributo é reconhecido em áreas como a formação de equipas ou outras actividades que exijam permanentemente tomada de decisão e/ou relacionamento interpessoal” (p.191)

Neste sentido, os conselheiros vocacionais devem incorporar nos seus planos de actividades avaliações constantes dos valores sociais, considerando sempre que estes não são estáticos e variam de grupo para grupo.

Para finalizar, importa destacar que serão ainda necessárias mais investigações sistemáticas sobre estes processos nos adolescentes, para compreender como se aplicam estas concepções a diferentes grupos de pessoas e como se pode identificar as necessidades de intervenção vocacional e desenhar-se programas ou intervenções mais adequadas a essas necessidades.

Referências

- Afonso, M., & Taveira, M. (2001). *Exploração vocacional de jovens: Condições do contexto relacionadas com o estatuto socioeconómico e com o género*. Braga: Lusografe.
- Almeida, L., & Lopes, M. (2004). O Inventário dos Valores de Vida (LVI): Estudos com adultos trabalhadores. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2, 189-206.
- Almeida M., & Pinto, H. (2002). *Inventário dos Valores de Vida*. Lisboa: Edição de autor.
- Athanasou, J., & Esbroeck, R. (2008). *International Handbook of Career Guidance*, Springer Science.
- Bernardo, E. (2011). *Exploração Vocacional e Ajustamento Académico - Estudo com Alunos da Universidade Pedagógica de Maputo*. Dissertação de Mestrado. Maputo: Universidade pedagógica.
- Betz, E. & Taylor, M. (2006). Manual for the Career decision self-efficacy scale and CDSE – Short Form. Columbus, Ohio: The Ohio State University.
- Blustein, D. (1989). The role of career exploration in the career decision making of college students. *Journal of College Student Development*, 30, 11-117.
- Blustein, D., (2001). The interface of work and relationships: A critical knowledge base for 21st century psychologists. *The Counseling Psychologist*, 29, 179-192.
- Blustein, D. (2006). *The psychology of working: A new perspective for career development, counseling, and public policy*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Blustein, D., & Flum, H. (1999). A self-determination perspective of interests and exploration in career development. In M. Savickas & A. R. Spokane (Eds.), *Vocational interests: Meaning, measurement, and counseling use* (pp.345-368). Palo Alto, CA, USA: Davis-Black Publishing.
- Blustein, D., Kenna A., Gill, N., & Devoy, J (2008). The psychology of working: A new framework for counselling practice and public policy. *The Career Development Quarterly*, 56, 294-308.
- Bright, J., & Pryor, R. (2005). The chaos theory of careers: A user's guide. *The Career Development Quarterly*, 53, 291-304.
- Brown, D. (2002). The role of work and cultural values in occupational choice, satisfaction, and success: A theoretical statement. *Journal of Counseling and Development*, 80, 48-56.

- Brown, S., Krane, N., Brecheisen, J., Castelino, P., Budisin, J., Miller, M., & Edens, N. (2003). Critical ingredients of career choice intervention: more analyses and new hypotheses. *Journal of vocational behavior*, 62, 411-428.
- Castiano, J. (2005), *Educar para quê? A s transformações no sistema de educação em Moçambique*. INDE. Maputo
- Chung, Y., Loeb, J., & Gonzo, S. (1996). Factors predicting the educational and career aspirations of black college freshmen. *Journal of Career Development*, 23, 127-135.
- Conte, L. (1983). Vocational development theories and the disabled person: Oversight or deliberate omission? *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 26, 316-328.
- Crace, R., & Brown, D. (1996). *Life Values Inventory*. Chapel Hill, NC: Life Values Resources.
- Dose, J. (1997). Work values: An integrative framework and illustrative application to organizational socialization. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70, 219-240.
- Faria, L. (2008). *A eficácia da consulta psicológica vocacional de jovens. Estudo do impacto de uma intervenção. Eficácia da consulta*. Tese de doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Faria, L., & Taveira, C. (2006). Avaliação dos resultados da intervenção psicológica vocacional: Um estudo de avaliação de resultados em finalistas do 3º ciclo do ensino básico. *Actas do Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*, 6, 24-48.
- Flum, H., & Kaplan, A. (2006). Exploratory orientation as an educational goal. *Educational psychologist*, 4, 99-110.
- Flum, H., & Blustein, D. (2000). Reinvigorating the study of vocational exploration: A framework for research. *Journal of Vocational Behavior*, 56, 380-404
- Folsom, B., & Reardon, R. (2001). The effects of college career courses on learner outputs and outcomes (Technical Rep. No. 26). Tallahassee, FL: *The Center for the Study of Technology in Counseling and Career Development*.
- Furlong, A., & Biggart, A. (1999). Framing “ choices”: A longitudinal study of occupational aspirations among 13 to 16 year old. *Journal of Education and Work*, 12, 21-35-
- Gati, I., & Saka, N. (2001). High school student`s career- related decision-making difficulties. *Journal of Counseling and Development*, 79, 331-341.

- Gati, I., Krausz, M., & Osipow, S. (1996). A taxonomy of career decision-making difficulties. *Journal of Counseling Psychology, 43*, 510–526.
- Gati, I., Osipow, S., Krausz, M. & Saka, N. (2000). Validity of the Career Decision Making Difficulties Questionnaire: Counselee versus career counselor perceptions. *Journal of Vocational Behavior, 56*, 99– 113
- Germeijs, V., & De Boeck, P. (2003). Career indecision: Three factors from decision theory. *Journal of Vocational Behavior, 62*,11-25
- Gordon, V. (1998). Career decidedness types: A literature review. *The Career Development Quarterly, 46*, 386-403.
- Gottfredson, L. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. In D. Brown (Ed.). *Career choice and development* (4th ed. pp. 85-148), San Francisco: Jossey-Bass.
- Gowler, D., & Legge, K. (1989). Rhetoric in bureaucratic careers: Managing the meaning of management success. In: M.B. Arthur, D. T. Hal, & B.S. Lawrence (Eds). *Handbook of career theory* (pp. 437-453). Cambridge: Cambridge University Press.
- Guay, F., Ratelle, C., Senecal, C., Larose, S., & Deschenes, A. (2006). Distinguishing developmental from chronic career indecision: Self-efficacy, autonomy, and social support. *Journal of Career Assessment, 14*, 235-251.
- Guichard, J., & Dumora, B. (2008). A constructivist approach to ethically-grounded vocational development interventions for young people. In: J. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds), *international handbook of career guidance* (pp. 187-208). Dordrecht, Netherland: Springer Science.
- Gulati, R., Dialdin, D., & Wang, L. (2002). Organizational Networks. In J. A. C. Baum's (Ed.), *Companion to Organizations* (pp. 281-303). Oxford: Blackwell.
- Gore, P. Jr. (2005). (Ed.). *Facilitating the career development of students in transition* (Monograph No. 43, pp. 123-135). Columbia, SC: University of South Carolina, National Resource Center for The First-Year Experience and Students in Transition.
- Hackett, G. (1995). Self-efficacy in career choice and development. In A. Bandura (Ed.), *Self-efficacy in changing societies* (pp. 232-258). New York: Cambridge University Press.
- Halasz, T., & Kempton, C. (2000). Career planning workshops and courses. In D. A. Luzzo (Ed.), *Career counseling of college students: An empirical guide to*

- strategies that work. Washington, DC: *American Psychological Association*. 157-170.
- Herr, E. (2008). Social contexts for career guidance through the world. In J.A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International Handbook of Career Guidance*, (pp. 45-67). Springer Science.
- Hogan, J., & Holland, B. (2003). Using theory to evaluate personality and job-performance relations: A socioanalytic perspective. *Journal of applied psychology*, 88, 100-112.
- Hotchkiss, L., & Borow, H. (1990). Sociological perspectives on work and career development. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (2nd ed., pp. 262-307). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hughey, K. (2005). Preparing students for the future: career and education planning. In : C. Sink (Ed.), *Contemporary school counseling: Theory, research, and practice* (pp. 214-256). Lahaska press.
- Ibarra, H. (2003). *Working identity: Unconventional strategies for reinventing your career*. Boston: Harvard Business School Press.
- Kirkpatrick-Johnson, M. (2002). Social origins, adolescent experiences, and work value trajectories during the transition to adulthood. *Social Forces*, 80, 1307-1341.
- Krumboltz, J. (1998). Counselor actions for the new career perspective. *British Journal of Guidance and Counseling*, 26, 559-564.
- Kelly, K., & Lee, W. (2002). Mapping the domain of career indecision problems. *Journal of Vocational Behavior*, 61, 302-326.
- Lent, R., & Brown, S. (2008). Social cognitive career theory and subjective well-being in the context of work. *Journal of career assessment*, 16, 6-21.
- McMahon, M., & Watson, M. (2007). An analytical framework for career research in the post-modern era. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 7, 169-179.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row. New York.
- Mathieu, P., Sowa, C., & Niles, S. (1993). Differences in career self-efficacy among women. *Journal of Career Development*, 19, 187-196.
- Mau, C., & Bikos, M. (2000). Educational and vocational aspirations of minority and female students: A longitudinal study. *Journal of Counseling & Development*, 78, 186-194.

- Menezes, I. (2005). O Desenvolvimento Psicossocial na Adolescência: Mudanças na definição de si próprio, nas relações com os outros e na participação social ecívica. In G. Lobato Miranda & S. Bahia (Eds.). *Psicologia da Educação: Temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino* (pp. 93-117). Lisboa: Relógio d'Água.
- Mitchell, K., & Krumboltz, J. (1996). Social learning theory of career choice and counseling. In D. Brown & L. Brooks (Eds.), *Career choice and development* (3rd ed., pp. 233-280). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Mossholder, K., & Settoon, R. (2005). A relational perspective on turnover: Examining structural, attitudinal, and behavioral predictors. *Academy of Management Journal*, 48, 607–618.
- Naidoo, A. (1998). *Career Maturity: A Review of Four Decades of Research*. Bellville, South Africa: University of the Western Cape.
- Odom, J. E. (2005). A comprehensive program to facilitate the career development of first-year undecided students. In P. A. Gore, Jr. (Ed.), *Facilitating the career development of students in transition* (Monograph No. 43, pp. 123-135).
- Osipow, S. (1999). Assessing career indecision. *Journal of Vocational Behavior*, 55, 147-154.
- Patton, W. (2002). Training for career development professionals: Responding to supply and demand in the next decade. *Australian Journal of Career Development*, 11, 56-62.
- Patton, W., & McMahon, M. (1999). *Career development ans systems theory perspective* (pp. 83-94). Sydney. Australia: New Hobsons Press.
- Patton, W., & Porfeli, E. (2007). Career exploration during childhood and adolescence. In V. B. Skoikov & W. Patton (Eds). *Career exploration during childhood & adolescence*. (pp. 47-70), Rotterdam: Sense Publisher.
- Renn, R., & Vandenberg, R. (2007). The critical psychological states: an underrepresented component in job characteristics model research. *Journal of Management*, 21, 279-303.
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.
- Roeding, G. (1989). *Differential contribution of self- and environment- based vocational exploration*. Unpublished doctoral dissertation, University of Albany, SUNY.

- Rojewski, W. (1995). Impact of at-risk behavior on the occupational aspirations and expectations of male and female adolescents in rural settings. *Journal of Career Development, 22*, 33-48.
- Rojewski, W. (2005). Occupational aspirations: Constructs, meanings, and application. In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Career development and counseling: Putting theory and research to work* (pp. 131-154). Hoboken, NJ: John Wiley.
- Robistschek, C., & Cook, S. (1999). The influence of personal growth initiative and coping styles on career exploration and vocational identity. *Journal of vocational behavior, 54*, 127-141.
- Santos, P. (2007). *Dificuldades de escolha vocacional*. Coimbra: Almedina.
- Savickas, M. (1997). Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *Career Development Quarterly, 45*, 247-259.
- Savickas, M. (2002). Career Construction: A developmental theory of vocational behavior. in D. Brown & L. Brooks (Orgs.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 49-205.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Serling, D., & Betz, N. (1990). Development and evaluation of a measure of fear of fear of commitment. *Journal of Counseling Psychology, 37*, 91-97.
- Silva, A. (2009). A construção de Carreira no ensino superior. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Silva, J. (1997). Dimensões da indecisão da carreira: investigação com adolescentes. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Silva, J. (2005). *Versão adaptada do Career Decision-Difficulties Making Questionnaire* (Policopiado). Coimbra: FPCE.
- Silva, J. (2009). Avaliação da indecisão vocacional. In L. M. Mexia (Ed.), *Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional* (pp. 347-386). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Schoon, I., & Parsons, S. (2002). Teenage aspirations for future careers and occupational outcomes. *Journal of Vocational Behavior, 60*, 262-288.
- Soares, P., & Taveira, M. (1998). *Career development of young adults: adaptation to college*. Paper apresentado na IV Spanish/Portuguese Conference on Psychopedagogy, Universidade do Minho, Portugal, Junho.
- Spokane, A., Fouad, N., & Swanson, J. (2003). Culture-centered career intervention. *Journal of Vocational Behavior, 62*, 453-458.

- Steffy, B., Shaw, K., & Noe, A. (1989). Antecedents and consequences of job search behaviours. *Journal of Vocational Behavior*, 35, 254-269.
- Stumpf, S., & Hartman, K. (1984). Individual exploration organizational commitment or withdrawal. *Academy of management journal*, 27, 308-329.
- Super, D. (1990). A life-span, life space approach to career development. In D. Brown, L. Brooks & Associates. *Career Choice and Development (3rd ed.)* (pp. 197-261). San Francisco: Jossey-Bass.
- Super, D., & Sverko, B. (Eds.) (1995). *Life roles, values, and careers: International findings of the Work Importance Study*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Taveira, M. (1997). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens. Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2000). Exploração e desenvolvimento vocacional de jovens: Estudo sobre as relações entre a exploração, a identidade e a indecisão vocacional. 1ª Edição. Braga: Centro de estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.
- Taveira, M. (2005). Apresentação. In M. C. Taveira (Ed.), *Psicologia escolar: Uma proposta científico-pedagógica* (pp. 17-19). Coimbra, Portugal: Quarteto.
- Taveira, M., & Pinto, J. (2008). Gestão pessoal da carreira no Ensino Superior. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Vol. 60, No 3. Brasil.
- Taveira, M., & Silva, J. (2008). *Psicologia Vocacional. Perspectivas para a intervenção*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Teixeira, M., Bardagi, M., & Hutz, C. (2007). Escalas de exploração vocacional (EEV) para universitários. *Psicol. estud.* vol.12 no.1. Brasil, Maringá.
- Urakami, M. (1996). Development of self- growth motivation in the career exploration process: among women`s junior college. *Japanese Journal of Education Psychology*, 44, 400-409.
- Ussene, C., & Taveira, M. (2010). “ Estudo do *Career Decision-Making Difficulties Questionnaire* com Estudantes do Ensino Secundário Moçambicano.” Poster apresentado na conferência “Vocacional 2010”. APDC/Universidade do Minho. Abril.
- Van Esbroeck, R. (2008). Career guidance in a global world. In J. A. Athanasou & R. Van Esbroeck (Eds.), *International handbook of career guidance* (pp. 23-44). Philadelphia: Springer Science.

Werbel, J. (2000). Relationship among career exploration, job search intensity, and job search effectiveness in graduating college students. *Journal of vocational behavior*, 57, 379-394.

ANEXOS

Anexo 1. Análise descritiva dos clusters do LVI qualitativo

clusters		Realização									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	1	0	1	4	3	0	4	2	6
	2.00	0	1	0	2	1	5	4	4	2	7
	3.00	0	0	1	2	0	2	0	3	3	1
Total		1	2	1	5	5	10	4	11	7	14
clusters		Pertença									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	0	3	4	2	2	6	2	2	2
	2.00	1	1	1	3	7	3	4	5	1	1
	3.00	0	0	1	1	3	0	1	3	3	3
Total		2	1	5	8	12	5	11	10	6	6
clusters		Preocupação com o ambiente									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	0	0	1	0	2	0	4	0	5	3
	2.00	0	0	1	4	4	1	3	2	6	0
	3.00	1	1	0	1	2	1	1	1	2	0
Total		1	1	2	5	8	2	8	3	13	3
clusters		Preocupação com os outros									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	2	1	3	1	2	3	4	1	4
	2.00	0	2	0	1	3	1	2	5	4	8
	3.00	0	1	0	2	0	2	1	2	2	2
Total		1	5	1	6	4	5	6	11	7	14
clusters		Criatividade									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	0	1	1	3	1	3	1	0	4
	2.00	0	1	0	0	1	3	2	6	3	2
	3.00	0	0	2	0	0	1	0	2	4	2
Total		1	1	3	1	4	5	5	9	7	8
clusters		Prosperidade económica									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	2	0	1	1	2	3	3	4	2	1
	2.00	0	1	1	2	1	2	4	2	7	3
	3.00	0	0	0	0	3	2	0	1	3	1
Total		2	1	2	3	6	7	7	7	12	5
clusters		Saúde e actividade física									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	0	1	2	2	0	5	0	6	2
	2.00	0	0	0	1	5	3	4	4	4	1
	3.00	0	1	0	0	1	4	2	1	0	2
Total		1	1	1	3	8	7	11	5	10	5
clusters		Humildade									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	1	2	0	5	3	4	0	6	0
	2.00	0	1	3	2	6	3	4	2	0	4
	3.00	1	0	1	0	2	1	2	0	4	0
Total		2	2	6	2	13	7	10	2	10	4
clusters		Independência									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
clusters	1.00	1	1	2	2	1	4	8	0	3	3
	2.00	1	1	5	1	5	4	2	3	4	4
	3.00	1	0	2	3	2	1	1	2	0	0
Total		3	2	9	6	8	9	11	5	7	7

(CONT.)											
Clusters	1.00 2.00 3.00	Lealdade a família e ao grupo									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
		1	0	2	2	2	0	3	2	3	2
		0	1	1	0	2	2	6	2	7	1
Total		0	0	1	0	1	3	3	0	2	1
clusters	1.00 2.00 3.00	Privacidade									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
		2	1	0	2	3	2	5	2	5	5
		0	0	4	2	6	2	4	6	2	2
Total		0	0	1	0	0	1	6	4	0	0
clusters	1.00 2.00 3.00	Responsabilidade									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
		1	1	1	2	2	1	2	4	8	1
		1	0	1	1	2	2	7	1	11	1
Total		0	0	1	0	2	2	1	2	4	0
clusters	1.00 2.00 3.00	Compreensão científica									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
		1	1	1	0	2	3	3	1	8	0
		1	0	4	4	2	1	7	1	3	2
Total		0	1	0	0	3	1	2	2	2	0
clusters	1.00 2.00 3.00	Espiritualidade									
		5.00	7.00	8.00	9.00	10.00	11.00	12.00	13.00	14.00	15.00
		1	1	1	4	2	2	2	4	2	3
		0	0	0	4	3	6	4	4	2	3
Total		0	0	2	0	0	1	1	4	0	4
Total		1	1	3	8	5	9	7	12	4	10

Anexo 2. Distribuição geral dos valores por sujeito (N= 60)

Sujeito	Valores Totais por Sujeito													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N
1	1			1	1	2	1	1	2	1		1		
2	4			3		1				2			1	
3	1			2		1			2	2	1			
4	2	1		3					3					
5	3		1	1				1	1	2		2	1	
6	1			2		1		1	2	1				1
7	1			2				1	1	1			1	
8	1			1	1	1		1				1		
9	3			3	1	1		1	2	1		1		1
10	3	1			1	1			1		1	1		
11	1		1	4		2		1	2	3		1		
12				3	2		1	2	1	1		3		
13				1					1	2				
14	1			3		1	1		3	3	3	2		
15	4	1		1		2	1	1		2		3		
16	2		1	2					1	4		1		
17	1			1					1	3				
18	2			2		1			1	1		2		
19				4		1				2		1	1	
20	2				1	2	2	1	2	2	1		3	1
21	2	1		2		1	1	1	2	1		2		
22	1			2		1		1	2		1		1	1
23	2				1			1	3	1	1	1		2
24	1	1						1	1	2		1		
25	3	1	1	1	1	1		2	3	2	1	3		
26	1	1		3	1			1	1	3		3		
27	1	1	1			1		1		3		1		
28	2			1		1	1			1				
29	1					1		1	2	2		1		
30	1		1	3	1		1	2	1	3	1	4		
31	1	2		3		1			1	1				
32	1			3					1	2		1		
33	2			1						2		1		
34	1			2		1			2	2		2		
35	4			1				1	3	2				
36	2						1			2	1			
37	2			1	2			1	2			2		
38	1							2	1		1	2		1
39	2			2		1			1					
40	1			2					1	3				
41	1					1			1	1		1		
42	3		1	1					2	1				
43	3			2	1	1			1		1			
44	2	1		3	1	1			1	2		1		
45	1			2			1	1	1		1	1		
46	1	1		2	1	1		2	2	1		1	1	
47	3							1	3	2		2		
48	1			3					1	1				
49	2								1	1				
50	1			1	2			1		1		1	1	1
51			1	2			1		1	1				
52	1	1		1		1	1							

53	1					1		1	4	1				
54			1					1	2				1	
55	1		1	2				1	1	1			2	
56	4	1	2	3				1	3	2			2	
57	2		1				1			2	1			
58	1		1	1				1	1	1				
59	1		1					2	2	2				
60	1		1	1	1	1	1	2	2					
Total	95	14	8	91	18	38	15	33	76	91	14	59	11	13

Legenda: A-Realização; B-Pertença; C-Preocupação com o ambiente; D-Preocupação com os outros; E-Criatividade; F-Prosperidade Económica; G-Saúde e Actividade Física; H-Humildade; I-Independência; J-Lealdade a Família e ao Grupo; K-Privacidade; L-Responsabilidade; M-Compreensão Científica; N- Espiritualidade